



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”Lapsen pitää tuntea, että hän kuuluu ryhmään” – käsityksiä inklusiosta varhaiskasvatuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Eryityspedagogiikan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Maaliskuu 2021
Piia Nevala

Ohjaajat:
Eira Suhonen ja Marja Syrjämäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Piia Nevala		
Työn nimi - Arbetets titel "Lapsen pitää tuntea, että hän kuuluu ryhmään" -käsityksiä inklusiosta varhaiskasvatuksessa		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Eira Suhonen, Marja Syrjämäki	Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 53 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä siitä, mitä inklusio tarkoittaa heidän työnsä näkökulmasta. Urie Bronfenbrennerin ekosysteemisen teorian pohjalta kehitetty inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli toimi opinnäytteen teoreettisena viitekehystenä. Ekosysteemissä mallissa kuvataan niitä makro-, ekso-, meso- ja mikrosysteemin tekijöitä, jotka on otettava huomioon, kun kehitetään varhaiskasvatusta inklusiivisempaan suuntaan. Lisäksi tutkimuksessa määriteltiin tarvittavia käsitteitä.</p> <p>Menetelmät. Tutkimuksen aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen tuen nykytilaa selvittäneessä laajassa kyselyssä, ja se koostuu kyselyn yhden kysymyksen vastauksista. Vastauksia saatiin yhteensä 572. Näistä valittiin mukaan viisi ammattiryhmää, joista vastauksia kertyi vähintään 15. Kustakin ammattiryhmästä (varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja, perhepäivähoitaja, lastenhoitaja ja päiväkodin johtaja) valittiin 15 vastausta harkinnanvaraisen otoksen keinoin. Vastaukset valikoituivat sillä perusteella, että ne kertoivat inklusiosta oman työn näkökulmasta. Kyselyn vastaukset analysoitiin ja teemoiteltiin fenomenografian ja dialogisen tematisoinnin menetelmin.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Vastauksista muodostettiin seitsemän teemaa: inklusiota tukevat pedagogiset ratkaisut ja apuvälineet, inklusio arvona, yhteistyötahot inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukena, inklusio lapsen oikeutena, inklusio lapsen paikkana, inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteet sekä riittävä koulutus ja osaaminen inklusion toteuttamiseen. Teemat jakoutuivat eri ammattiryhmien kesken siten, että inklusio arvona ja inklusio lapsen oikeutena mainittiin kaikkien ammattiryhmien vastauksissa. Inklusiota tukevia pedagogisista ratkaisuista ja apuvälineistä kertoivat etenkin varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat, inklusiosta lapsen paikkana varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja päiväkodin johtajat. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteita esittivät etenkin päiväkodin johtajat ja lastenhoitajat. Inklusion toteuttamiseen riittävään koulutukseen ja osaamiseen liittyviä lausumia esiintyi eniten päiväkodin johtajien, varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja lastenhoitajien vastauksissa. Yhteistyötahoista inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukena oli mainintoja enimmäkseen varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja opettajien vastauksissa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord inklusio, osallisuus, sosiaalinen osallisuus, tasa-arvo, erityispedagogiikka, integraatio		
Keywords inclusion, involvement, social involvement, equality, special education, integration		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Piia Nevala		
Työn nimi - Arbetets titel Title "Lapsen pitää tuntea, että hän kuuluu ryhmään" -käsityksiä inklusiosta varhaiskasvatuksessa		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Eira Suhonen, Marja Syrjämäki	Aika - Datum - Month and year March 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 53 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> The goal of this thesis was to examine the assumptions of an inclusion that personnel in early childhood education have. The theoretical context of this study is the ecosystem model of inclusive early childhood education. Model is developed based on Urie Bronfenbrenner's ecological systems theory. In the ecosystem model is described macro-, meso-, esco- and microsystem factors that has to be considered when early childhood education is developed as more inclusive. Concepts are also explained.</p> <p><i>Methods.</i> The material of this thesis was collected in research that clarified the state of special support in early childhood education. In this thesis was analysed one question's answers of that research. Answers was given 572. From these answers was chosen five personnel groups whose answers was received more than 15. From these groups (early childhood special education teacher, early childhood education teacher, childminder, nursery nurse and day care center manager) was chosen 15 answers each, based on discretionary sample. The answers that were chosen told about inclusion from works point of view. The answers were analysed and categorized in themes. Fenomenografi and dialogical theme-making was used as methods.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Seven themes were made from the answers: the pedagogical solutions and tools that support inclusion, inclusion as a value, associates who support inclusive early childhood education, inclusion as a child's right, inclusion as a child's place, the challenges that inclusion has and enough education and know-how for inclusion. Themes were divided in between personnel groups. Inclusion as a value and inclusion as a child's right were mentioned in every groups answers. The pedagogical solutions and tools that support inclusion was mentioned mostly by early childhood education teachers and early childhood special education teachers. Inclusion as a child's place was mostly mentioned by early childhood special education teacher and day care center managers. Inclusion's challenges were mentioned mostly by nursery nurses and day care center managers. Enough education and know-how for inclusion was mentioned by day care center managers, early childhood education teachers and nursery nurses. Associates who support inclusive early childhood education was written by early childhood special education teachers and early childhood education teachers.</p>		
Avainsanat - Nyckelord inklusiio, osallisuus, sosiaalinen osallisuus, tasa-arvo, erityispedagogiikka, integraatio		
Keywords inclusion, involvement, social involvement, equality, special education, integration		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUKSEN KANNALTA KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ	4
	2.1 Inklusio	4
	2.2 Segregaatiosta inklusioon.....	7
3	BRONFENBRENNERIN EKOSYSTEEMINEN TEORIA - KASVUYMPÄRISTÖN VAIKUTUS LAPSEN KEHITYKSEEN.....	9
4	INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS EKOSYSTEEMISEN MALLIN MUKAAN 11	
	4.1 Makrosysteemi.....	11
	4.2 Eksosysteemi.....	13
	4.3 Mesosysteemi.....	14
	4.4 Mikrosysteemi.....	15
	4.5 Kronosysteemi.....	16
	4.6 Ekologinen systeemi (ecosystems).....	17
5	INKLUSIIVISEN VARHAISKASVATUKSEN ARVIOINTI.....	18
6	LAPSEN TUEN RAKENTEET SUOMALAISESSA INKLUSIIVISESSA VARHAISKASVATUKSESSA.....	19
7	VARHAISKASVATUKSEN HENKILÖKUNTARAKENNE	21
8	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS.....	25
9	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	26
	9.1 Tutkimusmenetelmä.....	26
	9.2 Tutkimuksen kulku	28
10	AINEISTON ANALYYSI.....	29
	10.1 Aineiston rajaaminen	29
	10.2 Analyysimenetelmät ja analyysin eteneminen.....	31
11	TUTKIMUKSEN TULOKSET	35
	11.1 Inklusiota tukevat pedagogiset ratkaisut ja apuvälineet.....	35
	11.2 Inklusio arvona.....	36
	11.3 Yhteistyötahot inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukena.....	38
	11.4 Inklusio lapsen oikeutena.....	39
	11.5 Inklusio lapsen paikkana.....	40

11.6	Inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteet.....	41
11.7	Riittävä koulutus ja osaaminen inklusion toteuttamiseen.....	42
12	YHTEENVETOA TULOKSISTA.....	43
13	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	48
	POHDINTAA	51
	LÄHTEET	54

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen kentällä tapahtuu kirjoittamishetkellä valtakunnallisesti paljon. Tuen rakenteita selvitetään ja uudistetaan Sanna Marinin hallituksen hallitusohjelman (2019) myötä, jonka mukaan ”toteutetaan toimenpideohjelma varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon vahvistamiseksi”. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019) on käynnistänyt vuosina 2020-2022 toteutettavan Oikeus oppia –kehittämishojelman, jonka on määrä edistää tätä tavoitetta.

Kehittämishojelman puitteissa laadittiin valtakunnallinen selvitys varhaiskasvatuksen nykytilasta sekä esitys tuen mallista Jyväskylän yliopiston johdolla, usean tutkijan yhteistyönä (Heiskanen, Neitola, Syrjämäki, Viljamaa, Nevala, Siipola & Viitala 2021). Selvityksen yhteydessä toteutettiin kysely, jossa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä lapsen tuen järjestämisestä. Tässä tutkimuksessa analysoitiin kyselyssä kerättyä aineistoa inklusion käsitteen osalta. Näin ollen kyseessä oli sekundaariaineisto, jonka tutkija sai käyttöönsä suuremman projektin tiimoilta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 186). Olen ollut onnekas voidessani tehdä pro gradu -tutkimukseni yhteistyössä selvitystyöryhmän kanssa. Selvitystyöryhmän mukana toimiminen on ollut mielenkiintoinen kurkistus tutkijoiden sujuvaan ja kannustavaan yhteistyöhön sekä hieno oppimiskokemus siitä, miten laajempaa selvitystä tehdään.

Opinnäytetyöni aihe – varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkemykset siitä, mitä inklusio tarkoittaa heidän työnsä näkökulmasta - sivuaa taustani niin varhaiskasvatuksen erityisopettajana kuin opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakouluharjoittelijanakin. Varhaiskasvatuksena erityisopettajana olen miettinyt lasten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta erilaisissa arjen tilanteissa. Korkeakouluharjoittelijana sain hienon mahdollisuuden kurkistaa Oikeus oppia -ohjelman aloitukseen ja valtakunnallisella tasolla tehtävään työhön varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen parissa.

Inklusiota voidaan kuvata matkana tasa-arvoisempaan maailmaan, ja on pidettävä mielessä, että se vaatii jatkuvaa arviointia (Viitala 2019, 52-53; Ainscow

2005, 120-121). Inklusiivisessa yhteisössä kaikki voivat taustastaan huolimatta kokea olevansa samanarvioisia, kuulua samaan ryhmään ja olla osallisena yhteiseen toimintaan. Inklusio voidaan nähdä vastavoimana eksklusiolle, pois-sulkemiselle. (Ojala 2020, 191.)

Inklusion taustalla olevina arvoina katsotaan olevan tasa-arvo ja erilaisuuden hyväksyminen. Erilaisuus toivotetaan tervetulleeksi, sitä ei nähdä perusteena sulkea joku yhteistön ulkopuolelle. (Ketovuori & Pihlaja 2006, s. 159-160.) Inklusion toteuttamisessa myös osallisuus ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä arvoja (Viitala 2019, 52). Etenkin sosiaalisen osallisuuden näkökulma on inklusion kanalta merkittävä. Silloin lapsella on aitoja ystävyysuhteita ryhmän muiden lasten kanssa ja hän kokee olevansa tärkeä osa ryhmää. (Viitala 2019, 64-65.)

Inklusio on käsitteenä yleistynyt kasvatuksen ja koulutuksen parissa, mutta sen tarkempi määrittely kotimaisten lakien sekä ohjaavien asiakirjojen tasolla kaipaasi vielä täsmennystä (Hermanfors 2017, 91). Tämän opinnäytteen tavoitteena on edistää inklusion toteutumista käytännön varhaiskasvatuksessa ja selkeyttää inklusiivista arjen toimintaa. Selvittämällä varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä inklusion vaikutuksista käytännön työhön voidaan löytää niitä asioita, joihin perehtymällä asenteet inklusiota kohtaan ja tietoisuus inklusiosta lisääntyvät. Merkitykset luovat sanoja ja sanat muokkaavat ympäröivää todellisuutta. Sanoista muodostuu edelleen tekoja. Merkityksenantoa selvittämällä voidaan luoda yhteistä ymmärrystä siitä, miten inklusion arvoja kohti kuljetaan.

Tutkimusaineiston analyysissä on sovellettu fenomenogafiaa ja dialogista tematisointia. Fenomenografia tutkii kirjallisia aineistoja, joista selviää ilmiölle annettu henkilökohtainen merkitys. Näkökulma asettuu etenkin aineistojen välille luotujen eroavaisuuksien esille tuomiseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-163.) Aineiston analysointivaiheessa menetelmänä on käytetty myös dialogista tematisointia. Teoreettisen ajattelun kanssa vuorovaikutuksessa ovat tarkentuneet niin tutkimusongelma, metodologiset valinnat kuin aineiston keräämisen menetelmätkin. (Koski 2020, 157.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimiessani inklusion ja osallisuuden teemat ovat useasti olleet erilaisissa tilanteissa merkittäviä ja pohdinnan alla.

Kaikkien lasten mukaan pääseminen ja kokemus hyväksytyksi tulemisesta ovat varhaiskasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita ja onnistuessaan sen suurimpia saavutuksia. Toivon, että tämä pro gradu omalta osaltaan edistää matkaa kohti inklusiivisempaa ja tasa-arvoisempaa varhaiskasvatusta. Ja opetammehan me lapsillekin jo pienestä pitäen, että otetaan kaikki mukaan leikkiin.

2 Tutkimuksen kannalta keskeisten käsitteiden määrittelyä

Tässä luvussa avataan tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä. Tutkijan on valittava käsitteisiin oma lähestymistapansa ja tuotava esiin kyseisessä tutkimuksessa käytettävä näkökulma mekaanisen luetteloinnin sijaan. (Metsämuuronen 2011, 50.) Tässä tutkimuksessa määriteltävät käsitteet ovat valikoituneet mukaan sekä historiallisen taustan että ajankohtaisen tilanteen selvittämisen näkökulmista. Käsitteiden määrittely aloitetaan inklusiosta, osallisuudesta ja sosiaalisesta osallisuudesta. Lisäksi esitellään jatkumoa segregatiosta integraatioon ja edelleen yhä inklusiivisempaan suuntaan järjestää varhaiskasvatusta.

2.1 Inklusio

Inklusio. Inklusiivisen opetuksen juuret ovat YK:n yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2916), jossa määritellään kaikkien ihmisten yhtäläisistä ja luovuttamattomista ihmisoikeuksista ja tasa-arvosta. Salamancan julistuksessa (UNESCO, 1994) Yhdistyneiden kansakuntien maat sitoutuivat inklusiivisen opetuksen kehittämiseen. Julistuksen mukaan jokaisella lapsella on oikeus opetukseen omassa lähikoulussaan, jossa tarvittavat tukitoimet on järjestettävä. UNESCO:n (2020, 16) mukaan ne lapset, joilla on tuen tarvetta, hyötyvät laadukkaasta varhaiskasvatuksesta eniten. Inklusion on oltava läpileikkaava periaate kaikilla koulutuksen asteilla (UNESCO 2020, 37). Inklusion käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, ammattilaisten ja tutkijoidenkin käsitykset inklusiosta eroavat jossain määrin toisistaan (Viljamaa ja Takala, 2017, 224). Boothin (2011a) mukaan inklusio perustuu kaikkien ihmisten tasa-arvoon. Inklusiivinen koulutusjärjestelmä lisää yhteiskunnallisista osallisuutta ja poistaa osallisuuden esteitä niin käytännössä kuin ohjaavien asiakirjojen osalta. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2014, 6-7) mukaan inklusiiossa keskeistä on:

- Mahdollisimman varhainen tuen tarpeen tunnistaminen ja tarjoaminen

- Kaikkien oppilaiden hyötyminen inklusiosta
- Opettajankoulutuksen antamat valmiudet kaikkien oppilaiden opettamiseen ja opettajien myönteinen suhtautuminen inklusioon
- Esteettömyyden ja opetuksen saavutettavuuden turvaaminen
- Tutkimus- ja tilastotiedon hyödyntäminen.

Syrjämäki (2019, 24-25) sekä Ketovuori ja Pihlaja (2016, 160) kiinnittävät kirjallisuuskatsauksissaan huomiota siihen, että inklusio voidaan nähdä kapeasti, jolloin se tarkoittaa tukea tarvitsevan lapsen sijoittamisena yleisopetuksen tai yleisen varhaiskasvatuksen ryhmään, jossa hänelle järjestetään tarvittavat tukitoimet. Tällöin kyseessä on ennemminkin fyysinen integraatio. Ojala (2020, 191) korostaa inklusion käsitteessä etenkin niiden ryhmien huomiointia, joilla on riski jäädä syrjään. Inklusiivisessa kasvatuksessa korostuu kaikkien lasten oikeus kuulua tavallisiin yhteisöihin, jolloin ketään ei siirretä lähiympäristöstään. Inklusiolla vahvistetaan lasten ja perheiden liittymistä yhteisöön ja tuetaan lasten oppimista. Eksklusiiviset kasvatuskäytännöt heikentävät sosiaalista hyväksyntää eivätkä edistä lasten oppimista. Inklusio ehkäisee syrjäytymistä ja vahvistaa kaikkien lasten yhteenkuuluvuutta. (Ojala 2020, 191.) Ainscow (2005, 118) kuvaa inklusiota prosessina ja matkana, jonka päämäärää ei välttämättä koskaan saavuteta. Inklusiivisessa yhteisössä varmistetaan kaikkien osallisuus tunnistamalla osallistumisen esteet ja poistamalla ne. Kaikilla lapsilla on oikeus osallistua, ja tämä huomioidaan myös opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien tasolla. Inklusio voidaan nähdä myös ensisijaisesti yhteenkuuluvuuden tunteena ja tarpeena yhteiseen vuorovaikutukseen sen sijaan, että keskitytään lasten tuen tarpeisiin. Tämä määrittely korostaa sosiaalisen osallisuuden kokemusta, ja lapsen kokemaa tunnetta. (Viljamaa, Juutinen, Estola & Puroila 2018, 253-254.)

Tässä tutkimuksessa inklusio nähdään sen taustalla olevina arvoina (tasa-arvo, osallisuus ja erilaisuuden toivottaminen tervetulleeksi) sekä toimintana ja päämääränä, jota kohti pyrkii. Inklusio on kokonaisvaltainen ajattelutapa, joka takaa kaikkien lasten mukaan pääsemisen ja sosiaalisen osallisuuden ryhmässä. (mm. UNESCO 2020, 37; Ainscow 2005, 118; Ketovuori & Pihlaja 2016, 160; Viljamaa ym. 2018, 253-254.)

Osallisuus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2018b, 30-31) mukaan ”inklusiivisessa toimintakulttuurissa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa”. Lasten sensitiivinen kohtaaminen edistää osallisuuden kokemusta. Osallisuutta voidaan tarkastella yhtenä inklusion taustalla olevista arvoista tai kasvatuksen eräänä päämääränä. Osallisuus on yksilön sitoutumista yhteiseen toimintaan ja sitä, että jokainen kokee olevansa hyväksytty sellaisena kuin on. Lapsi kokee voivansa vaikuttaa omalla toiminnallaan omassa yhteisössään, osallistua yhteiseen toimintaan ja toiminnan arviointiin. Kokemus osallisuudesta lisää lapsen sosio-emotionaalista hyvinvointia ja vaikuttaa positiivisesti itsetunnon kehitykseen. (Viitala 2019, 64-65.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2018b, 22) mukaan vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta ovat osallisuuden tunteen kannalta tärkeitä.

Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalinen osallisuus tarkoittaa lapsen hyväksytyksi tulemistä omassa vertaisryhmässään ja näkyy lapsen vuorovaikutus- ja ystävyys-suhteina muiden lasten kanssa. Lapsi kokee kuuluvansa ryhmään ja pääsee mukaan toisten lasten leikkeihin. Etenkin tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden kokemukseen tulee inklusiivisessa yhteisössä kiinnittää huomiota, sillä heillä on tyypillisesti kehittyntä lasta suurempi mahdollisuus jäädä sosiaalisen yhteisön ulkopuolelle. (Viitala 2019, 65-66.) Viljamaa ja kumppanit (2018, 253-254) nostavat esiin lapsen kokemuksen yhteenkuuluvuudesta (*sence of belonging*) keskeisenä. Vastakohtana yhteenkuuluvuudelle tunnistetaan syrjään jääminen tai syrjään joutuminen. Yhteenkuuluvuus on muuttuva, tilanteissa elävä ja jatkuva prosessi. Yhteenkuuluvuuden tunne elää lapsen sosiaalisissa tilanteissa, jolloin lapsi voi välillä kokea yhteenkuuluvuutta ja välillä jäädä tilanteista syrjään. (Viljamaa ym. 2017, 17). Viitalan mukaan pitkäaikaisella ulkopuolelle jäämisellä on lapsen kehitykselle negatiivisia vaikutuksia. Kasvattajan sitoutumisella sosiaalisten suhteiden harjoitteluun on merkittävä vaikutus. (Viitala 2019, 60.) Viitala (2014, 28) kokoaa Kosterin ja Sondergaardin tutkimuksia sosiaalisesta osallisuudesta, jonka mukaan sosiaalisen osallisuuden tekijöitä ovat vuorovaikutussuhteet, ystävyysuhteet, vertaisryhmältä saatu hyväksyntä ja oma käsitys hyväksytyksi tulemisesta.

Sosiaalisen osallisuuden toteutumista voidaan arvioida Maailmanpankin (2018) kehittämällä työkalulla, (The Social Inclusion Assessment Tool, SiAT), kiinnittämällä huomiota seuraaviin seikkoihin: 1) Tunnistetaanko syrjään jääneet ryhmät? 2) Mikä on aiheuttanut syrjään jäämisen? 3) Millä tavoin sosiaalista osallisuutta pyritään edistämään? 4) Millä tavoin sosiaalista osallisuutta arvioidaan? (World Bank 2018.) Tässä tutkimuksessa osallisuudella viitataan etenkin sosiaaliseen osallisuuteen, jolloin lapsi on yhdenvertainen ryhmän jäsen, hän kokee yhteenkuuluvuuden tunteita ja hänellä on ystävyyssuhteita muiden lasten kanssa.

2.2 Segregaatiosta inklusioon

Segregaatio. Segregaatiolla on historialliset juuret, joista ollaan asteittain kuljettu kohti integraatiota ja edelleen kohti inklusiota. Vammaisten opetuksessa lähdettiin liikkeelle 1800-luvun lopulla laitoksissa tapahtuvasta opetuksesta, joka perustui suojelun näkökulmaan ja ajatukseen saada kaikki ihmisryhmät "tuottaviksi" kansalaisiksi. Tämän näkökulman vastakohtaksi nousi rotuhygienian ajatus, jonka seurauksena erityisopetuksessa koettiin eri vammaisryhmien kontrollin aikakausi. Oppivelvollisuuslaki 1920-luvulta ei juurikaan tehnyt muutosta vammaisten opetukseen. Peruskoululain voimaantulo vuosina 1972-1977 sen sijaan mahdollisti osa-aikaisen erityisopetuksen, joka muokkasi nykyisen osa-aikaisen erityisopetuksen raamit pitkälti sen nykyiseen toteutustapaan. (Kivirauma 2015, 26-37.)

Segregatiivisessa toimintakulttuurissa tukea tarvitsevat oppilaat kävivät koulua omissa laitoksissaan tai erityiskouluissaan. Segregaatiosta kohti integraatiota kuljettaessa kaikkien lasten yhteiset kohtaamiset lisääntyivät, ja laitosten ja erityiskoulujen sijaan opetus järjestettiin kokoaikaisesti tavallisten koulujen erityisluokissa. Seuraava askel pois segregaatiosta oli osa-aikainen erityisluokkaopetus. Opetusta voitiin antaa myös normaaliopetuksena, jota täydennettiin osa-aikaisella erityisopetuksella. Tällöin lähestyttiin integraatiota. (Moberg & Savolainen 2015, 86-87.)

Varhaiskasvatusta ei ole Suomessa perinteisesti järjestetty segregoituina palveluina. Tukea tarvitsevat lapset on sijoitettu tavallisen päiväkodin erityisryhmään, jossa kaikilla lapsilla on tuen tarvetta tai integroituun ryhmään, jossa osa lapsista tarvitsee tukea ja osa on tyypillisesti kehittyneitä. (Viitala 2019, 54.)

Integraatio. Viitala (2019, 55) määrittelee integraation suhdetta inklusioon seuraavasti: "integraation lähtökohtana on ollut segregaaation purkaminen siten, että tukea tarvitseva lapsi sijoitetaan samaan varhaiskasvatusryhmään muiden lasten kanssa." Lapsi siis tuodaan ulkopuolelta muiden joukkoon. Inklusion lähtökohtana taas on se, että varhaiskasvatus on jo lähtökohtaisesti kaikille yhteistä ja tukitoimet tuodaan lapsen omaan ryhmään, lähipäiväkotiin. Lapsen ei tarvitse olla toisenlainen päästäkseen mukaan, vaan ympäristöä tulee muokata lapselle sopivaksi.

Integraatio voi olla fyysistä, jolloin lapsi siirretään tavalliseen ryhmään tai luokkaan muiden lasten pariin. Tätä voidaan pitää integraation perustasona, eikä se vielä ole todellista integraatiota tai yhteenkuuluvuutta. Toiminnallisella integraatiolla tarkoitetaan sitä, että kaikille lapsille järjestetään toimivat opetusjärjestelyt samaan paikkaan. Sosiaalinen ja psykologinen integraatio toteutuvat silloin, kun kaikki lapset hyväksytään mukaan ja heille syntyy aitoja ystävyysuhteita keskenään. Aikuisemmalla iällä voidaan saavuttaa yhteiskunnallinen integraatio, joka takaa kaikille ihmisille tasa-arvoisen aseman yhteisön toimijana. Tällöin ollaan jo lähellä inklusiota. (Moberg & Savolainen 2015, 87-88.)

Erityisopetuksen strategian (2007, 17) mukaan integraatio-ajattelu liittyi Suomessa erityisopetuksen neljänteen jaksoon, 1970-luvun alusta alkaen. Integraatio nähtiin normalisaation keinona, jotta vammaiset lapset voisivat opiskella samalla tavoin kuin muutkin oppilaat. Tavoitteena oli sosiaalinen integraatio. Integraatiota edisti myös vuonna 1983 annettu perusopetuslaki, jossa säädettiin, ettei ketään saa vapauttaa oppivelvollisuudesta.

3 Bronfenbrennerin ekosysteeminen teoria - kasvuym- päristön vaikutus lapsen kehitykseen

Urie Bronfenbrenner kehitti yhteiskuntiin suuntautuvan tutkimuksensa pohjalta 1970-luvun lopulla ekologisen systeemitteorian. Teorian mukaan lapsen kehitykseen vaikuttavat neljä sisäkkäistä systeemiä: makro-, ekso-, meso- ja mikrosysteemit. Teoriaan kohdistuvien kehitysehdotusten jälkeen Bronfenbrenner lisäsi mukaan kronosysteemin. Ekosysteemisen teorian keskeisessä roolissa ovat yksilön ja systeemien välisen vuorovaikutuksen tapahtumat. Vaikutukset ilmenevät yksilöllisinä kehitystapahtumina, jotka voivat näkyä samassa ympäristössä kasvaneilla erilaisina. Useat tutkijat ovat kehittäneet alkuperäisestä teoriasta uusia versioita ja sovellutuksia. (Bronfenbrenner 1979, 7-9; Härkönen 2008, 21-25.)

Ekosysteeminen teoria kuvaa sitä, miten eri tahot aina yhteiskunnan instituutioista lapsen lähiympäristöön saakka vaikuttavat joko suoraan tai välillisesti lapsen kehitykseen. (Härkönen 2008, 21-23.) Eri systeemeitä voidaan tarkastella niin tilan, ihmissuhteiden, keskinäisen vuorovaikutuksen kuin toiminnankin kautta. Aluksi lapsen elämä keskittyy välittömään lähiympäristöön, kuten kotiin. Yksilön kasvaessa hänen elinympäristönsä laajenee ja hän toimii aktiivisemmin myös systeemin ulommilla kehillä. Tällöin myös eri systeemien välisen vuorovaikutuksen osuus lisääntyy. (Bronfenbrenner 1981, 193.)

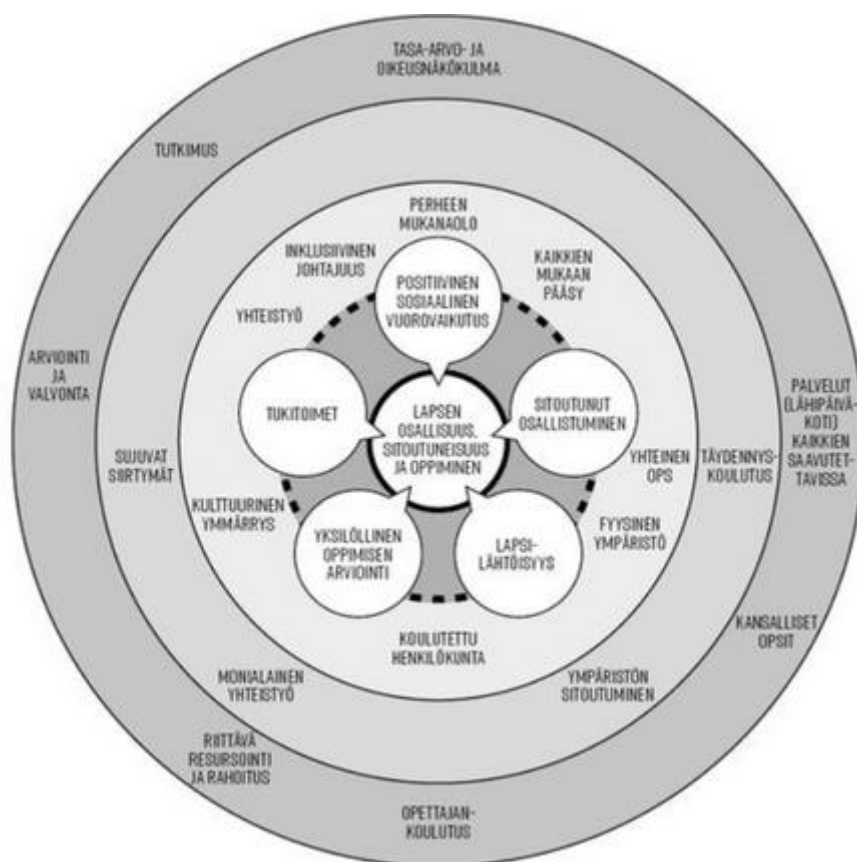
Ekosysteeminen teoria koostuu *mikrosysteemistä*, joka käsittää lapsen välittömän lähiympäristön sekä siellä tapahtuvat prosessit ja vuorovaikutuksen. Koti, koulu, varhaiskasvatuksen toimipaikka ja lähipuisto kuuluvat lapsen mikrosysteemiin. (Bronfenbrenner 1981, 193; Bronfenbrenner 1979, 164.) *Mesosysteemi* tarkoittaa eri tasojen välistä vuorovaikutusta, ja näiden vuorovaikutussuhteiden vaikutusta lapsen kehitykseen. Esimerkkinä voidaan mainita kodin ja varhaiskasvatuksen välinen kanssakäyminen. (Bronfenbrenner 1979, 209; Härkönen 2008, 30.) Kahden tai useamman ympäristön yhteydet, jotka vaikuttavat yksilön kehitykseen välillisesti, mutta eivät välttämättä suoraan, ovat ekosysteemisen teorian mukaan *eksosysteemin* tapahtumia. Tästä esimerkkinä voidaan mainita vanhemman työpaikka tai monialainen yhteistyö. (Bronfenbrenner 1979, 237; Härkönen 2008, 30-31.) *Makrosysteemillä* tarkoitetaan kaikki muut tasot kattavaa kulttuurin,

rakenteiden, uskomusten, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja erilaisten elämäntapojen kirjoa, joka osaltaan vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen (Bronfenbrenner 1979, 258; Härkönen 2008, 31-32). Bronfenbrenner on 1990-luvulla lisännyt ekosysteemiseen teoriaan *kronosysteemin*, joka viittaa muiden systeemien ajassa tapahtuvaan kehitykseen ja muutokseen. Kronosysteemillä voidaan viitata lyhyeen tai pidempään ajanjaksoon. Kronosysteemissä tapahtuvat kehitykselliset muutokset voivat olla elämänmuutoksia, kuten sisaruksen syntymä tai koulun aloittaminen. (Bronfenbrenner 2017, 235-236; Härkönen 2008, 32.) Elliot ja Davis (2020, 1138) lisäävät Bronfenbrennerin malliin *ekologisen systeemin* (*ecosystems*), joka läpäisee muut tasot. Ekologinen systeemi on läsnä niin mikrotasolla jokapäiväisessä ympäristössä esimerkiksi säätilana ja lähiympäristönä kuin makrotasolla esimerkiksi huolena ilmastonmuutoksesta.

Neal ja Neal (2013, 726-729) ehdottavat, että lapsen sosiaalisen verkoston (*social network*) eri systeemejä kuvataan verkostona, eikä sisäkkäisinä kehinä. Tutkijoiden mukaan verkosto sopii paremmin monitahoisen sosiaalisen verkoston kuvaamiseen. Verkosto on jokaisella erilainen, ja erilaiset vuorovaikutussuhteet painottuvat yksilökohtaisesti. Christensen (2010, 121) lisää ekosysteemiseen teoriaan resilienssin käsitteen. Resilienssi selittää yksilöiden toisistaan eroavaa kapasiteettia selvitä muuttuvissa ympäristöissä. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli ei huomioi kronosysteemin tai ekologisen systeemin tapahtumia. Tässä opinnäytteessä inklusiivinen varhaiskasvatus esitellään Bronfenbrennerin alkuperäiseen teoriaan perustuvan mallin avulla.

4 Inklusiivinen varhaiskasvatus ekosysteemisen mallin mukaan

Inklusiivista varhaiskasvatusta esitellään ekosysteemiseen teoriaan perustuvan mallin pohjalta. Alkuperäisen mallin on laatinut European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). Viitala (2019, 56-57) on tehnyt mallista suomennoksen (kuva 1). Suomennetussa mallissa nousevat esiin samat tekijät eri systeemien tasolla kuin alkuperäisessäkin; lapsi ja hänen osallisuutensa ovat keskiössä. Ympäriällä olevat tahot ja toimenpiteet ulottuvat makrotasolle saakka.



Kuva 1. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli, suomennos. (Viitala 2019, 56).

4.1 Makrosysteemi

Makrosysteemin tasolla inklusiivista varhaiskasvatusta voidaan tarkastella varhaiskasvatuslain (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman (OPHb 2018)

näkökulmasta (kuva 1). Ohjaavat asiakirjat vaikuttavat läpileikkaavasti lapsen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatustalain (540/2018) 3§ mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on "edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaisista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia" sekä "tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä". Inklusion käsitettä varhaiskasvatustalainissa ei mainita. Varhaiskasvatustalainin perusteiden mukaan varhaiskasvatusta kehitetään ja toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti. "Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa. Tuki annetaan ensisijaisesti erilaisin joustavin järjestelyin lapsen omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä." (OPH 2018b, 15, 54.)

Esiopetuksesta säädetään perusopetustalainissa (628/1998). Laissa ei mainita inklusio –sanaa, mutta esiopetuksen opetustalainin perusteissa (OPH 2014, 12) todetaan, että "esiopetusta kehitetään inklusion periaatteiden mukaisesti." Esiopetuksen myös todetaan olevan merkittävää lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden havaitsemisessa sekä tukemisessa (OPH 2014, 12). Tässä opinnäytteessä käsitellään inklusiota varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä lapsen kuulumista omaan lähiympäristöönsä aktiivisena toimijana. Tästä syystä valtakunnallisella tasolla sitoutuminen varhaiskasvatuksen lähipalvelun periaatteeseen on inklusion hengen mukaista. Lapsen varhaiskasvatuksen paikka tulee olla lähipäiväkodissa, eli siinä päiväkodissa, johon lapsi menisi, vaikka hänellä ei tuen tarvetta olisikaan. (Viitala 2019, 58; Suhonen, Takala, Alijoki & Viljamaa 2017, 86; Suhonen & Nislin 2012, 7.)

Ekosysteemin mallin mukaan varhaiskasvatukseen osoitetut resurssit kuuluvat makrosysteemiin (kuva 1). Riittävästä resursoinnista huolehtiminen on osa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen sitoutumista ja edellytys sen toteutumiseksi (Viitala 2019, 58). Valtakunnallisesti Oikeus oppia –kehittämishjelmassa on osoitettu varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämiseen yhteensä 125 miljoonaa euroa vuosina 2020–2022 (OKM 2019).

Makrosysteemin osalta inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa on huomioitava myös opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet (kuva 1). Tarkastelujen tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajan peruskoulutukseen sisältyvät opinnot inklusiivisesta kasvatuksesta eivät olleet riittäviä. Tämä ei edistänyt inklusiiota, vaan saattoi johtaa siihen käsitykseen, että tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen tarvittiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan opinnot. Opettajankoulutuksen toivottiin tarjoavan lisää tietoa lasten vahvemmista tuen tarpeista, etenkin mielenterveyden ongelmista tai lasten sosio-emotionaalisen kehityksen haasteista. Myös käytännön harjoittelun määrää toivottiin lisättävän. (Saha & Pesonen 2019; Pihlaja, Sarlin & Ristikari 2015, 428.)

4.2 Eksosysteemi

Eksosysteemin tasolla tarkastellaan kahden tai useamman tahon yhteistyötä ja näiden vaikutusta lapseen. Lapsi itse ei suoraan ole ainakaan kaikkien asiaan kuuluvien tahojen kanssa tekemisissä, mutta eksosysteemissä tapahtuvilla muutoksilla sekä eri tahojen vuorovaikutuksella on hänen kasvunsa kannalta merkitystä ja vaikutusta. (Bronfenbrenner 2017, 264-265; Bronfenbrenner 1979, 237; Härkönen 2008, 30-31.)

Monialainen yhteistyö sijoittuu ekosysteemisessä mallissa eksotasolle (kuva 1). Varhaiskasvatuslain (540/2018) 3 § mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on tarjota lapselle tukea tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä. Yhteistyötahoina lain 7 §:ssa mainitaan mm. neuvola, lastensuojelu ja erilaiset kulttuurista, liikunnasta ja opetuksesta vastaavat paikalliset toimijat. Varhaiskasvatussuunnitelman (OPH 2018 a, 33) mukaan vastuu monialaisesta yhteistyöstä on varhaiskasvatuspalvelun järjestäjällä.

Monialainen yhteistyö tukee inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista eri toimijoiden välillä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi toimia samanaikaisopettajana lapsiryhmässä, jossa on tukea tarvitseva lapsi, tai lapsen kuntouttava terapeutti voi osallistua ryhmän toimintaan. Moniammatillisen tiimin

antama konsultaatiotuki lukeutuu myös monialaiseen yhteistyöhön. (Viitala 2019, 59-60.) Toteutunutta monialaista yhteistyötä on kartoitettu valtakunnallisessa selvityksessä. Selvityksen (Paananen, Eskelinen, Suhonen & Alijoki 2018, 21) mukaan 77 % vastaajista ilmoitti, että heillä on käytössään moniammatillisen työryhmän tuki ja 18 % vastasi, että ei ollut. Vastaajista 5 % kertoi, että heillä on käytössään muuta tukea.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kannalta sujuvat siirtymät tapahtuvat eksosysteemin tasolla (kuva 1). Lapsi ei prosessissa itse ole aktiivinen toimija, mutta hänen arkeensa vaikuttavat ne prosessit, jotka siirtymissä toteutuvat (Bronfenbrenner 1981, 195). Siirtymiin liittyvissä pedagogisissa dokumenteissa, esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmassa, on huomioitava inklusiivinen näkökulma. Tällöin lapsen tuen tarvetta kuvataan pedagogisesta lähtökohdasta ja tuen toteutumisen näkökulmasta, ei lapsen ominaisuutena. (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018, 840-841.)

Varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisesti, ja eri koulutukset antavat erilaiset valmiudet toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta. Koska henkilökunnan asennoituminen inklusioon on keskeinen tekijä sen toteutumisessa, on eri koulutuksella toimivien kasvattajien osaamista vahvistettava täydennyskoulutuksella. Johtajan merkitys täydennyskoulutuksen järjestämisessä on keskeinen. Hänen tulee itse olla sitoutunut inklusion toteuttamiseen, olla valmis oppimaan uutta ja motivoitava myös muita. (Viitala 2019, 61.)

4.3 Mesosysteemi

Mesosysteemiin sisältyy eri mikrojärjestelmien keskinäinen järjestelmä, eli kahden tai useamman lapseen vaikuttavan tahon yhteydet ja prosessit (Bronfenbrenner 2017, 264). Inklusiivinen johtajuus on ekosysteemisen mallin (kuva 1) mukaan mesosysteemin tasolla tapahtuvaa toimintaa. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kannalta kasvattajayhteisön sitoutuminen inklusion periaatteeseen on keskeistä. Asenteet ohjaavat arjessa tapahtuvaa toimintaa.

Päiväkodin johtajan rooli yhteisössä on huolehtia riittävän täydennyskoulutuksen ohella myös siitä, että inkluusiosta käydään työyhteisössä keskustelua ja siihen sitoudutaan arjen toiminnan tasolla. Kaikkien henkilökunnan jäsenten tehtävä on toimia myös tukea tarvitsevan lapsen kanssa ja heillä on oltava siihen riittävä tieto. (Viitala 2019, 60-62.)

Inkluusio ei ole yksittäinen käyttöön otettava toimenpide tai menetelmä. Inklusiivisen toimintakulttuurin vakiinnuttamiseen tarvitaan kokonaisvaltaista toimintamallien kehittämistä ja toiminnan arviointia henkilökunnan taholta, jotta kaikkien lasten osallisuus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus toteutuvat. (Suhonen, Alijoki, Saha, Syrjämäki, Kesäläinen & Sajaniemi 2020, 5.)

4.4 Mikrosysteemi

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen mikrosysteemiin, lapsen lähimpään ympäristöön, luetaan keskeisenä osana lapsen koti ja perhe sekä arjen lähiympäristö, kuten päiväkotiki tai lähipuisto (Bronfenbrenner 2017, 263-264; Bronfenbrenner 1981, 193). Perhe osallistuu varhaiskasvatusympäristön valintaan ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen arviointiin. Vanhemmilla ja huoltajilla on oikeus saada tietoa lapsen arjesta varhaiskasvatuksessa ja esimerkiksi hänen ystävyyssuhteistaan muiden lasten kanssa. (Viitala 2019, 59.)

Mikrosysteemiin kuuluvat ovat myös lapsen ystävät (Bronfenbrenner 1981, 193). Allodi tutkimusryhmineen tutki eri maiden vanhempien käsityksiä heidän tukea tarvitsevan lapsensa leikistä. Vanhempien mukaan leikki tuottaa lapselle positiivisia tunnekokemuksia, kuten iloa ja rentoutumisen tunnetta. Lapset kuitenkin leikkivät pääosin yksin, ja seurana olivat useimmiten vanhemmat tai sisarukset. Vanhempien mukaan lapsen leikkiä ja leikkitaitojen kehittymistä tukisi eniten ystävän seura. Leikin paikka oli ensisijaisesti koti, mutta moni vanhempi mainitsi leikin paikaksi myös varhaiskasvatusympäristön. (Allodi, Zappaterra, Takala, Viljamaa, Suhonen & Alijoki 2019, 45-49.) Madureira Ferreira, Mäkinen ja de Souza

Amorim (2018, 46) tutkivat vertaissuhteiden tukemista henkilökunnan ja oppimisympäristön näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan lasten vertaissuhteet ovat ratkaisevan tärkeitä inklusion kannalta. Lasten yhteistä toimintaa lisäsi enemmän se, että lapset pääsivät itse vapaasti toimimaan oppimisympäristössä ja saivat esimerkiksi lelut itse käyttöönsä, kuin lelujen laatu. Vertaisoppimisen, lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja lasten toisilleen opettamisen todettiin edistävän inklusiota. Suhosen ja kumppanien (2017, 86) tekemän tutkimuksen mukaan tukea tarvitsevat lapset hyötyivät arjessa aikuisen tuesta sekä vertaisryhmässä tapahtuvasta oppimisesta. He tarvitsivat tukea etenkin leikkiin osallistumiseen sekä kommunikointiin. Positiivinen palaute ja osallisuuden kokemus olivat tärkeitä.

4.5 Kronosysteemi

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen mallissa (kuva 1) ei määritellä kronosysteemin prosesseja. Bronfenbrennerin (2017, 253-237) mukaan kronosysteemin muutokset ovat ajassa tapahtuvia, pitkän tai lyhyen aikavälin muutoksia, jotka sysäävät kehitystä eteenpäin. Näistä esimerkkinä voidaan nähdä varhaiskasvatuslain (540/2018) uudistus, joka tapahtui makrosysteemissä, mutta sillä oli vaikutuksensa myös ajallisella jatkumolla. Tällöin suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämisessä tapahtui niin pitkän kuin lyhyenkin aikavälin muutoksia esimerkiksi siten, että henkilökunnan pätevyysvaatimukseen tehtiin muutoksia ja jokaiselle lapselle laadittava varhaiskasvatussuunnitelma määriteltiin velvoittavaksi. Tässä voidaan nähdä myös eri tasojen välinen vuorovaikutus; muutokset makrotasolla heijastuivat niin lapsen arkeen mikrotasolla kuin vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhönkin mesotasolla. Bronfenbrenner (2017, 236) viittaa Elderin (1998, 8-9) elämänkaaritutkimuksiin esimerkkinä kronosysteemistä. Tutkimusjoukolla havaittiin pitkän aikavälin elämänmuutoksia, joita ei voitu olemassa olevilla kehitysteorioilla ennustaa. Elder havaitsi, että haavoittuvaisista oloista tulevat lapset saattoivat menestyä elämässään hyvin, vaikka heidän elämänsä alkutaipaleella olisikin ollut kehitykseen liittyvää huolta. Elämänkaariteorian mukaan jokin tapahtuma yksilön elämässä on vaikuttanut ratkaisevasti kehitykseen. Toisaalta toinen

maailmansota oli vaikuttanut joidenkin tutkittujen elämään ajallisella jatkumolla pistäen liikkeelle negatiivisen kehityksen kulun.

4.6 Ekologinen systeemi (ecosystems)

Ekologinen systeemi ei lukeudu inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemisen mallin tarkasteluun, mutta Elliotin ja Davisin (2020, 1138-1139) mukaan ekologinen ulottuvuus näkyy kaikkien systeemien tasolla. Luonnonympäristön tapahtumat ja ilmiöt voivat olla arkipäivässä koettuja säätiloja, tai sään ääri-ilmiöitä, jotka osaltaan vaikuttavat lapsen ympäristön tapahtumiin ja sitä kautta hänen kehitykseensä. Makrotasolla, 2000-luvulla esillä olleena ilmiönä, voidaan tunnistaa ilmastonmuutos, joka vaikuttaa monilla eri osa-alueilla yksilöiden elämänpiiriin. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen osalta ekologisen systeemin tapahtumat voivat tulevaisuudessa näkyä esimerkiksi ilmastopakolaisuuteen liittyvän muuttoliikkeen myötä, mikäli osa maapallosta muuttuu ihmiselle elinkelvottomaksi (Suomen YK-liitto 2020).

5 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen arviointi

Inkluusio voidaan nähdä taustalla olevien arvojen (tasa-arvo, erilaisuuden hyväksyminen, osallisuus, yhteisöllisyys) valossa tai toimintana, jolla pyritään kohti em. arvoja. Inklusion arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota eri osa-alueisiin, ja arvioitava toimintaa niin arvojen, ilmapiirin, lasten ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen kuin osallisuudenkin näkökulmasta. Näin voidaan selvittää, millaiset toimenpiteet inklusion edistämiseksi ovat vielä tarpeen. (Viitala 2019, 52-53.)

Parhaiten inklusion toteutumista voi arvioida lapsi itse ja hänen mielipiteensä omasta osallisuudestaan on tärkeää selvittää (Viitala 2019, 70). Lapsivaikutusten arvioinnilla voidaan löytää ne tekijät, jotka edistävät ja estävät esimerkiksi lasten osallisuutta. Arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä, kuten piirtämistä, saduttamista, kuvatukea, keskusteluja, havainnointia sekä haastatteluja (LAVA 2018). Ainscow (2005, 10-11) korostaa kaikkien lasten näkökulman ja heidän oppimisensa huomioimista, ettei arviointi jäisi vain rakenteiden arvioinnin tasolle.

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (2017, 7-8) tutki Inclusive Early Childhood Education (IECE) - hankkeessaan vuosina 2015–2017 varhaiskasvatuksen laatua. (Kehittämiskeskus 2018.) Osana hanketta koostettiin inklusiivisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjen havainnointia, reflektointia ja itsearviointia varten työkalu paikallisten toimijoiden käyttöön. Reflektointityökalu perustuu ekosysteemiseen teoriaan ja opastaa arvioimaan varhaiskasvatuksen inklusiivisuutta kahdeksasta näkökulmasta: ilmapiiri, sosiaalinen ympäristö, lapsilähtöisyys, fyysinen ympäristö, välineet ja materiaalit, vuorovaikutus, oppimis- ja opettamisympäristö sekä perheiden osallisuus. Arviointi toteutetaan vastaamalla mallista löytyviin kysymyksiin. Suomennettu reflektointityökalu on vapaasti ladattavissa varhaiskasvatuksen toimijoiden käyttöön Opetushallituksen sivuilla. (OPH 2018a.)

6 Lapsen tuen rakenteet suomalaisessa inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslain (540/2018) 34 § mukaan ”varhaiskasvatuksen ryhmät tulee muodostaa ja tilojen suunnittelu ja käyttö järjestää siten, että varhaiskasvatukselle säädetyt tavoitteet voidaan saavuttaa.” Lain 23 § mukaan ”varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden tai niiden toteuttamisen arviointiin tarpeen mukaan.” Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018b, s. 55) mukaan lapsen tuki toteutuu ensisijaisesti erilaisin joustavin järjestelyin lapsen ryhmässä. Tuki voidaan järjestää myös joko kokonaan tai osittain erityisryhmässä. Varhaiskasvatuksessa voi toimia lapsi- tai ryhmäkohtaisia avustajia, jotka tukevat lapsen osallistumista yhteiseen toimintaan.

Vuonna 2017 Suomessa noin seitsemän prosenttia lapsista tarvitsi kehityksen ja oppimisen tukea. Tuki järjestettiin yleisimmin pedagogisena tukena, integroidussa ryhmässä, varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukena tai ryhmäavustajan tukena. (Kesäläinen, Suhonen, Alijoki, Sajaniemi 2019, 2.) Inklusiivinen varhaiskasvatus noudattaa Erityisopetuksen strategian (2007, 55-56) mukaisia periaatteita, kuten inklusiivinen perusopetuskin. (Suhonen ym. 2017, 86.) Lapsen tuki ei välttämättä tarkoita erikoisjärjestelyjä, vaan laadukas varhaiskasvatus ja pedagoginen tuki on ensisijainen lapsen tuen keino (Saha & Pesonen 2019).

Integroidussa erityisryhmässä on tavallisesti viisi tukea tarvitsevaa lasta ja seitsemän tyypillisesti kehittynyttä lasta. Henkilökuntaan kuuluu varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja. Joissain kaupungeissa (esimerkiksi Helsingissä) integroidussa erityisryhmässä toimii kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Tutkijat määrittelevät tutkimuksessaan integroidun ryhmän inklusiiviseksi varhaiskasvatuksen ympäristöksi. (Kesäläinen ym. 2019, 1.) Myös Pihlajan (2009, 153) mukaan osa tutkijoista on sitä mieltä, että integroitu erityisryhmä on käsitteenä harhaanjohtava. Tämä johtuu siitä, että integroidussa erityisryhmässä suurin osa lapsista on tyypillisesti kehittyneitä ja ryhmä on inklusion periaatteen mukainen. Viitalan (2019, 54) mukaan integroitujen erityisryhmien etuina ovat pienempi lapsiryhmä ja se, että henkilökuntaan

kuuluu varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Lapsilla on myös mahdollisuus ystävyyttä kaikkien lasten kanssa. Haasteena on se, että integraatio voi ryhmässä jäädä fyysiselle tai toiminnalliselle tasolle.

Varhaiskasvatus voi toteutua myös erityisryhmässä. Erityisryhmässä lapsia on 6-8, joista kaikilla on tuen tarvetta. Henkilökuntaan kuuluu yleisimmin yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja, lastenhoitaja ja avustaja, joskin esimerkiksi Helsingissä ryhmässä on kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 27). Integroituja erityisryhmiä on perinteisesti ollut Suomessa enemmän kuin erityisryhmiä (Viitala 2019, 54). Esimerkiksi Helsingissä oli vuonna 2020 integroituja erityisryhmiä 42 ja erityisryhmiä 4 (Helsingin kaupunki 2020).

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi toimia koko varhaiskasvatusyksikössä, integroidussa erityisryhmässä, erityisryhmässä tai kiertävänä/konsultoivana erityisopettajana. Viime vuosina toimenkuva on muuttunut enemmän konsultoivaan suuntaan, sillä integroituja ryhmiä ja erityisryhmiä on lakkautettu. (Pihlaja & Neitola 2017, 85; Viljamaa & Takala 2017, 208-209.)

Avustaja voi olla lapsi- tai ryhmäkohtainen. Avustaja mahdollistaa tukea tarvitsevan lapsen toimimisen osana ryhmää. Lasta ohjaa myös ryhmän muu henkilökunta, tuen antaminen ei voi olla vain avustajan tehtävä. (Viitala 2019, 62.) Pihlajan ja Neitolan (2017, 85) tutkimuksen mukaan vuonna 2016 avustajan tukea oli saatavilla riittävässä määrin.

7 Varhaiskasvatuksen henkilökuntarakenne

Tässä luvussa kuvataan kyselyyn vastanneiden ammattiryhmien taustaa varhaiskasvatustilain (540/2018) valossa sekä ammattiryhmien käsityksiä inklusiosta aiemman tutkimuksen mukaan. Euroopan unionin kehittämiskeskuksen (2014, 6-7) mukaan inklusion eräs edellytys oli opettajien myönteinen suhtautuminen inklusioon. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan mitoitukselta varhaiskasvatustilain (540/2018) 37 §:ssa säädetään siten, että ”henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus.”

Varhaiskasvatuksen johto. Varhaiskasvatusta johtavat henkilöt vastaavat toimintakulttuurin kehittämiseen ja arviointiin tarvittavista edellytyksistä. Toimintakulttuuri on inklusiivinen, lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa tukeva. Lähtökohta varhaiskasvatuksen johtamisessa on kaikkien lasten hyvinvoinnin edistäminen. (OPH 2018b, 28-30.) Varhaiskasvatustilain johtajien asenne inklusiota kohtaan oli tutkittaessa yleisellä tasolla myönteinen. Inklusion käsite kuitenkin ymmärrettiin hyvin eri tavoin tai sitä ei ymmärretty ollenkaan. Määrittelyissä tulivat keskeisinä esiin ryhmien muodostamiseen liittyvät seikat tai resurssien jakaminen, jolloin yksittäinen lapsi saattoi jäädä vaille tarvitsemaansa varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukea. Inklusion sisällöllinen pohdinta jäi vähäisemmäksi. (Laakso, Pihlaja ja Laakkonen 2020, 391-393.)

Päiväkodin johtaja. Varhaiskasvatustilain (540/2018) 31 § mukaan päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimuksena on kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito. Varhaiskasvatustilain perusteissa (OPH 2018b, 29) määritellään johtajan rooli yksikön toimintakulttuurin luomisessa ja ylläpitämisessä keskeiseksi. Johtaja edistää työyhteisössä käytävää keskustelua toimintakulttuurista ja tukee henkilöstön osaamista. Pihlajan (2009, 150) mukaan päiväkodin johtajien asenteet inklusiota kohtaan voidaan luokitella neljään osaan: 1) johtajat tukevat inklusiota ja johtamisessaan edistävät sen toteutumista, 2) johtajat tukevat inklusiota, ja järjestävät sen toteuttamiseen konsultaatiota ja muuta

tukea, 3) johtajat säälivät lapsia, eivät itse kykene inklusion johtamiseen tai järjestä henkilöstölle tukea inklusion toteuttamiseen tai 4) johtajat suhtautuvat inklusion negatiivisesti eivätkä kykene inklusion johtamiseen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VEO). Varhaiskasvatuslain (540/2018) 23 § mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen ja tukitoimenpiteiden toteuttamiseen ja arviointiin tarvittaessa. Lain 25 § säättää, että kuntien on huolehdittava varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden riittävydestä. Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin lain 30 §:ssa määritellään erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai kasvatustieteen maisterin tutkinto, jonka pääaineena on erityispedagogiikka (varhaiserityisopettajan koulutus). (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018.) Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen tarpeen havainnointiin, sekä toteutettavan tuen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin yhdessä muun henkilökunnan kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi toimia myös konsultoivassa roolissa. (OPH 2018b, 54.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja työhönsä kohdistuneista muutoksista kunnassa tehdyn kehittämishankkeen jälkeen ovat tutkineet Viljamaa ja Takala (2018, 221-224). Kehittämishankkeessa integroidut pienryhmät lakkautettiin ja kaikista varhaiskasvatuksen erityisopettajista tuli konsultoivia. Tutkimuksen tulosten mukaan vastaajien käsitys inklusiosta oli myönteinen. Käytännössä inklusio tarkoitti lähinnä sitä, että tukea tarvitsevat lapset olivat muiden lasten kanssa lähipäiväkodissaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät inklusion toteuttamisessa ja siihen varatuissa resursseissa haasteita etenkin vahvimmin tukea tarvitsevien lasten kannalta. Vastaajat toivoivat pienryhmiä palautettavaksi, vaikka toisaalta eivät pitäneet niitä inklusion mukaisina. (Viljamaa ja Takala 2017, 224.) Ferreiran (2017, 59-60) mukaan erityisopetukseen liittyvän koulutuksen (Special Education Training) saaneet opettajat suhtautuivat inklusion positiivisemmin. Ferreiran tutkimuksessa selvitettiin sitä, miten nämä asenteet näkyivät käytännön työssä. Tutkimustulosten mukaan tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen suunnittelusta ja arvioinnista päävastuun kantoivat opettajat, mutta eniten läsnä arjessa olivat avustajat.

Varhaiskasvatuksen opettaja (VO). Varhaiskasvatuslain 26 § mukaan varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena on “vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joista voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai jota on täydennetty mainituilla opinnoilla.” Varhaiskasvatuksen opettaja on kokonaisvastuussa ryhmän toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä muun henkilöstön kanssa. (OPH 2018b, 18.) Varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta yhdessä vanhempien kanssa (varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23 §).

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki on ensisijaisesti laadukas, tavallinen varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tarvitsevansa inklusion toteuttamiseen lisäkoulutusta. Etenkin tieto vahvemmista tuen tarpeista, kuten mielenterveyden ongelmista, tai osaaminen lasten haastavissa perhetilanteissa, nähtiin tutkimuksessa tarpeellisina lisinä peruskoulutukseen. (Saha & Pesonen 2019.) Pihlaja ja kumppanit (2015, 427) tutkivat varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien tuottamia kuvauksia haastavasti tai aggressiivisesti käyttäytyvistä lapsista. Käytöksen nähtiin johtuvan lapsesta tai hänen taustastaan, eikä varhaiskasvatuksen menetelmistä tai rakenteista. Myös Viitala (2014, 123-124) on havainnut, että lapsen haastavan käytöksen syyksi mainittiin yleisimmin lapsi itse tai hänen perhetaustansa.

Varhaiskasvatuksen sosionomi (VS). “Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin on vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot, joista voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai sosionomin tutkinto, jota on täydennetty mainituilla opinnoilla.” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 27 §.) Varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuva liittyy etenkin lasten ja perheiden palvelujärjestelmän tuntemukseen sekä yhdessä muun ryhmän henkilökunnan kanssa toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen (OPH 2018b, 10, 18).

Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja (LH). Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävään vaaditaan “kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto, sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto tai muu vastaava soveltuva tutkinto, joihin sisältyy tai joita on täydennetty riittävän laajoilla lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tutkinnon-osilla.” (varhaiskasvatuslaki 540/2018, 28 §.) Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja suunnittelee ja toteuttaa toimintaa yhdessä muun tiimin kanssa (OPH 2018b, 18).

Avustaja. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ei ole määritelty avustajan kelpoisuutta, mutta lain 35 §:ssa todetaan, että avustajaa ei lasketa lain 1 momentissa tarkoitettuun mitoitukseen riittävästä henkilökunnasta. Avustajan tehtävänä on tukea yksittäistä tai useampaa lasta ryhmässä sekä mahdollistaa heidän toimintaan osallistumisensa. Avustamispalvelu on eräs varhaiskasvatuksen tuen pedagogisista järjestelyistä. (OPH 2018b, 55-57.) Avustavasta henkilökunnasta tehdyn aiemman tutkimuksen mukaan avustajat olivat eniten läsnä tukea tarvitsevan lapsen arjessa. Tutkimuksessa lapset tulivat herkästi väärinymmärretyiksi, mikäli avustavalla henkilökunnalla ei ollut riittävästi tietoa tukea tarvitsevien lasten erilaisista tavoista ilmaista itseään ja omia aikomuksiaan. (Ferreira 2017, 59-60.)

Perhepäivähoitaja (PPH). Varhaiskasvatuslain 540/2018 29 § määrittelee perhepäivähoitajan kelpoisuuden seuraavasti: ”Kelpoisuusvaatimuksena perhepäivähoitajan tehtäviin on tehtävään soveltuva ammattitutkinto tai muu alalle soveltuva koulutus.” Perhepäivähoito tapahtuu pienessä ryhmässä ja se voidaan järjestää yksityiskodissa tai muussa vastaavassa paikassa. Perhepäivähoitajat voivat toimia yksin, kaksin tai joissain tapauksissa kolmestaan. Varhaiskasvatuksen yhteiset tavoitteet ohjaavat toimintaa eri toimipaikoissa, vaikka eri toimintamuodot eroavatkin toisistaan esimerkiksi oppimisympäristön, henkilöstörakenteen ja lapsiryhmän koon osalta. (OPH 2018b, 17-18.)

8 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimustehtävän muotoutumiseen on vaikuttanut opinnäytteen tekijän oma kiinnostus inklusiota kohtaan ja toisaalta selvityksestä saatu aineisto. Inklusion käsite on ollut tärkeä ja keskeinen toimiessani varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä, ja tarkempaa käsitteen määrittelyä sain tehdä korkeakouluharjoittelijana opetus- ja kulttuuriministeriössä. Tästä taustasta lähtien tutkimustehtävä muotoutui suuntaan, jossa inklusion käsite kohtasi käytännön varhaiskasvatuksen. Tutkimuksessa inklusio nähtiin niin taustalla vaikuttavina arvoina, toimintana kuin päämääränäkin.

Tutkimustehtävä tarkentui tutkimusongelmaksi vuorovaikutuksessa teorian ja aineiston kanssa. Kyselyn vastaukset suuntasivat aineistolta kysyttävää kysymystä. Tutkimusongelmaa tuli tarkentaa myös siksi, että valtakunnallisesta kyselystä saatiin mittava aineisto, josta analysoitavaksi valikoitui yksi kysymys: ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sanotaan, että *varhaiskasvatusta kehitetään ja toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti* (OPH 2018b, 15; 52). Mitä tämä näkemyksesi mukaan tarkoittaa käytännön työsi näkökulmasta?” Vastaajat olivat varhaiskasvatuksen ammattilaisia, jotka toimivat eri tehtävissä. Kiinnostavana nähtiin myös se, millaisia eroja inklusion käsitteessä ilmeni eri ammattiryhmien edustajilla. Näiden taustatekijöiden valossa lopullinen tutkimuskysymys oli:

Mitä inklusio tarkoittaa eri tehtävissä toimiville varhaiskasvatuksen ammattilaisille?

9 Tutkimuksen toteuttaminen

Osana opetus- ja kulttuuriministeriön (2019) Oikeus oppia – kehittämisohjelmaa toteutettiin selvitys varhaiskasvatuksen tuen nykytilasta ja laadittiin esitys kehityksen ja oppimisen tuen mallista (Heiskanen ym. 2021). Selvitykseen lukeutui varhaiskasvatuksen henkilökunnalle osoitettu kysely. Tämän opinnäytteen aineisto kerättiin osana kyselyä.

9.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Kyselylomakkeessa oli yhteensä 114 kysymystä, joista osa oli monivalintakysymyksiä ja osa avoimia kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa analysoitiin yksi avoin kysymys lomakkeelta. Kysymys ohjautui kaikkien vastaajien vastattaviksi. Tutkimuksen aineiston analyysissä käytetään taustatiedoista lisäksi vastaajan ammattinimikettä.

Sähköisen kyselylomakkeen etuina voidaan pitää nopeutta ja taloudellisuutta. Sähköisellä kyselylomakkeella voidaan tavoittaa vastaajia maantieteellisesti laajalta alueelta, eikä tämä lisää kustannuksia. Sähköisten kyselyiden osalta on huomiotava erilaisten laitteiden käyttö vastattaessa. Webropol –kysely toimii niin puhelimella, tabletilla kuin näyttöpäätteelläkin. Hyvänä puolena sähköisessä kyselyssä voidaan pitää sitä, että aineisto on valmiiksi sähköisessä muodossa ja siinä muodossa, mihin vastaaja itse on päätenyt. Lisäksi aineiston syöttö- ja litterointivaiheiden mahdolliset virheet jäävät pois. (Valli & Perkkilä 2018, 118-119.)

Kyselyyn vastattaessa kyselyn alkuun luodaan tutkijan ja vastaajan välille luottamusuhde, joka kannustaa vastaajaa kyselyyn vastaamisessa (Valli 2018, 96). Tämän tutkimuksen kohdalla kyselyn saate johdatteli vastaajia ottamaan huomioon sen, että kyselyn tarkoituksena on kehittää lapsen kehityksen ja oppimisen tuen rakenteita valtakunnallisesti. Lisäksi kyselyn muistutusviestissä mainittiin vielä erikseen varhaiskasvatuksen opettajat, sosionomit, lastenhoitajat ja avustajat, joilta toivottiin vastauksia.

Kyselyn ensimmäiset kysymykset koskivat vastaajan taustaa, kuten kyselyiden kohdalla usein on tapana. Tässä opinnäytteessä analysoitu kysymys sijoittui kyselyn keski-loppuvaiheille, jolloin vastaajan voidaan ajatella vielä olevan vastamiseen keskittynyt. Loppuvaiheen kysymysten kohdalla vastaajan fokus voi olla jo siirtynyt kyselyn ulkopuolelle, joten toinen vaihtoehto kevyemmille vastattaville, kuten taustatietokysymyksille, on kyselyn loppupuolella. (Valli 2018, 95-96.)

Avointen kysymysten kohdalla eräs vastausten analysointivaihtoehto on vastausten jakaminen teemoihin. Avointen kysymysten vahvuutena voidaan pitää sitä, että vastausten joukosta voi löytyä hyviä ideoita. (Valli 2018, 113.) Tässä tutkimuksessa hyvien ideoiden esittäminen on erityisen hyödyllistä, sillä tutkimus on kehittämisorientoitunut varhaiskasvatuksen rakenteiden osalta.

Avoimien kysymysten toinen hyvä ominaisuus on vastaajan mielipiteen perusteellinen selvittäminen, koska hänellä on mahdollisuus muotoilla vastauksensa kokonaan itse. Avoimia kysymyksiä analysoitaessa vastaukset teemoitellaan eri luokkiin. Teemoittelussa lähdetään liikkeelle suuremmasta määrästä luokituksia, joita voidaan analyysin edetessä yhdistellä ja luokkien määrää vähentää. (Valli 2018, 113.) Tutkimus keräsi poikkileikkausaineistoa, joka kuvaa vastaajien käsityksiä tietyssä ajanjaksona. Poikittaistutkimus sopii tilanteisiin, joissa selvitetään tietyn ilmiön esiintyvyyttä. (Vastamäki & Valli 2018, 129-130.)

Kyselylomaketta esiteltiin muutamien varhaiskasvatuksen ammattilaisen toimesta ja sitä arvioitiin muiden, selvitysryhmän ulkopuolisten tutkijoiden toimesta. Tämä parantaa menetelmän luotettavuutta ja opastaa tutkijaa kysymysten muokkaamisessa (Vastamäki & Valli 2018, 140). Kyselylomake oli verrattain pitkä, mikä on voinut vähentää vastauksiin käytettyä tarkkuutta tai aiheuttaa sen, että lomakkeeseen on jätetty kokonaan vastaamatta (Valli 2018, 96-97). Väärinymmärrykset ovat mahdollisia, jos käytetyt käsitteet eivät tule tutkijan ja vastaajan tahoilta ymmärrettyä samoin. (Valli 2018, 93).

9.2 Tutkimuksen kulku

Kyselylomake laadittiin selvitysryhmän toimesta syksyllä 2020, ja se toteutettiin Webropolilla. Lomakkeen vastausaika oli 21.10.2020.-13.11.2020. Kysely lähetettiin 75:een otoksen perusteella valittuun kuntaan. Kyselyt osoitettiin kirjaamojen kautta varhaiskasvatuksen hallinnolle ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Kyseisiä tahoja pyydettiin vastaamaan kyselyyn itse ja ohjaamaan kysely vastattavaksi muille varhaiskasvatuksen ammattiryhmille, niin julkiselle kuin yksityisellekin sektorille. Kyselyn linkki lähetettiin Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n (Sveot ry) sähköpostilistalle toiveena, että he jakaisivat kyselyn linkkiä eteenpäin omalla alueellaan. Linkki jaettiin myös Sveot ry:n suljetussa Facebook-ryhmässä.

Muistutusviestit kuntien kirjaamoille ja muille tahoille lähetettiin 28.10.2020. Kyselyn vastausaika pidennettiin alkuperäisestä kyselyn sulkemispäivästä (3.11.2020) kymmenen päivän verran, 13.11.2020 saakka. Jatkoajalla toivottiin vastaajiksi tavoitettavan etenkin varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia sekä avustajia.

Tässä tutkimuksessa aineistosta etsittiin ensin yleisiä kuvaavia lukuja, kuten kyselyyn vastanneiden määrä, ja mielenkiinnon kohteena olevaan kysymykseen vastanneiden määrä. Tämän jälkeen selvitettiin vastaajien ammattinimikkeiden jakaumaa ja valittiin aineiston analyysin menetelmäksi otos, johon sisällytettiin vastaajia kaikista ammattiryhmistä. Aineistosta muodostettiin teemoja, joiden välisiä eroja analysoitiin fenomenografian keinoin. Eri ammattiryhmien vastauksista tarkasteltiin sitä, kuinka moni vastaus voitiin luokitella tiettyyn teemaan. Dialoginen tematisointi ohjasi vuoropuhelua tutkijan, aineiston ja aiemman tutkimuksen välillä.

10 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin menetelminä käytettiin soveltavasti fenomenografiaa ja dialogista tematisointia. Fenomenografian keinoin voidaan tutkia ihmisten käsityksiä ilmiöistä, tässä tutkimuksessa sitä, mitä inklusio oman työn osalta tarkoittaa (Niikko 2003, 11). Dialogisen tematisoinnin keinoin tutkija käy vuoropuhelua teoreettisen tiedon, kerätyn aineiston ja oman ymmärryksensä kesken (Koski 2020, 157). Tämän tutkimuksen kohdalla se tarkoitti analyysivaiheessa tutkijan näkemysten tarkentumista ja analyysin tekoa niin aiempaan tutkimukseen kuin omiin aiempiin käsityksiinkin peilaten. Runsaasta aineistosta otettiin harkinnanvarainen näyte analysointia varten.

10.1 Aineiston rajaaminen

Valmiina saatua, sekundääristä aineistoa analysoitaessa tutkijan on usein muokattava sitä omaan tutkimukseensa sopivaksi ja valittava omaan tutkimusintressiinsä sopiva tapa käsitellä sitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 186). Tässä tutkimuksessa aineisto oli laaja, ja rajaaminen tarkoituksenmukaista. Laadullista tutkimusta tehtäessä pyritään mahdollisimman perusteelliseen analyysiin, joka voidaan toteuttaa pienemmällä näytteellä edustavan otoksen sijasta. Harkinnanvaraisen näytteen myötä tutkittava ilmiö voidaan sijoittaa yhteiskunnallisiin kehyksiinsä tutkimuksen teoreettisen perustan ohjaamana. (Eskola & Suoranta 2005, 18; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimustehtävänä oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkemyksiä siitä, mitä inklusio tarkoittaa heidän käytännön työnsä näkökulmasta.

Tutkimusaineiston rajaaminen aloitettiin järjestämällä kysymyksen vastaukset vastaajien ammattinimikkeiden mukaiseen järjestykseen ja laskemalla, montako vastaajaa kustakin ammattiryhmästä oli vastannut kysymykseen. Tämän jälkeen tehtiin harkinnanvarainen otos, jota voidaan kutsua myös näytteeksi erotuksena kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettävästä otoksesta (Eskola & Suoranta 2005, 18).

Analysoituun kysymykseen saatiin vastauksia yhteensä 572 (taulukko 1). Näistä 252 oli varhaiskasvatuksen erityisopettajien, 108 varhaiskasvatuksen opettajien, 75 perhepäivähoitajien, 50 varhaiskasvatuksen lastenhoitajien, 45 päiväkodin johtajien, 7 perhepäivähoidon ohjaajien, 5 varhaiskasvatuksen johtajien, 5 avustajien, 2 sosionomien, 2 varhaiskasvatuspäälliköiden ja 19 vastausta muilta ammattiryhmiltä, (esimerkiksi alue-esimies ja pedagoginen asiantuntija). Kahdesta vastauksesta ei selvinnyt vastaajan ammattinimike, nämä vastaukset lisättiin muiden vastausten joukkoon.

Ammattinimike	Vastaukset (n)
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	252
Varhaiskasvatuksen opettaja	108
Perhepäivähoitaja	75
Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	50
Päiväkodin johtaja	45
Perhepäivähoidon ohjaaja	7
Varhaiskasvatuksen johtaja	5
Avustaja	5
Varhaiskasvatuksen sosionomi	2
Varhaiskasvatuspäällikkö	2
Muu (esimerkiksi alue-esimies, pedagoginen asiantuntija, ei ammattia tiedossa)	21

Taulukko 1. Vastaajien määrät ammattiryhmittäin.

Saaduista vastauksista analyysiin otettiin mukaan niiden ammattiryhmien vastaukset, joita saatiin vähintään 15. Useissa tapauksissa kyseinen määrä riittää saavuttamaan aineiston kylläntymisen, saturaation, kun kyseessä on laadullinen tutkimus. Tällöin vastauksista on useimmiten löydettävissä oleellinen tieto, eikä vastausmäärän kasvattaminen tuota uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 2005, 62-63, Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkimuksessa päädyttiin valitsemaan 15 vastausta kustakin ammattiryhmästä. Näin toimien oli mahdollista löytää keskeisiä inklusion vaikutuksia kaikkien am-

mattiryhmien näkökulmasta, eivätkä tietyt ammattiryhmät nousseet toisia enemmän esiin. Analyysissä oli myös mahdollista havaita ne asiat, jotka olivat yhteisiä eri ammattiryhmien kesken. Vähintään 15 vastausta saatiin viidestä ammattiryhmästä; varhaiskasvatuksen erityisopettajilta, varhaiskasvatuksen opettajilta, perhepäivähoitajilta, varhaiskasvatuksen lastenhoitajilta ja päiväkodin johtajilta.

Eskolan ja Suorannan (2005, 18) mukaan harkinnanvaraista näytettä tutkittaessa ei ole tutkimuksen kannalta edullista valita tutkittavaa aineistoa täysin sattumanvaraisesti, vaan ottaa mukaan analyysiin ne vastaukset, jotka kertovat tutkimuskysymyksestä jotain olennaista. Tässä tutkimuksessa keskityttiin inklusioon oman työn näkökulmasta, joten analysoitavaksi valittiin viidestä ammattiryhmästä 15 vastausta, joissa kerrottiin inklusion vaikutuksesta vastaajan työhön. Lopullinen aineisto koostui 75 vastauksesta. Nämä vastaukset valikoituivat kaikkien vastausten joukosta, josta fenomenografian etsittiin toisistaan eroavia vastauksia. Vastauksista löytyvät erot ohjasivat kategorioiden ja teemojen muodostamista. Toisaalta tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita vastauksista löytyvistä yhteneväisyyksistä.

10.2 Analyysimenetelmät ja analyysin eteneminen

Fenomenografia on alun perin pragmaattinen ja empiirinen tutkimusmenetelmä, jolla selvitetään ihmisten erilaisiin ilmiöihin liittyvien käsitysten eroavaisuuksia. (Niikko 2003, 11). Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan analysoida etenkin erilaisia kirjallisia aineistoja, kuten tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen avoimia vastauksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164).

Fenomenografiassa on yhteneväisiä piirteitä fenomenologian kanssa. Molemmat ovat laadullisia tutkimusmenetelmiä, jotka tutkivat ihmisten muodostamia käsityksiä erilaisista ilmiöistä. Molemmissa on myös piirteitä fenomenologisesta filosofiasta. Fenomenografialla ja fenomenologialla on myös selkeitä eroja toisiinsa nähden. Siinä missä fenomenologia on filosofinen metodi, joka kiinnittää huomiota

ilmiöön tutkimalla sen tyypillistä rakennetta ihmisten kokemana, fenomenografia kuvaa henkilöiden erilaisia tapoja käsittää tietty ilmiö. (Niikko 2003, 20-22.)

Fenomenografia on kiinnostunut toisen asteen näkökulmasta. Ensimmäisen asteen näkökulma on ilmiö tutkijan kuvaamana, kohdattuna oman todellisuutensa kautta. Toisen asteen näkökulma on toisten ihmisten tapa kokea tietty ilmiö. Painotus on ihmisten välisten käsitysten variaation tutkimisessa. Taustaoletuksena fenomenografiassa on se, että ihmisten antama kuvaus omasta käsityksestään ei ole objektiivinen, mutta siitä käsin yksilö tarkastelee todellisuutta. Käsitykset myös vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Fenomenografia on kiinnostunut ajattelun sisällöstä, eikä ajatteluprosessista sinänsä. (Niikko 2003, 24-29.) Huuskon ja Paloniemen (2003, 165) mukaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman erottaminen ei ole ongelmattonta. Jos yksilöt muodostavat erilaisia käsityksiä maailmasta, voidaanko silloin ajatella, että maailma kuitenkin on sama, ja käsitykset vain erilaisia? Fenomenografia hyväksyy sen, että on yksi todellisuus, joka koetaan ja käsitetään eri tavoin.

Dialoginen tematisointi sopii erilaisten laadullisten tutkimusaineistojen analysointiin. Menetelmässä dialogisuus viittaa siihen, että ennen aineiston analysointia tutkija ei voi kirjoittaa teoriaa valmiiksi, vaan hän tarkastelee teoreettista pohjaa ja aiempaa tutkimusta yhtä aikaa analyysin tekemisen ja oman ymmärryksensä valossa. Dialoginen tematisointi ei ole jäykkä ja ehdoton analyysimenetelmä, vaan joustaa erilaisten tutkimusaineistojen mukaan ja sitä voi käyttää myös soveltaen. (Koski 2020, 170.)

Dialogisen tematisoinnin mukaan tutkimuksen kohde ja teoreettiset lähtökohdat suuntaavat tutkijan menetelmällisiä valintoja ja tarkentavat tutkimusongelmaa. Tutkimuskohteesta kerätään tietoa sekä yleisessä kontekstissa, jolloin ilmiötä tarkastellaan historiallisesta ja rakenteellisesta näkökulmasta, että erityisissä konteksteissa, jolloin ilmiötä tutkitaan tietyssä ajassa ja paikassa. (Koski 2020, 158.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan inklusiota yleisen kontekstin valossa käsitteellisestä kontekstista ja varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Erityinen konteksti tarkentuu varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiin siitä, mitä inklusio tarkoittaa heidän työnsä näkökulmasta. Aineiston analyysi eteni dialogisen temati-

soinnin mukaan raakatekstin lukemisesta kategorioiden luomiseen, jolloin raakatekstistä poimittiin teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymyksen näkökulmasta merkittäviä lausumia. (Koski 2020, 162-163).

Tässä tutkimuksessa lausumat tarkoittivat osia avoimen kysymyksen kirjoituksista vastauksista. Kieli on ajattelun ja käsitysten muodostamisen väline, jolla yksilö voi ilmaista omia näkemyksiään (Huusko & Paloniemi 2003, 164). Lausumat muodostivat kategorioita, joita edelleen yhdistelemällä aineistosta voitiin löytää teemoja. Analyysia tehtäessä käytiin vuoropuhelua teorian kanssa, ja se suuntasi teemojen muodostumista (ks. Koski 2020.)

Dialogisen tematisoinnin tapaan (Koski 2020) analyysin aluksi luettiin kaikki 75 vastausta ja etsittiin niistä lausumia, jotka kuvasivat inklusion vaikutuksia vastaajan työhön. Vastauksista löydettiin yhteensä 328 inklusiota määrittelevää mainintaa, joista kuvasi samaa asiaa. Pääpiirteittäin yhdistelemällä näistä vastauksista kerättiin 148 erilaista lausumaa. Merkityksiä lausumista etsimällä koottiin kategoriat, jotka sisällöllisesti erosivat toisistaan (ks. Niikko 2003). Lausumat taulukoitiin ammattiryhmittäin sen mukaan, kuinka monta kertaa ne esiintyivät vastauksissa.

Seuraavaksi lausumat yhdisteltiin kategorioiksi. Lausumista etsittiin yhteneväisyyksiä, joiden perusteella voitiin muodostaa useampia kategorioita ja kategorioidista edelleen teemoja. Kategorian muodostivat esimerkiksi erilaiset vastauksissa mainitut AAC-menetelmät (Augmentative and alternative communication), kuten kuvat, tukiviittomat, kuvataulut ja pikapiirtäminen. Tämä kategoria liitettiin yhteen teemaksi apuvälineiden ja esteettömyyden, toiminnan suunnittelun ja toteutuksen kanssa. Nämä kategoriat olivat mukana muodostamassa teemaa *inklusiota tukevat pedagogiset ratkaisut ja apuvälineet* (taulukko 2).

Lausumat	Kategoriat	Teema
<i>kuvat, tukiviittomat, kuvataulut, pikapiirtäminen</i>	AAC-menetelmät	Inklusiota tukevat pedagogiset ratkaisut ja apuvälineet
<i>apuvälineet, kommunikointikansio, puhelaite</i>	Apuvälineet	
<i>esteettömyys (tilat, sosiaaliset tilanteet)</i>	Esteettömyys	
<i>lapsi mukaan toiminnan suunnitteluun, lapsen kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa, lapsen havainnointi, kuunteleminen, toistot, onnistumisen kokemukset</i>	Toiminnan suunnittelu, laadukas arjen pedagogiikka	

Taulukko 2. Lausumista kategorioiksi, kategorioista teemoiksi.

Yhteensä kategorioita muodostettiin 22. Kategorioiden ja teemojen muodostamisen jälkeen selvitettiin, kuinka monta kertaa kunkin teeman ilmiö mainittiin kunkin ammattiryhmän vastauksissa. Yhdessä vastauksessa saatettiin mainita monta teemaa, joten yksi vastaus voi olla mukana useammassa teemassa. Lopulta vastauksista kerättiin ammattiryhmittäin tieto, miten monta vastausta voitiin yhdistää kuhunkin teemaan.

11 Tutkimuksen tulokset

Vastauksista löydettyistä lausumista ja laadituista kategorioista päädyttiin rakentamaan seitsemän teemaa: *inkluusiota tukevat pedagogiset ratkaisut ja apuvälineet, inkluusio arvona, yhteistyötahot inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukena, inkluusio lapsen oikeutena, inkluusio lapsen paikkana, inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteet sekä riittävä koulutus ja osaaminen inklusion toteuttamiseen*. Teemat kertoivat siitä, mitä inkluusio tarkoittaa vastanneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten työn kannalta, millaisena ajatteluna ja toimintana se näkyy ja millaisia haasteita tai edellytyksiä sen toteutumiselle voidaan tunnistaa. Lisäksi tarkasteltiin sitä, korostuivatko tietyt teemat eri ammattiryhmien vastauksissa (taulukko 3).

Teemat	Vastauksia kultakin ammattiryhmältä					
	veo	vo	pph	lh	pkj	yhteensä
Inkluusiota tukevat pedagogiset ratkaisut ja apuvälineet	37	46	14	19	21	137
Inkluusio arvona	9	12	9	7	8	45
Yhteistyötahot inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukena	10	16	1	7	8	42
Inkluusio lapsen oikeutena	5	8	8	8	4	33
Inkluusio lapsen paikkana	11	6	5	1	7	30
Inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteet	2	5	2	7	9	25
Riittävä koulutus ja osaaminen inklusion toteuttamiseen	4	3	1	4	4	16

Taulukko 3. Vastausten määrät teemoittain ja ammattiryhmittäin.

11.1 Inklusiota tukevat pedagogiset ratkaisut ja apuvälineet

Määrällisesti eniten vastaajat kuvasivat inklusion tarkoittavan niitä pedagogisia ratkaisuja, toiminnan suunnittelua ja tarpeellisia apuvälineitä, joita tarvittiin inklu-

siivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Vastaajat korostivat sitä, että tukitoimet tulee tuoda osaksi lapsen arkea ja aloittaa heti tuen tarpeen ilmettyä. Varhaiskasvatuksen tulee olla valmis ottamaan vastaan ja tukemaan kaikkia lapsia.

Lasten annetaan olla sellaisia kuin he ovat, ei pyritä muuttamaan lasta vaan tilaa/toimintaa lapsen ympärillä. (A, lh)

Mainittuja keinoja olivat selkeä päivärytmi, toiminnan struktuuri, pienryhmätöiminta, AAC-menetelmät, tuki liikkumiselle, tuki omatoimisuuden taidoille, toistot uuden asian opettelussa, yhteiset sopimukset esimerkiksi lapsen kanssa käytetyistä sanoista, keskustelu lapsen kanssa ja tukitoimien joustaminen tarpeen mukaan. Laadukkaan peruspedagogiikan tukemisen ja arvioinnin nähtiin kuuluvan kiertävän varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin.

Vastaajien mukaan toiminnan suunnittelu ja arviointi toteutetaan yhteistyössä lasten, vanhempien ja henkilökunnan kesken. Vastaajat käyttivät erilaisia keinoja lasten osallistamiseen.

Suunnittelun ja arvioinnin tukena käytetään lapsentasoisia menetelmiä (esimerkiksi kuvittaminen, piirtäminen, helmityöskentely). (B, vo)

Lapsen vahvuuksien huomiointi toiminnan suunnittelun pohjana nähtiin osana inklusiivista varhaiskasvatusta, ja onnistumisen kokemukset tärkeinä.

Erilaisista pedagogisista ratkaisuksista ja apuvälineistä vastauksissaan kertoivat etenkin varhaiskasvatuksen opettajat (46) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat (37). Noin puolet vähemmän mainintoja tästä teemasta löydettiin lastenhoitajien (19) ja perhepäivähoitajien (14) vastauksista.

11.2 Inklusio arvona

Inklusion nähtiin tarkoittavan arvoja, jotka löytyivät varhaiskasvatuksen työntekijöiden ajattelun taustalta, ja jotka ohjasivat vastaajien toimintaa. Vastaajien mainitsemia arvoja olivat tasa-arvo, yhdenvertaisuus lasten kesken, osallisuus, etenkin sosiaalinen osallisuus sekä erilaisuuden hyväksyminen.

Kaikille tilaa riittää ja kaikille paikkoja on. (C, veo)

Vastaajat kuvasivat myös yhdenvertaisuutta.

Jokainen lapsi on arvokas juuri sellaisena kuin hän on huolimatta lähtökohdista, kansallisuudesta, uskonnosta, tuen tarpeista tms. (D, pph)

Inklusion kerrottiin näkyvän varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävässä.

Onneksi ei enää kukaan toivo tai tosi harvoin että veisin haasteellisen lapsen pois. (C, veo)

Kaikki lapset olivat tervetulleita samaan ryhmään ja osallistumaan samaan toimintaan. Eräs vastaaja lisää tukea tarvitsevan lapsen leikin tukemisen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen kuuluvaksi.

Vastaajat tunnustivat suvaitsevaisuuden merkityksen kaikkien, myös tyypillisesti kehittyneiden lasten kannalta.

Tällä tavalla lapsi oppii suvaitsevaisuutta sekä ymmärtämään ja näkemään erilaisuutta. (E, veo)

Suvaitsevaisuuden edistämiseksi huomioitiin myös henkilökunnan positiivisten asenteiden merkitys suhteessa erilaisuuteen.

Me toimitaan aina yhdessä, ollaan sitten kuin "tavallisia" tai "erilaisia" tahansa. 😊 Jokainen omanlaisensa, niin lapset kuin hoitajat. (F, pph)

Keskustellaan ryhmän moninaisuudesta ja erilaisista oppijoista positiiviseen sävyyn ja etsitään yhdessä ratkaisuja. (G, veo)

Vastaaja E:n mukaan tulee olla valmis keskustelemaan myös inklusion haasteista ja etsiä yhdessä kehittäviä näkökulmia.

Erityisyys ja erilaisuus on normaalia, ihan tavallista (I, päiväkodin johtaja).

Arvot tulivat esille silloinkin, kun vastaajat kertoivat inklusion haasteista. Vastaaja J (päiväkodin johtaja) kertoi kokevansa arvostiriitaa, sillä hän tiedosti taustalla olevan arvomaailman ja kannatti sitä, mutta ei kyennyt nykyisillä resursseilla toimimaan arvojensa mukaisesti. Taloudelliset reunaehdot eivät mahdollistaneet inklusion aitoa toteuttamista.

Arvot ja osallisuus mainittiin kaikkien ammattiryhmien vastauksissa. Eniten mainintoja arvoista ja osallisuudesta saatiin varhaiskasvatuksen opettajilta (12) ja vähiten lastenhoitajilta (7), mutta erot olivat melko pieniä.

11.3 Yhteistyötahot inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukena

Vastaajat kokivat inklusion tarkoittavan yhteistyötä niiden tahojen kanssa, joita toivottiin aktiivisesti mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Yhteistyötahoina mainittiin vanhemmat, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ystäväryhmä päiväkodin sisältä, lapsen kuntouttavat terapeutit ja erikoissairaanhoidon edustajat sekä moniammatillinen tiimi.

Vanhempia toivottiin mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Vanhempien toivottiin luottavan varhaiskasvatuksen henkilökuntaan, ja pidettiin tärkeänä sitä, että heidän monikulttuurista taustaansa kunnioitetaan.

Lasten perheeseen tutustutaan ja heidän kanssaan tehdään yhteistyötä. Lapsen ja perheen tunteminen helpottaa vuorovaikutusta ja luottamuksen syntymistä (...). (K, päiväkodin johtaja)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki näkyi vastauksissa monin eri tavoin. Hän oli mukana varhaiskasvatuksen opettajan kanssa suunnittelussa ja arvioinnissa, myös toimintaympäristön arvioinnissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolina oli sekä osallistua koko ryhmän arkeen, toimia rinnakkaisopettajana että olla konsultoiva tuki muulle henkilöstölle.

Moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi terapeuttien ja erikoissairaanhoidon kanssa koettiin tärkeäksi. Keskeisenä pidettiin sitä, että lapsen terapiapalvelut sijoitettiin sellaisiin ajankohtiin, ettei hän jäänyt syrjään varhaiskasvatuksen toiminnasta.

Inklusion mukaisesti huomioon otetaan päivän aikana mm. lasten terapiakäynnit, jotta ne vaikuttaisivat mahdollisimman vähän lapsen kokemaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuteen. (L, veo)

Toimintakäytäntöä lapsen vaihtaessa toiseen varhaiskasvatustyksikköön tai siirtyessä esiopetukseen kuvattiin eräässä vastauksessa seuraavasti:

Lapsen siirtyessä toiseen varhaiskasvatuksen yksikköön tai esiopetukseen, järjestää lähettävä taho tiedonsiirtopalaverin lapsen tietojen ja tarvittavien tukitoimien kuvaamiseksi. Huoltajat ja mahdolliset monialaiset yhteistyötahot osallistuvat tiedon siirtoon. (M, vo)

Yhteistyötahoista kertoivat vastauksissaan useimmiten varhaiskasvatuksen opettajat (16 mainintaa), sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajat (10 mainintaa). Perhepäivähoitajien vastauksissa yhteistyötahot oli mainittu kerran (1).

11.4 Inklusio lapsen oikeutena

Osa vastaajista kirjoitti inklusion tarkoittavan lapsen oikeuksia:

Se (inkluisio) tarkoittaa, että lapsella, olipa hän millainen tahansa on oikeus kuulua ryhmääni ja jos hän tarvitsee tukea, hän saa sitä ryhmässä ja häntä autetaan toimimaan siinä. (N, vo)

Lapsen oikeuksina nähtiin oikeus varhaiskasvatukseen sekä hänen tarvitsemaansa tukeen. Vastaajien mukaan lapsella on myös oikeus kuulua ryhmään, oikeus leikkiin ja oivaltamiseen sekä oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi.

jokainen tulee kuulluksi ja nähdyksi itselleen ominaisella tavalla. (O, vo).

Oikeudet nähtiin rikkumattomina ja subjektiivisina, kaikille lapsille kuuluvina.

Jokaisella lapsella on oikeus laadukkaaseen vakaan lapsen lähtökohdista huolimatta tai niiden vuoksi. (P, lh)

Jokaisella lapsella on oikeus yhdenvertaiseen varhaiskasvatukseen riippumatta vanhempien taustoista, vammaisuudesta, tuen tarpeesta jne. (Q, pph)

Lapsella on vastaajien mukaan myös oikeus varhaiskasvatukseen omalla lähi-alueellaan, yhteisönsä jäsenenä.

Lähipäiväkoti on kaikkien alueenlasten päiväkoti, johon kaikki ovat tervetulleita. (R, päiväkodin johtaja).

Lapsen oikeudet esiintyivät kaikkien ammattiryhmien vastauksissa. Lausumia oikeuksista löydettiin varhaiskasvatuksen opettajien, lastenhoitajien ja perhepäivähoitajien vastauksista kahdeksan (8) kustakin, varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksista viisi (5) ja päiväkodin johtajien vastauksista neljä (4).

11.5 Inklusio lapsen paikkana

Osa vastaajista näki inklusion tarkoittavan etenkin lapsen ryhmään liittyvää ratkaisua. Tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatus toteutui sekä tavallisessa lapsiryhmässä että integroidussa erityisryhmässä.

Erityisryhmät ja integroidut erityisryhmät on purettu ja lapset sijoitettu 'normiryhmiin. (S, veo)

Moni vastaaja näki integroidut ryhmät ja pienemmät ryhmät inklusion mukaisina, jos ne olivat lapsen tuen tarpeen toteuttamiselle parempi ympäristö.

Tuki viedään lapsen luo oli ryhmä / oppimisympäristö mikä tahansa (T, veo).

Tukea tarvitsevan lapsen mallioppimisen kannalta pidettiin toisaalta hyvänä integroitua erityisryhmää ja toisaalta tavallista lapsiryhmää. Osa vastaajista toi esiin sen, että lapsen tuen tarpeet otettiin huomioon jo ryhmiä muodostettaessa ja henkilöstön sijoittumista mietittäessä. Erään perhepäivähoitajan vastauksesta kävi ilmi, että tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatus järjestetään yleisimmin päiväkodissa, kun taas toisen vastauksen mukaan juuri pieni perhepäivähoitoryhmä on sopiva ympäristö tukea tarvitsevalle lapselle.

Inklusio lapsen paikkana näkyi kaikkien ammattiryhmien vastauksissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa teemasta löytyi 11 mainintaa, päiväkodin johtajien vastauksista seitsemän (7) mainintaa ja varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista kuusi (6) mainintaa. Perhepäivähoitajat kirjoittivat inklusiosta lapsen paikkana viisi (5) kertaa ja lastenhoitajilta saatiin tähän teemaan yksi (1) vastaus.

11.6 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteet

Vastaajat kuvasivat myös haasteita, joita inklusion käytännön toteutus oli kohdannut. Inklusion nähtiin joissain tapauksissa tarkoittavan taloudellista säästötoimenpidettä.

Inklusio tuntuu tällä hetkellä tarkoittavan kaikkea muuta kuin mitä sen on tarkoitus olla ja sitä käytetään tapana selittää säästöjä. (U, päiväkodin johtaja)

Henkilökuntaa kaivattaisiin enemmän. Osa vastaajista kertoi tarvitsevansa avustajia, osa kasvatusvastuullista henkilökuntaa. Vuorohoidon kohdalla mahdollisesti yksi avustaja ei riittänyt, jos lapsen hoitoajat olivat pitkät. Vastaaja V (veo) kertoi, että avustajien tilalle rekrytoidut resurssiopettajat ja -hoitajat olivat mahdollistaneet pienryhmiin jakamisen ja laadukkaamman varhaiskasvatuksen.

Vastauksista välittyi neuvottomuutta ja riittämättömyyttä liian vähäisten resursien takia.

olemme neuvottomia päivittäisissä siirtymätilanteissa, jotka ovat lapselle erittäin haastavia. (W, lh).

Isot lapsiryhmät eivät mahdollistaneet riittävää lapsen tukea.

Tilanne tuo valtavasti haasteita. (X, päiväkodin johtaja).

Tiimin jäsenten vaihtuvuus ja ajoittain liian vähäinen henkilökunta haastoivat laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen.

Tiimin pysyvyys olisi tärkeää, mutta näinhän arki ei aina ole. Tiimin sisällä voi tapahtua kesken kauden vaihdoksia ja resurssointi voi olla viikkotasolla puutteellista esim. influenssa kauden yllättäessä. (Y, vo).

Kaikki ammattiryhmät raportoivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteista, mutta eniten päiväkodin johtajat (9) ja lastenhoitajat (7).

11.7 Riittävä koulutus ja osaaminen inklusion toteuttamiseen

Vastaajat pohtivat, mitä inklusio tarkoittaa riittävän koulutuksen ja osaamisen näkökulmasta.

Varhaiskasvatus kehittyy työntekijöiden osaamisen myötä. (Z, päiväkodin johtaja).

Peruskoulutukseen kaivattiin lisää erityispedagogiikkaa, ja työnantajalta täydentävää koulutusta.

Miten lisätään kasvattajien tietoa ja mahdollistetaan ammattitaidon kehittäminen? Kouluttamalla henkilöstöä. (Å, lh)

Erään vastaajan mukaan inklusio vaatii erityisosaamista. Toisen vastaajan mukaan päiväkodin johtaja on vastuussa siitä, että työntekijät keskustelevat työyhteisön vuorovaikutukseen liittyvistä asioista.

Yhtenä osaamista lisäävänä tahona nähtiin varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Minun roolini on pitkälti ymmärryksen ja asenne-esteettömyyden lisäämistä inklusiota kohtaan. Tiedon jakamista erilaisista tuen tarpeista, keinoista, joilla arjessa voidaan lasta auttaa ja ihan konkreettisia mallintamistakin. (Ä, veo).

Erikoissairaanhoidon ja terapeuttien rooli tiedon ja osaamisen jakamisessa oli keskeinen, mutta kaikki vastaajat eivät kokeneet saavansa heiltä riittävästi neuvoja. Myös tutkimusperusteisuus nostettiin esiin, työssä tehtävät ratkaisut tulee voida perustella tutkimuksen kautta.

Varhaiskasvatustutkimukseen pohjautuvasti kehitetään omaa työtä. (Ö, lh)

Riittävään koulutukseen ja osaamiseen kiinnitettiin huomiota muutaman vastauksen verran, ammattiryhmien väliset erot olivat pieniä. Neljä (4) mainintaa löytyi niin päiväkodin johtajien, varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuin lastenhoitajienkin vastauksista. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat teeman kolme (3) kertaa. Vähiten mainintoja koulutukseen ja osaamiseen liittyen löytyi perhepäivähoitajien vastauksista (1).

12 Yhteenvetoa tuloksista

Tutkimuksessa selvitettiin sitä, mitä inklusio tarkoittaa eri tehtävissä toimiville varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastauksissa inklusio nousi eniten esille mikrosysteemin (ks. Bronfenbrenner 1981, 193; Bronfenbrenner 1979, 164) tasolla, arjen pedagogiikassa. Myös ammattiryhmien väliset erot näkyivät eniten mikrosysteemissä. Makrotasolla (ks. Bronfenbrenner 1979, 258) nostettiin erityisesti esille inklusion taustalla vaikuttavat arvot, lapsen oikeus varhaiskasvatukseen sekä huoli resursseista ja riittävästä koulutuksesta. Mesosysteemin toimintana esille nousivat lapsen ryhmään liittyvät ratkaisut ja eksosysteemin (ks. Bronfenbrenner 2017, 264-265; Bronfenbrenner 1979, 237) toimintana vastaajat mainitsivat inklusion tarkoittavan yhteistyötä, joka tukee inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutusta.

Mikrosysteemiin (ks. Bronfenbrenner 1981, 193; Bronfenbrenner 1979, 164) sijoittuivat ne vastaukset, joiden mukaan inklusio tarkoittaa erilaisia käytännön pedagogisia ratkaisuja ja apuvälineitä. Teema vastaa tutkimuskysymykseen konkreettisimmalla tasolla ja kertoo siitä, miten inklusio lapsen lähiympäristössä toteutuu. Mikrosysteemissä lapsen osallisuus näkyy esimerkiksi ystävyyssuhteina muiden lasten kanssa (Viitala 2019, 64). Aiemman tutkimuksen mukaan lasten vertaissuhteet ovat keskeisen tärkeitä inklusion toteutumiseksi, ja lasten yhteistä toimintaa lisäsi se, että he olivat itse aktiivisia toimijoita oppimisympäristössään (Madureira Ferreira ym. 2018, 46). Vastaajat pitivät tärkeänä lapsen osallisuuden turvaamista siten, että lapsi on mukana kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa, tarvittaessa avustajan tuella. Esteetön oppimisympäristö lisää osallisuutta, esimerkiksi kommunikoinnin tuki erilaisin apuvälinein ja kuvia käyttämällä nousi esille toimintaan osallistumisen, suunnittelun ja arvioinnin osalta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2014, 22-24). Eniten inklusiota tukevia pedagogisia ratkaisuja ja apuvälineitä toivat esille varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat. Tätä selittänee varhaiskasvatuksen opettajien päävastuu ryhmän toiminnasta ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen koostuminen laadukkaasta jokapäiväisestä varhaiskasvatuksesta. (OPH 2018b, 18; Saha & Pesonen 2019.) Varhaiskasvatuksen erityisopettajien osalta vastausten yleisyyttä

voidaan ymmärtää työn kuvalla, johon kuuluu lapsen tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin osallistuminen (varhaiskasvatuslaki 540/2018,23 §).

Ekosysteeminen malli	Teema	Kategoria
Mikrosysteemi	Inklusiota tukevat pedagogiset ratkaisut ja apuvälineet	AAC-menetelmät Apuvälineet Esteettömyys Pedagoginen suunnittelu ja toiminta
Mesosysteemi	Inklusio lapsen paikkana	Tavallinen lapsiryhmä Integroitu erityisryhmä Ryhmiä suunnittelu lapsen tuen näkökulmasta
	Yhteistyötahot inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukena	Vanhemmat Varhaiskasvatuksen erityisopettaja Moniammatillinen tiimi
Eksosysteemi		Monialainen ja moniammatillinen työosaamisen jakamisessa
Ekso- ja makrosysteemi	Riittävä koulutus ja osaaminen inklusion toteuttamiseen	Peruskoulutus Täydennyskoulutus
	Inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteet	Henkilökunnan neuvottomuus Säästötoimenpide Vähäiset resurssit
Makrosysteemi	Inklusio lapsen oikeutena	Oikeus varhaiskasvatukseen, oikeus saada tukea Oikeus tulla hyväksytyksi omana itsenään Oikeus lähipäiväkotiin
	Inklusio arvona	Tasa-arvo Erilaisuuden hyväksyminen, suvaitsevaisuus Osallisuus

Taulukko 4. Tutkimuksen tulokset inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemiseen mallin näkökulmasta.

Makrosysteemiin (ks. Bronfenbrenner 1979, 258) sijoittuivat vastaukset, jotka kuvasivat inklusion tarkoittavan arvoja ja lapsen oikeuksia. Vastauksista heijastuneet arvot voidaan tiivistää tasa-arvon, osallisuuden ja erilaisuuden hyväksymisen arvoihin. Tutkimuksessa esiintyneet arvot olivat samoja kuin Ketovuoren ja

Pihlajan (2006, s. 159-160) sekä Viitalan (2019, 52) mainitsevat arvot. Oli nähtävissä, että kaikki viisi ammattiryhmää tunnistivat inklusioon liitetyt arvot. Tutkimuksessa esiintyvät lapsen oikeudet (oikeus varhaiskasvatukseen, oikeus leikkiin, oikeus tulla kuulluksi, nähdä ja kohdatuksi, oikeus kuulua ryhmään ja oikeus lähiympäristön varhaiskasvatuspalveluihin) ovat yhtenevät Salamancan sopimuksen (UNESCO 1994) kanssa. Ekosysteemisen mallin (kuva 1) sekä aiemman tutkimuksen (Suhonen ym. 2017, 86; Suhonen & Nislin 2012; Viitala 2019, 58) mukaan lähiympäristössä järjestettävä varhaiskasvatus on inklusion periaatteiden mukaista. Oman lähiympäristön toimintaan osallistuminen ja oman piiriin lapsiin tutustuminen tukevat lapsen sosiaalista osallisuutta (Ojala 2020, 191). Lapsen oikeudet saivat mainintoja kaikista ammattiryhmistä. Myös resurssit kuuluvat makrosysteemiin (Viitala 2019, 58). Inklusion koettiin tarkoittavan haasteita, kuten taloudellisten resurssien vähäisyyttä, henkilökunnan kokemaa neuvottomuutta ja liian suuria lapsiryhmiä. Tulos saa vastakaikua aiemmasta tutkimuksesta (Viljamaa & Takala 2017, 221-222), jossa inklusion resurssit ja vaikutukset tukea tarvitsevaan lapseen sekä hänen saamaansa tukeen herättivät huolta varhaiskasvatuksen erityisopettajissa. Päiväkodin johtajat toivat esille etenkin inklusioon liittyviä haasteita. Esimerkiksi Opettajien ammattijärjestö OAJ (2020) on esittänyt, ettei päiväkodin johtajien työaika riitä tehtävien hoitamiseen ja he kaipaavat lisäkoulutusta etenkin pedagogiseen johtamiseen. Myös aiemmassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa (Viitala 2019, 58; Viljamaa & Takala 2017, 221-222) resurssit ja rahoitus nousivat tärkeinä inklusion edellytyksinä esille. Toisaalta henkilökunnan kokema uupumus voidaan nähdä *ekosysteemin* toimintana, lapseen välillisesti vaikuttavana seikkana. Etenkin liian suuriksi koetut lapsiryhmät olivat vastaajien mukaan seuraus liian vähäiseksi koetusta työssä jaksamisesta ja varhaiskasvatuksen laadusta.

Makrosysteemin tasolla havaittiin, ettei inklusiota tuoda riittävästi esille varhaiskasvatuksen ammattilaisten perus- eikä täydennyskoulutuksessa. Niin lastenhoitaja, perhepäivähoitaja kuin päiväkodin johtajakin tahoillaan kokivat inklusion tarkoittavan tarvetta lisäkoulutukselle. Aiempien tutkimusten valossa on tullut esiin sama havainto eri koulutustaustaisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta (Viljamaa & Takala 2017, 215-126; Saha & Pesonen 2019; Pihlaja

ym. 2015, 428). Osaamisen lisäämistä koettiin saatavan myös varhaiskasvatuksen erityisopettajalta ja moniammatilliselta osaajien joukolta, esimerkiksi kuntouttavilta terapeuteilta. Useissa tapauksissa laadukas varhaiskasvatus on inklusiivista toimintaa jo sinällään, eikä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen tarvita erityisosaamista (Saha & Pesonen 2019). Vastaajat kuitenkin kaipasivat täydennyskoulutusta ja kokivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolin osaamisen tukena merkittäväksi. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2014, 16-20) on nostanut esille opettajankoulutuksen antamat valmiudet kaikkien oppilaiden opettamiseen sekä opettajien myönteisen suhtautumisen inklusioon. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii inklusion edistäjänä keskustelemalla henkilökunnan kanssa lapsen tuen tarpeista ja hakemalla uusia toimintatapoja ratkaisukeskeisesti.

Eksosysteemin (ks. Bronfenbrenner 1979, 237) tapahtumiin lukeutuvat vastaukset, joissa inklusion koettiin tarkoittavan eri tahojen yhteistyötä ja sujuvia siirtymiä. Monialainen ja moniammatillinen yhteistyö nähtiin vastaajien toimesta tärkeänä inklusion edistäjänä ja henkilökunnan työn tukena. Yhteistyökumppaneiksi mainittiin etenkin varhaiskasvatuksen erityisopettaja, joka sekä konsultoi että mallittaa vaihtoehtoisia tapoja tukea lasta. Monialaisen tiimin, kuten kuntouttavien terapeuttien ja erikoissairaanhoidon edustajien, tuki koettiin tärkeänä, mutta kaikki vastaajat eivät kokeneet saavansa sitä riittävästi. Sujuvat siirtymät sijoittuvat inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemisessä mallissa eksosysteemin tasolle, vanhempien ja monialaisen tiimin osallistumista sekä toimivaa tiedonsiirtoa toivottiin. Eniten mainintoja yhteistyötahoista kerättiin varhaiskasvatuksen opettajilta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainittiin sekä muiden osalta yhteistyötahona että toisaalta he toivat esille etenkin vanhempien ja moniammatillisen tiimin jäsenten kanssa tehtävän yhteistyön. Selvästi vähiten yhteistyötahoihin liittyviä vastauksia antoivat perhepäivähoitajat. Tätä eroa selittänee työn erilaisuus; perhepäivähoitajat toimivat yksityiskodeissa ja päiväkotien henkilökunnan työssä sekä moniammatillisuus että monialaisuus näkyvät selkeämmin (OPH 2018b, 17-18).

Mesosysteemiin (ks. Bronfenbrenner 1979, 209) kuuluu yhteistyö vanhempien ja henkilökunnan välillä. Vastaajat pitivät yhteistyön sujumisen kannalta tärkeänä

hyvää vuorovaikutusta ja luottamusta. Esimerkiksi vanhempien monikulttuuriiseen taustaan suhtauduttiin vastaajien mukaan kunnioittavasti ja toivottiin heidän osallistuvan toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Mesosysteemiin sijoittuivat myös lapsen ryhmärakenteeseen liittyvät ratkaisut. Aiemman tutkimuksen (kts. esim. Kesäläinen ym. 2019, 1; Pihlaja 2009, 153) mukaan integroitu erityisryhmä on inklusion hengen mukainen ratkaisu. Viljamaan ja Takalan (2017, 208-209) tutkimuksen mukaan integroitujen erityisryhmien purkamiseen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien siirtymiseen konsultoivaan rooliin tulisi varata riittävästi aikaa ja etsiä yhteinen näkemys siitä, miten lapsen tuki jatkossa toteutuu. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja päiväkodin johtajat kiinnittivät eniten huomiota lapsen paikkaan inklusion näkökulmasta. Tämä kertonee siitä, että nämä ammattiryhmät ovat eniten suunnittelemassa lapsen tuen rakenteita.

13 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arviointi ei ole tutkijoidenkaan (esim. Eskola & Suoranta 2005, 208-210; Tuomi & Sarajärvi 2018) mukaan yksiselitteinen asia. Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on omat erityispiirteensä, ja arviointi eroaa määrällisen tutkimuksen arvioinnista. Eskola ja Suoranta (2005, 214-216) siteeraavat luotettavuutta Mäkelän (1990) mukaan. Arvioitavana ovat aineiston merkittävyys, riittävyys, kattavuus sekä arvioitavuus ja toistettavuus. Arvioinnin yhteydessä pohditaan myös tutkimuksen eettisyyttä.

Aineiston merkittävyys on suhteellinen asia ja tutkija saattaa joutua puolustamaan sitä (Eskola & Suoranta 2005, 214-215). Tämän tutkimuksen kohdalla merkitys syntyy siitä, että aineisto on osa laajaa selvitystyötä, jonka tavoitteena on tehdä selkoa varhaiskasvatuksen nykytilasta valtakunnallisesti. Merkittävyyttä lisää se, että selvitystyö on osa Oikeus oppia -kehittämishjelmaa, jonka tavoitteena on uudistaa varhaiskasvatuksen tuen käytäntöjä ja lainsäädäntöä.

Kun tarkastellaan aineiston riittävyttä, palataan siihen, ettei ole selvää, mikä on laadullisessa tutkimuksessa riittävä otoskoko. Tämän tutkimuksen kohdalla tehtiin rajaus ottaa mukaan 15:n vastauksen verran kustakin ammattiryhmästä, joka on joidenkin menetelmäteorioiden mukaan sopiva määrä. (Eskola & Suoranta 2005, 62-63, Tuomi & Sarajärvi 2018). Yleistettävyyteen ei tällä laadullisella tutkimuksella pyritty, vaan tavoitteena oli luoda käytössä olleesta aineistosta teoreettisesti kestävä näkökulma (Eskola & Suoranta 2005, 61-62). Opinnäytteestä ei myöskään voi tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä eri ammattiryhmien välille otoskoon pienuuden vuoksi.

Saatujen vastausten joukossa määrällisesti eniten oli varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksia. Tähän on voinut vaikuttaa se, että kysely lähetettiin erikseen Sveot ry:n jäsenille ja julkaistiin Sveot ry:n Facebook-sivuilla, eli he saivat lisämuistutuksen muihin ammattiryhmiin verrattuna. Vastausten määrään on voinut vaikuttaa myös koulutustausta, sillä kyselyn aiheet, kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusio, liittyvät läheisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn-

kuvaan. Vastausten tasapuolinen analyysi huomioitiin siten, että saaduista vastauksista otettiin yhtä monta vastausta tarkasteluun siitä huolimatta, että joistain ammattiryhmistä vastauksia oli toisia enemmän. Varhaiskasvatuksen sosionomeilta puolestaan saatiin vähän vastauksia. Syynä voi olla se, että varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuva erotettiin varhaiskasvatuksen opettajasta uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä, ja moni sosionomi voi edelleen toimia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä ja vastata tästä toimenkuvasta käsin.

Analyysin kattavuutta pohdittaessa täytyy huomioida, ettei tutkija perusta näkemyksiään satunnaisiin lausumiin (Eskola & Suoranta 2005, 215). Tutkimuksen kohdejoukko valikoitiin siten, että mukana olisi mahdollisimman monen ammattiryhmän edustajia. Tällöin rajoitukseksi muodostui vastausten määrä kustakin ryhmästä. Koska rajaus asetettiin 15:en vastaukseen, mukaan valikoituivat niiden ammattiryhmien vastaukset, joita oli vähintään 15. Näistä vastauksista oli tarpeen rajata aineistoa, ja vastauksista valikoitiin mukaan 15 sellaista vastausta, jotka kertoivat siitä, mitä inklusio tarkoittaa nimenomaan oman käytännön työn kannalta.

Analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden näkökulmasta tutkijan on raportoitava analyysin vaiheet mahdollisimman yksiselitteisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 2005, 215-217). Tämän tutkimuksen kohdalla noudatettiin Kosken (2020) esittelemää tapaa analyysin tekemisessä. Analyysi eteni yksittäisistä lausumista kategorioihin ja kategorioista edelleen teemoihin (taulukot 2 ja 4). Toistettavuutta ja arvioitavuutta lisätään sillä, että tulkintasääntöjä nimenomaistetaan. Tällöin lukijalla on mahdollisuus pohtia sitä, onko tutkijan tulkinta ollut oikea. Tässä tutkimuksessa on käytetty suoria lainauksia vastauksista, joiden perusteella lukija voi punnita oman näkemyksensä tutkijan tulkinnasta.

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu luottamuksellisuus ja se, ettei hän aiheuta tutkittavalle vahinkoa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen aineisto on koottu vapaaehtoisilta kyselyyn vastaajilta. Heille tiedotettiin vastaamisen yhteydessä, että vastauksia käytetään varhaiskasvatuksen tuen nykytilan selvittämiseen. Aineisto on peräisin laajemmasta selvityksestä, ja tutkimuseettiset käytän-

teet on sovittu Jyväskylän yliopiston käytännön mukaan ennen aineiston luovutusta. Tutkimus tehdään täydellä luottamuksella ja tavoitteena on se, että tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Pohdintaa

Tämän opinnäytteen tekeminen on ollut tekijälleen mielenkiintoinen matka kohti varhaiskasvatuksen merkityksellisyyttä, tasa-arvoa, osallisuutta ja erilaisuuden toivottamista tervetulleeksi. Nämä sisältyvät inklusion käsitteeseen, ja varhaiskasvatuksen tukeen liittyy läheisesti ajatus inklusiosta, sillä varhaiskasvatusta on toteutettu Suomessa perinteisesti inklusiivisesti (Viitala 2019, 54). Inklusion käsite osoitti myös monimerkityksisyytensä; tutkijankin oli välillä pohdittava, mihin kysymykseen vastaukset lopulta vastasivat. Dialogisen tematisoinnin (Koski 2020) käytäntö tutkimuskysymyksen, teorian ja tutkimuksen kulun vuoropuhelusta toteutui. Tutkimuskysymys tarkentui inklusion ”tekemisestä”, käytännön toimenpiteistä, inklusion kokemiseen, eli siihen, mitä inklusio ammattilaisille tarkoittaa. Inklusio todentui vastauksissa niin käytännön toimintana, taustalla vaikuttavina arvoina kuin päämääränäkin. Eri ammattiryhmien näkemykset siitä, mitä he voivat tehdä turvatakseen kaikkien lasten mukaan pääsemisen, kohtasivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemisen mallin (kuva 1). Niin makro-, ekso-, meso- kuin mikrosysteeminkin tapahtumat välittyivät vastauksista, kun vastaajat pohtivat inklusion vaikutuksia omaan työhönsä.

Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien ammattilaisten koulutustaustat eroavat toisistaan. Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, että inklusion käsite arvopohjan ja lasten oikeuksien näkökulmasta olisi yhtenevä, mutta käytännön toteutukseen kaivattaisiin lisäresursseja ja erityisosaamista. Jatkossa koulutusten kehittämisessä olisikin hyvä kiinnittää huomiota siihen, että ammattilaiset tunnistaisivat laadukkaan peruspedagogiikan merkityksen inklusion kivijalkana. Inklusioon ei tarvita erityistaitoja tai kaikille samoja erityispedagogiikan opintoja, vaan kyky ja tahtotila pohtia varhaiskasvatuksen toimintaa kunkin lapsen sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta (Saha & Pesonen 2019). Inklusiossa keskeistä eivät ole lapsen tuen tarpeet, vaan jokaisen lapsen kokemukset ryhmään kuulumisesta, osallisuudesta hyväksytyksi tulemisesta ja yhteenkuuluvuudesta (ks. esim. Viljamaa ym. 2018, 253-254).

Eri ammattiryhmien vastaukset erosivat toisistaan jonkin verran. Tulosten mukaan inklusio arvona ja lapsen oikeutena tunnistettiin kaikkien vastaajien toimesta, mutta käytännössä pedagogisia ratkaisuja toivat esiin eniten varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat. Voidaankin kysyä, missä määrin inklusio toteutuu arvot tunnistamalla ja missä määrin sen toteutumiseen tarvitaan arjen pedagogiikkaa? Vaikka pieni otoskoko ei mahdollista tulosten yleistämistä, antaa tutkimus viitteitä siitä, että lisäkoulutukselle inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ja arvojen siirtymisestä käytäntöön olisi tarvetta etenkin lastenhoitajien ja perhepäivähoitajien osalta. Inklusioon liittyviä haasteita toivat esiin eniten päiväkodin johtajat, ja tähän on ammattijärjestönkin puolesta reagoitu (OAJ 2020). Myös lastenhoitajat kokivat haasteita työssään, ja heidän osaltaan olisi syytä selvittää, miten koettuihin haasteisiin, kuten neuvottomuuteen ja resurssien vähäisyyteen tulisi vastata. Ainakin sen selkiyttäminen, ettei inklusio vaadi erityisosaamista, voisi tuoda lisää työssä jaksamista ja pystyvyyden tunnetta.

Inklusion hengen mukaisesti lapsen varhaiskasvatuksen tulee toteutua hänen lähipäiväkodissään, jossa tarvittaessa voidaan järjestää paikka pienryhmästä (ks. esim. Suhonen, Alijoki, Saha, Syrjämäki, Kesäläinen & Sajaniemi 2020, 39). Tämän opinnäytteen tulokset osaltaan vahvistivat näkemystä siitä, että tuki tulee tuoda lapsen luokse, eikä siirtää lasta tuen tarpeen vuoksi hänen lähiympäristöstään.

Kun käännetään katseet tulevaan ja varhaiskasvatuksen tuen uudistamiseen, tämän opinnäytteen mukaan makrotasolla kehittämistarpeita olisi etenkin riittävien resurssien turvaamisessa ja varhaiskasvatuksen koulutusten tarkastelussa inklusion näkökulmasta. Opetus- ja kulttuuriministeriön 125 miljoonan rahoitus Oikeus oppia -kehittämishjelmalle (OKM 2019) on tervetullut uutinen ja omalta osaltaan takaamassa tuen toteutumista varhaiskasvatuksen arjessa. Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisi selvittää, miten Oikeus oppia -ohjelma on varhaiskasvatuksen inklusioon arjen tasolla vaikuttanut.

Ekosysteeminen malli inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta (kuva 1) näkyi vastauksissa joka tasolla. Lapsen osallisuus ja hänen oikeutensa kuulua ryhmään nähtiin niin toiminnan takana olevien arvojen tasolla kuin käytännön toiminnassakin esimerkiksi kommunikoinnin ja leikin tukemisena. Tämä on

edellytys inklusion aidolle toteutumiselle, jotta inklusion taustalla olevat arvot eivät jää vain kauniiksi sanahelinäksi, vaan ne toteutuvat myös lapsen kokemassa varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen on oltava laiva, joka kannattelee kaikkia matkustajia, ei jätä ketään kydistä, ei horju voimakkaassakaan aallokossa eikä osu karikoihin. Meri lainehtii yhteenkuuluvuuden virtana, laivaa kannatellen.

Lähteet

- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6 (2), 109-124. Viitattu 20.10.2020. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alijoki, A., Suhonen, E. A., Nislin, M., Kontu, E., & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnat erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research* 2 (1), 24-47. Viitattu 28.10.2020. <http://jecer.org/fi/pedagogiset-toiminnat-erityisryhmissa-ja-oppimisympariston-laatu/>
- Allodi Westling, M., Zappaterra, T., Takala, M., Viljamaa, E., Suhonen, E. & Alijoki, A. 2019. Parents of a child with disabilities and their views about their child's play. Teoksessa M. Westling Allodi & T. Zappaterra. (toim.) *Users' Needs Report on Play for Children with Disabilities: Parents' and children's views*. De Gruyter Open: Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110537482-005>, 42-69.
- Booth, T. 2011a. Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education. Viitattu 1.12.2020. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml#definitions>
- Booth, T. 2011b. The name of the rose: inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* 41 (3), 303-318. Viitattu 27.11.2020. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Bronfenbrenner, U. 1981. *Sosialisaatiotutkimus*. Suom. P. Ikonen. Espoo: Weilin + Göös.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. Viitattu

10.11.2020. Viitattu: 8.11.2020. https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

Bronfenbrenner, U. 2017. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. EU: Unipress.

Christensen, J. 2010. Proposed Enhancement of Bronfenbrenner's Development Ecology Model, *Education Inquiry*, 1:2, 117-126. Viitattu: 18.11.2020. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i2.21936>

Elder, G. H. Jr. 1998. The Life Course as Development Theory. *Child Development* (1), 1-12. Viitattu 15.11.2020. <https://doi.org/10.2307/1132065>

Elliot, S. & Davis, J. M. 2020. Challenging Taken-for-Granted Ideas in Early Childhood Education: A Critique of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory in the Age of Post-humanism. Teoksessa A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, E. Barratt Hacking. (toim.) *Handbook on Childhoodnature Assemblages of Childhood and Nature Research*. 1119-1154. Viitattu 19.11.2020. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_60

Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Opetusministeriö.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. 2018. *Reflektointityökalu varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden arviointiin*. Suomenkielinen tarkennettu käännös, Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 6.11.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/reflektointityokalu_inklusiivisuuden_arviointiin_2019.pdf

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus) 2017. Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen yhteenvetoraportti. M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné ja F. Bellour. (toim.) Odense, Tanska. Viitattu: 5.11.2020. https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi_0.pdf
- European Agency. 2014. Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen – Teoriasta käytäntöön. Viitattu 5.11.2020. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_FI.pdf
- Ferreira. 2017. What is Special in Special Education from the Inclusive Perspective? International Journal of Early Childhood Special Education 9 (1), 63-78. Viitattu 6.11.2020. <https://www.int-jecse.net/abstract.php?id=128>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. British Journal of Sociology of Education 39 (6), 827-843. Viitattu 9.11.2020. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. 2021. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa - Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Helsingin kaupunki. 2020. Erityisryhmät ja integroidut erityisryhmät päiväkohteissa. <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/paivahoito/paivakotihoito/erityisryhmat/> Viitattu 13.11.2020.
- Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? Kasvatus & Aika, 11(3), 91-95. Viitattu 13.11.2020. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ke1_2809171616.pdf

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 15.-16. painos. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Kesäläinen, J., Suhonen, E., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. 2019. Children's play behaviour, cognitive skills and vocabulary in integrated early childhood special education groups. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651410>
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja 1*, 159-182. Viitattu 4.11.2020. https://tuetaan.files.wordpress.com/2019/02/ketovuori-pihjala-2016_inklusiivinen-koulutuspolitiikka-e.pdf
- Koski, L. 2020. Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa: Puusa, Anu & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus: Tallinna. 157-172.
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. 2020. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(2), 373-398. Viitattu 16.11.2020. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/09/Laakso-Pihlaja-Laakkonen-Issue9-2.pdf>
- LAVA: Lapsivaikutusten arviointi. 2018. Sosiaali- ja terveysministeriö, Opetus- ja kulttuuriministeriö & Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. *Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma*. Viitattu 16.1.2021. <https://www.julkari.fi/handle/10024/136377>
- Madureira Ferreira, J., Mäkinen, M. & de Souza Amorim, K. 2018. Reflecting on Inclusion in Early Childhood Education: Pedagogical Practice, School Space and Peer Interaction. *Journal of Early Childhood Education Research* 7 (1), 25–52. Viitattu 16.10.2020.

<https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/06/MadureiraFerreira-Makinen-deSouzaAmorim-issue7-1.pdf>

- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2, opiskelijalaitos. E-kirja. Helsinki: International Methelp Oy.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Neal, J. W. & Neal, Z. P. 2013. Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory. *Social Development* 22 (4), 722–737. Viitattu 23.11.2020. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- OAJ. 2020 Tutkimustietoa päiväkodin johtajien työoloista. Viitattu 9.1.2021. <https://www.oaj.fi/arjessa/tyohyvinvointi/tutkimustietoa-paivakodin-johtajien-tyooloista/>
- Ojala, M. 2020. Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2020. Helsingin yliopisto: Helsinki. Viitattu 7.11.2020. <http://doi.org/10.31885/9789515157782>
- OKM. 2019 Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle; Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2018a. Reflektointityökalu varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden arviointiin. Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. Suomenkielinen tarkennettu käännös. Opetushallitus.

- OPH. 2018b. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, M., Eskelinen, M., Suhonen, E. & Alijoki, A. 2018. Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnu-kainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Saja-niemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutumi-nen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimin-nan julkaisusarja 55/2018.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Finlex. Viitattu 2.11.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Pihlaja, P., & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatusta muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70-91. Viitattu 14.11.2020. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726>
- Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristkari, T. 2015. How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour? *Education Inquiry*, 6(4), 417-435. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26003>.
- Saha, M. & Pesonen, H. 2019. 'Too little attention is paid to children who require specialised support.': In-service and pre-service teachers' views on policy and practice in early childhood teacher education in Finland. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas, & S. Garvis. (toim.) *Fin-nish Early Childhood Education and Care - From Research to Policy and Practice*.
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J., & Sajaniemi, N. 2020. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: Eri-tyistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen

inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Helsingin kaupunki.
Viitattu 1.11.2020. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/314648/VEO_malli_yliopiston_hankeraportti.pdf?sequence=1

Suhonen, E., & Nislin, M. 2012. Inclusive models in early childhood intervention in Finland. Teoksessa R. Sarromaa Haustätter. (toim.) Inkluderende spesialundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.

Suhonen, E; Takala, M; Alijoki, A ja Viljamaa, E. 2017. Children with and without disabilities in Finnish early childhood education. Teoksessa M. Allodi Westling & T. Zappaterra. (toim.) Users' Needs Report on Play for Children with Disabilities. Viitattu 4.11.2020. <https://doi.org/10.1515/9783110537482-008>

Suomen YK-liitto. 2020. Ilmastopakolaisia on joko satoja miljoonia – tai ei lainkaan. Viitattu 24.2.2021. <https://www.ykliitto.fi/uutiset-media/uutiset/ilmastopakolaisia-on-joko-satoja-miljoonia-tai-ei-lainkaan>

Syrjämäki. 2019. Leikkien, havainnoiden, kannatellen. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 59. Helsingin yliopisto. Viitattu 14.11.2020. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/306193>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 2. painos. E-kirja. Tammi.

UNESCO. 1994. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality; final report. The Salamanca Statement. Viitattu 3.11.2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. 2020. Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on. Viitattu 4.11.2020.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246?fbclid=IwAR2BDzzOWH H6NQb0KOcxjTqS1aso61z-VI3EPhIGNcfaaGWhsm2ZlqMT_XU

- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valtioneuvosto. 2019. Hallitusohjelma. Luku 3.7. Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi. Saatavilla osoitteesta: <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi>
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540. Finlex. Viitattu 3.11.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vastamäki, J. & Valli, R. 2018. Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viitala, R. 2019. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Varhaiserityiskasvatus. Toim. Pihlaja, P. ja Viitala, R. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viljamaa, E., & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. Journal of early childhood education research, 6(2), 207-229. Viitattu 15.11.2020. <https://jecer.org/fi/varhaiserityisopettajien-ajatuksia-tyohon-kohdistuneista-muutoksista/>

- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J. & Puroila, A-M. 2017. Patjakasan kutsu – yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. Journal of Early Childhood Education Research, 6(1), 2–21. Viitattu 23.1.2021. <https://jecer.org/fi/patjakasan-kutsu-yhteen-tulemisia-ja-erilleen-ve-tytymisia-paivakodissa/>
- World Bank Group. 2018. The Social Inclusion Assessment Tool (SiAT). Viitattu 19.11.2020. <http://pubdocs.worldbank.org/en/478071540591164260/SiAT-Logo-web.pdf>
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. 27/2016. Finlex. Viitattu 2.11.2020. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sops-teksti/2016/20160027/20160027_2