



Kallio Wilma & Lehtinen Jenni

Inkluusio varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa – näkökulmana asiantuntijuus

Pro Gradu
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteen laaja-alainen maisteriohjelma
& Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Inkluusio varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa – näkökulmana asiantuntijuus (Wilma Kallio & Jenni Lehtinen)

Pro Gradu, 82 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia inklusiosta ja heidän kokemuksiaan inklusion vaikutuksesta heidän asiantuntijuuteensa. Inklusio on tutkimusaiheena ajankohtainen ja siihen liittyviä hankkeita on käynnissä myös opetus- ja kulttuuriministeriössä. Inklusiotutkimus on lisääntynyt varhaiskasvatuksen osalta viimeisen vuosikymmen aikana. Inklusion tarkasteleminen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kautta on aikaisempien tutkimusten valossa uudenlainen näkökulma, joka korostaa tutkimuksellemme tärkeää varhaiskasvatuksen opettajan kokemusta. Tutkimuksellamme haluamme antaa opettajille mahdollisuuden kertoa omista kokemuksista ja nostaa esiin nykyisen tilanteen varhaiskasvatuksen kentältä, jossa inklusiota määritellään yhä vaihtelevasti. Tutkimuksemme teorettinen näkökulma tarkastelee inklusiota ja asiantuntijuutta aikaisemmista tutkimuksista esiin nousseiden keskeisten käsitteiden avulla.

Tutkimuskysymyksenä selvitämme, mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat inklusiosta ja sen vaikutuksista asiantuntijuuteen. Tutkielmamme on laadullinen tutkimus, jonka tutkimusmetodologiana toimii narratiivinen tutkimusote. Analysoimme aineiston temaattisen analyysin avulla. Tutkimuksemme aineisto koostuu kymmenen varhaiskasvatuksen opettajan avoimesta kirjoitelmasta. Kirjoitelmat pyydettiin kahdesta suomalaisesta kaupungista ja lisäksi täydensimme aineistoa pyytämällä kirjoitelmia näiden alkuperäisten tutkimuskaupunkien ulkopuolelta.

Tuloksemme muodostuvat kolmesta pääteemasta: inklusion toteutuminen, resurssit varhaiskasvatusyksikössä ja inklusion tuomien muutosten vaikutus asiantuntijuuteen. Pääteemat sisältävät myös useampia alateemoja. Inklusion toteutumisen alateemat ovat inklusion määrittely, myönteiset kokemukset ja kielteiset kokemukset. Resurssit varhaiskasvatusyksikössä alateemoja ovat henkilöstöresurssit ja lapsiryhmiin vaikuttavat resurssit. Inklusion tuomien muutosten vaikutus asiantuntijuuteen alateemat ovat käytännön pedagogiikka, tuen toteuttaminen, lisäkoulutuksen tarve ja yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa.

Avainsanat: inklusio, inklusiivinen varhaiskasvatus, varhaiskasvatus, asiantuntijuus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Inklusio	7
2.1	Kehitys kohti inklusiota	10
2.2	Osallisuus inklusiivisessa kasvatuksessa	12
3	Asiantuntijuus	16
3.1	Asiantuntijuuteen vaikuttavat tekijät	17
3.2	Inklusiivinen varhaiskasvatus asiantuntijuuden ympäristönä	19
3.3	Tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet	22
3.3.1	<i>Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa</i>	24
3.3.2	<i>Tuen järjestäminen esiopetuksessa</i>	25
3.4	Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden muodostuminen	27
3.5	Havainnoinnin merkitys tuen suunnittelussa	31
4	Tutkimuksen metodologia	35
4.1	Narratiivinen tutkimusote ja kokemuksen tutkiminen	36
4.2	Aineiston keruu	38
4.3	Temaattinen analyysi	39
5	Tulokset	44
5.1	Inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmissa	44
5.1.1	<i>Inklusion määrittely</i>	45
5.1.2	<i>Myönteiset kokemukset</i>	47
5.1.3	<i>Kielteiset kokemukset</i>	48
5.2	Resurssit varhaiskasvatustyksikössä	50
5.2.1	<i>Henkilöstöresurssit</i>	51
5.2.2	<i>Lapsiryhmiin vaikuttavat resurssit</i>	52
5.3	Inklusion tuomien muutosten vaikutus asiantuntijuuteen	54
5.3.1	<i>Käytännön pedagogiikka</i>	56
5.3.2	<i>Tuen toteuttaminen</i>	58
5.3.3	<i>Lisäkoulutuksen tarve</i>	59
5.3.4	<i>Yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa</i>	61
5.4	Yhteenveto tuloksista	63
6	Luotettavuus ja eettisyys	66
7	Pohdinta	68
	Lähteet	72

1 Johdanto

Inkluusio koskettaa jokaista varhaiskasvatuksen työntekijää jokaisessa varhaiskasvatuksen yksikössä, koska nykyään suuri osa tukea tarvitsevista lapsista on tavallisissa lapsiryhmissä. Inkluusio voi näyttäytyä käsitteenä, jonka on monesti kuullut, mutta sen määrittelemisen voi tuntua haastavalta. Olemme olleet kiinnostuneita erityispedagogiikasta ja erilaisiin tuen tarpeisiin vastaamisesta koko opintojemme ajan. Meille on muodostunut tärkeäksi tavoitteeksi se, että varhaiskasvatuksessa pystytään suunnittelemaan ja toteuttamaan sellaista toimintaa, johon jokainen lapsi pystyy osallistumaan omana itsenään. Lisäksi haluamme omalla toiminnallamme edesauttaa tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumista. Sen vuoksi tuntui luonnolliselta päätökseltä tutkia inklusiota varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Inklusion taustalla oleva ajatus yhteisestä koulusta ja varhaiskasvatuksesta ei ole uusi, mutta se on edelleen ajankohtainen ja herättää paljon keskustelua. Olemme kuulleet siitä työelämässä, ja opinnoissa sekä lukeneet uutisista erilaisia kommentteja ja näkemyksiä liittyen inklusioon. Pääasiassa kommentit ovat olleet varsin kriittisiä kuten inklusio ei voi toimia tai kenen eduksi inklusio edes on. Inklusio on saattanut näyttäytyä pahana asiana, jonka syyksi epäonnistumiset pistetään. Esimerkiksi Helsingin Sanomien [HS] haastattelema tiede- ja kulttuuriministeri Annika Saarikko on tuonut julkisessa keskustelussa esiin inklusion kriittisen tarkastelun: ”Inklusio eli kaikkien lasten opettaminen samassa ryhmässä on kaunis ajatus. Mutta kun resursseja ei ole lisätty riittävästi, käytännön toteutus on epäonnistunut. Opetus kärsii, oppilaat kärsivät’, Saarikko sanoi ja lupasi keskustan olevan valmis tarkastelemaan inklusion ajatusta kriittisesti.” (HS, 8.2.2021). Haluamme tutkia pätevätkö edellä mainitun kaltaiset toteamukset myös varhaiskasvatuksessa eli perehtyä siihen, miten inklusio toteutuu varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimme inklusiota asiantuntijuuden näkökulmasta. Opintojemme aikana olemme kuulleet keskusteluita, joissa on todettu, että varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa toteuttaakseen tukea tai että tukea tarvitsevat lapset kuormittavat liikaa. Haluamme tietää, kertovatko varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä työskentelevät opettajat samanlaisia asioita. Asiantuntijuuden näkökulma mahdollistaa tutkimuksemme syventämisen varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta. Avoimella kirjoitelmalla haluamme antaa varhaiskasvatuksen opettajilla mahdollisuuden kertoa inklusiosta tai asiantuntijuudesta sellaisia asioita, jotka he kokevat tärkeäksi

mainita. Toivomme varhaiskasvatuksen opettajien kokevan, että heidän mielipiteillensä on väliä ja heidän kokemustensa olevan merkittäviä.

Keskustelu inklusiosta kohdistuu monesti koulun näkökulmaan, kuten edellä mainitusta Annika Saarikon kommentista voi huomata. Sen vuoksi haluamme tutkia inklusion toteutumista varhaiskasvatuksen näkökulmasta ja haluamme kuulla varhaiskasvatuksen opettajilta, miten heidän mielestään inklusio toteutuu. Päätöstämme tutkia inklusiota varhaiskasvatuksen näkökulmasta tukee se, että inklusiota ei ole tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa pitkään eikä myöskään kovin paljon. Kiinnostuksemme aihetta kohtaan on vahvasti yhteydessä kandidaatin tutkielmiimme, joissa omilla tahoillamme tutkimme inklusiota sekä erityisen tuen toteutumista (ks. Kallio, 2020; Lehtinen, 2019). Saimme silloin kattavan määrän tietoa, joka loi kiinnostusta tutkia asioiden toteutumista käytännössä. Haluamme tutkia inklusiota, koska haluamme nostaa esiin mahdollisia onnistumisia tai myönteisiä tekijöitä liittyen inklusioon. Sen lisäksi haluamme kertoa mahdollisista epäkohdista tai vielä parantamista vaativista tekijöistä, jotta asioista voidaan tulla tietoiseksi ja sen myötä niitä voidaan kehittää. Tavoitteenamme ei ole kerätä yleistettävää tietoa, vaan nostaa esiin asioita, jotka pistävät ajattelemaan.

Tutkimuksen ajankohtaisuutta tukee myös tieto nykyiseen hallitusohjelmaan sisältyvästä hankkeesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön hanke vuosina 2020–2022 on *Oikeus oppia – oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa*. Lastentarha-lehdessä (4/2020) tuodaan muun muassa ilmi hankkeen tavoite parantaa tuen toteutumista samantarvoisesti lapsen asuinpaikasta riippumatta. Hanke pyrkii määrittelemään yhteisesti inklusion, luomaan yhteneväiset terminologiat varhaiskasvatukseen, yhtenäistää tuen toteuttamisen varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle asti sekä muuttaa tarvittaessa lainsäädäntöä (Lastentarha, 4/2020). Opetusalan ammattijärjestö [OAJ] on myös antanut oman *Tuki toimivaksi* -esityksen hankkeen käytettäväksi (OAJ, 2020). Eri toimijoiden on helpompi kehittää inklusiota, jos se on määritelty opetusta ohjaavissa asiakirjoissa ja sen edistämiseksi käytännössä saadaan selkeitä neuvoja (Sirkko, 2020).

Tutkimuksemme näkökulmasta ei ole merkityksellistä tietää minkä ikäisten lasten kanssa varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee, sillä tutkimus koskee varhaiskasvatusta kokonaisuudessaan sisältäen varhaiskasvatusyksiköissä järjestetyn esiopetuksen. Tavoitteenamme on saada tietoa yleisesti inklusion toteutumisesta tämän hetken varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatukseen liittyvässä inklusion tutkimuksessa on kaksi selkeää aikajaksoa, jolloin sitä

on tutkittu enemmän. 2000-luvun alussa inklusio käsitteen käytön oton jälkeen oli ensimmäinen aalto, jonka tutkimustulokset ovat suurin osa 2006–2009 väliseltä ajalta. Uudempi aalto inklusiotutkimuksessa on nykyhetki. Tällä hetkellä inklusiota tutkitaan aktiivisesti myös varhaiskasvatuksessa, vaikka tutkimustuloksia ei ole vielä juurikaan paljoa julkaistu. Se, että useat tahot tutkivat inklusiota, kertoo siitä, että olemme tärkeän ja tutkimisen arvoisen asian äärellä.

Näiden tutkimusaaltojen välissä on siis noin kymmenen vuoden tauko, jonka aikana myös varhaiskasvatus on kokenut lakimuutoksia. Aiemmissa inklusiota koskevissa tutkimuksissa on tullut esille vanhoja termejä, kuten päivähoito ja lastentarhanopettaja, jotka ovat molemmat poistuneet käytöstä varhaiskasvatuksen lakimuutosten myötä. Käytämme niiden tilalla käsitteitä varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen opettaja. ”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2§).

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu keskeisten käsitteiden ympärille. Ensimmäisenä olemme määritelleet inklusion ja siihen vahvasti liittyvän osallisuuden käsitteen tiivistetysti. Tämän jälkeen olemme syventyneet asiantuntijuuden käsitteeseen, jonka yhteydessä esittelemme inklusiivisen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ympäristönä ja tuen toteuttamisen ohjaavat periaatteet niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksen näkökulmasta. Sen jälkeen tuomme esiin varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden rakentumisen eri vaiheet. Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden ymmärtäminen kokooa yhteen sen, miten voimme arvioida inklusion toteutumista varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen aineisto rakentuu varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmien avulla ja peilaamme teoreettista lähtökohtaa siihen, mitä varhaiskasvatuksen opettajat näissä kirjoitelmissaan meille kertovat.

2 Inkluisio

Unescon (1994) laatima Salamancan julistus julkaistiin vuonna 1994 ja sen mukaan jokaisella lapsella on perusoikeus koulutukseen, ja jokaiselle lapselle täytyy tarjota mahdollisuus saavuttaa ja ylläpitää hyväksyttävää oppimisen tasoa. Tukea tarvitsevien lasten oikeus päästä tavallisiin kouluihin mainittiin ensimmäistä kertaa tässä Salamancan julistuksessa (Unesco, 1994). Inklusion perimmäisenä ajatuksena on se, että ei-vammaiset ja vammaiset elävät samassa todellisuudessa ja osallistuvat samoihin toimintoihin (Pihlaja, 2009). Viitala ja kollegat (2021) mainitsevat, että on merkityksellistä määritellä, mitä inkluisio tarkoittaa.

Inklusion määrittämisen merkitys korostuu tutkimuksessamme, sillä useassa eri lähteessä tulee ilmi, kuinka yhteinen määritelmä inklusiosta puuttuu tai sen määrittäminen ylipäänsä on hyvin haastavaa. Esimerkiksi Sirkon (2020) mukaan inklusiota ei ole määritetty yksiselitteisesti vaan sen merkitys voidaan ymmärtää eri tavoilla. Booth, Ainscow ja Kingston (2006) puolestaan kirjoittavat, että kaikilla tuntuu olevan oma näkemys siitä, mitä inkluisio tarkoittaa. Myös Miles ja Singal (2009) kirjoittavat, että Salamancan julistuksen jälkeen inklusiivinen kasvatustermi on saanut monenlaisia merkityksiä ympäri maailmaa. Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan poliitikot, tutkijat ja ammatinharjoittajat puhuvat varsin eri ilmiöstä, kun puhuvat inklusiosta. Ihmiset reagoivat samaan ilmiöön, mutta ajattelevat eri asioita (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Lakkalan (2009) mukaan useat tutkijat painottavat, että inkluisio tulisi määritellä liitettyinä omaan aikaan, paikkaan, kulttuurin ja kontekstiin. Inkluisio on kuin jatkumo, jonka luonteenseen vaikuttavat paikalliset olosuhteet (Lakkala, 2009). On haasteellista puhua inklusiosta yleisellä tasolla erillään kontekstista (Väyrynen, 2001). Lisäksi inklusion tutkimukseen luo haasteita se, että tutkijat eivät voi viitata kasvatuksen kentällä yhteen tiettyyn määritelmään, jonka kaikki allekirjoittaisivat (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Meidän tutkimuksessamme hyödynnämme inklusion määrittelyssä niiden eri tutkijoiden julkaisemaa tietoa, jotka pyrkivät määrittämään inklusion yhtenäisesti.

Takala, Silfver, Karlsson ja Saarinen (2018) kirjoittavat, että käytännössä inkluisio voidaan nähdä siten, että oppilaat ovat yhdessä ryhmässä ja ketään ei opeteta luokan ulkopuolella. Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa moni vastaajista näki inklusion tarkoittavan yksinkertaisesti sitä, että tukea tarvitsevat lapset sijoitetaan lähipäiväkotiin muiden lasten joukkoon. Tämä on kuitenkin vain yksi ja kapea tapa nähdä inkluisio (Takala, ym., 2018). Inklusiiossa

ei kuitenkaan ole Takalan (2011) mukaan kyse ainoastaan lähikouluperiaatteesta, vaan se on ajattelutapa, jolla Laakson, Pihlajan ja Laakkosen (2020) mukaan tulee vastata lasten erilaisiin tuen tarpeisiin. Inklusio ei toteudu pelkästään lasten fyysisellä yhdessäololla vaan se vaatii, että palveluilla pystytään vastaamaan lasten moninaisuuteen pedagogisen toiminnan tasolla, minkä tueksi tarvitaan osaamista ja resursseja (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

Inklusiossa lapsen tarvitsema tuki tuodaan hänen luokseen ja varmistetaan, että lapsi hyötyy ympäristössä olemisesta (Biamba, 2016). Opetus tulee järjestää niin monimuotoisesti, että jokainen oppilas pystyy käymään koulua omista lähtökohdistaan käsin ja jokaisella on samantyyppiset mahdollisuudet oppia (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Perusopetuslain 6§ määritetään lapsen oikeus lähikouluun: ”Kunta osoittaa oppivelvolliselle ja muulle tässä laissa tarkoitettua opetusta saavalle 1 momentin mukaisen lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa tämän lain 4 §:n 1 ja 2 momentin mukaisesti annetaan opetusta sellaisella oppilaan omalla kielellä, jolla kunta on velvollinen opetusta järjestämään.” (Perusopetuslaki, 1998/628, 6§). Inklusion myötä koulu nähdään kaikille yhteisenä alusta asti (Moberg ym., 2015, s. 84).

Qvortrup ja Qvortrup (2018) ovat luoneet määritelmän inklusiolle, joka havainnollistaa muutoksen sen suhteen, että inklusion huomio ei keskity pelkästään tukea tarvitseviin lapsiin vaan ihan kaikkiin. Heidän määritelmänsä perustuu kolmeen dimensioon. Ensimmäinen dimensio on heidän mukaansa inklusion taso, joka antaa ymmärtää, että inklusiossa ei ole kyse pelkästään fyysisestä siirtymästä vaan siihen liittyy sosiaalinen osallisuus ja yhteenkuuluvuuden tunteen korostaminen (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Takala ja kollegat (2020) kirjoittavat, että inklusiioon liittyy vahvasti lapsen oikeuksien kehittäminen ja yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteuttaminen. Sen vuoksi inklusio ei kosketa ainoastaan erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilaita vaan ihan jokaista oppilasta (Takala ym., 2020; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Myös Hermanfors (2017) kirjoittaa, että sen sijaan että inklusio nähtäisiin hyödyllisenä vain vähemmistöryhmille, tulee nähdä se kaikille tärkeänä ja hyödyllisenä asiana.

Toinen dimensio havainnollistaa inklusion areenoita eli ympäristöä ja yhteisöä (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Tämä dimensio kiinnittää huomiota Takalan ja kollegoiden (2020) mukaan erilaisiin ympäristöihin joihin lapsi voi kokea kuuluvansa tai joista hänet voidaan jättää ulkopuolelle. He kertovat, että esimerkiksi muodollista oppimisyhteisöä edustaa luokka, johon oppilaan osalliseksi pääsemistä edellyttää opetuksen järjestäminen oppilaiden omista lähtökohdista käsin. Koulussa voi olla heidän mukaansa myös epävirallisia areenoita, joissa oppilaan

oppimistuloksiin vaikuttaa niissä osallisena oleminen. He kirjoittavat, että esimerkiksi välituntien aikana koulun pihalle voi syntyä epävirallisia ryhmiä. Opettajien ja lasten välille voi syntyä sellaisia vuorovaikutussuhteita, joissa joku on osallisena ja toinen ei (Takala ym., 2020).

Takalan ja kollegoiden (2020) mukaan ensimmäinen ja toinen dimensio luovat perustan kolmannelle dimensiolle, jonka kautta voidaan arvioida inklusion laatua. Kolmas dimensio liittyy inklusion asteisiin, joka merkitsee, että henkilö ei ole vain otettu mukaan tai jätetty ulkopuolelle vaan kumpikin niistä voi tapahtua tietyllä asteella (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Takala ja kollegat (2020) kirjoittavat, että inklusion aste liittyy tähän dimensioon. Heidän mukaansa tulee muistaa, että lasten tai nuorten mukana oleminen eriasteisesti erilaisissa yhteisöissä on luonnollista. Inklusiota voidaan aidosti ymmärtää vasta silloin, kun inklusion kaikki ulottuvuudet ja tasot ja niiden kumulatiivinen vaikutus on otettu huomioon (Takala ym., 2020). Inklusio on ideaali, joka pyrkii monipuolistamaan kasvatusta (Hermanfors, 2017). Se on lisäksi syrjintää kaikin puolin vastustava filosofia ja toimintatapa (Väyrynen, 2001). Käytännön toimenpiteitä kuitenkin vaaditaan inklusion käytännön toteutuksessa (Laakso ym., 2020).

Ainscow (2005) kirjoittaa, että inklusio on prosessi. Hänen mukaansa inklusion voi nähdä jatkuvana loppumattomana prosessina, jossa jatkuvasti etsitään parempia keinoja moninaisuuden huomioimiseen. Tavoitteena on löytää keinoja erilaisuuden kanssa elämiseen ja oppia erilaisuudesta (Ainscow, 2005). Boothin ja kollegoiden (2006) mukaan inklusioon liittyy aina muutos. Inklusio on päättymätön oppimisen ja osallistumisen lisäämisen prosessi, ideaali tai pyrkimys, jota ei koskaan voi täysin saavuttaa. Inklusiivista ympäristöä voi osuvasti kuvailla sellaiseksi, joka on aina liikkeessä (Booth ym., 2006). Inklusiossa on Ainscowin (2005) mukaan kyse esteiden tunnistamisesta ja niiden poistamisesta. Inklusiossa on kyse kaikkien niiden esteiden poistamisesta, jotka vaikeuttavat lapsien leikkimistä, oppimista ja osallistumista (Booth ym., 2006; Väyrynen, 2001).

Inklusio ideologisena ja globaalina ajatussuuntana pyrkii siihen, että ihmiset olisivat keskenään tasa-arvoisia ja kaikilla olisi samanlaiset oikeudet (Viitala, 2018). Lakkalan (2012) mukaan oikealla tavalla toteutettu inklusio edesauttaa tasa-arvoista ja oikeudenmukaista oppilaiden kohtelua. Viitalan (2018) mukaan inklusion voi nähdä sen taustalla olevien arvojen toteuttamisena käytännössä. Alijoen ja Pihlajan (2012) mukaan inklusio on käsitteenä lisäksi toimintaa ohjaava periaate sekä samalla se voidaan nähdä arvoihin liittyvänä ymmärryksenä yhteiskunnan tilasta. Inklusioon liittyy vahvasti niiden arvojen ja uskomusten tunnistaminen, jotka tuodaan mukaan töihin sekä toimintaan (Booth ym., 2006). Moberg ja kollegat (2015)

nostavat esiin inklusion perusteiden muodostuvan muun muassa demokratiasta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Myös Pihlaja (2009) mainitsee, että inklusion näkökulmasta yhteiskunnan tulee olla suvaitsevainen sekä demokraattinen.

Inklusion monet määritelmät tuovat Sirkon (2020) mukaan omat haasteensa sen toteuttamiseen ja siitä keskustelemiseen. Hänen tutkimuksensa inklusion käsite ei näyttänyt olevan täysin selvä tutkimuksen osallistujille, vaikka kouluissa olikin toteutettu inklusiivisia opetuskäytänteitä. Inklusio liitettiin enimmäksään vain oppilaisiin, jotka tarvitsivat tukea (Sirkko, 2020). Myös Eerola-Pennanen ja Turja (2017) ovat havainneet, että alkujaan inklusio liitettiin vain erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuteen oppia normaaleissa oppimisympäristöissä yhdessä muiden ikäistensä kanssa. Inklusion käsite on ajan myötä laajentunut koskettamaan kaikkea yhteiskunnallista elämää sekä niitä yksilöitä ja ryhmiä, joiden osallisuus uhkaa jäädä toteutumatta (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

2.1 Kehitys kohti inklusiota

Historiallinen näkökulma inklusioon on nostettava esiin, jotta inklusiota ilmiönä on helpompi ymmärtää. Havainnollistamme kehityksen kohti inklusiota aloittamalla määrittelyn segregaatiositeestä. Viitalan (2018) mukaan Suomessa järjestettiin aikoinaan tukea tarvitsevien ihmisten palvelut segregoidusti. Hänen mukaansa 1960- ja 1970-luvulla esimerkiksi kehitysvammalaitokset rakennettiin maantieteellisesti syrjäisiin paikkoihin ja monet lapset joutuivat asumaan laitoksissa (Viitala, 2018). Takala (2011) kirjoittaa, että viimein kun vammaiset henkilöt alettiin ottamaan mukaan opetukseen, sekin järjestettiin segregoidusti eli erillään muista. Tällöin yhteiskunnan sijaan opetusta rahoittivat useasti esimerkiksi yksityiset hyväntekeväisyysjärjestöt tai kirkko. Kehitysvammaiset olivat siis pitkään ilman opetusta, vaikka sokeille ja kuuroille oli kouluja, joita on vielä tänäkin päivänä (Takala, 2011).

Takala (2011) kirjoittaa, että segregaatiositeesta ja tarkemmin vammaisten henkilöiden alistamisesta ja eristämisestä voi tulla sellainen kuvitelma, että puhutaan vain kauan sitten tapahtuneista asioista. Hänen mukaansa valitettavasti edelleen on lapsia ja nuoria, joita ei oteta lähikouluun erinäisten perustelujen vuoksi. Saatetaan todeta esimerkiksi, että he vahingoittavat muiden opetusta, ovat liian haastavia, lähikoulu ei ole hyväksi, opettaja kuormittuu liikaa, koko luokka leimautuu hankalaksi tai aika on pois kaikilta muilta (Takala, 2011). Varhaiskasvatuksessa rakenteellisesti segregoiduin vaihtoehto on erityisryhmä, jossa jokaisella lapsella on tuen tarvetta

(Viitala, 2018). Segregaation määrittelemisen kautta havainnollistuu, mikä on inklusion vastakohta ja mistä inklusion myötä pyritään pääsemään eroon.

Vuoden 1978 Erityispäivähoidon työryhmän muistiossa suositeltiin ensimmäisen kerran kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamista integraation keinoin (Viitala, 2018). Integraatio käsitteen avulla pyrittiin siis tuomaan esiin korvaava vaihtoehto segregaatiolle (Takala ym., 2020). Pääkysymykseksi muodostui, miten segregoiduista luokista tai kouluista saadaan siirrettyä oppilaat opiskelemaan samoihin kouluihin muiden kanssa (Emanuelsson, 2001). Integraation voi kirjaimellisesti ymmärtää siten, että kaksi erillistä osaa yhdistetään uudeksi kokonaisuudeksi, jonka jälkeen niitä ei enää erota toisistaan (Moberg ym., 2015, s.82). Emanuelsson (2001) kirjoittaa, että integraatio tarkoittaa demokraattisiin ihanteisiin perustuvaa tavoitetta eli se nähtiin toivottuna ja tavoiteltuna asiantilana. Integraation käsitettä voi tarkastella laadullisena kehitysprosessien ulottuvuutena (Emanuelsson, 2001).

Mobergin ja kollegoiden (2015) mukaan integraatio ei kuitenkaan tarkoita käsitteenä samaa kuin fyysinen yhdessäolo. Heidän mukaansa integraatio ei tarkoita vain sitä, että oppilasta kutsutaan integroiduksi oppilaaksi pelkästään sen vuoksi, että oppilas on sijoitettu tavalliseen luokkaan. Integraation voi paremmin ymmärtää siten, että normaaliin opetusryhmään on integroitu kaikki tukipalvelut (Moberg ym., 2015, s.82). Varhaiskasvatuksessa yleisimpiä ovat olleet integroidut erityisryhmät, joissa on sekä tukea tarvitsevia lapsia että lapsia, joilla ei ole tuen tarvetta (Viitala, 2018). Eri oppikirjoissa puhutaan sosiaalisesta ja fyysisestä integraatiosta (Takala, 2011). Moberg ja kollegat (2015) nostavat sosiaalisen ja fyysisen integraation lisäksi esiin toiminnallisen, psykologisen ja yhteiskunnallisen integraation.

Mobergin ja kollegoiden (2015) mukaan fyysinen integraatio luo perustason integraatiolle, eli että kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä ja se vaatii toteutuakseen toiminnallista integraatiota eli toimivien opetusjärjestelyjen luomista. Sosiaalisen ja psykologisen integraation he näkevät siten, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus kehittyä, tulla hyväksytyksi ja luoda myönteisiä sosiaalisia suhteita samalla kun edesautetaan osallisuuden ja yhteisöllisyyden syntymistä. Yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa tasa-arvon luomista myöhemmälle koulun jälkeiselle elämälle kaikille yhteisissä yhteisöissä (Moberg ym., 2015, s. 82). Varhaiskasvatusikäisiä koskettaa lähinnä fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio (Viitala, 2018).

Integraatio käsitteenä painotti yksilöä ongelmanratkaisun kohteena, minkä vuoksi sitä ei haluttu enää käyttää (Lakkala, 2009). Niin sanottu valmiusajattelumalli nähdään integraation eettisenä ongelmana: lapsen odotetaan osaavan tietyt asiat riittävän hyvin eli täyttää tietyt odotukset, jotta

on tervetullut kaikille yhteiseen kasvatukseen (Viitala, 2018). Erityisesti puhekielessä integraatiosta ja inklusiosta puhutaan samana asiana, mikä tuo oman haasteensa inklusion käsitteen ymmärtämiseen. Lakkalan (2009) mukaan siitä huolimatta, että käsitteiden välillä on yhteneväisyyksiä, niiden perimmäisestä merkityksestä löytyy suurin ero niiden välillä. Viitalan (2018) mukaan on tärkeää tiedostaa, että inklusio ja integraatio eivät ole sama asia. Ero Lakkalan (2009) mukaan on siinä, että integraatio tarkoittaa mukaan ottamista, kun taas inklusio mukaan kuulumista, mikä luo niille erilaiset käsitteelliset lähtökohdat. Integraatioon liittyy ajatus niiden ihmisten oikeuksien puolustamisesta, jotka ovat leimattu erilaisiksi, kun taas inklusiossa erilaisuus ei nähdä yhdessä olemista estävänä tekijänä vaan erilaisuus on luonnollinen ihmisyyteen kuuluva asia (Lakkala, 2009).

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta integraation avulla pyrittiin purkamaan segregatiota sijoittamalla tukea tarvitseva lapsi muiden lasten kanssa samaan päiväkotiryhmään (Viitala, 2018). Silloin lapsi tuodaan tavallisen varhaiskasvatuksen piiriin ikään kuin ulkoapäin, kun taas inklusiossa lähtökohta on erilainen. Sekä integraatioon että inklusioon liittyy Lakkalan (2009) mukaan tavoite tasa-arvosta. Inklusiossa lähtökohtana on ajatus kaikille yhteisestä varhaiskasvatuksesta, johon jokaisen lapsen yksilöllinen pedagoginen ohjaus tai tarvitsemat tukitoimet tuodaan lapsen omaan päiväkotiryhmään hänen omaan lähiympäristönsä (Viitala, 2018).

2.2 Osallisuus inklusiivisessa kasvatuksessa

Tutkiessamme kirjallisuutta huomasimme, että useat eri tutkijat nostavat esiin osallisuuden käsitteen inklusion yhteydessä. Myös varhaiskasvatussuunnitelmassa mainitaan inklusion ja osallisuuden suora yhteys: "Inklusiivisessa toimintakulttuurissa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa." (Opetushallitus, 2018, s. 30). Pihlaja (2009) tuo esiin, että inklusiivisen kasvatuksen merkittävä osa on osallisuus ja tätä mieltä on myös Booth kollegoineen (2006), sillä he tuovat esille inklusion tarkoituksen olevan lisätä lasten ja nuorten osallisuutta (Pihlaja, 2009; Booth, ym., 2006). Sen vuoksi määrittelemme osallisuuden käsitteen osana teoreettista viitekehystämme.

Esteiden poistaminen, putoamisen ehkäiseminen, marginalisaatioon puuttuminen, ennaltaehkäisevä sekä korjaava toiminta liittyvät osallisuuden käsitteeseen (Kiilakoski, Gretscher & Niivala, 2015). Olemme maininneet inklusion käsittelemisen yhteydessä, että inklusioon liittyy vahvasti sellaisten esteiden poistaminen, jotka voivat estää osallistumista erinäisiin toimintoihin. Käsitteillä on siis vahvasti yhteneväisyyksiä, mikä myös perustelee valintaamme tuoda

esiin osallisuuden käsite. Tasa-arvo on Lakkalan (2009) mukaan merkittävä osa inklusiota ja tasa-arvo edellyttää osallisuuden toteutumista eli jokaisella ihmisellä tulee olla oikeus osallistua elämään omassa yhteisössään. Varhaiskasvatuslaissa nostetaan myös esiin osallisuuden käsite: ”Varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§).

Turjan (2011) mukaan osallisuudesta puhuttaessa viitataan useisiin erilaisiin tapoihin tai toimintoihin, joilla ihmiset voivat osallistua yhteisön elämään eri konteksteissa ja tilanteissa. Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan osallisuus on toimintaa, joka rakentuu vastavuoroisuudesta muiden läsnä olevien kanssa ja jossa jokaisella lapsella on oikeus vaikuttaa tietoisesti sosiaalisessa ympäristössä tapahtuviin asioihin. Viitalan (2018) mukaan osallisuuden voi nähdä päämääränä, mutta myös arvona. Kun puhutaan osallisuudesta, tarkoitetaan sitoutumista yhteiseen toimintaan ja, että toimintaan osallistujista jokainen kokee olevansa hyväksytty ja osallinen (Viitala, 2018). Lasten osallisuus-oikeuksien näkökulmasta katsottuna korostuu se, miten voidaan kääntää osallisuuden arvostus toiminnaksi (Sevón ym., 2021).

Lakkalan (2009) mukaan inklusion termein määriteltynä suomalaisen lapsen osallisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan sitä, että jokainen lapsi on oikeutettu kasvamaan ja leikkimään omassa lähiympäristössään. Pienen lapsen mukana olo on osallisuuden lähtökohta ja siitä sen tulisi edetä lisääntyvinä mahdollisuuksina vaikuttaa yhteisiin asioihin (Syrjämäki, 2015). Lapsien tulee saada käydä varhaiskasvatuksessa ja jatkaa sitten opiskelemaan yhteiseen kouluun (Lakkala, 2009). Sevón ja kollegat (2021) kirjoittavat, että osallisuuden tukemisen tavoitteena on ulkopuolisuuden sekä syrjäytymisen ehkäiseminen, lasten mielipiteiden kuuleminen ja selvittäminen sekä yhdenvertaisuuden luominen. Käytännön varhaiskasvatustyössä osallisuuden tukeminen ja toteutuminen voi olla haastavaa (Sevón ym., 2021). Nivalan (2021) mukaan osallisuuden merkityksistä erityisesti lasten kuuleminen tuntuu haastavimmalta toteuttaa käytännössä.

Sen lisäksi, että huolehditaan tuen keskeisten osa-alueiden toteutumisesta, tulisi pitää huolta myös lasten osallisuuden huomioimisesta mahdollistaen lapsille tilanteita vaikuttaa varhaiskasvatuksessa yhteiseen arkeen (Karhu, Heiskanen & Närhi, 2021). Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan osallisuus ei tarkoita vain sitä, että lapsi on mukana ja osallistuu toimintaan, joka on valmiiksi järjestetty. Syrjämäen (2015) mukaan mahdollisuus vaikuttaa tulee olla lapselle muutenkin kuin valintojen tekemistä. Lapsen oikeus tulla kuulluksi on yksi osallisuuden peruselementeistä (Syrjämäki, 2015). Turja ja Vuorisalo (2017) sekä Viitala (2018) argumentoivat, että

kuulluksi tuleminen ei riitä yksinään takaamaan osallisuuden toteutumista, vaikka onkin osallisuuden keskeinen peruslähtökohta. Osallisuuteen kuuluu sen lisäksi lasten osallistuminen päätöksentekoon (Turja & Vuorisalo, 2017; Viitala, 2018). Osallisuuden käsite havainnollistuu kokemuksessa kuulluksi tulemisesta ja vastavuoroisuudesta sekä osallisuuden tunteessa (Syrjämäki, 2015). Pääosin osallisuus on Turjan (2011) mukaan yhteisöllistä toimintaa. Yhteisöllinen toiminta näkyy siinä, että lasten kuuleminen ei tarkoita yksittäisten lasten toiveiden täyttämistä vaan sen sijaan pyritään kuuntelemaan ja ottamaan huomioon kaikkien ryhmään kuuluvien erilaisia näkökulmia sekä löytämään kaikille sopiva ratkaisu neuvottelun kautta (Turja, 2011).

Osallisuus on Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa toteutuvaa toimijuutta. Osallisuus toteutuu aidosti silloin kun kaikilla osapuolilla on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskettaviin asioihin, mikä vaatii kuulluksi tulemistä mutta myös toisten kuuntelemista (Turja & Vuorisalo, 2017). Aikuisten tulee tukea lapsen intentioita sekä kuunnella että kuulla lasta (Syrjämäki, 2015). Vain kuuntelemalla lapsia voidaan luoda sellaista pedagogista toimintaa, joka huomioi lasten yksilölliset lähtökohdat sekä tavat ajatella (Turja & Vuorisalo, 2017). Lasten sosiaalisen osallisuuden edistäminen lähtee Mannisen (2015) mukaan liikkeelle aikuisten asenteista samalla tavalla kuin syrjäyttäminen. On tärkeää pohtia, ovatko lapset toiminnassa osallistettuina vai aidosti osallisina (Manninen, 2015).

”Osallisuutta lisäävät toimintatavat edesauttavat myös ongelmien ennalta ehkäisyä, niiden varhaista tunnistamista ja tarvittavan tuen järjestämistä.” (Opetushallitus, 2014, s. 60). Osallisuuden kokemuksista on Viitalan (2018) mukaan paljon hyötyä lapsille siinä hetkessä sekä tulevaisuudessa. Lapsen sosiaalis-emotionaalista hyvinvointia lisää se, kun hänelle annetaan myönteisiä kokemuksia vaikuttamisen mahdollisuuksista (Viitala, 2018). Mannisen (2015) mukaan myös sosiaaliseen hyvinvointiin sisältyy ajatus osallisuudesta. Hyvinvoinnin perustan muodostaa tasavertainen kuuluminen lähiyhteisöihin sekä arvostetuksi, nähdyksi ja kuulluksi tuleminen (Manninen, 2015).

Osallisuutta tukeva toimintakulttuuri voidaan rakentaa positiivista vuorovaikutusta vahvistamalla (Karhu ym., 2021). Heinosen ja kollegoiden (2016) mukaan kokemuksellinen elementti liittyy vahvasti osallisuuteen. Lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta korostuu lapsen myönteiset kokemukset osallisuudesta (Heinonen ym., 2016, s. 161). Booth ja kollegat (2006) kirjoittavat, että lapsi tulee nähdä kokonaisvaltaisesti, jotta lapsi pystyy aidosti osallistumaan. Lakkala (2009) kirjoittaa, että vasta sitten kun kaikki ryhmän oppilaat pystyvät osallistumaan oman yhteisön elämään, inklusio toteutuu aidosti. Välituntikaverit, osallistuminen yhteisiin

leikkeihin, opiskelutilanteet luokkatovereiden kanssa, yhteinen opetukseen osallistuminen ja onnistumisen kokemukset ovat pieniä, mutta merkittäviä asioita, jotka luovat johonkin kuulumisen ja osallisuuden tunnetta (Lakkala, 2009). Hermanforsin (2017) mukaan kun tuetaan sosiaalista oppimista ja yhteistä tekemistä, huomioidaan lasten oikeus osallistua. Siitä ja lasten erilaisuuksien kunnioittamisesta inkluusiossa on kyse (Hermanfors, 2017). Jotta lasten oikeuksia ja osallisuutta voidaan tunnistaa ja edistää, tarvitaan alan tutkimustietoa, lainsäädännön tuntemista sekä uudenlaisia toimintatapoja (Sevón ym., 2021). Ymmärtämällä mitä osallisuus tarkoittaa, voidaan mahdollistaa inkluusion toteutuminen ja tukea lasten oikeuksien toteutumista.

3 Asiantuntijuus

Asiantuntijuuden merkitys tutkimuksellemme on keskeinen. Tutkimuksemme tavoitteena on ollut tuottaa sellaista tietoa, joka lisäisi tietoisuutta niistä inkluusioon liittyvistä ajatuksista ja kokemuksista, joista avoimesti kentällä puhutaan. Asiantuntijuus on kuitenkin kokonaisuudessaan laaja käsite ja on hyvä ensin tutustua siihen, miten se ymmärretään yleisellä tasolla. Tämän jälkeen tuomme ilmi, mitä se on inkluusiivisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksessa työskentely pohjautuu vahvasti koulutuksen sekä kokemuksen tuomaan asiantuntijuuteen, jonka vuoksi koemme tärkeäksi myös avata niihin liittyvät molemmat näkökulmat.

Yleisesti asiantuntijuudesta puhuttaessa Hapon (2006) mukaan halutaan rajata jokin aihe, asia, ongelma- tai tehtäväalue. Monesti asiantuntijuudella viitataan perinteiseen ammateissa ilmenevään erityisosaamiseen (Happo, 2006, s. 14). Tieteelliseen ja ammatilliseen tietoon sekä ala-kohtaisiin tiedonmuodostuksen käytänteisiin perustuva professionaalisuus, on yksi tapa kuvata asiantuntijuutta (Isopahkala-Bouret, 2008). Palosen ja Gruberin (2010) mukaan asiantuntijat kykenevät tekemään virheettömästi ja tehokkaasti oikeita ratkaisuja oikeaan aikaan. Ulkopuolisen näkökulmasta taitava toiminta voi näyttäytyä mutkattomalta ja helpolta, mutta toiminta perustuu ajan kanssa tapahtuneeseen harjoitteluun, jonka myötä on syntynyt automatisoituneita rutiineja, jotka voivat olla sekä arkisia että ammatillisia käytäntöjä (Palonen & Gruber, 2010). Asiantuntijuutta tuottaa työkokemus ja oppiminen, joka näyttäytyy tehtäväkeskeisenä eksperttitytenä ja osaamisena (Happo, 2006, s. 14).

Isopahkala-Bouret (2008) kirjoittaa, että kokemusta asiantuntijuudesta pohditaan monesti tilanteiden kautta, joissa jostain syystä asiantuntijamainen toimintatapa ei ole ollut mahdollista. Niissä tilanteissa korostuu sen pohdinta, mitä pidetään asiantuntijuutena. Asiantuntijuutta määriteltäessä voi huomata, että asiantuntijuuden käsite on valtaisan kietoutunut (Isopahkala-Bouret, 2008). Aapola (2012) tuo esille yritysmaailmassa toistuvia käytäntöjä, joissa todellinen asiantuntijan rooli on usein asetettu johtajan harteille. Tällöin nähdään avoimuuden kärsivän, kun henkilökunta ei voi tuoda omia ideoitaan esille (Aapola, 2012). Voimme rinnastaa tämän varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen. Pedagogisen johtajan yksi keskeisistä rooleista organisaatiossa on luottaa omaan henkilöstöön (Fonsén & Parrila, 2017).

Asiantuntijuuden kollektiivisen luonteen ymmärtäminen mahdollistaa Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan asiantuntijuuden lähestymisen kokemuksellisen ilmiön näkökulmasta. Koke-

mus asiantuntijuudesta rakentuu tietyssä sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa vuorovai-
kutteisesti ja yhteisöllisten suhteiden kautta (Isopahkala-Bouret, 2008). Palosen ja Gruberin
(2010) mukaan, jotta voidaan määritellä erinomaiselle tai hyvälle toiminnalle kriteerit tai arvi-
oida muiden asiantuntijoiden tietämyksen luotettavuutta tai suorituksia, tarvitaan toisia asian-
tuntijoita. Heidän mukaansa se tekee asiantuntijuudesta kollektiivisen ominaisuuden eikä niin-
kään yksilöllisen. Kun alan osaajat jakavat keskenään yhteisen tietopohjan, heistä tulee ikään
kuin tietyn kulttuurin jäseniä, jonka kontekstissa rajataan, mikä on ja mikä ei ole tasokasta ja
tavoiteltavaa (Palonen & Gruber, 2010). Varhaiskasvatuksessa on pitkään jo nähty käytännön
kokemuksen merkitys käsityksessä asiantuntijuudesta.

3.1 Asiantuntijuuteen vaikuttavat tekijät

Asiantuntijuuden nähdään rakentuvan vähintään kahden eri osa-alueen avulla. Koulutus antaa
asiantuntijuudelle lähtökohdan, mutta kokemuksella on myös iso rooli asiantuntijuudessa. Tyn-
jälän (2010) mukaan asiantuntijuus muodostuu neljästä pääelementistä, jotka ovat teoreettinen
tai käsitteellinen tieto, käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, toiminnan säätelyä koskeva
tieto tai itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto. Hänen mukaansa teoreettista tietoa voidaan
kuvata luonteeltaan muodolliseksi, universaaliksi sekä yleispäteväksi tiedoksi, jota voidaan
esittää esimerkiksi luennoilla ja kirjoissa. Kirjoista ei voi oppia käytännöllistä tietoa, vaan se
syntyy tekemisen ja käytännön kokemuksen kautta ja se voi olla monesti hiljaista, sanatonta
tietoa (Tynjälä, 2010). Tutkimuksemme näkökulmasta on keskeistä tarkastella erityisesti kou-
lutuksen tuoman teoreettisen tiedon ja käytännön kokemuksellisen tiedon rooleja asiantuntijuu-
delle, sillä ne ovat kaksi teemaa, jotka nähdään yleisesti vaikuttavan erityisesti varhaiskasva-
tuksen kontekstissa.

Opettajat ovat inklusion toteuttamisen avainhenkilöitä, koska inklusiivisen koulutuspolitiikan
menestyksekkäs soveltaminen käytännössä on riippuvainen siitä, minkälaiset tiedot ja taidot
opettaja omaa (Lakkala, 2009). Cook, Rao ja Collins (2017) kirjoittavat, että opettajilta usein
puuttuu tarvittavat valmiudet tukea oppilaita, joilla on moninaisia akateemisia ja käyttäytymi-
seen liittyviä tarpeita. Omista vahvuuksista opettajana on tärkeää olla tietoinen, mutta yhtä tär-
keää on pohtia, minkä suhteen tarvitsisi lisää tietoa. Reflektion eli oman toiminnan kriittisen
tarkastelun ja pohdinnan myötä syntyy Tynjälän (2010) mukaan itsesäätelytietoa eli toiminta-
ja työskentelytapoihin, omaan ajatteluun ja oppimiseen liittyvää reflektiivistä ja metakognitii-

vista tietämystä. Toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta voidaan puhua silloin, kun reflektiivinen tarkastelu kohdistuu laajempiin yhteyksiin oman toiminnan ulkopuolelle eli esimerkiksi työyhteisöön tai ammattialaan (Tynjälä, 2010).

Teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto ovat persoonallisen tiedon muotoja, kun taas sosiokulttuurinen tieto on kulttuurisiin ja sosiaalisiin käytäntöihin, erilaisiin työväliseisiin ja laitteisiin sidottua tietoa, joka luo asiantuntijuuden kehyksen (Tynjälä, 2010). Toiminnan säätelyn ja sosiokulttuurisen tiedon näkökulmasta on oleellista, että avaamme tulevaisuudessa kappaleissa esimerkiksi tuen järjestämiseen liittyviä asioita ja inklusiivista varhaiskasvatusta, jotta voimme havainnollistaa kontekstia, jossa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta tapahtuu. Myös kokemuksen käsitteen näkökulmasta on oleellista pohtia ympäristöä, jossa kokemukset syntyvät (ks. Isopahkala-Bouret, 2008).

Samana työtä voi usein tehdä useammalla eri koulutustaustalla. Meidän tutkimuksemme kontekstissa varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviä voi tehdä esimerkiksi sosionomi, kasvatustieteen kandi tai maisteri sekä lastentarhaopettajaopiston käynyt. Esimerkkejä on olemassa muiltakin aloilta muun muassa kaupan alalla tradenomi ja ekonomi voivat tehdä samaa asiantuntijatyötä. Suomessa vallitseva opettajapula näkyy varhaiskasvatuksessa niin sanottuina epäpätevinä opettajina, joilla ei ole opettajan työhön pätevöittävä koulutus. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviä on täytetty esimerkiksi lastenhoitajilla. Heillä ei tällöin ole koulutuksen tuomaa asiantuntijuutta työtehtävään. Parviainen (2006) onkin tutkimuksessaan tuonut esiin käsityksiä, joita omaamme asiantuntijoista. Hän on nostanut esiin ihmisen asiantuntijan takana ja rohkaissut haastamaan asiantuntijoiden asemaa yhteiskunnassa. Kyse ei ole siitä, ettemmekö voisi luottaa alan asiantuntijoihin vaan siitä, että asiantuntijuuteen liittyvä tieto tulee osin perustua aina tutkittuun tietoon (Parviainen, 2006).

Koulutuksen vastapainona asiantuntijuudessa on kokemuksen tuoma asiantuntijuus. Kokemus nähdään arkikielessä yksinkertaisena kuvauksena tapahtuneesta (Kukkola, 2018). Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan kontekstisidonnaiseen asiantuntijarooliin asettuminen mahdollistaa kokemuksen asiantuntijuudesta. Kukkola (2018) mainitsee, että kokemuksen määrä voi olla sama esimerkiksi eri ihmisillä työtä haettaessa, mutta se voidaan nähdä silti eriarvoisena hakemuksessa. Esimerkiksi työkokemuksen ajatellaan korvaavan alan perusasioihin perehdyttämisen (Kukkola, 2018). Voimmekin ajatella, että nämä aiemmin mainitut epäpätevät opettajat voivat hyödyntää uudessa työtehtävässä heidän mahdollisesti pitkää työkokemustaan alalta,

mutta heidän kokemuksensa ei kuitenkaan ole täysin vastaavasta työtehtävästä ja täten opettajana olemisen asiantuntijuuteen ei vaikuta molemmat tekijät.

Eletty kokemus nähdään vahvana argumenttina tavallisen ihmisen muodostamalle mielipiteelle (Rautajoki, 2018). Kehittyneen asiantuntijan toiminta on monesti automatisoitunutta tuntumaidon ansiosta, jonka vuoksi toimintaan ei tarvitse kiinnittää niin paljon huomiota (Happo, 2006, s. 15). Viime vuosina on paljon puhuttu uusien opettajien mentoroinnista uran alkuvaiheessa (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta, 2016). Mentorina toimii usein alalla pidempään työskennellyt opettaja, jonka kokemuksen tuoma asiantuntijuus mahdollistaa vasta valmistuneen opettajan tukemisen. Parrila (2017) on myös tuonut ilmi esimiehen roolin työntekijöiden valmentajana. Valmentaminen ja mentorointi voi kohdistua yksilöön tai koko tiimiin (Onnismaa, ym., 2016; Parrila, 2017). Mentorointi voi tulla työntekijälle automaattisesti tai sitä voidaan erikseen hakea työnteon tueksi. Mentorointi on ollut myös hallituksen kärkihankkeena, josta esimerkiksi Kupila ja Karila (2019) ovat tehneet julkaisun. He tuovat esille opettajan identiteetin rakentumisen ensimmäisten työvuosien aikana, joka vaikuttaa myöhempään kokemukseen omasta asiantuntijuudesta (Kupila & Karila, 2019).

Työelämän epämääräisesti määritellyissä ja monimutkaisissa päättelytilanteissa asiantuntijat valitsevat monesti ratkaisun, joka on ikään kuin riittävän hyvä, yhden näkökulman kannalta yliverlaisena näyttäytyvän ratkaisun sijaan (Palonen & Gruber, 2010). Kokemuksen nähdään myös tuovan keinoja vastata erilaisiin haastaviin tilanteisiin (Onnismaa, ym., 2016). Erilaisia pedagogisia ratkaisuja kokeillaan työvuosien aikana huomioiden jokaisen ryhmän olevan erilainen. Onnismaan ja kollegoiden (2016) raportista tulee ilmi, että mentoroinnin nähdään olevan keskustelun avaaja juuri hankalissa tilanteissa ja vertaistuen luoja, jota kaipaa myös pidempään työskennelleet opettajat. Kokemuksen käsite on heidän tutkimuksessaan synonyymi työvuosien määrälle, mutta myös samankaltaisten tilanteiden kohtaamiselle arjessa (Onnismaa, ym., 2016).

3.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus asiantuntijuuden ympäristönä

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteleminen on oleellista, koska tutkimuksemme on kiinnostunut inklusiosta nimenomaan varhaiskasvatuksessa. Suomi on sitoutunut useisiin koulu- tusta ja kasvatusta käsitteleviin suosituksiin ja asiakirjoihin, joiden tarkoituksena on edesauttaa inklusion sekä inklusiivisen kasvatuksen toteutumista (Viitala, Neitola, Syrjämäki, Viljamaa & Heiskanen, 2021). Opetushallituksen (2018) mukaan inklusiivinen toimintakulttuuri pyrkii

edistämään kaikessa toiminnassa osallisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Myös Laakso ja kollegat (2020) mainitsevat, että inklusiivisessa kasvatuksessa keskeisiä elementtejä ovat muun muassa osallisuus ja tasa-arvo. Inklusiivinen varhaiskasvatus kokoaa täten yhteen inklusion keskeisen teorian ja liittää yhteen aiemmin esiin tuomat asiat tutkimuksessa keskeiseen varhaiskasvatuksen kontekstiin.

Inklusiosta puhutaan tutkimuksissa usein koulun näkökulmasta, jolloin esiin nostettavat asiat voivat olla varsin erilaisia kuin mitä varhaiskasvatuksen näkökulmasta havaitut asiat ovat. Alijoki ja Pihlaja (2012) tuovat ilmi, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa inklusion toteutuksessa on parantamisen varaa. Vaikka varhaiskasvatuksen palvelurakenne kokonaisuudessaan on inklusiivisempi verrattuna esimerkiksi perusopetuksen vahvaan erityiskoulutraditioon (Alijoki & Pihlaja, 2012). Hermanfors (2017) kirjoittaa, että monissa maissa inklusiivinen pedagogiikka näkyy selkeästi toisin kuin Suomessa. Lundqvist, Westling ja Siljehag (2016) tuovat esiin Ruotsin mallin, jossa osa kaksivuotisista esikouluista ovat erikoistuneet tuen tarpeisten lasten opetukseen. Nämäkin yksiköt toimivat kuitenkin inklusiivisesti, sillä esikouluihin osallistujia ei rajata sen perusteella onko heillä tuen tarvetta vai ei. Yksiköt hyötyvät erikoistumisesta siten, että heillä on ammattitaitoiset henkilöstöresurssit inklusiivisen pedagogiikan varmistamiseen (Lundqvist ym., 2016).

Inklusiivinen varhaiskasvatus on monitahoinen ilmiö, joka liittyy sekä laajempaan varhaiskasvatuksen järjestämisen kontekstiin että varhaiskasvatuksen lähipalveluiden ja varhaiskasvatuksen järjestämisen paikan periaatteeseen (Viitala ym., 2021). Pihlajan (2009) mukaan varhaiskasvatuksen rakenne on inklusiivinen sen suhteen, että jokainen lapsi on oikeutettu yhteisiin palveluihin ja jokaisella on yhtäläinen oikeus osallistua varhaiskasvatukseen. Lainsäädäntö palvelujärjestelmän perustalla ei ohjaa segregoimaan eli jättämään palvelujen ulkopuolelle yhtäkään lasta (Pihlaja, 2009). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan varhaiskasvatusta tulee kehittää huomioiden inklusioperiaate. Inklusion merkitys varhaiskasvatuksessa nähdään oikeudenmukaisuutena ja erilaisuuden monimuotoisuuden arvostamisena (Lundqvist & Bodin, 2018). Kaikissa periaatteissa, poliittisissa ohjauksissa ja käytännöissä tulisi näkyä inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvopohjainen edistäminen (Hermanfors, 2017).

Viitalan (2018) mukaan inklusiivinen kasvatus ja varhaiskasvatus on laadukasta kaikille kuuluvaa koulutusta ja kasvatusta, joka pohjautuu inklusion ideologiaan. Inklusiivisen kasvatuk-

sen määrittelyminen tarkasti ei ole helppoa (Takala ym., 2018). Yksinkertaisesti sanottuna varhaiskasvatuksessa inklusiiossa on kyse kaikille yhteisestä opetussuunnitelmasta ja kaikille yhteisistä palveluista (Alijoki & Pihlaja, 2012). Jokaisen lapsen tulee pystyä osallistumaan varhaiskasvatukseen riippumatta esimerkiksi kulttuurisesta taustasta, vammaisuudesta tai tuen tarpeista (Opetushallitus, 2018; Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa lasten ei tule muuttua vaan ympäristön (Viitala, 2018; Hermanfors, 2017).

Ahosen (2017) mukaan ajatus inklusiosta tulee olla varhaiskasvatustoiminnan keskiössä, jonka mukaan tuen tarpeisiin vastattaisiin ryhmän yhteisessä toiminnassa. Laadukkaasti toteutettu inklusiivinen varhaiskasvatus vaikuttaa Viitalan (2018) mukaan myönteisesti lapsiin, joilla on tuen tarvetta, mutta lisäksi myös kaikkiin muihin. Inklusiivinen ympäristö tukee lasten kielellistä ja kognitiivista kehitystä, ja lapset oppivat lisäksi sosiaalisia taitoja sekä leikkitaitoja (Viitala, 2018). Takala ja kollegat (2018) tuovat esille, että 39 prosenttia heidän kyselynsä vastanneista suomalaisista opettajista oli sitä mieltä, että erityisopettajalla on suurin vastuu erityisen tuen oppilaista. Vain 18 prosenttia oli sitä mieltä, että jokainen opettaja opettaa erityisen tuen oppilaita (Takala ym., 2018). Inklusiivinen varhaiskasvatus pohjustaakin teoriaa siihen, että miksi tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet ovat varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudessa keskeisessä roolissa.

Lapsen tuen tarpeeseen tulisi Ahosen (2017) mukaan vastata lapsen vahvuuksien pohjalta ja ongelmien painottamisen sijaan inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa korostuukin lapsen vahvuuksien huomioiminen. Näin tuetaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman mukaista oppivana yhteisönä toimimista. Jokainen lapsi hyväksytään omana ainutlaatuisena itsenään ja nähdään arvokkaana (Ahonen, 2017, s. 158) ja jokaisella lapsella on oikeus saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa (Opetushallitus, 2014). Onnistumisen kokemukset ja kannustava ympäristö ovat Murron (2001) mukaan kaikkein tärkeintä. Itsetunnon vahvistaminen ja onnistumisen kokemukset korostuvat silloin, kun lapsella on kehityksellisiä haasteita, oppimisvaikeuksia ja erilaisia toiminnallisia rajoitteita, joiden vuoksi lapsi saattaa kohdata arjessaan muita enemmän vastoinkäymisiä (Turja, 2017). Merkityksellistä on positii-visen minäkuvan rakentuminen (Murto, 2001). Erilaisuuden arvostaminen korostuu varhaiskasvatuksen normeissa (Laakso ym., 2020). Ahosen (2017) mukaan inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tarkoituksena ei ole se, että lapset toimivat keskenään samalla tavalla tai, että kaikkien lapsien oletetaan pärjäävän samalla määrällä aikuisen tukea. Jokainen lapsi saa tukea tarvitsemallaan tavalla, kun yhteisö hyväksyy aidosti erilaisuuden (Ahonen, 2017, s. 158).

Heinonen ja kollegat (2016) kirjoittavat, että kaikkien lasten tulee kokea olevansa merkityksellinen osa ryhmää sekä saada onnistumisen kokemuksia toimiessaan muiden lasten kanssa. Heidän mukaansa lasten näkökulmasta katsottuna vertais- ja ystävyysuhteet ovat keskeinen osa varhaiskasvatusta. He kirjoittavat, että yksikään lapsi ei saa jäädä ryhmän ulkopuolelle tai tulla torjutuksi ja aikuisen tehtävä on pitää siitä huolta. Varhaiskasvatuksen keskeinen tehtävä ja pohja muulle oppimiselle on yhteisöllisyyden vahvistaminen ja siihen liittyvien taitojen eli esimerkiksi jakamisen, lohduttamisen tai auttamisen taitojen opettaminen (Heinonen ym., 2016, s. 89). Jotta voidaan suunnitella sellaista pedagogista toimintaa, joka huomioi lasten yksilölliset lähtökohdat ja ajattelutavat, tulee Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan kuunnella mitä lapsilla on sanottavaa. Lasten näkökulma asioihin voi olla täysin erilainen kuin aikuisten näkökulma, mikä voi luoda aikuiselle merkityksellisen tilanteen reflektoida sekä kyseenalaista omaa ajattelua, mikä puolestaan edesauttaa ammatillista kehittymistä (Turja & Vuorisalo, 2017). Täten palaamme jälleen inklusiossa keskeiseen osallisuuden teemaan.

Yhtäkään lasta ei saa jättää toiminnan ulkopuolelle eikä yksikään lapsi saa joutua kohtamaan kielteisiä asenteita (Lakkala, 2009). Booth ja kollegat (2006) kirjoittavat, että inklusioon liittyy vahvasti ajatus siitä, että kaikkien lasten väliset eroavaisuudet sekä yhtäläisyydet tulee tunnistaa. Lasten eroavaisuuksien huomioiminen ei tarkoita sitä, että jokaiselle annettaisiin yksilöllisiä tehtäviä vaan sen ansiosta pystytään ymmärtämään paremmin moninaisia tapoja kokea asioita (Booth ym., 2006). Sen sijaan, että oppilaiden erilaisuus nähtäisiin poikkeuksena, tulee erilaisuuden olla opetuksen ja oppimisen lähtökohta (Väyrynen, 2001). Turjan (2017) mukaan lapsen oppiminen sen hetkiselällä lähikehityksenvyöhykkeellä tulee varmistaa mitoittamalla toiminnan vaikeustaso sopivaksi sekä tukea lasta sopivin keinoin. Kannustavaa palautetta tulee antaa riittävästi ja oikea-aikaisesti (Turja, 2017).

3.3 Tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet

Olemme aiemmin tuoneet ilmi, että inklusion mukaisesti tuki tuodaan lapsen luo hänen omaan varhaiskasvatusryhmäänsä. Tämän vuoksi on tärkeää seuraavaksi avata tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet, jotka ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet luovat raamit sille, miten lapsen tuki voidaan tuoda hänen luo parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimuksesamme tuen järjestämisen tarkasteleminen sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen näkökulmista on oleellista, sillä tuen rakenteet muodostuvat näissä eri lakien ja opetussuunnitelmien

pohjalta. Varhaiskasvatuksesta puhutaan myös esiopetusikäisten lasten kohdalla, mikäli he jäävät esiopetuspäivänä sitä edeltävään tai sen jälkeiseen varhaiskasvatukseen (Opetushallitus, 2014).

Varhaiskasvatuslaissa määritetään ytimekkäästi lapsen oikeus tukeen varhaiskasvatuksessa: ”Varhaiskasvatuksen tavoite on tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä.” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) on asiakirjana ohjaamassa tätä velvoitetta. Esiopetuksessa kasvun ja oppimisen tuen toteuttaminen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti määritetään perusopetuslaissa. Perusopetuslain 16a§ ja 17§ mukaisesti tehostetun tuen ja erityisen tuen toteuttamisen tulee toteutua, mikäli oppilas tarvitsee säännöllisesti tukea. Tukimuotoja varten tulee tehdä kirjalliset päätökset (Perusopetuslaki, 24.6.2010/642, 16a§, 17§). Esiopetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) on osaltaan ohjaamassa kolmiportaisen tuen toteuttamista esiopetuksessa.

Underwood, Valeo ja Wood (2012) tuovat esiin, että opetuksen tavoitteena on aina lähtökohdaisesti jokaisen lapsen oppimisen tukeminen, mutta tukemiseen vaikuttavat myös eroavaisuudet lasten mielenkiinnon kohteissa ryhmän sisällä. Varhaiskasvatuksessa toiminta suunnitellaan ryhmän mielenkiinnon kohteiden mukaisesti niin, että jokainen lapsi tulee huomioitua. Tällöin myös ne lapset, jotka eivät koe tärkeäksi jonkun taidon oppimista joutuvat väistämättä opettelemaan toisten lasten mielenkiinnon kohteita (Underwood, ym., 2012). Varhaiskasvatussuunnitelmassa määritetyt laaja-alaisen oppimisen eri osa-alueet (Opetushallitus, 2018) tukevat näiden eri mielenkiinnon kohteiden opettamista ja vahvistumista. On kuitenkin tärkeää huomioida, että varhaiskasvatuksessa lapsilla ei ole täyttä ymmärrystä omista taidoistaan ja mahdollisuuksistaan oppia (Underwood, ym., 2012), joten varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen suunnittelun merkitys on suuri.

Kolmiportainen tuki on tähän asti ollut virallisesti käytössä vain esi- ja perusopetuksessa. Suomen hallitus on linjannut, että kolmiportainen tuki tulisi siirtää myös varhaiskasvatukseen (OAJ, 2020). Tämä tarve tulee esille myös Eskelisen ja Hjeltin (2017) tutkimuksessa, josta käy ilmi, että yli puolet vastaajista haluaisi kolmiportaisen tuen myös varhaiskasvatukseen. Lapsen oppimisen ja kehityksen tuen arviointi on keskeisessä roolissa tukea toteutettaessa (Opetushallitus, 2014). Esiopetusvuoden aikana on käytännössä mahdollista seurata ja arvioida vain yhtä tuen porrasta lapsella. Tämän vuoksi tehostetulta tuelta harvoin kerkeää siirtymään erityisen tuen piiriin ennen koulun alkua (Opetushallitus, 2014). On kuitenkin huomioitava, että jokaisen

lapsen tilanne käsitellään yksilöllisesti ja täten on mahdollista, että lapsen tuki voidaan määrittää esiopetusvuoden alussa, jolloin keväällä voidaan siirtää lapsi ylemmälle portaalle ennen koulun aloitusta. OAJ (2020) tuo esityksessään esille tuen jatkumon kehittämisen merkityksen varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Kolmiportaisen tuen siirtyminen koko varhaiskasvatukseen käyttöön hyödyttäisikin erityisesti niitä lapsia, jotka päätyvät heti koulussa erityisen tuen piiriin ollessaan esiopetuksessa vielä tehostetulla tuella.

3.3.1 Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen tarvitsema tuki käsitellään lapsen kehityksen ja oppimisen tukena (Opetushallitus, 2018). Tuen keskiössä ovat yksilölliset, yhteisölliset ja oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut (Opetushallitus, 2018). Tukea lähestytään usein ensimmäisenä pedagogisten ratkaisujen avulla (ks. Sandberg, 2021; Viitala, 2018). Pienryhmät, kuvat ja viittomat sekä lapsen yksilöllinen ohjaaminen arjen tilanteissa ovat esimerkkejä näistä pedagogisista ratkaisuista (Heiskanen, 2018). Varhaiskasvatuksessa tuki järjestetään pääsääntöisesti aina lapsen omassa ryhmässä, mutta tarpeen vaatiessa tuki voi toteutua osittain tai kokonaan erityisryhmässä (Opetushallitus, 2018; Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 34§ & 35§). Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu ja Sajaniemi (2013) toteavat, että lapsen tukitoimia suunniteltaessa huomioidaan erityisesti oppimisympäristöiden merkitys lapsen oppimisprosessissa. Oppimisympäristöt luodaan pedagogisessa kontekstissa vuorovaikutuksessa aikuisten ja lasten välillä (Alijoki, ym., 2013).

Varhaiskasvatuksessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan huoltajien kanssa sovitut tavoitteet ja konkreettiset keinot lapsen tuen toteuttamiseksi. Pedagogisen asiakirjan tarkoituksena on olla ohjenuorana tavoitteiden saavuttamiseksi (Sandberg, 2021). Lasta ei tule nähdä vain tuen tarpeen näkökulmasta, koska tällöin huomioidaan vain pieni osa siitä, mitä lapsi todella on (Booth ym., 2006). Varhaiskasvatuksessa tukeen liittyvien pedagogisten ratkaisujen lisäksi huomioitavia ovat rakenteelliset ratkaisut, hyvinvointia tukevat järjestelyt sekä hoidolliset ratkaisut (Opetushallitus, 2018). Heiskanen (2018) tuo esiin näiden osa-alueiden konkreettisia merkityksiä varhaiskasvatuksen arjessa. Hänen mukaansa esimerkiksi avustajaresurssit osana rakenteellisia ratkaisuja tulee suunnitella tukemaan pedagogisia ratkaisuja (Heiskanen, 2018).

Hyvinvointia tukevat järjestelyt kuten yhteistyö neuvolan kanssa tulee puolestaan hänen mukaansa järjestää lapsikohtaisesti ja ne voivat koskea lapsen lisäksi hänen perhettään (Heiskanen,

2018). Hyvinvointia tulee kuitenkin tarkastella monesta eri näkökulmasta. Hyvinvointia tukee myös lapsen ystävyysuhteiden syntyminen sekä sosiaalisten taitojen kehittyminen. Heinosen ja kollegoiden (2016) mukaan kasvattajien tuleekin havaita herkästi sellaiset tilanteet, joissa lapsi tarvitsee tukea esimerkiksi liittyen ystävyysuhteen solmimiseen, oppimiseen tai sosiaalisiin taitoihin. Viimeisenä mainitut hoidolliset ratkaisut koskevat varhaiskasvatuksessa esiintyviä lääkehoidollisia tapauksia, joista tulee aina laatia erillinen lääkehoitosuunnitelma (Heiskanen, 2018).

3.3.2 Tuen järjestäminen esiopetuksessa

Kolmiportainen tuki on esiopetuksessa tuen järjestämisen lähtökohta ja siihen kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tutkimuksen kannalta on tärkeää ymmärtää mitä näiden tuen portaiden toteuttaminen vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta. Lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestäminen on varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla eivätkä lapsen huoltajat pysty kieltämään lapselle tehtävien tuen arviointien ja suunnitelmien toteutumista (Opetushallitus, 2014). Näemme tutkimuksen kannalta tärkeänä, että ymmärrämme tukeen liittyvien käsitteiden sisällön osataksemme tulkita mistä mahdollisesti vastaajat puhuvat. On esimerkiksi olemassa oletus siitä, että kaikki lapset saisivat yleistä tukea (ks. Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020). On kuitenkin hyvä pohtia, että onko kukaan tuen portaalla valmiiksi. Esiopetussuunnitelmastakin tulee ilmi, että yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen (Opetushallitus, 2014).

Tuen portaiden lähtökohta on aina se, että portailla voidaan liikkua sekä ylös että alaspäin. Lapsen tuen noustessa tuen portailla nousevat samalla tuen keinojen määrät. Yleinen tuki ei tarvitse erillistä tuen suunnitelmaa, vaan lapsen oppimista tukevat menetelmät kirjataan lapsen esiopetussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2014). Olisikin teoreettisesti ajateltuna parempi sanoa, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus saada yleistä tukea sen sijaan, että toteamme suoraan kaikkien olevan yleisen tuen portaalla. Kolmiportainen tuki tulee nähdä jokaisen lapsen etuna ja oikeutena (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020).

Esiopetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) mainitaan, että osa-aikainen erityisopetus on tarkoitettu lapselle, jolla on vaikeuksia oppimisessa esimerkiksi kielellisissä, matemaattisissa tai motorisissa taidoissa. Erityisopetus voi olla myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan järjestämää pienryhmätoimintaa (Heiskanen, 2018). Lapsen kasvun ja oppimisen tukeen voivat kuulua myös esimerkiksi erilaiset erityiset apuvälineet sekä tulkitsemis- ja avustajapalvelut.

Näihin tuen keinoihin lapsella on esiopetuksessa perusopetuslain 31§ mukaisesti oikeus maksuttomasti (Opetushallitus, 2014). Avustajapalvelut on suunnattu tukemaan lapsen itsenäistä selviytymistä ja omatoimisuutta. Päivittäisten tilanteiden ja tehtävien suorittamisessa avustaja ohjaa ja tukee lasta toimimaan ohjeiden mukaisesti (Opetushallitus, 2014). Kun kolmiportaista tukea toteutetaan laadukkaasti, pyritään saamaan aikaan muutoksia pedagogisissa toimintatavoissa ja ympäristössä (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020).

Tehostettu tuki on yleisestä tuesta seuraava vaihe. Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020) tuovat ilmi, että ennen tehostettuun tukeen siirtymistä tulee aina tehdä pedagoginen arvio. Pedagogisessa arviossa nostetaan konkreettisesti esiin lapsen tuen tarpeet sekä vahvuudet ja lisäksi arvioidaan mitkä tukitoimet ovat riittäviä (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020). Pedagogiseen arvioon ei siis kirjata lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia. Pedagogisen arvion kohdat käsitellään moniammatillisessa yhteistyössä, jonka jälkeen voidaan tehdä lapselle tehostetun tuen oppimissuunnitelma tai mahdollisesti palauttaa lapsi tehostetusta tuesta yleiseen tukeen (Opetushallitus, 2014). Tehostetun tuen suunnitelmaan kirjataan tarvittavat konkreettiset tukitoimet. Tehostetun tuen suunnitelma arvioidaan vähintään kerran ennen lapsen kouluun siirtymistä (Opetushallitus, 2014).

Eriytyinen tuki on korkein kolmiportaisen tuen muoto. Ennen erityiseen tukeen siirtymistä lapselle tehdään pedagoginen selvitys, jossa käy ilmi lapsen oppimisen edistyminen, vahvuudet ja aiempien tukitoimien vaikutus (Opetushallitus, 2014). Eriytyinen tuki on mahdollista saada lapselle myös ilman erillisiä selvityksiä ja aiempaa tehostettua tukea perusopetuslain 17§ mukaisesti:

Eriytyisen tuen päätös voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista ... ilman sitä edeltävää pedagogista selvitystä ja oppimisen tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vamma, sairauden, kehityksessä viivästyminen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten. (Perusopetuslaki, 24.6.2010/642).

Eriytyisen tuen päätöksen valmistuttua tulee tehdä lapselle henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma [HOJKS] (Opetushallitus, 2014). HOJKS laaditaan usein yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa (Heiskanen, 2018). Suunnitelmasta tulee ilmetä lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimiseen liittyvät tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi (Opetushallitus, 2014).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013, 2§) on myös turvaamassa varhaista tukea sitä tarvitsevalle. Lain merkitys korostuu erityisesti esiopetukseen kuuluvilla lapsilla, sillä heillä on oikeus perusopetuslain (628/1998, 31a§) mukaiseen oppilashuoltoon. Esiopetusikäisille kuuluvat neuvolapalvelut lasketaan osaksi oppilashuollon terveydenhoitopalveluita (Opetushallitus, 2014). Oppilashuoltoon kuuluu myös kuraattori ja psykologi palvelut osana monialaista yhteistyötä (1287/2013, 7§). Esiopetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) on kirjattu oppilashuollon rooli esiopetuksen järjestämisessä. Siinä tuodaan ilmi, että oppilashuollon tavoitteena on olla ensisijaisesti ennaltaehkäisevää tukea, mutta sitä voidaan järjestää myös kohdistetusti yksilöllisenä oppilashuoltona yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa. Oppilashuollon keskeisimpänä toimintamallina on yhteisöllinen oppilashuolto ja sen tarkoituksena on seurata, kehittää ja arvioida esiopetusryhmien hyvinvointia (Opetushallitus, 2014).

3.4 Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden muodostuminen

Tiedämme nyt mitä asiantuntijuus yleisesti on, mistä tekijöistä asiantuntijuus muodostuu ja lisäksi olemme kuvanneet kontekstia, jossa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus on keskeisessä roolissa. On aika syventyä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden muodostumiseen. Yksinkertaisesti sanottuna asiantuntijaksi kehittymiseen vaikuttaa oma elämänhistoria, koulutus, henkilökohtaiset ominaisuudet sekä työkokemus (Happo, 2006, s. 161). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden tarkastelussa tulee huomioida koko henkilöstön näkökulma kokonaisuuden ymmärtämiseksi, mutta kiinnitämme samalla erityistä huomiota tutkimuksemme kohderyhmään eli varhaiskasvatuksen opettajiin. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden näkyviä osa-alueita ovat tiimityö oman tiimin kanssa, pedagoginen johtajuus sekä monialainen yhteistyö. Näiden ohella tapahtuu paljon aiemmin mainittua kokemuksen ja koulutuksen tuomaa asiantuntijuutta, jotka linkittyvät näihin eri tahoihin keiden kanssa sitä asiantuntijuutta jaetaan. Asiantuntijuuden jakaminen perustuu keskeisesti luottamukseen ja yhteistyöhön (Heikka, 2017).

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulee olla Karilan ja kollegoiden (2017) mukaan sellaista osaamista, jolla pystytään osana ryhmän toimintaa huomioimaan tuen tarpeet. Lapsiryhmän ja yksittäisten lasten oppiminen, kehitys ja ihmisenä kasvaminen tulee mahdollistaa henkilöstöltä vaadittavan osaamisen avulla (Karila ym., 2017). Varhaiskasvatuksessa olevissa pedagogisissa tiimeissä työskentelee useamman eri koulutuksen saanutta henkilökuntaa ja tällöin jokaisella on oma erikoisosaamisalueensa koulutuksensa mukaisesti (Pihlaja & Viitala, 2018, s. 38; Uk-

konen-Mikkola, Yliniemi & Wallin, 2020). Puhumme usein arkikielessä oman alan asiantuntijoista, joita hyödynnämme varhaiskasvatuksen arjessa sen vaatimalla tavalla. Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittymiseen sisältyy esimerkiksi osallistuminen kasvatusyhteisön merkityksellisiin toimintoihin ja kulttuurisiin aktiviteetteihin sekä prosessi kasvatusyhteisön jäseneksi tulemiseksi (Kupila, 2012).

Kupila (2007) kirjoittaa, että taloudelliset ja yhteiskunnalliset tekijät varhaiskasvatuksen taustalla, luovat puitteet työn teolle. Puitteiden luomisen lisäksi ne muodostavat odotuksia ja vaatimuksia asiantuntijan työlle (Kupila, 2007). Varhaiskasvatuksen työntekijöiltä vaaditaan kykyä ja valmiuksia osaamisen jatkuvaan päivittämiseen työelämässä tapahtuvien nopeiden muutosten vuoksi (Kupila, 2012). Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjen sekä kasvattajien mahdollisuuksiin kehittää ja toteuttaa asiantuntijuutta, heijastuu kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittyvät seikat (Happo, 2006, s. 40). Varhaiskasvatuksen ollessa toimintaympäristönä varsin muuttuva, vaaditaan osaamiselta ja työltä avarakatseisuutta ja muutosvalmiutta, jotta voidaan hallita erilaisia ulottuvuuksia ja näkökulmia (Kupila, 2007).

Karila ja kollegat (2020) tuovat esille varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen vastuun kasvattajatiimissä suunnittelua, arviointia ja kehittämistä tekemällä. Pedagogiseen vastuuseen kuuluvat heidän mukaansa osallistumiset moniammatilliseen- ja verkostoyhteistyöhön, vanhempien osallistaminen varhaiskasvatustoiminnan kehittämiseen sekä erilaisten uusien käytäntöjen kehittäminen. Tähän vastuuseen kuuluvat myös vastaaminen lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvissä kysymyksissä sekä pedagogisen toiminnan viestittäminen (Karila ym., 2020). Myös Ukkonen-Mikkolan ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka, kokonaisvaltainen suunnittelu, toteutus, arviointi, kehittäminen ja oppimisympäristön suunnittelu muodostavat heidän asiantuntijuutensa ytimen. He positioivat itsensä suhteessa lapseen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäjäksi sekä osallisuuden mahdollistajaksi (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Kansainvälisellä varhaiskasvatuksen kentällä puhutaan paljon opettajajohtoisuudesta, joka kokoaa yhteen opettajan pedagogisen johtajuuden ja pedagogisen vastuun omassa lapsiryhmässä (Heikka, 2017).

Yksilön kokemus omasta vapaudesta osana yhteisöä vaikuttaa hänen kokemukseensa erilaisuuden hyväksymisestä (Underwood ym., 2012). Opettajien tulisi arvioida käytössä olevia pedagogisia välineitä tai käytäntöjä oppilaiden yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden näkökulmasta (Sirkko, 2020). Takalan ja kollegoiden (2020) mukaan opettajien kyky arvioida työtään jatku-

vasti ja mukauttaa opetustaan ja toimintatapojaan nousee keskiöön inklusiivisessa opettajuudessa. Ammattitaidon kasvaessa opettajan taidot kehittyvät (Takala ym., 2020). Biamban (2016) mukaan kasvattajan rooli inklusiivisessa ympäristössä on tärkeä ja se vaatii vaivannäköä ja sinnikkyyttä. Kasvattajien tulisi tarkastella asioita asettamalla itsensä lapsen asemaan (Biamba, 2016). Tukea tarvitsevan lapsen tai nuoren oppimista ja osallistumista vahvistaa opettajan inklusiivinen orientaatio ja se, että selviytyminen ei ole riippuvainen ainoastaan siitä, minäläiset yksilölliset voimavarat lapsella on (Murto, 2001).

Varhaiskasvatuksen opettajat konkretisoivat asiantuntijuuteensa kuuluvan opetussuunnitelmien ja varhaiskasvatuksen lainsäädännön tuntemisen, tiimin pedagogisen toiminnan johtamisen, lapsen tuen tarpeen havaitsemisen, pedagogisen puheen ylläpitämisen ja eri asiantuntijoiden kanssa tehdyn yhteistyön (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma on siis yksi keskeinen opettajan työtä ohjaava tekijä varhaiskasvatuksessa tukea järjestettäessä. Kunnilla on myös omat varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka ovat tehty heidän tarpeisiinsa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta. Rantala ja Uotinen (2014) ovat tutkineet näitä kuntakohtaisia suunnitelmia ja he toivat niistä esille vanhempien mielipiteen merkityksen lapsen haasteista keskusteltaessa. He mainitsivat, että opettajan asiantuntijuuden rinnalla vanhempien havainnot oman lapsen haasteista ovat keskeisessä roolissa tukea kirjattaessa (Rantala & Uotinen, 2014).

Kupila (2007) kirjoittaa, että lasten sekä perheiden tarpeet ohjaavat asiantuntijan työskentelyä, koska asiantuntijan työ koskettaa lapsia ja perheitä. Perheiden ja lasten lisäksi asiantuntija tekee yhteistyötä varhaiskasvatuksen eri tahojen työyhteisöjen ja työntekijöiden kanssa sekä esimerkiksi päättäjien ja kouluttajien kanssa (Kupila, 2007). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen keskeisiä osia ovat monenlaisista lähtökohdista tulevien vanhempien tukeminen ja kohtaaminen sekä yhteistyön turvaaminen (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Sucuoğlu ja Bakkaloğlu (2018) ovat tutkineet vanhemman ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Mitä parempi vuorovaikutussuhde vanhemman ja opettajan välillä oli niin, sitä paremmin nähtiin lapsen oppimisen ja kehityksen tukemisen onnistuvan (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2018).

Luottamuksen rakentaminen ja yhteinen sitoutuminen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen ovat huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä keskeisessä roolissa (Opetushallitus, 2018). Päivittäiseen vuorovaikutukseen kuuluvat yleensä lapsen päivän tapahtumien ja ha-

vaintojen jakaminen. Huoltajilla tulee myös olla mahdollisuus ottaa yhteyttä varhaiskasvatuksen henkilöstöön heitä mietityttävissä asioissa. Huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön kuuluvat myös kaksi kertaa vuodessa olevat lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvät keskustelut, jotka luovat huoltajille mahdollisuuden selkeään vuorovaikutukseen ja vaikuttamiseen (Opetushallitus, 2018). Näiden tarkoituksena on vahvistaa huoltajien osallisuutta.

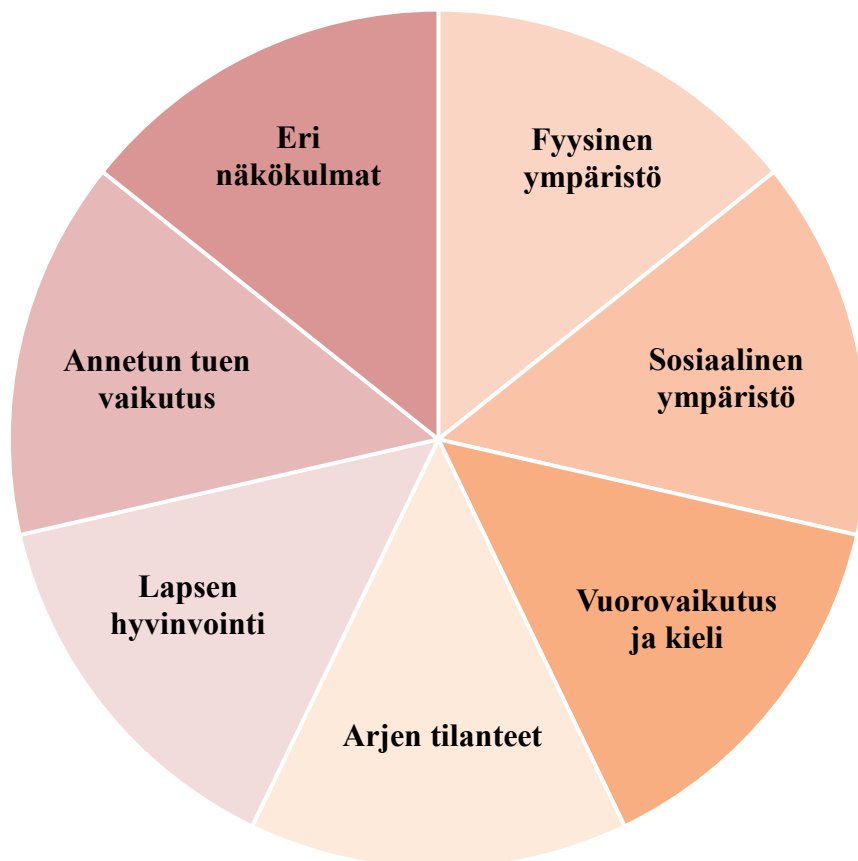
Kuten aluksi totesimme, niin asiantuntijuuteen kuuluu keskeisesti asiantuntijuuden jakaminen muiden kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajalle lähin tukihenkilö erityispedagogista osaamista vaativiin tilanteisiin on varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tällä hetkellä mikään asiakirja ei kuitenkaan ohjaa suhdelukuja siihen, että kuinka monta lasta yhdellä erityisopettajalla on vastattavanaan (OAJ, 2020). Leskinen ja Salminen (2015) tuovat esiin myös kuntien välisen eron niiden lasten määrissä, jotka saavat tehostettua tai erityistä tukea. Voimme siis epäillä erityisopettajilla olevan hyvin erilainen tilanne eri kunnissa, kun lasten tuen tarpeiden kohdalla prosentuaaliset erot ovat suuria. Alijoen ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa tulee esille erityisopettajien merkitys erityispedagogisten menetelmien käytön lisäämisessä ja pedagogisen sensitiivisyyden lisääntymisessä. Pelkän konsultaation merkitys nähdään siis tutkimuksissa epäsuotavana, sillä erityisopettajan osaamista tarvitaan konkreettisten muutosten tekemiseksi (Hermanfors, 2017; Alijoki, ym., 2013).

Koko varhaiskasvatusyksikön pedagogiasta vastaa kuitenkin pedagoginen johtaja ja hän on tärkein pedagoginen yhteistyökumppani varhaiskasvatuksen opettajalle. Johtajuutta on varhaiskasvatusyksiköissä kehitetty vuosien aikana ja sen erilaisia muotoja on nähtävissä eri kunnissa. Tutkimuksemme kannalta on kuitenkin keskeistä tarkastella vain pedagogista johtajuutta, sillä se vaikuttaa konkreettisesti varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuteen. Varhaiskasvatuksen opettajan, johtajan ja usein myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä konkreettinen käytännön esimerkki on yksiköissä järjestettävät pedapalaverit (Heikka, 2017). Pedagoginen johtaja rakentaa yksikölleen arvopohjan, jonka mukaan toimintaa kehitetään (Fonsén & Parrila, 2017). Opettajat sitoutuvat työssään toteuttamaan tämän arvopohjan mukaista pedagogiikkaa ja näissä pedapalavereissa käydään läpi konkreettisesti, että mitä tulee tapahtua saavuttaakseen asetetut tavoitteet laadukkaalle varhaiskasvatukselle.

3.5 Havainnoinnin merkitys tuen suunnittelussa

Lasten tuen tarpeet ovat hyvin moninaisia ja varhaiskasvatuksen rooli tuen tarpeiden tunnistajana sekä toteuttajana on keskeinen (Heinonen, ym., 2016, s. 89–90). Tukea lähdetään aina rakentamaan havainnoinnin kautta ja täten se on varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa yksi keskeisimmistä työkaluista. Suhosen ja kollegoiden (2015) sekä Heinosen ja kollegoiden (2016) avulla toimme jo aiemmin esille havainnoinnin merkityksen tuen toteuttamisessa niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessa. Havainnointi ja tuen antaminen kuuluu koko varhaiskasvatuksen henkilöstölle koulutuksen antaman osaamisen mukaisesti (Opetushallitus, 2018). Heiskanen (2018) tuo esiin seitsemän havainnoinnin osa-alueetta (Kuvio 1), joiden avulla varhaiskasvatuksessa tuen tarpeita pyritään viemään lapsikohtaisesti eteenpäin. Havainnoinnin nähdään olevan keskeisessä roolissa myös pedagogisessa suunnittelussa niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessa (Heiskanen, 2018). Tuen tarpeet voivat jokaisella lapsella näyttäytyä hyvin eri tavalla, eikä niitä koskaan saa määrittää lapselle ilman havaintoja. Näiden seitsemän eri osa-alueen on tarkoitus luoda laajempaa käsitystä lapsen erilaisista tuen tarpeista ja siitä missä tilanteissa niitä esiintyy (Heiskanen, 2018).

Kuvio 1: Havainnoinnin osa-alueet (mukaillen Heiskanen, 2018)



Havainnointi edesauttaa osallisuuden toteutumista ja Barton ja Smith (2015) tuovat esiin jokaisen lapsen oikeuden päästä osaksi niin fyysistä kuin sosiaalista ympäristöä. He tuovat esiin, että opettajan vastuulla on jo lähtökohtaisesti luoda kaikille saavutettava ympäristö ryhmään sen sijaan, että sitä muokattaisiin aina jälkikäteen tuen tarvetta vastaavaksi (Barton & Smith, 2015). Fyysinen ympäristö näyttäytyy lapselle usein erilaisena sisällä ja ulkona, jonka vuoksi on tärkeä havainnoida lapsen reaktioita ja osallisuutta eri ympäristöissä ja huoneissa (Heiskanen, 2018). Laadukkaiden fyysisten ympäristöjen nähdään vaikuttavan positiivisesti tuen tarpeisten lasten kasvuun ja kehitykseen (Barton & Smith, 2015; Alijoki, ym., 2013).

Sosiaalinen ympäristö on varhaiskasvatuksen arjessa yhteydessä siihen, kuinka monen muun henkilön kanssa lapsi on tilanteessa tekemisissä (Heiskanen, 2018). Havainnoinnilla voidaan tuottaa tietoa siitä, että kenen kanssa lapsi tulee hyvin toimeen ja miten tuen tarve eroaa eri kokoisissa porukoissa. Halmeen, Perälän ja Kansteen (2015) tutkimuksessa tulee esille, että yli kymmenes tutkimukseen osallistuneista vanhemmista on huolissaan juuri lapsen sosiaalisista suhteista. Asiaan puuttuminen varhaisessa vaiheessa nähtiin tutkimuksessa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia edistävänä tekijänä (Halme, ym., 2015). Sosiaalisella ympäristöllä on merkitys myös siihen, että minkälaiseen vuorovaikutuksen kulttuuriin lapsi kehittyy, sillä ympäristö voi sekä rohkaista että rajoittaa lapsen tunteita ja käyttäytymistä (Pihlaja, 2018).

Vuorovaikutus ja kieli on osa lapsen arkea jatkuvasti. Havainnoinnissa tulee ottaa huomioon lapsen kyky tuottaa omaa äidinkieltä ja vastaanottaa ohjeita eri tilanteissa (Heiskanen, 2018). Vuorovaikutus voi tapahtua myös kuvien ja viittomien avulla. Monikulttuuristen lasten kohdalla tulee huomioida heidän oma äidinkieltensä ja kyky osallistua toimintaan heille vieraan kielen kautta. Laulut, lorut ja leikit ovat osaltaan vahvistamassa lapsen rikkaan vuorovaikutuksen ja kielen kehittämistä. Ne nähdäänkin useassa eri tutkimuksessa merkittävässä roolissa osana tavallista pedagogiikkaa lapsen positiivisen vuorovaikutuksen vahvistamisessa (Alijoki, ym., 2013). Ahonen (2015) tuo väitöskirjassaan ilmi vuorovaikutuksen monipuolisuuden verbaalisen ja nonverbaalisen vuorovaikutuksen välillä. Hän tuo esiin lapsen ja aikuisen väliset erot viestinnässä ja korostaa havainnoinnissa olevan aina virhetulkinnan mahdollisuus, kun lapsi käyttää enemmän nonverbaalista viestintää (Ahonen, 2015).

Arjen tilanteet ovat tuen tarpeita havainnoitaessa näkyvässä roolissa, sillä ne sisältävät muun muassa ruokailut, siirtymät, yhteiset kokoontumiset ja ulkoilut (Heiskanen, 2018). Keskeistä on havainnoida, kuinka omatoimisesti lapsi pystyy näissä tilanteissa toimimaan. Pedagogisessa suunnittelussa täytyy valmiiksi huomioida rutiinit, jotta lapsella on mahdollisuus itse ennustaa

mitä tapahtuu seuraavaksi (Sandberg, 2021). Suunnittelun kannalta on myös oleellista tietää missä kohdassa päivää lapsen haastavat tilanteet esiintyvät (Heiskanen, 2018) ja tämä tieto saadaan havainnoinnin avulla.

Lapsen hyvinvointia havainnoitaessa kiinnitetään huomiota lapsen vireystilaan, nälkään ja tunnetiloihin (Heiskanen, 2018). On esimerkiksi huomioitava, että lapsen tarkkaavuusjärjestelmä toimii tehokkaammin, mikäli lapsi on syönyt, nukkunut ja ulkoillut (Sandberg, 2021). Lapsen yksilöllisyys tulee esille myös hyvinvoinnin havainnoissa. Ikätaso huomioiden tulee miettiä, kuinka paljon lapsi esimerkiksi tarvitsee päivälepoa. Lyhyemmät päiväunet voivat olla riittävät aktiiviselle lapselle (Sandberg, 2021). Hyvinvointiin kuuluvat myös ne tekijät, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen ulkopuolella. Havainnoinnin avulla voimme saavuttaa tietoa lapsen suhtautumisesta omaan arkeen ja kotioloihin.

Annetun tuen vaikutus tulee varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa arvioida joka vuosi (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2014). Heiskanen (2018) tuo esiin ajatuksen havainnoida sitä, kuinka lapsi toimii ilman näitä annettuja tukitoimia ja kuinka hän pystyy osallistumaan toimintaan muiden lasten tuella. Tuen vaikutusten arviointi vaikuttaa siihen minkälaisia tukitoimia lapselle voidaan suunnitella tulevaisuutta ajatellen (Heiskanen, 2018). Tehostetun tuen oppimissuunnitelma ja erityisen tuen HOJKS tulee arvioida vähintään kerran vuodessa (Opetushallitus, 2014). Samalla kun lapselle annettuja tuen keinoja arvioidaan, niin voidaan havainnoida Barton ja Smithin (2015) mukaan olemassa olevien resurssien käyttöä. Varmistua siitä, että kaikki käytettävissä oleva tieto ja resurssit ovat viemässä tavoitteita eteenpäin (Barton & Smith, 2015).

Näkökulmat eri tahojen välillä ovat lapsen tukitoimia toteutettaessa merkittävässä roolissa, sillä esimerkiksi kolmiportaista tukea toteutettaessa tarvitaan myös huoltajien ja muiden ammattilaisten näkemys lapsen tuen tarpeista (Opetushallitus, 2014). Arjessa on hyvä havainnoida erityisesti huoltajien suhtautumista lapsen tuen tarpeisiin ja annettuihin tukitoimiin (Heiskanen, 2018). Varhaiskasvatuksen opettajan velvollisuus on myös antaa tietoa lapsen tilanteesta, tuen keinoista ja sen toteutumisesta huoltajille (Opetushallitus, 2014). Ilman asianmukaista tietoa ei voi olettaakaan huoltajien olevan perillä lasta koskevista asioista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli tulee näkyväksi erityisesti silloin kun lapsen tukea suunnitellaan pedagogisiin asiakirjoihin. Pedagogisten dokumenttien tarkoituksena on yksilöidä opetuksen tavoitteet lapselle ja usein niiden kirjoittamisesta vastaa ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja (Heiskanen,

Alasuutari & Vehkakoski, 2018). Pedagogisten asiakirjojen laatimiseen voivat osallistua kaikki lapsen hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen osallistuvat henkilöt (Sandberg, 2021).

4 Tutkimuksen metodologia

Tutkielmamme tavoitteena on tuoda esiin niitä teemoja, jotka varhaiskasvatuksen opettajat nostavat esiin omista kokemuksistaan inklusiosta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajat veloitetaan työssään vastaamaan ryhmän pedagogiikasta, joka sisältää inklusiiviseen varhaiskasvatukseen kuuluvat pedagogiset ratkaisut. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollisten yleistysten tekeminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99), vaan pyrimme kirjoitelmien avulla saamaan tietoa ilmiöstä osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Todellisuuden ja sen kautta saadun tiedon subjektiivisen luonteen korostaminen on yksi laadullisen tutkimuksen keskeisistä tunnuspiirteistä (Puusa & Juuti, 2020).

Puusa ja Juuti (2020) nostavat esiin, että laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksittäisistä tapauksista ja merkityksellistä tutkimuksessa on näkökulmat, joita osallistuvat ihmiset nostavat esiin sekä miten tutkija on vuorovaikutuksessa yksittäisen havainnon kanssa. Tutkimuksemme perustuu narratiivisuuteen ja sen voi Puusan, Hännisen ja Mönkkösen (2020) sekä Heikkisen (2015) mukaan ymmärtää neljällä eri tavalla: se voi viitata tiedon luonteeseen tai tietämisen tapaan sekä kerättyyn tutkimusaineistoon. Sen lisäksi sillä voidaan viitata tutkimuksen käytännölliseen merkitykseen tai aineiston analyysitapoihin (Puusa ym., 2020; Heikkinen, 2015). Hyödynnämme tutkimuksessamme näitä molempia.

Tökkäri (2018) tuo esiin, että analyysin lopettaminen ja tutkimustulosten valinta mahdollisten tulkintojen väliltä voi olla tutkijalle haastavaa. Hänen mukaansa selkeä tutkimusaiheen- ja kysymyksen rajaaminen helpottaa tulosten konstruointia. Se edesauttaa analyysin päättämistä sellaiseen vaiheeseen, jossa tutkija kokee vastanneensa asettamaansa tutkimuskysymykseen (Tökkäri, 2018). Puusan ja Julkusen (2020) mukaan tieteen objektiivisuus tarkoittaa vaatimusta kyetä erottamaan tutkija tutkimuskohteesta siten, että tutkimuskohteen ominaisuuksiin eikä tutkimustuloksiin saa vaikuttaa tutkijan omat toimenpiteet sekä oletukset. Kun tehdään laadullista tutkimusta, tutkijoiden tulee hyväksyä, että on mahdotonta saavuttaa täydellinen objektiivisuus (Puusa & Julkunen, 2020). Tämä yhdistyy analyysissa tapahtuvaan pohdintaamme, jossa tuomme esiin omat esiyymmärryksemme ilmiöstä.

Tutkimuskysymyksemme tarkoituksena on päästä perille niistä asioista, joita opettajat nostavat esiin, kun heitä pyydetään kertomaan inklusiosta. Alun perin tutkimuskysymyksemme painottivat varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmaa, mikä on paljon suppeampi käsitteenä. Täten

kokemus käsitteenä vastaa enemmän tavoitetta moniulotteisesta lähestymismuodosta ilmiöön. Tutkimuskysymyksemme täten on:

Mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat inklusiosta ja sen vaikutuksista asiantuntijuuteen?

4.1 Narratiivinen tutkimusote ja kokemuksen tutkiminen

Olemme tuoneet ilmi, että tutkimuksen tavoitteena on saada laadullista tietoa ilmiöstä. Tutkimuksen tavoitteen kannalta on ollut merkityksellistä miettiä, miten saamme parhaiten esille vastaajien mielestä keskeisiä asioita. Heikkinen (2015) kirjoittaa, että kertomusten ja kertomisen tutkiminen on luonnollinen vaihtoehto tutkimuksen tekemiselle, kun halutaan ymmärtää ihmisiä sekä heidän toimintaansa. Ihmisen jokapäiväisen arjen tapahtumiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyy Erkkilän (2015) mukaan vahvasti narratiivinen ajattelu. Hänen mukaansa ihmiset tuottavat narratiivisen selityksen loogis-tieteellisen sijaan, kun heiltä kysytään miksi he toimivat tietyllä tavalla. Narratiivinen tietäminen soveltuu hyvin myös tutkijan välineeksi, koska ihminen ymmärtää sekä omaa että toisten elämää narratiivisesti (Erkkilä, 2015). Päädyimme narratiiviseen tutkimukseen, koska uskomme sen mahdollistavan pääsyn vastaajien henkilökohtaisten arjen tapahtumien ja kokemusten pariin.

Metodina narratiivinen tutkimusote lähtee liikkeelle kokemuksista ilmaistuna yksilöiden elettyjen ja kerrottujen tarinoiden kautta (Creswell, 2013). Narratiivinen tutkimusote perustuu sille ajatukselle, että narratiivit eli kertomukset tai tarinat ovat keskeisin keino kommunikoida, selittää, järjestää ja ymmärtää ihmisten keskinäisiä suhteita ja inhimillistä elämää (Puusa, ym., 2020). Tiivistetysti sanottuna kerronnallinen tutkimus on Heikkisen (2015) mukaan kiinnostunut kertomisesta ja kertomuksista tiedon rakentajana ja välittäjänä. Puusa ja kollegat (2020) kirjoittavat, että narratiivinen tutkimusote ei viittaa yksittäiseen metodiin eikä se ole yhtenäinen kokonaisuus. Se muodostaa laajan viitekehyksen, joka liittää yhteen kertomuksiin liittyvää tutkimusta tai viittaa ymmärtämisen tapaan laajemmin ja tulkitsee ihmisyyhteisöjen toimintaa (Puusa ym., 2020).

Tutkittavien kokemukset ovat keskeisessä asemassa laadullisessa tutkimuksessa, ja tutkimuksen tavoitteena on luoda kohteena olevasta ilmiöstä teoreettisesti mielekäs tulkinta (Puusa & Juuti, 2020). Narratiivinen tutkimusote näkee todellisuuden moniäänisenä ja pyrkii nostamaan niiden äänet esiin, joiden ääni ei ole yhteiskunnassa tai tutkimuksessa päässyt kuuluviin (Estola,

1999). Haluamme omalta osaltamme saada varhaiskasvatuksen opettajien äänet kuuluviin ja hyödyntämällä narratiivista tutkimusta ja aineiston keruu tapana avointa kirjoittelmaa, koemme luoneen siihen mahdollisuuden.

Erkkilän (2015) mukaan kertojan näkökulma muodostaa lähtökohdan narratiiviselle suuntaukselle. Hänen mukaansa narratiivisessa tutkimuksessa joidenkin asioiden paikkansapitävyyden varmistamista tärkeämpää on ymmärtää yksilön ainutlaatuista näkökulmaa valitussa kontekstissa (Erkkilä, 2015). Aineistoa lukiessamme emme ole kiinnostuneita siitä, onko joku asia totta vai ei. Kokemusta tutkittaessa on luotettava siihen, että tutkittavat kertovat todenmukaisesti tapahtumista (Tökkäri, 2018). Haluamme tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia liittyen inklusioon toteutumiseen, joten oletamme kaiken mitä he kertovat olevan totta, koska he kertovat omista kokemuksistaan. Kokemus käsitteenä sisältää nimittäin elämykset, tapahtumat, tunteet, ajatukset, taidot ja kyvyt (Kukkola, 2018).

Kontekstin käsite on sekä monimerkityksellinen että kattaa tarinan sijoittumisen tiettyyn paikkaan, aikaan ja sosiaaliseen struktuuriin (Erkkilä, 2015). Narratiivisessa tutkimuksessa tieto on aina erottamattomasti ja kiinteästi yhteydessä tietävään henkilöön sen sijaan, että tieto olisi objektiivista (Estola, 1999). Narratiivinen tutkimus ei tuota objektiivista tietoa, mitä emme myöskään tutkimuksellamme pyri saavuttamaan. Varhaiskasvatuksen opettajien kertomat asiat eivät ole objektiivisia, koska vastaukset syntyvät heidän omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Vastauksissa on aina jotain henkilökohtaista ja vastaukset voi nähdä riippuvaisina asenteista tai näkemyksistä.

Narratiivista aineistoa voidaan analysoida erilaisilla tavoilla (Creswell, 2013, s. 72). Valmiiden vaiheittain etenevien analyysimallien sijaan, narratiivinen tutkimus tarjoaa tutkijalle vaihtoehtoja aineiston analyysiin (Tökkäri, 2018). Erkkilän (2015) mukaan narratiivisen analyysitavan tarkoituksena on löytää tarinan juoni, mutta myös säilyttää kertojan ääni, analysoida erilaisia kerronnan tapoja ja kontekstia ja analysoida kertojan ja tutkijan välistä yhteistyötä tarinan tuottamisessa. Kun taas valitsemamme narratiivien analyysitavan tavoitteena on luokitella ja tematisoida narratiiveja (Erkkilä, 2015). Tutkimuksellisen annin näkökulmasta jaottelu mahdollistaa melkein minkä tahansa laadullisen aineistonkeruumenetelmän käytön ja silti tutkimusta voidaan kuvata narratiiviseksi tutkimukseksi (Laitinen & Uusitalo, 2008).

Määrittelimme kokemuksen käsitteen opettajan asiantuntijuuden yhteydessä, mutta tutkimuksen kannalta on tärkeää vielä tarkastella mitä kokemus on metodologian näkökulmasta. Perttula

(2015) määrittää kokemuksen tarkoittavan tajunnallista tapaa, jolla merkityksellistetään todellisuuksia, joiden kanssa ihminen on suhteessa. Opettajan arkityössä vaikuttavaa tietoa voi kuvata kokemuksellisenä mutta myös usein tiedostamattomana sekä äänettömänä (Estola, 1999, s. 132). Kukkolan (2018) mukaan kokemuksista puhuttaessa voidaan tarkoittaa kompetensseja eli kykyjä ja taitoja. Sosiaalisissa käytännöissämme ja kielenkäytössämme kokemus voi tarkoittaa monenlaisia eri asioita ja sen vuoksi eri kokemuksiin kohdistuva tutkimus voi olla lähtökohdiltaan ja luonteeltaan erilaista (Kukkola, 2018).

Narratiiviseen lähestymistapaan liittyy Erkkilän (2015) mukaan kokonaisvaltainen ajatus ihmisen maailmassa olemisesta kietoutuneena kokemuksiinsa. Erkkilä nostaa esiin myös, että kokemus käsitteenä on varsin keskeinen narratiivisessa lähestymistavassa. Ihmisen ajatellaan kuvaavan kokemusmaailmaa kertoessaan tarinoita (Erkkilä, 2015). Tökkäri (2018) kirjoittaa, että vain osa narratiivisen tutkimuksen monitieteisistä tutkimussuunnista edustaa kokemuksen tutkimista. Erilaiset tavat hankkia tutkimusaineistoa edustavat Perttulan (2015) mukaan keinoja, joilla pyritään saamaan ihmiset ilmaisemaan kokemuksiaan. Esimerkiksi puhe, tekstit, piirrookset tai valokuvat ovat kokemuksen kuvaustapoja (Perttula, 2015). Meidän tutkimuksessamme kokemus tulee ilmi tekstien avulla eli kirjoitelman voi nähdä varhaiskasvatuksen opettajan tapana kertoa omasta kokemusmaailmastaan.

Kukkola (2018) kirjoittaa, että kokemusten sisällöt, niiden jäsenitys ja teemoittelu ovat monesti kokemuksen tutkimuksessa tarkastelun kohteena (Kukkola, 2018). Kokemus narratiivisessa tutkimuksessa mahdollistaa myös tutkijan position etäännyttämisen (Tökkäri, 2018) ja tämä asettaa meidät tutkijoina hyvään asemaan. Olemme myös tuoneet ilmi, että emme aio yleistää tutkimuksen tuloksia, mutta johtopäätöksiä kokemuksista on mahdollista tehdä, jos tutkittavilla on samankaltainen elämäntilanne (Tökkäri, 2018). Meidän tutkimuksessamme samankaltaisuudella tarkoitetaan saman työn tekemistä, jolla on lain asettamat ehdot toteutumiselle. Kokemuksen tutkiminen vaatii näitä samankaltaisuuden ehtoja, jotta voimme tunnistaa kokemuksen mahdolliseksi (Kukkola, 2018).

4.2 Aineiston keruu

Aineiston keruu aloitettiin lokakuussa 2020 hakemalla tutkimuslupia kahdesta suomalaisesta kaupungista. Näihin valittuihin kaupunkeihin välitettiin tutkimuskutsut varhaiskasvatusjohtajien avulla kaikille kaupungin varhaiskasvatusyksiköille. Kohderyhmänä tutkimuksessa ovat työsuhteessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat. Tutkimuskutsussa toimme esille inklusion

ajankohtaisuuden ja kehoitimme kirjoittamaan meille vapaamuotoisen kirjoitelman aiheesta omiin kokemuksiin pohjautuen (Liite 1). Vapaat kirjalliset vastaukset ovat esimerkki kerrontaan perustuvasta narratiivisesta aineistosta (Heikkinen, 2015). Pohdimme aluksi pitkään mikä olisi parhain tapa kerätä tietoa, mutta tutkimusotteen selvetessä myös aineiston keruun tapa tarkentui.

Vastausaikaa annettiin aluksi kaksi viikkoa. Vastauksia ei kuitenkaan alkanut kuulumaan näistä kaupungeista, joten vastausmahdollisuus laajennettiin Facebookissa olevaan Varhaiskasvatuksen opettajat -ryhmän jäsenille joulukuun loppuun asti. Vuoden vaihteen jälkeen tutkimuskutsu lähetettiin uudestaan näihin kahteen alkuperäiseen kaupunkiin ja vastausaikaa jatkettiin tammi-kuun 2021 loppuun saakka. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu sellaisten informanttien löytäminen, jotka tuovat tutkittavan ilmiön mahdollisimman hyvin esiin (Estola, 1999). Koska tutkimuksen aineiston keruu tuntui vajaalta, lähetimme tutkimuskutsuja alalla työskenteleville tuttavillemme. Valitsimme alalla työskentelevistä tutuista niitä opettajia vastaajiksi, joiden ajattelimme tietävän ilmiöstä ja olevan motivoituneita vastaamaan tutkimukseemme.

Kiinnostus kirjoitelmien lähettämiseksi on ollut kaikesta yrittämisestä huolimatta vähäistä, joten aineistosta ei ole saatu yhtä laajaa kuin alun perin tutkimusta suunniteltaessa on ajateltu. Tämä ilmiö on kuitenkin toistunut muissakin tukea koskevissa tutkimuksissa esimerkiksi Eskelisen ja Hjeltin (2017) tekemässä valtakunnallisessa selvityksessä koskien henkilöstöä ja lapsen tuen toteuttamista. Heidän raportissaan tulee ilmi vastaamattomuuden esimerkiksi ajan puute ja erilaisten kyselyiden suuri määrä (Eskelinen & Hjelt, 2017). Nämä voivat mahdollisesti olla samoja vaikuttavia tekijöitä meidän kohdallamme. Myös Heiskasen ja kollegoiden (2021) tekemässä tuoreimmassa tukea koskevassa valtakunnallisessa selvityksessä oli turvauduttu vastausajan pidentämiseen tavoittaakseen paremmin varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Usean eri vastausten keruuväylän päätteeksi saimme tarvittavan määrän vastauksia kerättyä.

4.3 Temaattinen analyysi

Aineistomme koostuu kymmenestä varhaiskasvatuksen opettajan kirjoitelmasta, jotka ovat yhteensä noin 15 sivua. Ennen analyysin aloittamista, poistimme kirjoitelmista nimet ja muut tekijät, joista voisi tekijän tai varhaiskasvatusyksikön tunnistaa. Aineistosta kaupunkien tietojen poistaminen oli perusteltua, sillä emme tiedä mistä päin Suomea ovat Facebookin välityksellä tutkimuksemme löytäneet vastaajat, joten emme voineet hyödyntää alkuperäisten tutkimuslupien kautta tulleiden vastausten tietoja kaupungeista. Tutustuimme laadullisen tutkimuksen

kirjallisuuteen ennen kuin päätimme, millä tavoilla alamme analysoimaan aineistoamme. Ennen analyysin aloittamista on tärkeää pohtia, halutaanko tutkia kertomuksen sisältöä eli mitä ihmiset kertovat vai ollaanko kiinnostuneita sen muodosta eli miten ihmiset kertovat (Laitinen & Uusitalo, 2008). Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita nimenomaan kertomuksen sisällöstä eli siitä, mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat tutkimastamme ilmiöstä.

Aineiston analysoiminen lähtee liikkeelle siitä, että aineistoon tutustutaan kokonaisuutena syvällisesti (Estola, 1999). Aineistoon perehtyminen alkoi meillä siitä, että luimme vastaukset ensimmäisen kerran läpi niiden saapuessa. Aineisto myös tulostettiin paperille kokonaisuudeksi, jonka merkitys korostui analyysin värikoodien tekemisessä. Juutin ja Puusan (2020a) mukaan aineiston hankintaan sekä aineiston analyysiin vaikuttaa tutkijan esiymmärrys. Tutkijan tulee tunnistaa etukäteen tutkittavaan aiheeseen omaaviensa tietojen ja uskomusten luonne ja sisältö (Juuti & Puusa, 2020a). Esiymmärryksemme inklusiosta on muodostunut tehdesämme kandidaatin tutkielmiamme. Vastauksia yhdessä lukiessamme tunnistimme tiettyjä yhteneväisiä tuntemuksia vastauksista, jotka olivat esiymmärryksemme mukaisia. Esiymmärryksemme ydin on, että inklusio toteutuu vaihtelevilla tavoilla ja on erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat sen toteutumiseen. Esiymmärryksemme on samassa linjassa kuin Heiskasen ja kollegoiden (2021) uusi tutkimus inklusiivisuudesta varhaiskasvatuksessa.

Tutkija asettuu analyysi- ja tulkintavaiheessa henkilöksi, joka on kiinnostunut oppimaan yhä enemmän toisen henkilön kokemuksesta, näkemyksestä ja reaktioista suhteessa tiettyyn ilmiöön, tapahtumaan tai kokemukseen (Laitinen & Uusitalo, 2008). Olimme lähteneet tutkimukseen avoimin mielin, mutta samalla tunnistimme, että meissä oli elänyt pieni toive siitä, etteivät esiymmärryksemme inklusion tilasta olisi yhteneväisiä aineiston kanssa. Tiedostimme, että olimme kuulleet kentällä paljon kielteisiä argumentteja inklusiosta, mutta kuitenkin teoreettisesti tiesimme inklusion määritelmän. Huomasimme kiinnittävämme huomiota erityisesti siihen, minkälaisia sanavalintoja vastaajat käyttivät. Aluksi meissä heräsi hilpeyttä ja riemua saamistamme vastauksista, mutta muutaman lukukerran jälkeen tunteemme vakavoituivat ja tajusimme todella ilmiön aiheuttamat tunnekuohut myös vastaajilla.

Narratiivit täytyy pilkkoa ensin pienempiin osiin, jotta niitä voidaan koota uudelleen, rakentaa merkitysyhteyksiä, tulkita ja lopulta myös raportoida (Laitinen & Uusitalo, 2008). Täten lähdimme pohtimaan, miten aineistomme saadaan käsiteltyä neutraalisti ilman omia käsityk-

siämme. Kertomukset voidaan luokitella erilaisiin luokkiin esimerkiksi kategorioiden tai taustatyyppien perusteella (Heikkinen, 2015). Tutkimuksessamme näemme kirjoitelmat narratiivina, joita lähdimme tarkastelemaan esimerkiksi pilkkomalla niitä pienempiin osiin.

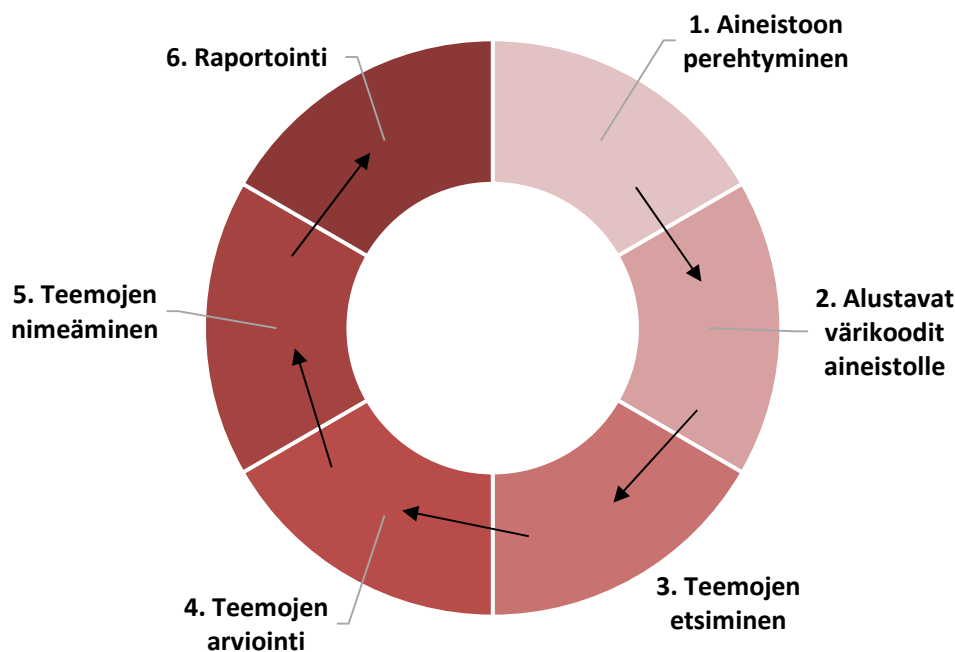
Narratiivien analyysin yleinen menetelmä on temaattinen analyysi (Riessman, 2008, s. 53). Temaattisen analyysin voi nähdä prosessina, jossa tunnistetaan kuvioita tai teemoja laadullisesta aineistosta (Maguire & Delahunt, 2017). Temaattisessa analyysissä aineiston lukemisessa ei oteta huomioon, sitä kokeeko vastauksen kirjoittaja olevansa kokija vai tekijä (Hänninen, 2018). Kaikki narratiiviset tutkimukset ovat kiinnostuneita siitä, mitä sanotaan tai kirjoitetaan, mutta temaattisessa analyysissä sisältö on yksinomainen analyysin kohteen (Riessman, 2008, s. 53). Temaattinen analyysi mahdollistaa meille sen, että aineisto ohjaa analysointiamme. Tutkimuksemme analyysissä korostuukin se, että annamme aineiston johdattaa analyysia eteenpäin, sillä emme aluksi tieneet kuinka hyödyntäisimme aineistomme.

Temaattinen analyysi tuntuu usein sopivalta vaihtoehdolta ensikertalaisille tutkimuksen tekijöille, jotka työskentelevät narratiivisen aineiston kanssa ensimmäistä kertaa (Riessman, 2008, s. 72). Maguiren ja Delahutin (2017) mukaan temaattinen analyysi ei ole sidottu tiettyyn teoreettiseen tai epistemologiseen näkökulmaan. Se tekee siitä joustavan metodin, joka on huomattava etu, kun otetaan huomioon työn moninaisuus oppimisessa ja opettamisessa (Maguire & Delahunt, 2017). Temaattinen analyysi näyttäytyi selkeänä tapana alkaa tekemään aineiston analysointia, varsinkin kun emme ole aikaisemmin tehneet tämän kaltaista tutkimusta. Lisäksi temaattinen analyysi täyttää kaikki kriteerit, jotka meillä oli analyysin valinnalle. Tarkoituksenaamme oli löytää analyysimenetelmä, jonka avulla pystymme keskittymään kirjoitelmien sisältöihin ja löytämään isompia teemoja, jotka kuvaavat esimerkiksi inklusion toteutumista varhaiskasvatuksessa.

Toisaalta myös temaattinen analyysi etsii yhteneväisyyksiä kertomuksista ja saamme näin luotua analyysille olennaiset teemat. Maguire ja Delahut (2017) mainitsevat, että temaattisen analyysin tavoite on löytää kiinnostavia tai tärkeitä teemoja, joiden kautta voidaan kertoa tutkittavasta ilmiöstä. Siinä on kyse paljon muustakin kuin vain aineiston yhteen vetämisestä: onnistunut temaattinen analyysi tulkitsee ja jäsentää sitä (Maguire & Delahut, 2017). Braun ja Clarke (2006) ovat määritelleet temaattiselle analyysille sopivat vaiheet (kuvio 2). Toimme jo aiemmin esiin, kuinka lähdimme tutustumaan aineistoon ja syrjäytimme omat esiyymmärryksemme. Tämän jälkeen analyysin alkuvaiheessa perehdyimme aineistoon tarkemmin ja loimme alustavia

värikoodeja niille asioille, joiden huomasimme toistuvan useassa kirjoitelmassa. Näitä alkuperäisiä värikoodeja aineistossamme olivat muun muassa resurssi ja säästö, sanahelinä, asiantuntijuus, palkka, kokemus, ryhmäkoko ja tiimityö. Emme esimerkiksi numerokoodanneet kirjoitelmia, koska tarkoituksenamme ei ollut tuoda esiin tuloksia tai tekstikatkelmia siten, että merkitsimme niihin esimerkiksi vastaaja 1 tai vastaaja 2. Se ei ollut merkityksellistä tutkimuksemme kannalta, koska olemme kiinnostuneita kokemuksista yleisesti.

Kuvio 2: Analyysin vaiheet (mukaiillen Braun & Clarke, 2006)



Analyysiyksikköjen ryhmitteleminen ennalta päätettyihin kategorioihin tai samankaltaisuuden mukaan on luokittelua tai sitä voidaan kutsua myös teemoitteluksi (Puusa, 2020, s. 152). Eri- laisten luokkien ja kategorioiden luominen on keskeisessä roolissa narratiivien analyysissa (Heikkinen, 2015). Temaattisen analyysin mukaisesti on tärkeää luoda teemat aineistosta esiin nousevista asioista eikä luoda teemoja niin, että voisi jäsentää aineiston ennakkoon haluttuun muottiin (Clarke & Braun, 2013). Aloimmekin alkuperäisten värikoodien tekemisen jälkeen luomaan isompia teemoja. Värikoodit havainnollistivat niin selkeästi yhteneväisiä ajatusmal- leja kirjoitelmien välillä, joten pystyimme niiden avulla suoraan luomaan teemat tulosten ana- lysoinnille. Aineisto sisälsi yllättävän paljon keskenään samassa linjassa olevia asioita. Lisäksi aineisto oli sen verran pieni, että pystyimme analysoimaan sitä helposti värikoodien kanssa.

Temaattiselle analyysille ominaisesti emme halunneet etsiä aineistosta tiettyjä ennakkoon määritettyjä luokitteluita vaan halusimme nostaa aineistosta esiin nousevat asiat analyysin kohteeksi. HavaitSIMME, että resurssit, säästöt, ryhmäkoko ja palkka olivat vastauksissa sisällöllisesti lähellä toisiaan, joten päätimme luoda yhden teeman niiden ympärille. Henkilöstöresurssit ja lapsiryhmään liittyvät kommentit päätyvät tutkimuksessamme saman teeman alle, mutta on kuitenkin huomioitavaa niiden väliset erot. Henkilöstöresurssit vaikuttavat konkreettisesti siihen henkilökunnan määrään, mikä ryhmässä tarvitaan. Lapsiryhmään vaikuttavat resurssit puolestaan tuovat esille ryhmäkoon ja pienryhmien merkityksen osana varhaiskasvatusta. Näiden erojen vuoksi olemme jakaneet ne resurssien sisällä omiin osioihin. Toisena teemana keräsimme yhteen asiantuntijuuteen, kokemukseen ja tiimityöhön liittyvät lainaukset. Tarkasteltuamme värikoodein merkittyjä kohtia, huomasimme, että kokemuksiin liittyvät otteet sopivat paremmin kolmanteen eli inklusiota käsittelevään teemaan. Jaoimme asiantuntijuuteen liittyvät kohdat käytännön pedagogiikkaan sekä tuen toteuttamiseen liittyviin ryhmiin.

Alkuperäisistä värikoodeista sananhelinä oli yllättäen ohjaava tekijä siihen, että saimme edellä mainitun kolmannen teeman luotua. Sanahelinä koodiin liittyy esiin nousseet kielteiset tekijät inklusiosta. Arvioituamme kokonaisuutta ymmärsimme, että teemoista puuttuu vielä tutkimuksen kannalta keskeinen osa-alue eli se, miten inklusio on vastauksissa ymmärretty. Teemojen määrittämisellä ja parantelemisella tarkoitetaan teemojen ytimen tunnistamista ja sen havaitsemista, mistä jokaisessa teemassa on kyse (Braun & Clarke, 2006). Braun ja Clarke (2006) mainitsevat, että teemojen arvioimisen jälkeen teemojen rajaaminen ja määrittelemine tulee olla selkeää. Teemojen oikeanlaista määrittelyä voi testata kuvaamalla esimerkiksi jokaisen teeman sisältöä muutamalla lauseella ja jos siihen ei pysty, tulee teemoja vielä hioa (Braun & Clarke, 2006). Hioimme teemoja rajaamalla esimerkiksi palkkaan liittyvän keskustelun pois resursseista, sillä se nousi vain muutamalla vastaajalla esiin ja koimme niiden kommenttien olevan aivan oma tutkimusaiheensa eivätkä niinkään liittyneet inklusioon.

Arvioituamme teemoja sekä alateemoja, teimme niiden välisiä yhteyksiä havainnollistavan kuvion, jonka esittelemme tulosten yhteenveto otsikon alla (kuvio 3). Analyysissamme vastaajien kommentit on luokiteltu niin kuin me tutkijoina ne näemme, mutta on huomioitava, että monen vastaajan toteamat asiat sopisivat useamman kuin yhden teeman alle. Temaattisen kartan avulla voidaan pohtia sellaisia kysymyksiä kuten mistä teemat kertovat, miten alateemat vaikuttavat ja ovat suhteessa pääteemoihin ja kuinka teemat yhdistyvät toisiinsa (Maguire & Delahunt, 2017). Kartan sijoittuminen tulosten yhteenvetoon on tutkimuksessamme perusteltua, sillä pysytimme sen avulla havainnollistamaan tuloksissa esiin nousevaa kokonaisuutta.

5 Tulokset

Analyysissämme teemat jakautuivat lopulta kolmeen kokonaisuuteen. Inklusion toteutuminen, resurssit ja asiantuntijuus nousevat keskeisesti esille aineistosta ja päätimme täten ottaa ne myös yläotsikoiksi tulososioomme. Inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmissa jakautuu inklusion määrittelyn lisäksi myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin. Resurssit varhaiskasvatusyksikössä jakautuvat henkilöstöresursseihin ja lapsiryhmään liittyviin resursseihin. Asiantuntijuuteen kuuluvat osaksi käytännön pedagogiset ratkaisut, tuen toteuttaminen, koulutuksen näkökulma ja tiimityöskentely. Viimeisenä kokoavana osiona on tulosten yhteenveto, jonka avulla tarkastelemme näiden mainittujen kokonaisuuksien yhteyksiä toisiinsa. Teoreettiseen viitekehykseen verrattuna aineistostamme nousee esiin paljon samoja teemoja. Tulkitsemme vastauksia teoreettisten määritelmien mukaisesti ja nostamme esille, mikäli vastaan tulee eriäviä ajatuksia.

Tulosten käsittely on temaattisen analyysimme viimeinen vaihe, jossa raportoimme saamiamme vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Braun ja Clarke (2006) toteavat olevan tärkeää, että analyysi tarjoaa ytimekkään, yhtenäisen, loogisen, ei toistavan ja mielenkiintoisen tarinan, jonka aineisto kertoo teemojen sisällä ja yleisesti. Heidän mukaansa raportin tulee tarjota riittävästi näyttöä aineiston sisältä. Aineistosta tulee valita ilmeikkäitä esimerkkejä tai katkelmia, jotka vangitsevat sen kohdan ytimen, jota ollaan kuvailemassa (Braun & Clarke, 2006). Aineistomme sisälsi runsaasti erilaisia katkelmia, jotka olisimme halunneet nostaa erikseen esiin tuloksien esittelemisen yhteydessä. Jotta tekstikatkelmia ei olisi liikaa, pyrimme löytämään sellaiset katkelmat, jotka kuvaavat parhaiten eri tulososioita.

5.1 Inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmissa

Teoreettisessa viitekehyksessä olemme pyrkineet tuomaan tieteellisesti hyväksytyyn inklusion määritelmän esille ja sen kohdalla toimme ilmi, että inklusio ei välttämättä ole ymmärretty aina samalla tavalla. Myös Revon ja kollegoiden (2019) laajassa raportissa selviää, että inklusio ei ole kaikille tuttu käsite. Inklusio on kuitenkin tutkimuksemme keskeisin käsite ja on oleellista aluksi tarkastella, kuinka se näyttäytyy vastaajien kirjoitelmissa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esiin, että laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, kuinka paljon tutkimukseen osallistuvat henkilöt tietävät ilmiöstä. Olisi tutkimukselle merkityksellistä, että heillä olisi ilmiöstä kokemusta ja mahdollisimman paljon tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Tutkimuksemme lähtökohtana oli saada käsitys, miten opettajat sen itse

kokevat emmekä täten tutkimuskutsussa heille sitä etukäteen teoreettisesti määritellyt. Tarkastelemme ensin, miten inklusio ymmärretään ja kuvaillaan, jonka jälkeen perehdymme vastaajien myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin koskien inklusiota.

5.1.1 Inklusion määrittely

”En tiedä millaista inklusiota tarkoitate...”

”Pohjaan suurimman osan ajatuksistani integraatioon, joka on osavaihe matkalla inklusioon. Inklusion koen mahdollisuutena saattaa varhaiskasvatuksen toimintaan mukaan kaikki lapset, tuen tarpeesta ja taustasta riippumatta”.

”Ajatus varhaiskasvatuksen samanarvoisuudesta kaikille lapsille on tietysti kannatettava asia. Kun lapsi pääsee lähipäiväkotiin ja saa siellä tarvitsemansa tuen”.

Inklusiota ja sen toteutumista kuvaillaan vastaajien kertomuksissa vaihtelevilla tavoilla. Vastauksissa on havaittavissa eroavaisuuksia inklusion määrittelyssä. Emme pyytäneet vastaajia määrittelemään inklusiota, mutta havaitsimme kirjoittajien nostavan esiin erilaisia ajatusmalleja tutkimamme ilmiön taustalla. Avatessamme historiallista näkökulmaa teoreettisessa viitekehyksessä, mainitsimme, että inklusio ja integraatio eivät ole sama asia. Esimerkiksi Viitala (2018) tuo esille näiden käsitteiden sekoittumisen jatkuvasti ihmisten puheissa. Tämä on nähtävissä myös meidän aineistostamme. Vastauksista nousee kuitenkin esiin esimerkiksi lapsen oikeus päästä lähipäiväkotiin, joka on inklusion teoreettinen lähtökohta.

”Inklusio on näkynyt arjessani lähivuosina niin, että pidän kielipienryhmiä S2:lle, tehostetun tuen lapsi vaatii kokoaikaseuranta, eli 1 meistä aikuisista on koko ajan hänen kanssaan, mihin hän meneekin, käyn keskusteluja VEO;n kanssa tukitoimista arjessa ehkä kerran kuussa, VEO poikkeaa ryhmässä kerran viikossa kahden tunnin ajan”.

”Kokemukseni mukaan inklusio näkyy varhaiskasvatuksen arjessa siinä, että lapsiryhmät ovat entistä moninaisempia ja vahvaa tukea tarvitsevia. Lapsiryhmissä on paljon haastavaa käyttäytymistä sekä tarvetta erilaisille tukimuodoille. Ilman inklusiotakin näitä tuen tarpeita olisi varmasti ryhmässä, mutta inklusio tarkoittaa ryhmän näkökulmasta sitä, että näitä tuen tarpeita on siellä enemmän”.

Varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät inklusiota oman kokemuksensa kautta. He kertovat inklusion näyttäytyvän moninaisina lapsiryhminä, tuen toteuttamisena ja erinäisten yhteistyötahojen kanssa työskentelemisenä. Useassa vastauksessa kerrotaan, että inklusion myötä ryhmissä on yhä enemmän tukea tarvitsevia lapsia. Viitala ja kollegat (2021) tuovat esille, että osalla varhaiskasvatuksen opettajista on ennakoasenteita tuen eri syitä kohtaan. Nämä asenteet vaikuttavat siihen, että he voivat kokea tuen toteuttamisen eri tilanteissa eri tavalla kuormittavana (Viitala, ym., 2021). Pohdimme vaikuttaako tämä siihen, että vastaajat haluavat erikseen mainita tuen tarvitsemisen olevan lapsilla vahvaa. Tuki on kuitenkin laissa määritetty lapsen etu ja oikeus, eikä meillä ole syytä epäillä, etteivätkö varhaiskasvatuksen opettajat haluaisi toteuttaa jokaisen lapsen tukea laadukkaasti pedagogisten käytäntöjen avulla.

”Inklusio omassa varhaiskasvatuksen arjessa näyttäytyy sillä tavoin, että ennen oli nähtävissä päiväkodeissa erityisryhmiä ja esimerkiksi lapsen tuen tarve vaikutti lapsiryhmän kokoon (oli ns. ”2- tai 3-kertoimen lapsia” eli ”2-kertoimen lapsi” esimerkiksi laskettiin yhden sijasta kahdeksi lapseksi, ja se automaattisesti pienensi lapsiryhmää).”

”Erityisryhmien lopettamisen myötä inklusiota tapahtunut luonnollisen poistuman myötä, tukea tarvitsevat lapset normaaliryhmissä.”

Varhaiserityisopettajat näkivät Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa inklusion toimenpiteenä tai mallina, joka ”otettiin käyttöön” ja mikä aiheutti pienryhmien purkamisen ja sen, että kaikki ovat samassa ryhmässä riippumatta tuen tarpeesta. Lakkalan (2012) mukaan uuden toimintakulttuurin edellytyksiin päättäjät eivät ole panostaneet tarpeeksi. Pelkästään lakkauttamalla vanhaa, ei voida luoda uutta (Lakkala, 2012). Aineistossamme on nähtävissä samanlainen ajatus kuin Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa. Opettajat kuvaavat inklusiota asiana, joka aiheutti muutoksia. Yhtenä näistä muutoksista he kuvaavat tukea tarvitsevien lasten siirtymistä tavallisiin lapsiryhmiin. Samalla osa vastaajista kokee, että lapsen tuki ei enää vaikuta lapsiryhmän kokoon ja tätä aihepiiriä pohdimme lapsiryhmiin kohdistuvien resurssien yhteydessä.

5.1.2 Myönteiset kokemukset

”Kokemuksena inklusio on toimiessaan ryhmän toimintaa rikastuttava ja lasten kannalta myös oikein ohjattuna heidän empatiakykyä ja maailmankuvaa laajentava kokemus.”

”Koen inklusion olevan erittäin tärkeä osa varhaiskasvatusta ja lapsen pitkäkestoista hyvinvointia.”

Jotta inklusiota voidaan ymmärtää, tarvitaan myönteisiä asenteita, arvojen pohdintaa sekä enemmän tietoa (Laakso ym., 2020). Osa varhaiskasvatuksen opettajista nosti kirjoitelmaansa esiin inklusioon liittyviä myönteisiä kokemuksia. Inklusioon liittyviä arvoja kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ei suoranaisesti nimetä monessa kirjoitelmassa, mutta ne voi havaita ajatusten taustalta esimerkiksi siitä, kun eräs vastaaja mainitsi inklusion olevan tärkeä osa varhaiskasvatusta. Inklusiivisesti ja laadukkaasti toteutetun varhaiskasvatuksen on todettu vaikuttavan myönteisesti lapsiin riippumatta siitä, onko lapsilla tuen tarvetta vai ei (ks. Viitala, 2018; Lundqvist ym., 2016). Kirjoitelmista havaitsimme, että moni vastaajista tiedostaa nämä hyödyt. Nostamalla esiin inklusioon liittyviä myönteisiä kokemuksia voimme varmistua siitä, että inklusion toteuttamisen suhteen ollaan motivoituneita. Henkilöstön tulee myös tietoisesti edistää omaa kasvatusajattelua niin, että jokaisen tarpeet tulee huomioitua (Kyrönlampi & Karikoski, 2017).

”Mielestäni on hyvä, että tuen tarpeiset lapset ovat samassa ryhmässä lähipäiväkodissa muiden lasten kanssa. Lapsi saa hyvässä tapauksessa lähialueen kaveripiirin. Se vaatii vain riittävää tukea niin henkilökunnalle kuin resursseihinkin (esim. lapsilukumäärä ja välineet).”

”Positiivista inklusiosta on se, miten lapset oppivat jo varhaiskasvatuksessa tulemaan toimeen monenlaisten lasten kanssa. Vertaisryhmästä on varmasti hyötyä myös lapselle, jolla on erilaisia haasteita ja tuen tarpeita. Vertaiset ovat hyviä ”opettajia” toisilleen ja ryhmässä on hyvä mahdollisuus oppia esimerkiksi sosiaalisia taitoja.”

Muutamasta kirjoitelmasta välittyi tietoisuus vertaisten merkityksestä lapsen oppimiselle. Lapsen kaveripiirin nähdään kasvavan, kun lapsella on mahdollisuus tutustua lähialueen lapsiin. Inklusion ydintä on ryhmän kaikkien lasten välillä tapahtuva vuorovaikutus (Syrjämäki,

2021). Lundqvistin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa opettajat kokivat, että esiopetusryhmässä lapset ymmärsivät vertaisiaan paremmin kuin aikuiset. Myös Saloviita (2012) on todennut, että lapset oppivat paljon toisiltaan ja samanikäinen lapsi voi jossain tapauksissa olla aikuista parempi opettaja. Tätä vertaisten tukea toisilleen käytetään paljon puhuttaessa malliopimisesta. Hyvinvointia, kehitystä ja oppimista edistää myönteinen vuorovaikutus, kun taas ryhmän ulkopuolelle jääminen voi uhata hyvinvointia (Syrjämäki, 2019). Vastaajat kokivat lasten maailman avartuvan inklusion myötä ihmisten moninaisuudelle. Lapset ovat jo varhaisessa vaiheessa osaltaan luomassa hyväksyvän ilmapiirin kulttuuria ja heidän roolinsa on myös luoda uutta sen sijaan, että vain omaksuisivat jo olemassa olevan (Karjalainen & Puroila, 2017). Sen myötä jokainen lapsi oppii sosiaalisten taitojen lisäksi kunnioittamaan ihmisten moninaisuutta.

5.1.3 Kielteiset kokemukset

”Rohkene siis huutaa kuten ”Keisarilla ei ole vaatteita”-sadun pikkupoika väkijoukossa: INKLUUSIO ON SANANELINÄ!”

”Normi 3-5 vuotiaiden mitoitus 23 lasta ja 3 aikuista on erityinen tuki sananelinää. Anteeksi kyynisyteni mutta ainakin yritin antaa tukea. Kuulen myös sitä, että mitään erityistä ei ehditä tekemään”.

Useassa vastauksessa inklusiota kuvailtiin tavalla, josta turhautuneet ja kielteiset tunteet huokuvat läpi. Inklusiota kyseenalaistetaan edelleen, vaikka inklusiota ohjaavien asiakirjojen ilmestymisestä on vuosikymmeniä (Takala ym., 2020). Mielenkiintoinen huomio oli, että muutamassa kirjoitelmassa hyödynnettiin samoja voimakkaita sanavalintoja kumoamaan inklusion todenmukaisuutta. Koemme merkitykselliseksi nostaa esiin kirjoittajien vahvasti ilmaistuja kommentteja, jotta heidän aidot ajatuksensa saadaan näkyville.

”Tiedän, että inklusion lähtökohdat ovat hyvät ja niillä pyritään esimerkiksi lasten tasa-arvoon varhaiskasvatuksessa, mutta ikävä kyllä inklusio ei vain yksinkertaisesti aina ole paras mahdollinen toimintatapa. Jotkut lapset tarvitsevat vahvempaa tukea, esimerkiksi he hyötyvät pienemmistä lapsiryhmistä (joka ei nykyisen inklusion myötä ole välttämättä mahdollista, koska jokaisesta ryhmästä tehdään ns. normaalikokoinen ryhmä ja erityisryhmiä/pienennettyjä ryhmiä ei välttämättä enää ole) ...”

*”Kokemukseni on, että inklusio ei toimi. Se on pelkkä säästötoimi, jolla pienryh-
mät ajettiin alas. Raadollisesti ”oikeus lähipäiväkotiin” tarkoittaa sitä, että sääs-
tetään taksikyydeissä pienryhmään, joka saattoi olla toisella puolella kaupunkia.
Inklusio ei todellakaan ole erityistä tukea tarvitsevan lapsen etu, ei miten-
kään...”*

Kertomukset eivät sisältäneet suoranaista kielteisyyttä inklusion arvomaailmaa tai sen tavoit-
teita kohtaan vaan ne jopa tuotiin muutamassa vastauksessa esille. Kirjoitelmissa nousi esiin
tekijöitä tämänhetkisestä inklusion toteutumisesta tai toisin sanoen siitä, kuinka se ei toteudu
osan mielestä. Buysse ja Hollingsworth (2009) tuovat esiin, että opettajan omalla asenteella on
vaikutusta siihen, kuinka laadukkaasti inklusio toteutuu. Myös Takala ja kollegat (2020) mai-
nitsevat, että opettajan työssään tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin vaikuttaa heidän omat asen-
teensa ja uskomukset. Vastaajistamme on selkeästi havaittavissa turhautumista ja jää tulkinnan
varaan vaikuttaako turhautuminen osalla vastaajista heidän halukkuuteensa sitoutua toteutta-
maan inklusiivista varhaiskasvatusta.

Vastauksista voidaan havaita, että erityisesti vastaajien kuvaamaa vahvaa tukea ja erityistä tu-
kea ei olisi suotavaa toteuttaa normaalissa lapsiryhmässä. Sitä ei nähdä tällöin lapsen etuna
vaan sen koetaan vaikuttavan kielteisesti useaan eri osa-alueeseen. Myös Viljamaa ja Takala
(2017) kirjoittavat, että heidän tutkimuksessaan osa varhaiserityisopettajista ajatteli, että kai-
kille lapsille inklusio ei sovi. Vainikainen ja kollegat (2018) kertovat tulostensa pohjalta, että
on epäselvää riittääkö pedagoginen tuki paljon tukea tarvitseville lapsille. Vain harvoille lap-
sille pystytään tarjoamaan rakenteellisia tukitoimia ja monesti niiden tarjoaminen nopealla ai-
kataululla ei ole mahdollista (Vainikainen ym., 2018). Tähän vaikuttavat varhaiskasvatussyksi-
kön resurssit ja niiden asettelu, jota pohdimme tarkemmin henkilöstöressurssien yhteydessä.

*”Negatiivinen näkökulma puolestaan on siinä, että joskus erityistä tukea tarvit-
seva lapsi vaatii ryhmän aikuisilta niin paljon tukea ja huomiota, että ryhmän
toiset lapset jäävät ilman riittävää huomiointia. Olen kuullut useinkin, miten jokin
varhaiskasvatuksen lapsiryhmän erityisempi toiminta, esimerkiksi retki tai kon-
sertti, on jätetty toteuttamatta tietyn lapsen haastavan käyttäytymisen takia. Lap-
sen haastava käytös on koettu niin, että ryhmää ei olisi pystytty hallitsemaan riit-
tävän turvallisuuden puitteissa tuossa tilanteessa”.*

*”Ja valitettavasti se vie myös muilta lapsilta oikeuden laadukkaaseen varhaiskas-
vatukseen”.*

Huomasimme analysoidessamme aineistoa, että kirjoitelmissa nostettiin esiin myös muiden kuin tukea tarvitsevien lasten näkökulma inklusion toteuttamisessa. Kirjoitelmissa varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, kuinka ei tukea tarvitsevat lapset voivat jäädä ilman huomiota tai saattavat jäädä syrjään. Eräs vastaajista nosti esiin myös huolen siitä, että laadukasta varhaiskasvatusta ei voida tarjota muille lapsille. Meillä heräsi näistä vastauksista pohdintaa tutkimuksen teoreettiseen näkökulmaan peilaten siitä, onko oikeudenmukaista todeta, että lapsen haastava käyttäytyminen olisi este retkille tai aiheuttaisi muiden lasten jäämisen vaille riittävää huomiointia. Tämä ohjaisi mielestämme varhaiskasvatusta siihen suuntaan, että emme enää voisi todeta sen olevan laadukasta inklusion takia. Toimintamalleja ja -ympäristöä tulisi tarkastella ennemmin sen sijaan, että lapsen haastavan käyttäytymisen takia jätetään tekemättä esimerkiksi retkiä.

Esimerkiksi Ahonen (2015) on väitöskirjassaan tuonut esille varhaiskasvatuksen opettajan positiivisen suhtautumisen merkitystä toiminnalle ja erityisesti herkkyyteen reagoida haastaviin kasvatustilanteisiin provosoitumatta. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien aikuisten vastuulla on omien vuorovaikutus- ja ammattitaidon avulla poistaa esteet oppimiselle ja yhteistoiminnalle (Hermanfors, 2017). Inklusio on vahvasti sen takana, että voitaisiin luoda niin laadukasta varhaiskasvatusta, johon jokainen pystyy osallistumaan omana itsenään ja sen olemme maininneet myös teoreettisessa viitekehityksessämme. Pohdimmekin, että varhaiskasvatukselle määritetyt arvot ja tavoitteet vaativat näiden asioiden toteutumista ja on sen vuoksi tärkeää haastaa myös kentällä työskentelevien asiantuntijoiden kielteisiä ajatuksia.

5.2 Resurssit varhaiskasvatussyksikössä

”Resurssit eivät ole riittävät”

”Ongelmia tulee siitä, kun resurssit eivät riitä heidän tukemiseen.”

Aineistoa analysoidessa havaitsimme, että jokaisessa kirjoitelmassa nousee esiin resurssien vaikutus. Resurssit ja erityisesti niiden puute eri osa-alueilla tuodaan suoraan esiin ja vain yksi vastaajista kertoo resursseista myönteisestä näkökulmasta. Resurssipula mainitaan myös muualla muussa inklusiota koskevassa alan tutkimuksessa. Useat tutkijat tuovat esiin resurssien olevan merkityksellisessä roolissa inklusiivisen varhaiskasvatuksen järjestämisessä (Viitala, 2018). Esimerkiksi Eerola-Pennanen ja Turja (2017) nostavat esiin, että osaamiseen ja resursseihin tulee panostaa yleisissä ja yhteisissä opetus- ja kasvatuspalveluissa, jotta inklusio voi

toteutua. Mannisen (2015) tutkimuksessa lasten osallisuutta heikentäviksi tekijöiksi mainittiin henkilöstön resurssi- ja aikapula. Lundqvistin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa tuli ilmi resurssien erot tavallisten ja erityisryhmien välillä. Eskelinen ja Hjelt (2017) puolestaan tuovat esiin valtakunnallisessa selvityksessä, että resurssipula on yhdessä henkilöstön vaihtuvuuden kanssa suurimpia tekijöitä siihen, etteivät lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut tukitoimet toteudu.

5.2.1 Henkilöstöresurssit

”Eli kun tarpeet kasvaa myös henkilökunta onneksi kasvoi”

”Nyt ei ole välttämättä mitään lisätukea saatavilla vaan samoilla resursseilla mennään kuin ns. normaalisti, vaikka ryhmässä olisi useampiakin tuen tarvitsojia.”

Resursseja jaotellaessa havaitsimme, että henkilöstöön liittyviä mainintoja oli useita ja ne toistivat toisiaan. Resurssipula konkretisoitui monen vastaajan silmissä henkilöstövajeena. Ainoa myönteinen maininta liittyi puolestaan siihen, että henkilökuntaa on ollut ryhmässä riittävästi saatavilla. Lundqvistin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa nähtiin henkilöstöresurssien erojen vaikuttavan merkittävästi siihen, että tuen toteuttaminen nähtiin eri yksiköissä eri tavalla. Onkin hyvä huomioida, että kun tutkimuksemme vastaajat ovat eri puolelta Suomea niin eroavaisuuksia resurssien sijoittelussa on varmasti olemassa.

”... tai he tarvitsevat omaa avustajaa (mutta useassa kunnassa inkluusion myötä avustajaresurssitkin ovat minimissä). Usein tällaiset lapset suoraan sanottuna kärsivät, kun esimerkiksi ärsykeitä on liikaa ja heidän tuen tarve lisääntyy eikä ryhmässä annettava tuki ole riittävää.”

”Ei ole mikään salaisuus varhaiskasvatuksen kentällä toimiville konkareille, että esim. avustajamäärärahoja leikataan surutta, vaikka avustajatarpeisten lasten määrä kasvaa vuosi vuodelta”.

Avustajat nähdään tärkeänä resurssina niissä ryhmissä, joissa on tukea tarvitsevia lapsia. Useampi vastaajista vertasi nykyistä tilannetta aiempaan ja he kokivat avustajamäärärahojen vähentyneen vuosien aikana. Revon ja kollegoiden (2019) arvioinnissa tulee ilmi, että avustajien merkitys korostuu lasten kohdalla tasa-arvoisena mahdollisuutena osallistua esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen liikuntaan.

Neitola, Siipola ja Heiskanen (2021) tuovat esiin tuoreessa selvityksessä, että resurssien jakautumista ei varhaiskasvatuksessa tarkastella tarpeeksi usein. Heidän selvityksessään vain viidenes koki, että välitöntä resursointia oli saatavissa tuen tarpeiden ilmetessä (Neitola ym., 2021). Tämä voi olla osaltaan selittämässä vastaajien kokemuksia henkilöstöresursseista. Resurssien puute voi heijastua siihen, että inklusioon suhtaudutaan kielteisesti. Kykenemättömyys toteuttaa tukea tai toimia lapsen edun mukaisesti on Revon ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa nostettu esiin henkilöstövajauksen ja resurssipulan vuoksi sekä henkilöstön riittämättömyys ja siirtely eri ryhmien välillä aiheuttavat varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen toiminnan hankaloitumista.

5.2.2 Lapsiryhmiin vaikuttavat resurssit

”Resurssi omasta kokemuksestamme on pienempi ryhmäkoko, ei lisää aikuisia.”

”Koen, että varhaiskasvatuksen opettaja, joka toimii esimerkiksi 21 lapsen ryhmässä on hyvin erilaisessa asemassa, jos hän toimii hyvin toimivien ns. normaali-lapsien kanssa kuin ryhmässä, jossa on useampi tuen tarvitsija.”

Analyysissämme lapsiryhmän eri muodot nähdään resurssina, sillä vastaajamme kokivat sen merkittävänä tekijänä tukea tarvitsevien lasten kannalta. Heinonen ja kollegat (2016) nostavat esille, että lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja lasten mahdollisuuksiin osallistua vaikuttaa päiväkodin ryhmäkoko. Ryhmäkokoon vaikuttavat laissa asetetut henkilöstömitoitukset, jotka päivitettiin vuoden 2016 varhaiskasvatuslain muutoksen yhteydessä suuremmiksi, mutta muutettiin takaisin ennalleen muutaman vuoden jälkeen:

Päiväkodissa tulee kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on varhaiskasvatuslain (540/2018) 26–28 §:ssä säädetty ammatillinen kelpoisuus, enintään seitsemää enemmän kuin viisi tuntia päivässä varhaiskasvatuksessa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. Enintään neljää alle kolmivuotiaista lasta kohden tulee päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on edellä tarkoitettu ammatillinen kelpoisuus. (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen 1 §:n muuttamisesta, 1586/2019).

Heinonen ja kollegat (2016) nostavat esiin, miten keskustelua on käyty paljon liittyen lasten kokemaan stressiin lapsiryhmässä ja siitä, miten lapsiryhmän koko on vaikuttanut turvallisuuteen, infektioautien leviämiseen ja lasten terveyteen. Liian vähän, jos lainkaan puhutaan heidän mukaansa siitä, minkä kokoisessa ja miten lapsiryhmässä voidaan saavuttaa tavoitteet, jotka on asetettu varhaiskasvatukselle (Heinonen, ym., 2016, s. 120). Lapsen ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvät tekijät ovat tärkeä tunnistaa, jotta voidaan tukea lapsen suotuisaa kehitystä niihin vaikuttamalla (Alijoki ym., 2013). Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä vaaditaan paljon, että he pystyvät huomioimaan jokaisen lapsen yksilöllisesti isossa lapsiryhmässä. Se edellyttää resurssien käyttämistä asianmukaisella tavalla ja havainnointia ymmärtääkseen arjen tilanteiden eri näkökulmat lapsen osallisuudesta (ks. Heiskanen, 2018).

”Ryhmäkoon pienentäminen (yleensä yksi erityislapsi vastaa kahta lasta) ei ole riittävä, vaan ryhmän koko tulisi arvioida ryhmän vaativuuden mukaan”.

”Tuen tarpeisten lasten ns. kaksipaikkaisuus poistettiin jokin vuosi sitten. Se oli suuri heikennys. Puhuttiin, että VEO:n läsnäolo ryhmässä ja tuki kasvattajille paikkaa tätä asiaa. No, totuus on se, että VEO poikkeaa ryhmässä ehkä kerran viikossa tekemässä lapsen kanssa jotain. Se ei todellakaan korvaa sitä, että lapsiryhmän päälukua olisi pienennetty yhdellä.”

Tarpeeksi ei keskustella myöskään siitä, miten ja millaiseksi lapsiryhmä tulisi muodostaa, jotta lapsen oppimista ja kehitystä voidaan tukea sekä rohkaista parhaalla mahdollisella tavalla ja millaisessa lapsiryhmässä voidaan tukea täysimääräisesti lapsen oikeutta oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn tai erityiseen tukeen (Heinonen ym., 2016, s. 120). Vastaajat tuovat esille aiemman järjestelmän, jossa lapsen tuki vaikutti konkreettisesti lasten määrään ryhmässä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa tuodaan yhä esille vapaus valita esimerkiksi tuen tarpeiden huomiointi ryhmän muodostamista ohjaavaksi tekijäksi yhtä lailla kuin sisarussuhteet tai lasten iät (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuksen asiakirjojen ohjeistusten perusteella voimme todeta ryhmien muodostamisen olevan johtajan päätettävissä oleva niin pedagoginen kuin myös arvovalinta, johon vastaajamme ei ole tyytyväisiä.

”Olen sitä mieltä, että erityisryhmille olisi edelleen tarvetta. Vastaavasti jos näin ei tule käymään, on ryhmien tulevaisuudessa oltava pienempiä ja ammattitaitoista kasvatushenkilökuntaa enemmän.”

”Ryhmässä saattaa olla useita lapsia, joille tilanne on haastavaa, aikuisen käsiä ei ole riittävästi”.

Viitala ja kollegat (2021) mainitsevat, että tulisi olla itsestään selvää tiedostaa, että ei ole kestävä ratkaisu sijoittaa tukea tarvitsevaa lasta lapsiryhmään ilman tarvittavia tukitoimia. Lundqvistin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa tuotiin esiin näkökulma, jossa tukea tarvitsevan lapsen ohjaaminen voidaan kokea haastavaksi, jos pitää samalla seurata ja ohjeistaa koko muuta ryhmää. Vastaajat kaipaavat oikeankokoisen ryhmän lisäksi lapselle sopivan oppimisympäristön. Eri puolella Suomea on erilaisia käytäntöjä koskien erityistä tukea tarvitsevien erityisryhmiä. Viitala ja kollegat (2021) tuovat esille Suomessa olevien integroitujen erityisryhmien olleen aina lähtökohtaisesti osa tavallista päiväkotia eivätkä osana erityskoulujärjestelmää. Revon ja kollegoiden (2019) raportissa tulee puolestaan ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilöstö näkee erityisryhmät resurssina, joka ratkaisee ongelmat heidän puolestaan sen sijaan, että pohdittaisiin omaa pedagogista osaamista.

”Yksilöllinen tuki on ollut pienemmässä ryhmässä helpommin toteutettavissa.”

”Ryhmässä on liikaa lapsia, jotka tarvitsevat omaa erityisyyttään tukevan ympäristön ja aikuisen vierelleen”

Laakso ja kollegat (2020) huomasivat tutkimuksessaan, että kaikki tutkimukseen osallistuneet johtajat eivät nähneet integroituja erityisryhmiä inklusiivisina. Integroiduissa erityisryhmissä suuri osa lapsista on Pihlajan (2009) mukaan tyypillisesti kehittyneitä, minkä vuoksi osa inklusiotutkijoista näkee integroidut erityisryhmät inklusiivisina. Ruotsissa integroitujen erityisryhmien kaltaisista ryhmistä käytetään nimeä *resursgrupp*, jolla viitataan lasten erityistarpeita enemmän resursseihin (Pihlaja, 2009). Lundqvist ja kollegat (2016) tuovat ilmi tutkimuksessaan, että Ruotsissa toimivissa inklusiivisissa erityisryhmissä oli mahdollisuus resurssien laajuuden vuoksi toteuttaa yksilöllistä tukiovetusta, jonka seurauksena laatuero tavalliseen inklusiiviseen esiopetusryhmään oli merkittävä.

5.3 Inklusion tuomien muutosten vaikutus asiantuntijuuteen

”Miten inklusio on vaikuttanut asiantuntijuuteeni? No, monenlaisia arvioita on tullut kirjoitettua eri tahoille, monenlaista materiaalia on kertynyt kaappiin, ketään en pelkää ottaa ryhmääni vastaan, kaikkien kanssa on selvitty ja kaikki ovat jonkinlaista tukea saaneet. Tärkein oppi on ollut oman asenteen muokkaaminen.

Ota lapsi vastaan ihmisenä, rakkaana ihmisenä, niin hän on ohjaamiseenkin vastaanottavainen”.

Tutkimuskutsussa asetimme apukysymyksen avulla vastaajat pohtimaan inklusion vaikutuksia omaan asiantuntijuuteensa. Asiantuntijuus liitetään vastauksissa usein työvuosiin ja sen tuomaan kokemukseen. Toisaalta myös erityispedagogisen osaamisen puute on yksi koulutukseen liittyvistä haasteista, jotka vastaajat nostavat esiin. Moberg ja kollegat (2015) argumentoivat, että opettajien kyky toteuttaa inklusiivista kasvatusta heijastuu opettajankoulutukseen, joka vaatisi tässä yhteydessä päivittämistä. Koulutuspaikkoja nykyiseen yliopiston varhaiskasvatuksen opettaja tutkintoon on lisätty ympäri Suomen, mutta edelleen puhutaan samalla koulutuksen resurssien leikkaamisesta.

”Itse koen usein neuvottomuutta ja osaamattomuuttakin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, koska koulutukseeni ei sellaista osaamista ole riittävästi kuulunut”.

”Väistämättä tulee riittämättömyyden tunne: Tiedän hyvin mitä, miten ja miksi tulisi tehdä (Vasuun kirjatut tavoitteet, mutta arjessa pystyy vain vähän raapaisemaan pintaa!)”

Korkalainen (2009) kirjoittaa, että jopa päivittäin voi syntyä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa haastavia työtilanteita, joissa voidaan kokea keinottomuutta, neuvottomuutta sekä osaamattomuutta. Seuraavassa suorassa lainauksessa Korkalaisen tutkimuksesta nousee esiin samankaltainen ajatusmalli, kuin meidän tutkimuksessamme: ”Haastateltava kuvasi tätä ammatillista osaamattomuutta taivasteluna ja äimistelyä, – toisin sanoen ihmettelyä, passiivisuutena ja epävarmuutena tarttua haasteelliseen tilanteeseen ammattitaidolla” (Korkalainen, 2009, s.130). Naukkarinen (2018) tuo esiin opettajan kokeman ristiriidan inklusiosta, jota haluaisi toteuttavan, mutta se koetaan käytännössä mahdottomaksi. Toimme jo aiemmin esille, että emme tutkijoina myöskään oleta vastaajien kieltäytyvän inklusiivisen varhaiskasvatuksen edistämisestä, vaikka se koettaisiin haastavana. Riittämättömyyttä koetaan meidän tutkimuksen vastaajien mukaan eniten tukea tarvitsevien lasten kanssa ja se on muiden tutkimusten tulosten kanssa samassa linjassa. Vaikka osa kirjoittajista tuntee välillä riittämättömyyttä omassa työssään, kirjoituksista on havaittavissa vahvaa asiantuntijuutta. Pohdimme vahvan asiantuntijuuden osuutta käytännön pedagogiikan kohdalla.

Inklusion määrittelyn yhteydessä tuli ilmi, että inklusio on ollut konkreettisia muutoksia aiheuttava ilmiö. Sen on nähty aiheuttavan kielteisiä seurauksia, kun luvattua tukea asiantuntijuuteen ei ole saatu. Muutosvaiheessa on normaalia tuntee epävarmuuden tunteita, mutta voimattomuuden tunne voi vähentää kokemusta työn merkityksellisyydestä ja haitata kehittämistyötä (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Fonsénin ja Parrilan (2017) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tukena muutoksissa on keskeisesti yksikön johtaja ja osaamisen johtaminen on hänen työnsä ydinaluetta. Osaamisen johtaminen on keskeinen osa pedagogista johtajuutta ja sen tarkoituksena on saavuttaa kasvattajien pedagogisen pääoman kasvua (Fonsén ja Parrila, 2017). Kuten jo teoreettisessa viitekehyksessä toimme ilmi, niin näiden vastaajien riittämättömyyden tunteiden poistamiseksi tarvitsemme pedagogisen johtajan tukea.

5.3.1 Käytännön pedagogiikka

”Nykyään varhaiskasvatuksen opettajana on oltava enemmän tietoinen tuen suunnittelemisesta, toteutuksesta ja arvioinnista.

”Inklusio vaikuttanut opettajuuteen siinä, että pitää ottaa asioista selvää, suunnitella toimintaa ottaen huomioon erilaiset avun tarvitsijat, tietoa on haettava ja koko ajan opittava uutta.”

Kirjoitelmissa nousee esiin vahva asiantuntijuus ja käytännön pedagogisten menetelmien hyödyntäminen. Kasvattajalta odotettavia taitoja on esimerkiksi kyky saavuttaa lapsen näkökulma ja asettua lapsen asemaan sekä taito reflektoida oppimiseen ja oppijoihin liittyviä uskomuksia, asenteita ja tietoja (Hermanfors, 2017). Paljon puhutun pedagogiikan mukaiset ratkaisut nousevat suoraan opettajan asiantuntijuudesta. Opettajan asiantuntijuuteen liittyvissä tuloksissa nostammekin esiin juuri käytännön pedagogiikan, tuen toteuttamiseen, lisäkoulutukseen ja monialaiseen yhteistyöhön liittyviä teemoja. Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden hyödyntämistä on pyritty vahvistamaan lisäämällä suunnittelua, arviointia ja kehittämistä varten olevalla työajalla, jota kutsutaan SAK-ajaksi.

Ahonen (2017) kirjoittaa, että suunnitteluvaiheessa otetaan huomioon lasten erilaiset tarpeet, jonka avulla mietitään, miten esimerkiksi pienryhmät muodostetaan, kuka tai ketkä ohjaavat toimintaa, mitä välineitä tai toimintatapoja käytetään. Kun kiinnitetään huomiota toimintaympäristöihin ja joustaviin pedagogisiin järjestelyihin, tuetaan kaikkia ryhmän lapsia (Ahonen,

2017, s. 158). Kaikki lapset hyötyvät esteettömistä ratkaisuista (Saloviita, 2012). Nämä osat alueet vaativat vahvaa asiantuntijuutta varhaiskasvatuksen opettajilta.

”NS. koritehtävät ovat olleet oiva keino suunnitella yksilöllisten taitojen harjoittelua. Esimerkiksi jos ryhmässä on ollut lapsi, jolla on kielen kehityksessä laaja-alaista pulmaa niin sanojen löytämisessä, kuin vaikka äänteissä, olemme tiimissä tällaiselle lapselle suunnitelleet hänelle sopivia harjoituksia koritehtäviksi. Esimerkiksi Alias-peli, kotileikki, piirrä ja arvaa jne.”

”Toteutamme tiivistä pienryhmä pedagogiikkaa varhaiskasvatusryhmässämme. Olemme jakautuneet vastuuajuisittain kolmeen pienryhmään. Omassa pienryhmässäni on 4 lasta, joista yksi enemmän tukea tarvitseva, hän laskee pienryhmäni kokoa merkittävästi.”

Vastauksista voi havaita konkreettisia menetelmiä, joita opettajat ovat varhaiskasvatuksessa käyttäneet. Eräs vastaajista nostaa esille pienryhmäpedagogiikkaan perustuvan toimintamallin. Pienryhmät ovat varhaiskasvatussuunnitelman mukaista pedagogista käytäntöä lapsen tuen toteuttamiseksi (Opetushallitus, 2018). Pienryhmissäkin tulee huomioida lasten yksilöllisyys ja kiinnostuksen kohteet. Nämä pienryhmät voivat olla vaihtelevasti eri kokoisia ja niiden tulee olla pedagogisesti tarkoituksen mukaisia (Opetushallitus, 2018). Onkin syytä nyt olla olettamatta, että vastaajan toteama oma pienryhmä olisi aina sama. Pedagogisesti on nimittäin järkevää, että ryhmäkokoon on voitu ryhmän sisällä olevissa pienryhmissä vaikuttaa.

”Inklusio-aikakaudella työskennellessäni suunnittelulla on ollut erityisen tärkeä merkitys, unohtamatta ryhmän aikuisten välistä keskusteluyhteyttä.”

”Yksi asia minkä tässä työssä oppii, on että valmiit suunnitelmat joudutaan aina muokkaamaan ryhmän tarpeisiin sopivaksi.”

Toiminnan oikeanlainen pedagoginen suunnittelu voi hyödyntää samoja menetelmiä, joita käytetään yleisessä tuessa (Heiskanen, 2018). Heikka (2017) nostaa esiin, että opettajajohtoisuuteen kuuluu pedagogiikan kehittäminen koko varhaiskasvatusyksikössä. Tämä vaatii yhteistyötä yksikön pedagogisen johtajan ja opettajien kesken (Heikka, 2017). Vastaajan esiin tuomaa aikuisten välistä keskusteluyhteyttä käytännössä toteutetaan esimerkiksi teoreettisessa viitekehäyksessä esiin tuoduissa pedapalaverissa, jotka ovat pedagogisten toimintatapojen kehittä-

mistä varten yhdessä opettajien, johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä. Yhteistyö myös linkittyy myöhemmin esiin tulevien moniammatillisten yhteistyötahojen kanssa toimimisen yhteydessä.

5.3.2 Tuen toteuttaminen

”Itse saanut kehitellä omat systeemit tuen järjestämiseksi”

”Se, kuinka inklusio on näkynyt ja toteutunut omassa arjessani on vaihdellut vuosittain. Joka vuosi kuitenkin ryhmissä on todella ollut useampia tuen tarpeisia lapsia”.

Tuen toteuttaminen ja sitä kuvaavat keinot nousevat esiin jokaisessa kirjoitelmassa. Näemme tuen toteuttamisen tapana, jolla varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat omaa asiantuntijuuttaan. Yleistä tukea nähdään olevan Suomessa mahdollista toteuttaa hyvän ja monitieteellisen koulutuksen käyneiden opettajien johdolla havainnoimalla lapsien tuen tarpeita ryhmässä (Suhonen, Nislin, Alijoki & Sajaniemi, 2015). Vaatimukset tuen toteuttamiselle on tutkimuksessamme tuotu esille teoreettisessa viitekehyksessä. Yhtenäisten menetelmien puuttuminen varhaiskasvatuksessa on osaltaan luomassa niitä haasteita, joita vastaajat kokevat. OAJ:n (2020) ajaman tuki toimivaksi esityksen taustalla vaikuttavat juuri nämä kaivatut yhtenäiset käytännöt.

”Lastenhoitajat eivät halua sitoutua erityislapsen tarpeisiin (erityisyys ärsyttää/ ei ole tietoa erityisyydestä riittävästi /asia ei kiinnosta)

”Kun inklusio on valmisteltu hyvin, henkilökunta on siihen sitoutunut ja sitä on riittävästi, se palvelee erityislasta lain edellyttämällä tavalla. Näin ei ole tällä hetkellä minun kokemukseni mukaan”.

Henkilökunnan sitoutuminen yhteisesti sovittuihin pedagogisiin käytäntöihin tulisi olla tuen toteuttamisen keskiössä, ja siitä kertoivat myös osa varhaiskasvatuksen opettajista. Saloviita (2012) mainitsee sitoutumisen kaikkien lasten yhdenvertaisuuteen olevan yksi tärkeimmistä inklusion tukitoimista. Viitala (2018) kirjoittaa, että eri tahojen tulee sitoutua inklusion arvoihin, jotta lapselle voidaan tarjota hänen lähiympäristössään sellaista kehityksen ja oppimisen tukea, joka vastaa hänen tuen tarpeeseen. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa korostuu sitoutumisen merkitys, koska monialaisessa yhteistyössä, yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja kasvattajayhteisössä tarvitaan sitoutumista (Viitala, 2018). Sitoutuminen yhdessä sovittuihin

asioihin edesauttaa lapsen tuen toteuttamista mahdollisimman tehokkaalla ja yhtenevällä tavalla. On tärkeää, että jokainen varhaiskasvatuksessa työskentelevä tiedostaa oman sitoutumisen merkityksen tuen toteuttamisen kannalta. Myös Sevónin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa tuotiin esille, että mikäli työyhteisössä vastaanottavuus osallisuuden kehittämiseksi oli heikkoa, niin se saattoi viedä motivaation innokkaammaltakin.

”Inklusio toteutuu omassa työssäni esimerkiksi niin, että lapsen tarpeet pyritään ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon ja toimintaa eriytetään mahdollisuuksien mukaan, toimitaan pienryhmissä, konsultoidaan tarvittaessa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa tai lapsella voi olla osittainen veon tuki ryhmässä (käytännössä veo käy paikan päällä silloin tällöin tuolloin).”

Kuten käytännön pedagogiikan kohdalla totesimme, on pienryhmät yksi näkyvin tuen toteuttamisen keino. Yllä olevasta vastauksesta voimme havaita juuri niitä tapoja toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta, joita olemme teoreettisessa viitekehyksessä tuoneet esille. Pedagogiselle toiminnalle on varhaiskasvatussuunnitelmassakin asetettu lähtökohdaksi lapsilähtöisyys, jonka mukaan lasten tarpeet otetaan toiminnan suunnittelussa huomioon (Opetushallitus, 2018). Tämä koskee myös niitä lapsia, joilla ei ole tuen tarvetta.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on velvollisuus varmistaa lapsen tuen toteutuminen tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä (Rantala, Uotinen & Räikkönen, 2018). Täten on ymmärrettävää, että varhaiskasvatuksen opettajat todella kaipaavat heidän tukea työlleen. Tutkimuksemme vastaajat ovat tuoneet esille, että pelkkä varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultointi tuntuu liian vähäiseltä tuelta heidän näkökulmastaan. Tämä nousi myös esiin aiemmista tutkimuksista, jotka olemme tuoneet esille.

5.3.3 Lisäkoulutuksen tarve

”Niin opettajien, lastenhoitajien kuin avustajien opintoihin koulutusvaiheessa olisi tärkeää sisällyttää riittävästi erityispedagogisia kursseja”.

”Jotta inklusio voisi toteutua varhaiskasvatuksessa laadukkaasti, tarvittaisiin erityispedagogista koulutusta valtavasti lisää!”

Toimme esille koulutukseen liittyviä haasteita jo aiemmin liittyen opettajien riittämättömyyden tunteeseen. Osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoi kaipaavansa runsaasti lisäkoulutusta. Esimerkiksi erityispedagogiikan opintoja tarvittaisiin vastaajien mukaan inklusion toteuttamisen

tueksi koko henkilöstölle. Havaintomme ovat saman suuntaisia muiden inklusiota käsittelevien tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Pihlaja (2009) on tuonut esille, kuinka opettajankoulutuksessa kaivattaisiin lisää erityispedagogista opetusta. On myös merkittävää huomioida, että Pihlajan tutkimuksesta on aikaa jo yli 10 vuotta ja silti vastaajat yhä edelleen haikailevat erityispedagogisten kurssien perään.

Pihlaja (2009) on tuonut ilmi tutkimustuloksen, jonka mukaan 48 prosenttia varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, että heillä on tarpeeksi tietoa erityiskasvatuksesta, vaikka aihetta ei hirveästi käsitellä varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa. Siitä huolimatta iso osa näyttäisi kaipaavan lisää tietoa aiheesta (Pihlaja, 2009). Myös Laakson ja kollegoiden (2020) tutkimukseen osallistuvista johtajista puolet kertoivat, että heillä on tarpeeksi osaamista liittyen erityisen tuen tarpeisiin, kun taas toinen puoli koki, ettei oma osaaminen ole riittävää. Johtajien osuutta pedagogian kehittämiseksi tuotiin esille varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden yhteydessä teoreettisessa viitekehyksessä ja on oleellista pohtia kuinka varhaiskasvatuksen opettajat todella pärjäävät pedagogisesti, kun he saavat erityispedagogista tukea vain varhaiskasvatuksen erityisopettajalta eivätkä johtajalta, jonka mukaan yksikön arvopohja on rakentunut.

Koulutukseen liittyvien erityispedagogisten kurssien puute ei kuitenkaan koske vain varhaiskasvatusta vaan se nähdään koko opettajankoulutuksen haasteena. Esimerkiksi Takalan ja kollegoiden (2018) tekemän tutkimuksen mukaan suomalaiset luokanopettajat tarvitsivat lisää koulutusta liittyen tunneperäisiin, neuropsykiatrisiin ja käytöksellisiin haasteisiin. Myös ruotsalaiset opettajat kertoivat tarvitsevansa lisää tietoa liittyen käytöksen haasteista, autismista ja ADHD:stä (Takala ym., 2018).

”Ikävä kyllä varhaiskasvatuksessa on myös hirvittävä pula pätevistä koulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista, joten miten laadukas tuen järjestäminen inklusiossa voidaan taata jokaiselle lapselle? Inklusio on ihannetoimintatapa, mutta mielestäni ennen kaikkea varhaiskasvatuksen peruslähtökohdat (esimerkiksi koulutetut opettajat, erityisopettajien riittävyys ja muut resurssit) tulisi olla ensin kunnossa.”

”Kauan sitten kaupunki otti nuoria harjoittelijoiksi/työkokeilijoiksi päivähoitoryhmisiin. Harmi, ettei näin ole enää. Sekin oli lisäresurssi ryhmään...”

Toisaalta koulutukseen liittyy myös kokonaan sen puute ja eräs vastaajista toi esille koulutettujen opettajien vajauksen. Asiantuntijuuteen kuuluivat koulutuksen ja kokemuksen tuomat vaikutukset ja toimme aiemmin esille sen, kuinka epäpätevät opettajat eivät kykene vastaamaan molempiin vaatimukseen asiantuntijuudesta opettajana. Eskelinen ja Hjelt (2017) havaitsivat selvityksessään, että epäpätevä henkilökunta on esteenä tuen toteutumiselle. Samaan aikaan vastauksista voi myös havaita, että lisäresurssien kaipuu on niin suuri, että harjoittelijat ja työkokeilijat toisivat kaivattua apua arkeen. On kuitenkin syytä pohtia vaikuttaako epäpätevän henkilökunnan määrä vastaajien kokemuksiin henkilöstöresursseista.

5.3.4 Yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa

”Toisaalta myös tiimillä on suunnattoman suuri merkitys siihen, kuinka systemaattisesti ja johdonmukaisesti voimme lapsia yhdessä tukea. Tiimillä tulee olla aikaa pedagogiselle keskustelulle päivittäin ja yhteisistä arvoista sekä toimintatavoista on todella tärkeä puhua ääneen. Tällä on suuri merkitys myös siihen, kuinka erityisesti tuen tarpeisten lasten kehitys ja oppiminen (oli se sitten oppimisen tai käyttäytymisen puolella) mahdollistuu. --- minulla opettajana ollut vastuu siitä, että asia nostetaan keskusteluun tiimissä ja yhteisistä toimintatavoista sovitaan uudelleen.”

”Lapsen edun mukaista on myös, että tiimi tekee hyvää yhteistyötä ja kaikki työntekijät ovat sitoutuneita tekemään parhaansa. Tiedonkulku tiimin kesken päivän aikana ja herkyys reagoida muuttuviin tilanteisiin on tärkeää.”

Oman tiimin merkitys on vastauksissa keskeisessä roolissa. Vuorovaikutus tiimin sisällä nähdään tärkeänä mahdollisuutena reagoida erilaisiin tilanteisiin. On tärkeää, että koko työyhteisö toimii yhdessä sovittujen toimintaperiaatteiden mukaisesti (Heinonen ym., 2016, s. 89). Erityisesti tiimin sitoutuneisuus yhteisiin arvoihin nousee vastauksista keskeisesti esille. Tuen toteuttamisen yhteydessä oli myös maininta tiimin sitoutuneisuudesta ja sen merkityksestä inklusion toteutumiselle. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuuna on olla pedagoginen johtaja omassa tiimissään. Hänen roolinsa on viedä tietoa omasta tiimistä opettajien ja johtajan yhteiseen pedapalaveriin ja sieltä takaisin omaan tiimiin keskusteltavaksi (Heikka, 2017). Johtajuus näyttäytyy tässä vastuunkantona huomioiden kuitenkin varhaiskasvatuksessa keskeisen tiimityöskentelyn roolin.

”Myös VEO:n osaaminen tulee tässä esiin. Mitä hän tekee lapsen kanssa, kuinka usein hän on lapsen kanssa, ohjaako hän pienryhmiä tuen tarpeisille, millaista tukea hän antaa ryhmän henkilökunnalle. VEO:lla pitäisi olla pienempi alue ohjattavanaan, jotta hän ehtisi olla ryhmässä joskus vaikka päivän. Silloin hän näkisi paremmin lapsen kokonaistilanteen ja henkilökunnan osaamisen, aikaa jäisi myös keskustelulle paremmin”.

”Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on nykyään kunnassamme vain konsultti. 10 lapsesta hän lupasi tavata yhtä. Syksyn aikana tapasi suunnittelupalaverissa ja kerran muuten.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kohdalla vastaajat kaipaisivat tukea tarvitsevien lasten asioiden hoitamiseen. Heidät nähdään vastauksissa pääosin konsultteina ja täten he eivät ole todella tietoisia ryhmän arjessa tapahtuvista tilanteista. Monenlaisten oppijoiden joukon opettamista yksin ei voida Takalan ja kollegoiden (2020) mukaan vaatia varhaiskasvatuksen opettajalta. Heidän mukaansa opettajien yhteistyökyky korostuukin inklusiivisessa kasvatuksessa. Moniammatillisella yhteistyöllä ja yhteisopettajuudella saadaan erinomaisesti käyttöön eri ammattilaisten osaamisalueet ja vahvuudet (Takala ym., 2020). Kirjoitelmissa nousee esiin toive, että varhaiskasvatuksen erityisopettajilla olisi enemmän aikaa olla ryhmässä, jotta voisivat olla paremmin tietoisia ryhmässä tapahtuvista asioista. Varhaiskasvatuksen opettajat näyttävät kuitenkin ymmärtävän, että varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on paljon asiakkaita eri yksiköissä, jonka vuoksi he ovat kuormittuneita. Konsultoivaa erityisopettajan työtä on tutkittu runsaasti ja Rantala kollegoineen (2018) tuovat esille konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan olleen monessa tapauksessa epäselvä ja täten vaikeuttaneen heidän perustyönsä tekemistä. On syytä epäillä, että tämä heijastuu suoraan varhaiskasvatuksen opettajan työhön.

”Monialaista yhteistyötä pitäisi myös kehittää tukemaan paremmin tuen antamista. Toivoisin, että psykologi jalkautuisi päiväkotiin konsultoimaan tilanteita.”

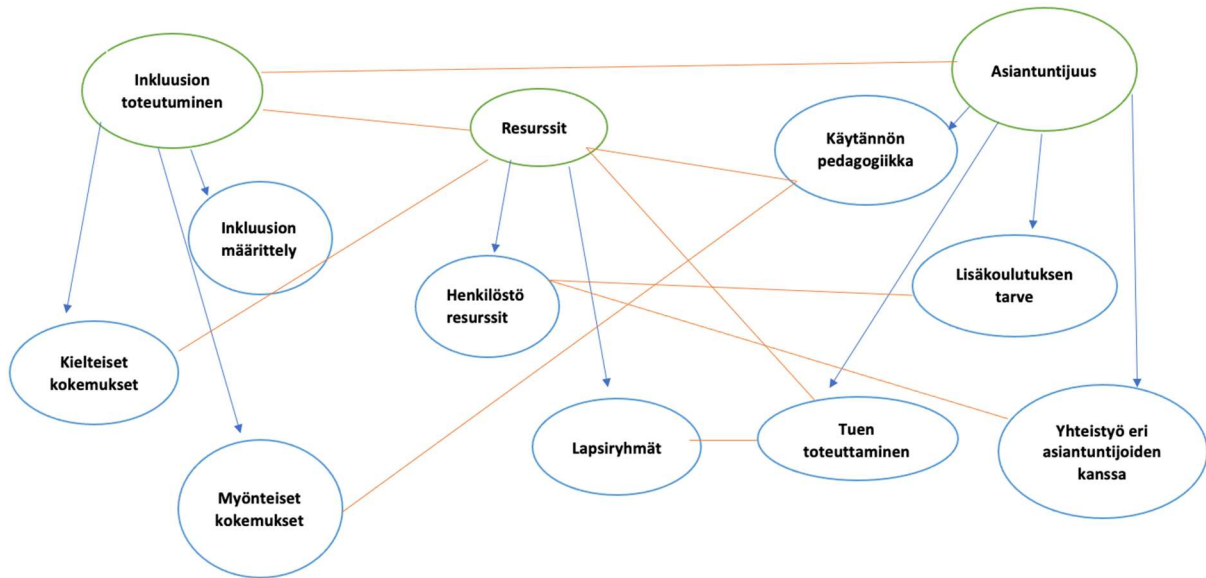
”Toisaalta on ollut paljon hetkiä, jolloin on tuntunut, että oma ammattitaito ei riitä inklusio periaatteella toimimiseen. Tuen tarpeet ovat voineet olla niin haastavia tai laaja-alaisia, että arjessa omat ja tiimin pedagogiset ratkaisut moniammatillisesta (vanhempien, toimintaterapeutin, puheterapeutin, psykologin, kuraattorin tai vaikka mentorin) yhteistyöstä huolimatta eivät välttämättä yllä sille tasolle, että lapsen kehityksessä ja oppimisessa tapahtuisi edistystä.”

Vastaajat kokevat tarvetta monialaisen yhteistyön kehittämiseksi, mutta samalla koetaan jatkuva tarve asioiden selvittämiseksi. Psykologin jalkautuminen päiväkotiin vaatii usein sen, että opettaja selvittää mistä psykologin saa käymään havainnoimassa. Esiopetuksessa monialaisen yhteistyön palvelut kuuluvat osaksi oppilashuoltoa. Oppilashuollon merkitys nousee esiin erityisesti kolmiportaista tukea toteutettaessa. Tehostetun tuen oppimissuunnitelmassa ja erityisen tuen HOJKS:ssa tulee näkyä oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden antama tuki ja vastuunjako (Opetushallitus, 2014). Oppilashuoltoon kuuluvat kuraattori ja psykologipalvelut ovat mukana tehostettuun tukeen kuuluvan pedagogisen arvion ja erityiseen tukeen kuuluvan pedagogisen selvityksen täyteen panossa (Perusopetuslaki, 24.6.2010/642, 16a§ & 17§). Neitola ja kollegat (2021) tuovat uudessa valtakunnallisessa selvityksessä esille sen, että eri kunnissa on erilainen tapa soveltaa oppilashuoltoa ja yhteistyötä neuvolan kanssa. Kuntien välillä on eroja myös siinä, kuinka usein ja kuinka laajasti erilaiset monialaiset työryhmät tapaavat vuoden aikana (Neitola, ym., 2021).

5.4 Yhteenveto tuloksista

Osa temaattista analyysiamme on luomamme kuvio 3, joka havainnollistaa, miten teemat ja alateemat linkittyvät toisiinsa. Näemme tulosten yhteenvedon merkittäväksi juuri näiden eri teemojen linkittymisen vuoksi. Olemme pyrkineet tuomaan esiin näitä yhteyksiä myös tulososioissa, mutta koemme kuvion kiteyttävän kaiken yhteen. Jokainen pääteema on siis jaettu alateemoihin. Inklusion toteutuminen on yksi pääteemoista, jonka alla on inklusion määrittely sekä kielteiset ja myönteiset kokemukset. Toinen pääteemoista tutkimuksessamme on resurssit ja sen alateemoina ovat henkilöstöresurssit sekä lapsiryhmään liittyvät resurssit. Kolmantena pääteemana analyysissa oli asiantuntijuus ja sen alateemoina on käytännön pedagogiikka, tuen toteuttaminen, lisäkoulutuksen tarve ja yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa. Emme ole kuvanneet näiden alateemojen yhteyksiä toisiinsa kuviossa enää erikseen, koska ne linkittyvät niin vahvasti pääteemoihin. Teemojen alateemat näyttävät linkittyvän vahvemmin toisiinsa ja täten niiden myötä myös pääteemat linkittyvät toisiinsa. Teemojen jaottelu on kuitenkin ollut tutkimukselle tärkeää kokonaisuuden ymmärtämiseksi, vaikka linkit toisiinsa ovat vahvoja.

Kuvio 3: Teemojen linkittyminen toisiinsa



Kuviosta 3 voimme nähdä, että resurssi teemasta lähtee viivoja suurimpaan osaan muista teemoista eli se linkittyy useimmiten muihin. Resurssien määrä heijastuu inklusion toteutumiseen, koska resurssit vaikuttavat työntekijöiden määrään ryhmissä. Samalla ongelmat resursseissa ovat yhteydessä vastaajien kielteisiin kokemuksiin inklusiosta. Haasteet resursseissa on myös yhteydessä tuen toteuttamiseen, jota tehdään käytännön pedagogiikan avulla. Myönteisiä kokemuksia voidaan kuitenkin saada, mikäli käytännön pedagogiset menetelmät ja pedagoginen tuki johtajan puolelta on kunnossa. Inklusiivinen varhaiskasvatus sisältää tukea tarvitsevien lasten huomioinnin ja erilaiset tukea tarvitsevien lasten asiat nousevatkin tuloksissamme keskeisesti esille. Tukeen liittyvät tekijät jakautuvat tutkimuksessamme useaan eri osa-alueeseen. Tuen toteuttaminen on itsessään asiantuntijuuteen liittyvä alateema, mutta se linkittyy kuitenkin resursseihin sekä vastaajien kokemuksiin inklusiosta. Aineistossa nousi esiin ajatus moninaisesta tuen tarpeesta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuesta. Inklusioon kuuluvaa osallisuuden käsitettä ei puolestaan tullut vastauksissa esiin ollenkaan.

Asiantuntijuus nousi koko tutkimuksessa suureen rooliin, ja tutkijoina koimme sen merkittävänä yhdistävänä tekijänä usean eri teeman kohdalla. Onkin huomioitava, että moni asiantuntijuuden kohdalla esiin nouseva asia olisi sopinut myös monen muun teeman alle. Buyse ja Hollingsworth (2009) toivat esiin asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka olivat muun muassa työntekijän ympärillä olevat resurssit, käytännöt, organisaation rakenne ja kehitys. Heidän mukaansa opettajan asiantuntijuuden kehittyminen sisältää oman työn reflektion siitä mitä hän osaa ja mitä hänen tulee osata saavuttaakseen halutun asiantuntijuuden tason.

Organisaatio puolestaan vaikuttaa niihin metodeihin ja lähestymistapoihin, joita asiantuntija työssään hyödyntää. Työssä konkreettisesti vaikuttaa se minkäläisten persoonien ja oppijoiden kanssa työskentelee ja heidän taustallaan vaikuttavat erilaiset perheet (Buysse & Hollingsworth, 2009). Nämä heidän esiin tuomat asiat ovat samoja, joita vastaajamme toivat kirjoitelmissa esiin.

Inkluusion toteutuminen ja asiantuntijuus linkittyvät toisiinsa, koska inkluusion toteuttaminen voi vaikuttaa siihen, miten varhaiskasvatuksen opettaja kokee oman osaamisensa. Jos koetaan riittämättömyyden tai neuvottomuuden tunteita, voi se heijastua näkemykseen omasta asiantuntijuudesta. Asiantuntijuuteen liittyvät lisäkoulutus ja yhteistyö asiantuntijoiden kanssa ovat linkittyneet henkilöstöresursseihin, sillä vastaajat kokevat ne merkittävänä tekijänä arjen kannalta. Niiden kohdalla on tuotu esille muun muassa epäpätevä henkilökunta sekä erityispedagogisen osaamisen puute. Inklusion toteutuminen vaatii toimivaa yhteistyötä eri tahojen välillä ja se on havaittavissa myös tutkimuksemme vastaajien kertomuksissa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön sitoutuminen yhteisiin toimintatapoihin ja inklusion arvoihin on herättänyt tutkimuksen aikana pohdintaa siitä, kuinka paljon työntekijän asenne vaikuttaa inklusion toteutumiseen. Kirjoitelmissa oli havaittavissa selkeästi erilaisia lähtökohtia omien kokemusten avaamiselle, joista toiset olivat myönteisiä ja toiset kielteisiä. Avasimme näitä eri näkökulmia tulososion alussa, ja ne linkittyvät tutkimuksen aikana useaan muuhun teemaan.

6 Luotettavuus ja eettisyys

Kuula (2006) kirjoittaa, että tutkimustekstejä ei voi kirjoittaa siten, että niistä voisi tunnistaa yksittäisiä tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. Luotettavuuden näkökulmasta koimme tärkeäksi mainita narratiivisen analyysin alkuosassa, että poistimme kirjoitelmista kaikki sellaiset tiedot, joista joku voitaisiin tunnistaa. Havaitimme aineistoa lukiessa, että osa oli vastauksessa esitellyt kaupungin lisäksi päiväkodin nimen ja ryhmän missä työskentelee. Eli analysointivaiheessa kirjoitelmat eivät enää sisältäneet yksilöllisiä tietoja, joten voimme todeta, että tulostiomme perusteella ketään ei voi tunnistaa. Puhuttaessa luottamuksesta tutkimusaineiston yhteydessä, viitataan tutkittavan luottavan siihen, että aineistoa käsitellään, käytetään ja säilytetään sen mukaan, mitä on sovittu (Kuula, 2006, s. 64).

On merkityksellistä pohtia, vaikuttaako tutkijan esiymmärrys jotenkin tutkimukseen tai onko tehtyihin havaintoihin vaikuttanut tutkijan omat näkemykset (Juuti & Puusa, 2020b). Olemme keskustelleet paljon toistemme kanssa tutkimastamme aiheesta ja mahdollisista esiymmärryksistä mitä meillä on. Parityöskentelyn yksi vahvuuksista on ollut se, että olemme voineet kyseenalaistaa toistemme kirjoituksia ja huomauttaa, jos omat ennakkoluulot alkaisivat ohjaamaan kirjoittamista. Toimme analyysin yhteydessä myös esiin omat esiymmärryksemme, joiden avulla tutkimus sai alkunsa. Koimme aineiston olevan esiymmärryksemme mukainen ja se asetti myös meidät tutkijoina haasteen eteen. Meidän tuli pohtia kuinka jatkamme tutkimusta neutraalisti ja ilman, että luomme liian vahvoja johtopäätöksiä.

Aineiston keruun haastaessa heräsi pohdinta luotettavuudesta ja eettisyydestä kerätä vastauksia ihmisiltä, joita tunnemme. On kuitenkin luotettavuuden kannalta huomioitavaa, että heille lähtenyt ohjeistus oli täsmälleen sama kuin alkuperäisten kaupunkien työntekijöille lähetetyt kutsut, joten kirjoitelmaan ei tullut erilaista ohjeistusta tutkimukseen osallistumiselle. Emme myöskään ole puhuneet osallistujien kanssa aiheesta, joten mahdolliset keskustelut eivät ole päässeet vaikuttamaan heidän vastauksiinsa. Luotettavuuden näkökulmasta pohdimme myös paljon aineistomme laajuutta. Mitä isompi aineisto, sitä enemmän tietoa, jota voi tutkia ja josta mahdollisuuksien mukaan voi tehdä tulkintoja. Aineistoa analysoidessa kävi kuitenkin selväksi, että aineistot toistivat samoja asioita, vaikka aineisto onkin odotettua pienempi.

Tavoitteenamme tutkimuksen viitekehyksessä oli löytää mahdollisimman paljon kirjallisuutta eri tekijöiltä. Kirjallisuuteen perehtyessämme huomasimme, että Suomessa tietyt tutkijat nousevat selkeästi esiin inklusiota koskevissa tutkimuksissa. Mainitsimme myös jo johdannossa

inkluusiotutkimuksessa olleet vaiheet, jotka vaikuttivat tutkimuskirjallisuuden saatavuuteen. Kiinnitämme tutkimuksessa huomiota siihen, että viittauksissamme ei nouse liikaa tietyt tutkijat esiin. Käytämme mahdollisimman paljon vieraskielistä aineistoa, sillä tarvitsemme vertailukohtia näille suomalaisten tutkijoiden väitteille. Toinen tavoitteemme liittyen käytettävään kirjallisuuteen, on käyttää mahdollisimman tuoretta tietoa. Varhaiskasvatuksen osalta tutkimustieto inkluusiosta on vasta lisääntymässä, mutta koulun puolella aihetta on tutkittu jo pitkään ja niiden osalta tieto voi myös olla jo vanhentunutta. Olemme viitanneet jonkun verran inkluusiota koulun näkökulmasta tutkiviin tutkimuksiin, jos ne ovat olleet yhteneväisiä varhaiskasvatuksen kontekstin kanssa. Hyödynsimme kuitenkin myös vanhempaa kirjallisuutta, jos se soveltuu tämän hetken varhaiskasvatukseen. Siinä kohti myös vaihdoimme vanhentuneet käsitteet uusiin vastaamaan tutkimuksemme ajankohtaisuutta.

Aineistoa analysoidessamme kiinnitimme huomiota siihen, että vastaajat puhuvat monessa yhteydessä erityistä tukea saavista lapsista. Ajattelimme aluksi, että erityisen tuen käsitteen käyttöä olisi hyvä pohtia tulosten yhteydessä. Miksi he käyttävät juuri käsitettä erityinen tuki eikä esimerkiksi tehostettu tai yleinen tuki? Pian kuitenkin ymmärsimme, että emme voi tietää varmasti, mitä vastaajat tarkoittivat erityisen tuen käsitteellä. Kolmiportainen tuki ei ole osa lapsen kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatussuunnitelmassa, mutta perusopetuslain 17§ (24.6.2010/642) mukaisesti lapsi voi olla erityisen tuen alla jo ennen esiopetusta. Puhekielessä myös puhutaan paljon varhaiskasvatuksen erityisen tuen lapsista, vaikka heillä ei virallisesti olisi erityisen tuen päätöstä tehtynä. He saattoivat puhua varhaiskasvatuksen erityisestä tuesta tai esiopetuksen kolmiportaisen tuen erityisestä tuesta. Sen perusteella teimme eettisen valinnan olla pohtimatta asiaa sen enempää. Eettisestä näkökulmasta ajatellen on myös tärkeää ottaa huomioon se tosiasia, että inkluusio on muutakin kuin tuen tarvitsemista ja lapsi itsessään määrittänyt myös muiden kuin tuen tarpeidensa kautta.

Tutkimuksen eettisyydessä olemme pyrkineet kiinnittämään huomiota siihen, että emme tee omia voimakkaita johtopäätöksiä aineiston perusteella vaan pyrimme tuomaan asiat esille juuri niin kuin vastaajat ovat niistä meille kertoneet. Emme halua tutkimuksellamme yleistää tuloksia ja tiedostamme, että tulosten yleistäminen pienen aineistomme pohjalta ei ole mahdollista. Tutkimuksenkin aikana olemme tuoneet esille, että valtakunnallisia eroja on esimerkiksi tuen toteuttamisessa eivätkä käytännöt ole vielä täysin yhtenäiset varhaiskasvatuksessa. Valtakunnallista tutkimustietoa olemme pyrkineet hyödyntämään esimerkiksi Revon ja kollegoiden (2019) sekä Heiskasen ja kollegoiden (2021) tuoreiden raporttien avulla.

7 Pohdinta

Johdannossa aloitimme tutkimuksemme nostamalla esiin inklusion tuttuun mutta haastavasti määriteltävänä käsitteenä. Tutkimuksemme tekemisen loppusuoralla voimme palata samaan ajatukseen. Vaikka tutkimuksemme tuloksia ei voida yleistää, on aineistossamme havaittavissa sama ajatus inklusion tarkemman määritelmän suhteen. Inklusio tulee määritellä selkeämmin ja lisäksi tulee tarkastella myös varhaiskasvatuksen käytännön toimintaa (Laakso ym., 2020). Vaikka vastaajien näkemys inklusion määrittelystä oli vaihtelevaa, niin siitä huolimatta kirjoitelmissa esiin nousseet asiat olivat jossain määrin yhteneväisiä teoreettisen viitekehyksen kanssa.

Tutkimusprosessin aikana olemme usean kerran pysähtyneet pohtimaan tuen toteuttamisen merkitystä osana tutkimustamme, ja kirjoitelmat ovat tuoneet esille vahvasti sen, että inklusio nähdään tuen toteuttamisena enemmän kuin ideologiana, koska kirjoitelmissa korostui inklusiosta kertominen tuen tarpeisen lasten kautta. Aiemmissä tutkimuksissa on tuotu myös esille, että inklusio liitetään enimmäkseen vain tukea tarvitseviin lapsiin (ks. Sirkko, 2020; Viljamaa & Takala, 2017). Teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta onkin mielenkiintoista tarkastella, että inklusioon vahvasti liitettävää osallisuuden käsitettä ei mainittu aineistossa kertaakaan. Leikkitilanteet ovat kuitenkin sosiaalisen osallisuuden näyttämöitä, koska leikkiin kytkeytyy lasten sosiaalinen kommunikaatio (Viitala ym., 2021).

Teoreettisessa viitekehyyksessä nostimme esiin, että osallisuuden käsitettä voidaan määritellä ja ymmärtää eri tavoilla. Pohdimme heijastuuko se siihen, että osallisuutta ei erikseen nosteta esiin? Tai osaavatko varhaiskasvatuksen opettajat yhdistää osallisuuden tärkeäksi osaksi inklusiota? Nämä ovat kysymyksiä, joita meille on herännyt aineistoa analysoidessa, joihin emme kuitenkaan pysty muodostamaan vastauksia tämän tutkimuksen perusteella. Osallisuuden liittyvää tutkimusta ja hankkeita on kuitenkin varhaiskasvatuksessa tehty runsaasti (ks. esim. Kyrönlampi & Karikoski, 2017; Sevón ym., 2021) ja tiedämme omasta kokemuksestamme, että käsite tulee myös varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa vahvasti esille. Alkuvuodesta on myös esimerkiksi julkaistu Varhaiskasvatuksen tiedelehden teemanumero, joka käsittelee lasten osallisuutta ja oikeuksia varhaiskasvatuksessa, joka voisi tukea työelämässä olevien varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta aiheen tiimoilta.

Olemme tutkimuksen aikana saaneet tuotua esille varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa ja olemme ymmärtäneet vastaajien avulla minkälaisia asioita inklusio heissä herättää. Jotta inklusiivista varhaiskasvatusta voidaan vahvistaa, Viitalan ja kollegoiden (2021) mukaan tarvitaan muutoksen johtamista sekä selkeää että hyvää visiota. On tärkeää, että varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville luodaan mahdollisuuksia kouluttautua muutosten johtamiseen sekä inklusioon liittyen (Viitala ym., 2021). Toimme tulossiossa esiin inklusioon liittyviä myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia, mutta on yhä tärkeää muistaa, ettemme tiedä vastaajien kaikkia taustoja, jotka selittäisivät heidän kokemuksiaan tarkemmin.

Tutkijoina näemme merkittävänä korostaa pedagogisten keinojen merkitystä inklusion toteutumisessa. Vastaajat toivat esiin omaa asiantuntijuuttaan kuvaamalla erilaisia keinoja, joilla huomioivat tuen tarpeita tai pyrkivät luomaan moninaisuuden huomioivaa toimintaa. Siitä huolimatta, että osa vastaajista toi esiin pedagogisesti perusteltuja keinoja, osa nosti esiin ajatuksen siitä, että lapsen tukeminen veisi aikaa pois muilta ryhmän lapsilta. Teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta olisi tärkeää muistaa, että jokainen ryhmässä oleva lapsi voi hyötyä erilaisista tukitoimista, vaikka ne eivät olisikaan yksilöllisesti suunnattu juuri sille lapselle. Esimerkiksi ryhmässä toteutettavat tukitoimet kuten arjen kuvatuki voi edesauttaa kaikkien lapsien osallistumista toimintaan. Vastausten perusteella pystyimme myös tekemään päätelmän viitekehyyksessä esitettyyn pohdintaan siitä onko kaikki lapset yleisessä tuessa. Tulemme siihen lopputulokseen, että vastaajien mukaan näin ei ole, sillä vastauksissa tukea tarvitsevat lapset nostettiin selkeästi erille muista lapsista.

Lapsen huoltajilla on oikeus osallistua lapsen varhaiskasvatuksen kehittämiseen (Opetushallitus, 2018). Halme kollegoineen (2015) on tutkimuksessaan huomannut perheiden kokevan heidän osallisuutensa jäävän hyvin pieneen rooliin, kun taas Kyrönlampi ja Karikoski (2017) ovat huomanneet vanhempien kiireisyyden vaikuttavan heidän haluunsa osallistua vaikuttamiseen. Tutkimuksessamme ei kuitenkaan vastaajien puolelta noussut ollenkaan mainintoja huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Toimme tässä tutkimuksessa huoltajien yhteistyön merkityksen esille ja näemme sen yhä tärkeänä. Ajattelemmekin tämän olevan hyvä lisätutkimuksen aihe selvittää opettajien ajatuksia huoltajien roolista inklusion toteuttajina, sillä emme tällä tutkimukselle saa siihen vastausta tai vaihtoehtoisesti voisi myös tutkia inklusiota huoltajien näkökulmasta ja millaisia kokemuksia heillä on. Olemme kuitenkin tuoneet esille, että velvoittavien asiakirjojen mukaisesti heillä on oikeus osallisuuteen ja toisaalta aiemmat tutkimustulokset ovat

antaneet ymmärtää, että huoltajien osallisuuden toteutumien ei ole niin itsestään selvää (Rantala & Uotinen, 2014; Sevón ym., 2020).

Kaksikieliset lapset eivät nousseet teoreettisessa viitekehityksessämme erikseen esiin. Varhaiskasvatuksen opettajien kirjoituksissa mainittiin kuitenkin useampaan kertaan S2-opetus. Laakson ja kollegoiden (2020) tutkimukseen osallistuneet johtajat pohtivat yhteiskunnan muuttamista siitä näkökulmasta, että esimerkiksi vieraskielisistä lapsista tiedetään edelleen vain vähän. Teimme samanlaisen havainnon keräämässämme aineistossa. Vainikainen ja kollegat (2018) ovat antaneet suosituksen, jonka mukaan henkilöstöä tulisi kouluttaa lisää suomi toisena kielenä -opetuksen osalta ja opetuksen tueksi tulisi myös varata riittävästi resursseja. Pohdimme itse oman työkokemuksemme perusteella, että alueelliset erot kaksikielisten lasten osalta ovat suuria. Valtakunnallisesti ajateltuna varhaiskasvatuksen opettajat voivat kokea S2-tuen tarpeet hyvin eri tavalla.

Tutkimustamme tehdessä on noussut esiin myös muita lisätutkimuksen aiheita. Inklusion toteutumista olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi koko Suomen alueella. Olisi mielenkiintoista saada esittämiimme kysymyksiin laajemmalta alueelta vastauksia, jotta tulokset olisivat yleistettävissä. Tutkimuksessamme saimme pienen määrän opettajien äänistä esiin, mutta tulevaisuudessa olisi hienoa päästä kuulemaan isomman joukon kokemuksista. Toimme myös analyysissä ilmi, että kiinnitimme huomiota sanavalintoihin. Ne eivät tälle tutkimukselle muodostuneet kuitenkaan keskeiseen rooliin vaan niistä voisi tehdä aivan erillisen tutkimuksen. Aineistomme oli myös sisällöllisesti erittäin rikas, joten siitä olisi saanut materiaalia myös muihin näkökulmiin.

Hermanfors (2017) tuo esille 2016 vuoden lainsäädännön edelleen erotelleen perheitä työllisyystilanteen, sosiaalisen aseman ja lapsen tuen tarpeiden perusteella. Hän korosti silloin, että moninaisuuden hyväksyminen asiakirjoissa tulisi tarkoittaa arvoperustaista inklusiota, jolloin inklusion hyödyt nähtäisiin jokaisella lapsella ilman erottelua siitä, että kuuluuko lapsi vähemmistöryhmään (Hermanfors, 2017). Myös Syrjämäki (2019) mainitsee, että inklusiivisesta kasvatuksesta on annettu linjaus, mutta sisällöllinen määrittely on vähäistä ohjausasiakirjoissa, jonka vuoksi moni asia jää paikallisen päätöksenteon varaan. Suomessa inklusiota ei nähdä tarpeeksi vahvasti arvokkaana päämääränä, jonka vuoksi se näyttää jäävän ainoastaan sivuseikaksi (Hermanfors, 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] on tutkimuksemme päätösvaiheen aikana pyytännyt lausuntokierroksen varhaiskasvatuslain muuttamisesta, jonka tavoitteena on:

Lakiin esitetään lisättäväksi uusi 3 a luku, jossa säädettäisiin lapselle annettavasta tuesta. Luvussa säädettäisiin lapsen oikeudesta varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen, annettavasta tuesta ja tuen toteutuksesta sekä tuen tarpeen arvioinnista, hallintopäätöksen antamisesta sekä muutoksenhausta. Ehdotusten myötä syntyisi nykyistä vahvempi tuen jatkumo esi- ja perusopetuksen tukeen. Ehdotettu laki on tarkoitettu tulemaan voimaan 1.8.2022 (OKM, 2021).

Tutkimuksessamme on noussut esiin vahvasti resurssien merkitys inklusion toteuttamisessa. Sen vuoksi on myös myönteinen uutinen kuulla Opetus- ja kulttuuriministeriön valtionavustushausta oppimisen tuen vahvistamista varten varhaiskasvatuksessa ja esi- sekä perusopetuksessa. Inklusion kehittämiseen on haettavissa yhteensä lähes 22 miljoonaa (OKM, 15.3.2021).

Inklusion toteuttaminen vaatii yhteiskunnan panostusta, jotta se voi toteutua. On merkittävää, että viime aikoina on otettu askeleita kohti lasten oikeuksien parempaa huomiointia ja sen varmistamista, että jokainen saa osallistua varhaiskasvatukseen omana ainutlaatuisena itsenään. Jokainen lapsi ansaitsee saada tarvitsemansa tuen omassa lähipäiväkodissään. Jokainen varhaiskasvatuksen opettaja ansaitsee myös saada sellaista tukea, jota hän tarvitsee toimiakseen tämän päivän inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Edellä mainitut opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeet ja lausuntokierrokset ovat toivottavasti merkittävässä roolissa muutoksessa kohti parempaa resursointia. Toivomme, että nämä kauniit sanat ja kauniit ajatukset inklusion taustalla kävisivät toteen myös käytännössä.

Lähteet

Aapola, S. (2012). *Tunnustettu asiantuntijuus – Thought Leadership*. Jyväskylä: Docendo.

Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö.

Ahonen, L. (2017). Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive Education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 109–124. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4

Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012). Pedagogiset ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 260–273). Jyväskylä: PS-kustannus.

Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnat erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research* 2(1), 24–47.

Barton, E. E. & Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78.

Biamba, C. (2016). Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. *Journal of Education and Practice* 7(3), 119–124.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare. *The Centre for Studies on Inclusive Education*. Bristol: The Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Buysse, V. & Hollingsworth, H.L. (2009). Program Quality and Early Childhood Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119–128.

Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123.

Cook, S.S., Rao, K., Collins, L. (2017). Self-Monitoring Interventions for Students With EBD: Applying UDL to a Research-Based Practice. *Beyond Behavior* 26(1), 19–27.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.

Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koi-vula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (s. 195–205). Tampere: Vastapaino.

Emanuelsson, I. (2001). Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle* (s. 125–138). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Erkkilä, R. (2015). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teok-sessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus, merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 195–226). Tampere: Juvenes Print.

Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. [Valtakunnallinen selvitys] Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Estola, E. (1999). Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – Narratiivis-elämänkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niira-nen & M. Ojala (toim.), *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä* (s. 131–148). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Fonsén, E. & Parrila, S. (2017). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa E. Fonsén & S. Parrila (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön (2.painos)* (s. 23–41). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Halme, N., Perälä, M.-L. & Kanste, O. (2015). Tuen tarve, osallisuus ja yhteistoiminta varhais-kasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(2), 15–29.

Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus* [Väitöskirja] Rovaniemi: Lapin yliopisto-paino.

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Heikka, J. (2017) Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön (2.painos)* (s. 43–57). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikkinen, H.L.T (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 149–167). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95–118). Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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. DOI: 10.1080/01425692.2018.1426443
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3), 91–95.
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*. 2/2008
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmä* (s.141–201). Tallinna: Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.57–97). Tallinna: Gaudeamus.
- Kallio, W. (2020). Inklusio varhaiskasvatuksen näkökulmasta. [Kandidaatin työ] Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Karhu, A., Heiskanen, N. & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria – ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 83–113.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.

Karjalainen, S. & Puroila, A.-M. (2017). Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkotiarjessa. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 23–36.

Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2015). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (2.painos) (s. 9–33).

Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). Rovaniemi: Lapland University Press.

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Kupila, P. & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>

Kupila, P. (2007). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuu yksilöllisesti ja sosiaalisesti. *Varhaiskasvatus tänään – Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*, 1–11.

Kupila, P. (2012). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 300–311). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kyrönlampi, T. & Karikoski, H. (2017). Osallisuus on esiopetuksessa vanhemman oikeus. *Kasvatus ja Aika*, 11(3), 96–99.

Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research*, (9)2, 373–398.

Lastentarha (4/2020) Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto

- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämänkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. s. 106–141. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Lakkala, S. (2009). Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. [Väitöskirja] Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lakkala, S. (2012). Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija* (s. 210–217). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, J. (2019). Varhaiskasvatuksen opettajat erityistä tukea toteuttamassa. [Kandidaatin työ] Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Leskinen, M. & Salminen, J. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki: suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 22–35.
- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 53–70). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lundqvist, J. & Bodin, U.L. (2018). Inclusive Classroom Profile (ICP): a cultural validation and investigation of its perceived usefulness in the context of the Swedish preschool, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1555867
- Lundqvist, J., Westling, M.A. & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education* 31(1), 124–139. DOI:10.1080/08856257.2015.1108041
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J* 3(8).
- Manninen, S. (2015). Erityistä tukea tarvitsevien osallisuuden haasteet koulussa – kasvattajien käsityksiä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25(1), 32–50.
- Miles, S. & Singal, N. (2009). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15, DOI: 10.1080/13603110802265125

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Murto, P. (2001). Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle* (s. 30–54). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Neitola, M., Siipola, M. & Heiskanen, N. (2021). Valtakunnallinen kysely varhaiskasvatuksen henkilöstölle tuen järjestelyistä, toteutumisesta sekä henkilöstön tukeen ja inklusioon liittyvistä käsityksistä. Teoksessa N. Heiskanen, M. Neitola, M. Syrjämäki, E. Viljamaa, P. Nevala, M. Siipola & R. Viitala. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi (s. 35–121). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13.

Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1), 33–59.

OAJ (2020). Tuki toimivaksi. Haettu 14.4.2021 osoitteesta: https://www.oaj.fi/contentassets/281703604bbd4733b735bcb904724dab/oaj_kolmiportaintuki_nettil.pdf

OKM 15.3.2021 Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen oppimisen tukeen ja inklusion kehittämiseen haettavissa lähes 22 miljoonaa. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. Haettu 8.5.2021 osoitteesta https://minedu.fi/-/varhaiskasvatuksen-seka-esi-ja-perusopetuksen-oppimisen-tukeen-ja-inklusion-kehittamiseen-haettavissa-lahes-22-miljoonaa?fbclid=IwAR0BDD313dlwCBhTqjJPe2_mm11G196tDWPM8_PYcCSDX683qovX0B9jIKQ

OKM (2021). Lausuntopyyntö hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi varhaiskasvatuslain muuttamisesta. VN/480/2021.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Merivirta, J. (17.3.2016). Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. [Arviointiraportti] Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Helsingin varhaiskasvatusvirasto. <https://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Mentorointihankkeen%20arviointiraportti%202016.pdf>

Opetushallitus. (2014). *Esiopetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013

Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & Tynjälä, P. (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 41–56). Helsinki: WSOYpro Oy.

Parrila, S. (2017). Coaching oppimista edistävän johtamisen perustana. Teoksessa E. Fonsén & S. Parrila (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön* (2.painos). (s. 149–168). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Perttula, J. (2015). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus, merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 115–162). Tampere: Juvenes Print.

Perusopetuslaki 24.6.2010/642

Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluusio. *Kasvatus* 49(2), 146–157.

Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, (s. 145–156). Tallinna: Gaudeamus.

Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatio-tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 216–227). Tallinna: Gaudeamus.

- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Tallinna: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Tallinna: Gaudeamus.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion. Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2014). Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä – kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus*, 45(2), 140–151.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Räikkönen, E. (2018). Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhe- lähtöiset toimintatavat. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 3–24.
- Rautajoki, H. (2018). Kokemuksellisuus yhteiskunnallis-poliittisessa mielipiteenmuodostuksessa. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 109–129). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-L., Gammelgård, L., ... Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human sciences*. Sage Publications.
- Saloviita, T. (2012). Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Haettu osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti - Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138.

Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä* [Väitöskirja] Oulu: Oulun yliopisto.

Suhonen, E., Nislin, M.A., Alijoki, A. & Sajaniemi, N.K. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special daycare groups, *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303. DOI:10.1080/08856257.2015.1009707

Syrjämäki, M. (2015). Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti - Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), 22–41.

Syrjämäki, M. (2019). Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. [Väitöskirja] Helsinki: Helsingin yliopisto.

Takala, M. (2011). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–20). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tuunista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2018). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools—Teachers' Views, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 313-332. DOI: 10.1080/00313831.2018.1541820

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turja, L. (2011). Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään – Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*. 5/2011, 24–35.

Turja, L. (2017). Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.

Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (s. 36–55.) Tampere: Vastapaino.

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimisen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Pahloniemi, H. Rasku-Puttonen & Tynjälä, P. (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 79–95). Helsinki: WSOYpro Oy.

Underwood, K., Valeo, A. & Wood, R. (2012). Understanding Inclusive Early Childhood Education: a capability approach. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13(4), 290–299.

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 18(4).

Unesco. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., ...Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Valtioneuvoston kanslia. Haettu osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen 1 §:n muuttamisesta 1586/2019.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018.

Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.

Viitala, R., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E. & Heiskanen, N. (2021). Tutkimus- ja selvitystiedon kooste kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytilasta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen, M. Neitola, M. Syrjämäki, E. Viljamaa, P. Nevala, M. Siipola & R. Viitala. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi (s. 12–34). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13.

Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), 207–229.

Väyrynen, S. (2001). Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle* (s. 12–29). Jyväskylä: PS-kustannus.

Liite 1

Hei!

26.10.2020

Olemme varhaiskasvatuksen ja kasvatustieteen laaja-alaisen maisteriohjelman opiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista inklusiosta. Olemme kiinnostuneita kuulemaan käytännön työtä tekevien kokemuksia kirjoitelman muodossa. Inklusion myötä varhaiskasvatus on kaikille yhteistä ja jokaisen lapsen tuen tarpeeseen vastataan tuomalla tarvittavat tukitoimet tai yksilöllinen pedagoginen ohjaus lapsen luo hänen lähiympäristöönsä hänen omaan päiväkotiryhmäänsä (Viitala, 2018).

Keskeisesti haluamme tietää, miten inklusio näkyy ja toteutuu varhaiskasvatuksen arjessasi? Miten varhaiskasvatuksen opettajana sitä itse toteutat? Onko inklusio vaikuttanut omaan asiantuntijuuteesi? Kysymykset ovat suuntaa antavia ja johdattelevia aiheeseen, joten kirjoitamista sinä haluaisit meille kertoa inklusioon liittyen. Kirjoitelman muodolla tai pituudella ei ole väliä vaan niitä tärkeämpää on kirjoitelman sisältö eli kokemukset. Käsittelemme kirjoitelmat eettisestä näkökulmasta katsottuna oikealla tavalla eli luottamuksella ja kunnioittaen jokaisen kirjoitelmaa. Pidämme huolta siitä, että jokaisen anonymiteetti säilyy ja käsittelemme kirjoitelmia nimettöminä. Joten voit siis rohkeasti kirjoittaa omista kokemuksistasi. Toivomme saavamme rehellisiä vastauksia, koska tavoitteenamme on nostaa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja asiantuntijuutta esiin. Odotamme innolla kirjoitelmianne!

Kirjoitelman voi lähettää sähköpostiimme. Lähetäthän kirjoitelman viimeistään 13.12. mennessä. Jos kirjoitelmaan tai meidän tutkielmaamme liittyen herää jotain kysymyksiä, voit ottaa meihin yhteyttä.

Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.

Yhteistyöterveisin

Jenni Lehtinen jenni.lehtinen@student oulu.fi

Wilma Kallio wilma.kallio@student oulu.fi