

Erityiskasvatus ja -opetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, inklusioasenteet ja työssä jaksaminen varhaiskasvatuksen konsultoivien erityisopettajien arvioimana

Elina Savilahti

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Savilahti, Elina. 2017. Erityiskasvatus ja -opetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, inklusioasenteet ja työssä jaksaminen varhaiskasvatuksen konsultoitavien erityisopettajien arvioimana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian laitos. 74 sivua.

Varhaiskasvatuksessa on isoja muutoksia, koska se on saanut kaksi uutta ja aiempaa huomattavasti tarkemmin toimintaa ohjaavaa asiakirjaa: varhaiskasvatustutkimuslaki annettiin 2015 ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Tuen osuus jäi vielä näistä asiakirjoista puuttumaan ja siksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen tuen käsitteet ja käytännöt ovat vaihtelevia ja kuntakohtaisia. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään kiertävien erityisopettajien käsityksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen erityiskasvatuksesta ja -opetuksesta, siihen vaikuttavista tekijöistä sekä tuen keskeisistä käsitteistä. Lisäksi selvitetään heidän suhtautumistaan inklusioon sekä työssä jaksamista inklusiivisen varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisesti kysely-lomakkeella keväällä 2016. Kysely lähetettiin Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n jäsenille. Tutkimus tehtiin monimenetelmällisesti. Määrällisten tutkimuskysymysten aineisto analysoitiin tilastollisesti SPSS-ohjelman avulla. Laadullisiin tutkimuskysymyksiin liittyvät aineistot analysoitiin aineistolähtöisellä sisällön analyysillä.

Tulosten mukaan suurin osa vastaajista antaa erityistä tukea viikon aikana kolme tuntia tai alle yhtä erityisen tuen lasta kohden. Tuki käsitteellistetään enimmäkseen kolmiportaisena ja annetaan inklusiivisesti. Inklusioasenne erityisopettajilla on keskimääräisesti myönteinen ja työssä jaksaminen hyvä. Erityiskasvatus ja -opetus määriteltiin erityisopettajan antamaksi, yksilölliseksi, lapsen omassa ryhmässä annetuksi tueksi, jota määritelmästä poiketen toteuttaa ryhmän kasvattajat. Erityiskasvatuksen ja -opetuksen asema nähtiin viime vuosien aikana heikentyneen ja erityisopetuksen määrän olevan vähäistä.

Tulosten mukaan tuen käsitteet ja käytännöt ovat kirjavia ja moniselitteisiä. Sen vuoksi erityiskasvatuksesta ja -opetuksesta sekä yleisesti varhaiskasvatuksen tuesta tarvitaan enemmän ajankohtaista tutkimustietoa, jonka perusteella voidaan tehdä linjakkaasti tuen kehittämistyötä. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityiskasvatus ja -opetus tarvitsee konkreettisia ohjaavia asiakirjoja, mikäli tavoitteena on tasalaatuiset ja yhteneväiset varhaiskasvatuksen tuen palvelut kansallisella tasolla.

Asiasanat: inklusiivisuus, erityiskasvatus ja -opetus, erityisen tuen lapsi, erityinen tuki, inklusioasenne, työssä jaksaminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	INKLUSIIVINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ.....	8
	2.1 Inklusio kasvatuksessa ja opetuksessa.....	8
	2.2 Inklusiivisuus varhaiskasvatuksen kontekstissa.....	11
	2.3 Opettajien asennoituminen inklusioon.....	13
	2.4 Opettajien työssä jaksaminen.....	14
3	ERITYISKASVATUS JA ERITYISOPETUS.....	17
	3.1 Suomalaisen erityiskasvatuksen ja -opetuksen käsitteistä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.....	17
	3.2 Inklusiivisen erityiskasvatuksen ja -opetuksen konteksteista.....	19
	3.3 Erityiskasvatuksen ja -opetuksen asema.....	24
4	TUTKIMUSONGELMAT.....	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	28
	5.1 Aineiston keruu ja eettiset ratkaisut.....	28
	5.2 Tutkittavat.....	29
	5.3 Tutkimusaineisto.....	32
	5.4 Analyysimenetelmät.....	33
	5.5 Luotettavuus.....	36
	5.5.1 Määrällisesti analysoitujen tutkimustulosten luotettavuus.....	36
	5.5.2 Laadullisesti analysoitujen tutkimustulosten luotettavuus.....	38
6	TULOKSET.....	40
	6.1 Erityisopetuksen toteutuminen.....	40

6.2	Asenne inklusioon.....	41
6.3	Työssä jaksaminen	42
6.4	Inklusioasenteen ja työssä jaksamisen yhteys	43
6.5	Erityisen tuen määrittely ja asema inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa 44	
7	POHDINTA.....	48
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	51

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa on juuri nyt suuria muutoksia meneillään. Elokuussa 2015 päivähoitolaki muutettiin varhaiskasvatuslaiksi ja sen myötä myös jokaista varhaiskasvatuksen järjestäjää velvoittavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tulivat voimaan 1.8.2016. Varhaiskasvatuslain uudistuksen yhteydessä jäi kuitenkin lain toinen osa vielä hyväksymättä ja tuossa toisessa osassa on muun muassa lapselle annettavaa tukea koskevat asiat. Varhaiskasvatuksessa ei tällä hetkellä ole virallista ohjausta siitä, miten erityinen tuki järjestetään. (Varhaiskasvatus laki 2014; Opetushallitus 2016.)

Erityisopetus varhaiskasvatuksessa on juuri nyt ajankohtainen tutkimuskohde. Samalla kun eduskunta päätti hyväksyä varhaiskasvatuslain ensimmäisen vaiheen, se antoi päätöslausuman, jossa mainittiin, että varhaiskasvatuslain toinen vaihe käsitellään keväällä 2017 (Eduskunta 2015). Näin ei kuitenkaan tapahtunut, vaan lain toinen vaihe on edelleen käsittelemättä ja ohjaamaton tilanne erityisen tuen osalta varhaiskasvatuksessa jatkuu.

Tutkittua tietoa siitä, minkälaisia tuen käytännöt tällä hetkellä ovat, on vielä verrattain vähän (Pihlaja 2009). Kiinnostus varhaiskasvatuksen erityisopetukseen ja yleisestikin tuen asioihin on kuitenkin lisääntynyt myös tutkimuksellisesti. Tästä esimerkkeinä voidaan mainita ainakin Jyväskylän yliopiston ”Varhaisvuosien erityiskasvatus – erityislastentarhanopettajan työ ja vanhempien osallisuus” -tutkimushanke vuosina 2012–2016 (Rantala & Uotinen 2014), syksyllä 2016 aloitettu erityisopetukseen liittyvä selvitys ”Varhaiserityiskasvatuksen tila” (Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat 2016) sekä ”Selvitys lapsen kehityksen ja oppimisen tuesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa”, joka aloitettiin keväällä 2017 jokaiseen kuntaan varhaiskasvatuksen erityisopettajille sekä esimiehille kohdennetulla kyselyllä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Rantalan ja Uotisen (2014) yhtä artikkelia on tässä tutkimuksessa käytetty lähteenä, muista hankkeen tulokset julkistetaan vasta syksyllä 2017.

Niin varhaiskasvatustilanne kuin myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteetkin ohjaavat inklusiiviseen varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatus laki 2014; Opetushallitus 2016). Inklusiivinen toimintamalli purkaa tukea tarvitsevien lasten integroitua erityisryhmiä (Nislin ym. 2016). Sen seurauksena erityisopettajan työalue laajenee, kun tukea tarvitsevat lapset eivät enää ole keskitetyt yhdessä paikassa (Kaufmann 1995). Toisaalta työn luonne muuttuu myös sen vuoksi, että erityisopettajien työalueella on nyt enemmän työhönsä erityisen tuen lasten kanssa tukea tarvitsevia aikuisia. Erityisopettajan työstä on tulossa enemmän konsultatiivista kuin erityisopetuksellista (Korkalainen 2009, 131.) Erityiskasvatuksen ja -opetuksen käytännöt ovat siis muutoksessa, joihin ei ole valtakunnallisesti ohjattua yhteistä näkemystä. Inklusiivisessa toimintamallissa keskeistä olisi kuitenkin säädellä myös annettavaa tukea esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa, varhaiskasvatuksen osalta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Lundqvist, Allodi & Siljehag 2015).

Heinämäki (2004a) on todennut, että eri aikakausina lapsen tuen tarvetta on sekä määritelty että myös nimetty eri tavoin. Pihlaja (2009, 149) puolestaan on todennut, että varhaiskasvatusikäisillä lapsilla ilmenevissä erityisen tuen tarpeissa on huomattavia kuntakohtaisia eroja. Opetushallituksen (2016) mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pohjautuvat tutkitulle tiedolle, mutta tuen osuus näistä perusteista kuitenkin vielä puuttuu. Savolaisen (2009) mukaan perusopetuksessakaan ei ole selkeää käsitystä siitä, mitä erityisopetus on. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuki on kuitenkin määritelty kolmiportaiseksi ja jollakin tavoin myös tuen portaita on sanallistettu (Opetushallitus 2014).

Asennoituminen inklusioon on keskeistä inklusion onnistumisessa. Asenteen laadun muotoutumisessa on merkityksellistä se, kiinnitetäänkö huomio vammaisten ja ei-vammaisten ihmisten välillä erilaisuuksiin vai samanlaisuuksiin (Baglieri & Shapiro 2012). Savolainen, Engelbrecht, Nel ja Malinen (2012) ovat todenneet, että suomalaisten opettajien asenteet vammaisuutta kohtaan ovat positiivisia, mutta vammaisten opettamiseen inklusiivisen mallin mukaan yleisopetuksen luokassa puolestaan kriittisiä. Heidän mukaansa kriittisyys

saattaa johtua opettajan kokemuksesta ja käsityksestä omista kyvyistä vammaisten opetuksesta suoriutumiseen.

Inklusiivisessa työkentässä työssä jaksaminen nousee usein esiin inklusio-keskustelussa. Inklusiivista työkenttää tutkittaessa onkin todettu viime vuosien aikana oppijoiden tuen tarpeiden moninaistuminen ja laaja-alaistuminen (Alila 2014) sekä työtehtävien lisääntyminen ja sen myötä kasvava ajanpuute (Mikola 2011). Nämä vaikuttavat usein suoraan työntekijän työssä jaksamiseen. Riihonen ja Tuukkanen (2013, 74–77) ovat todenneet tutkimuksessaan, että kiire ja liian iso työmäärä sekä vahva työorientaatio johtavat varhaiskasvatuksen työntekijöillä uupumuksen ja turhautumisen tunteisiin. Nislin ja kumppanit (2016, 38) ovat puolestaan todenneet selkeiden työnrajausten auttavan työssä jaksamista. Selkeitä työnrajauksia ei voi varhaiskasvatuksen tuen antamisen osalta vielä tehdä, koska normatiivinen ohjaus tuen osalta puuttuu (Opetushallitus 2016; Varhaiskasvatuslaki 2015).

Tässä tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen erityiskasvatuksen ja -opetuksen tilannetta inklusiivisessa toimintaympäristössä. Tutkitaan, paljonko erityiskasvatusta ja -opetusta annetaan, mitkä asiat vaikuttavat erityisen tuen antamiseen ja mitä erityiskasvatus- ja opetus oikeastaan on varhaiskasvatuksessa. Lisäksi selvitetään millaisena varhaiskasvatuksen konsultoivat erityisopettajat näkevät erityiskasvatuksen ja -opetuksen tällä hetkellä ja miten he suhtautuvat inklusioon. Myös konsultoivien erityisopettajien työssä jaksamista tutkitaan sekä siihen mahdollisesti vaikuttavia asioita.

Teoriataustassa esitellään aluksi (luku 2) tutkimuksen kontekstia eli inklusiivisuuden liittyvää käsitteistöä. Sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan erityisopetusta ja varhaiserityisopetusta sekä Suomessa että kansainvälisesti (luku 3).

Teoriaosuudessa viitataan monissa kohdissa perusopetuksen tutkimuksiin, käsitteisiin ja käytäntöihin. Tämä siksi, että perusopetuksen tiimoilta on tehty enemmän tutkimusta niin inklusion kuin myös erityisopetuksen alueelta kuin varhaiskasvatuksesta.

2 INKLUSIIVINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

2.1 Inklusio kasvatuksessa ja opetuksessa

Inklusiivisuus käsitteenä on tullut erityisopetukseen Salamancan julistuksessa (1994), joka on kansainvälinen erityisopetusta koskeva tavoiteohjelma. Siinä keskeisenä nähtiin jokaisen lapsen oikeus tulla hyväksytyksi rajoitteineen tai tarvitsemastaan erityisopetuksesta huolimatta tavallisessa koulussa. (UNESCO 1994.) Seuraava kansainvälinen myös kasvatusta ja opetusta inklusiiviseen toimintakulttuuriin ohjaavaa asiakirja oli YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Suomi allekirjoitti sen vuonna 2007. Sopimus korostaa mm. valinnan vapautta, osallisuutta ja tasa-arvoa sekä erikseen lapsiin kohdistettuna lapsen edun ensisijaisuutta, perusvapauksia yhdenvertaisesti muiden lasten kanssa, ja velvoittaa aitoon inklusiioon. (Suomen YK-liitto 2015.) Kansainvälisesti sopimus astui voimaan toukokuussa 2008. Suomi kuitenkin ratifioi sopimuksen vasta 11.5.2016 ja ratifioitu sopimus astui voimaan 10.6.2016. (Ulkoasianministeriö 2016.) Vuonna 2009 inklusiivisuus -käsitettä oli laajennettu koskemaan muitakin kuin vammaisia henkilöitä määrittelemällä inklusiivisuutta sosiaalisen tasa-arvon näkökulmasta eli jokaisen lapsen oikeudesta koulutukseen taustoistaan tai yhteiskuntaluokastaan riippumatta (UNESCO 2009).

Maailman laajuisesti YK:n yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista on allekirjoittanut 160 maata, mm. kaikki pohjoismaat (United Nations 2017a). Kuitenkaan kaikki sopimuksen allekirjoittaneet maat eivät ole hyväksyneet sopimuksen valinnaista pöytäkirjaa eivätkä ole vielä ratifioineet sopimusta (United Nations 2017b). Tällä hetkellä Tanskassa, Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa on kaikissa melko samanlainen, inklusiivinen opetusmalli, jossa opetus nähdään kaikille yhteisenä ja opetukseen mahdollisesti tarvittavan tuen nähdään perustuvan yksilöllisiin tarpeisiin (Navarro 2015).

Inkluusio on ollut kasvatuksessa ja opetuksessa kansainvälisenä tavoitteena siis jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan. Käsitteenä inkluusio on kuitenkin edelleen vaikea määriteltävä. Vielä tälläkin hetkellä siitä on monia erilaisia tulkintoja ja se myös näkyy erilaisena eri toimintakulttuureissa (Ainscow, Dyson & Weiner 2014).

Inklusiivinen toimintatapa on kehittynyt 1970–1980 -luvun integraatiomallista, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat olleet toisistaan erilliset opetusmuodot, ja joita on pyritty lähentämään toisiaan kohti. Integraation kautta on kuljettu kohti inklusiivista käsitystä. (Moberg & Savolainen 2010.) Salamancan julistuksessa (1994) inklusiota määritellään siten, että kaikkien lasten tulee voida oppia yhdessä yleisopetuksen luokassa, ilman erillistä erityisopetusta (UNESCO 1994). Kauffman (1995) määrittelee inklusiivisuutta jokaisen lapsen oikeudella käydä oman koulualueensa koulua, huolimatta tuentarpeestaan. Myös Skrtic, Sailor ja Gee (1996) ovat sitä mieltä, että kaikkien lasten tulee voida oppia yhdessä. He toteavat, että koulutuspolitiikassa tarvitaan uudistusta koulujen organisaatorakenteeseen, pedagogiikkaan ja koulutusjärjestelmään, jotta inklusiivisuus saadaan toteutumaan. Erityisluokkien poistaminen nähtiin merkittävänä ja inklusiivisen koulutuksen tavoitteena mainittiin yksilöiden sosiaaliin tarpeisiin vastaaminen eli enemmän yksilön äänen kuulemista, yhteistyötaitoja ja osallisuutta kuin erityisopetusta. Näkemykset perustuivat siihen ajatukseen, että tulevaisuuden työelämätaidot painottuvat enemmän yhteistyö- ja oppimaan oppimisen taitoihin kuin peruslasku ja -lukutaitoon. (Skrtic ym. 1996.) Samoin Ainscow, Booth ja Dyson (2006) ovat sitä mieltä, että inklusiivinen koulu on lapsen normaalin lähiympäristön yleisopetuksen koulu. Heidän mukaansa siinä on keskeistä myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden läsnäolo yhteisössä, osallisuus ja osallistuminen sekä selviytyminen opittavasta aineksesta, joka tarkoittaa riittävää tukemista oppimisessa. Boothin ja Ainscown (2005) mukaan lapsen tarvitseman tuen antaminen ajatellaan kuuluvan jokaiselle opettajalle, samoin tuen saamisen jokaiselle lapselle. Toisaalta he ajattelivat jo puheenkin lapsen erityisen tuen tarpeesta olevan sinällään olevan inklusioajatuksen vastainen.

Lakkala (2008) painottaa, että oppilaiden erilaisuus tulee huomioida jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Savage (2015) tarkentaa vielä, että inklusiivissa ei ainoastaan "oteta osaa" vaan nimenomaan "olla osallisia". Moberg ja Savolainen (2010) toteavat, että vaikka erityisopetus on alkujaan ollut yleisopetuksesta eriytettyä opetusta, kuitenkin keskeistä ei ole opetuksen paikka, vaan yksilöllisesti tuettu opetus. Heidän mukaansa kuitenkin erityisopetuksen antaminen laadullisesti heikkenee kun lapsen tarvitsema tuki siirtyy yleisopetuksen yhteyteen. Erityisesti tukea tarvitsevien lasten osalta myös yhteistyö perheiden kanssa on tärkeä osa inklusiivista kasvatusta (Pritchard & Brodie 2015). Inklusiivista voidaan tarkastella sekä prosessina että lopputuloksena (Lakkala 2008).

Usein inklusiivisuudella tarkoitetaan vammaisten oppilaiden integroimista yleisopetuksen luokkaan (Baglieri & Shapiro, 2012). Savage (2015) kuitenkin määrittää inklusiivisuuden käsitettä syrjäytymisen vastakohtana. Saloviita (2012) kirjoittaa inklusiivisuuden sisällön muuttuneen voimakkaasti kahdenkymmenen vuoden kuluessa. Lähtökohtaisesti inklusiivisuus on käsitteenä tarkoittanut kaikille ja nimenomaan vammaisille avointa yhteiskuntaa, nykyisin sillä viitataan jo erityiskasvatuksen ulkopuolelle monien erilaisten ryhmien täysivaltaisiin oikeuksiin yhteiskunnassa (Saloviita 2012). Inklusiivisuuden ideologiassa on keskeistä se, että se on tarkoitettu kaikille yhteisesti, ei ainoastaan erityisille osallisuuden vuoksi. Inklusiivisuus nähdään yleisesti tasa-arvoisuutena, erilaisuuden arvostamisena ja monimuotoisena yhdessä olemisena. (Nangah & Mills 2015, 94–95.) Savage (2015) tarkentaa vielä, että jokainen voi ymmärtää inklusiivisuuden tavaltaan ja se on aina sidoksissa kontekstiinsa. Inklusiivisuuden toteutumisen onnistumisen nähdään vaativan sekä taloudellisia että myös sosiaalisia (esim. vertaisryhmän hyödyntäminen) resursseja (Booth & Ainscow 2005; UNESCO 2009).

Savolainen (2009) vertaa artikkelissaan inklusiivisuuden tulemistä kasvatukseen ja opetuksen kentälle peruskoulun tulemiseen: samanlaiset uhkakuvat heikkojen oppilaiden selviytymisestä, oppilaiden moninaisuudesta ja opettajien työssä jakamisesta ovat olleet keskeisiä molemmissa keskusteluissa – aikakausi on vain ollut eri. Kuitenkin peruskoulu on osoittautunut tasa-arvoiseksi ja laadukkaaksi

oppimisen paikaksi, jossa myös erityinen tuki on osattu toteuttaa sitä tarvitseville ilmeisen hyvin. Näillä perustein voidaan olettaa ajan kuluessa saatavan myös inklusiivinen oppimisympäristö toimivaksi, laadukkaaksi ja kaikille yhtenäisen oppimisen perustaksi. (Savolainen 2009.) Viittala (2008) toteaaakin inklusiivisen kasvatuksen vaikutusten näkyvän tulevaisuudessa: kun jo lapsena on opittu kanssakäymiseen erilaisten ihmisten kanssa, niin aikuisuudessa se on sitten jo luontevaa.

2.2 Inklusiivisuus varhaiskasvatuksen kontekstissa

Kansainvälisesti mitattuna Suomessa varhaiskasvatus on vahvalla pohjalla, sillä OECD:n (2015, 31–32) raportin mukaan Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa standardoidut opetussuunnitelmat ovat jo varhaiskasvatuksessa. Suomessa suunnitelma on kuitenkin kaikkein normittavin ja pitkäjänteisin, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat toimintaa 0-vuotiaasta alkaen esiopetussuunnitelman kautta perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Ruotsissa esikoulun opetussuunnitelma (Curriculum for the preschool) ohjaa toimintaa 1-vuotiaasta alkaen ja Norjassa puolestaan opetussuunnitelmallinen (Framework Plan for the Content and Tasks in Kindergarten) ohjaus varhaiskasvatuksessa on vähemmän normitettua kuin Suomessa, vaikkakin alkaa jo 0-vuotiaasta alkaen kuten Suomessa. (OECD 2015, 31–32.) Kaikki edellä mainitut maat ovat allekirjoittaneet YK:n yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista eli inklusiivisuus on varhaiskasvatuksessakin vaateena kaikissa näissä maissa (United Nations 2017a).

Suomessa inklusiivinen näkökulma varhaiskasvatukseen on kirjattu ohjeellisena, joskaan ei velvoittavana jo viisitoista vuotta sitten Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset -asiakirjassa (2002). Tällä hetkellä varhaiskasvatuslaki (2015) velvoittaa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuslakiin perustuva varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja (Opetushallitus 2016, 15) linjaa yksiselitteisesti, että ”varhaiskasvatusta kehitetään inklusioope-

riaatteen mukaisesti. Kaikki lapset voivat osallistua yhdessä varhaiskasvatukseen esimerkiksi tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta”. Inklusion käsitettä ei kuitenkaan sen tarkemmin kyseisessä asiakirjassa määritellä, joskin osallisuuden vaade ja lapsen edun ensisijaisuus nousevat esiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus 2016.) Myös varhaiskasvatuslaki (2015) korostaa lapsen osallisuutta ja lapsen edun ensisijaisuutta.

Ennen inklusiota varhaiskasvatuksen erityisen tuen lapset olivat pääsääntöisesti omassa, integroidussa pienryhmässä, keskitetysti tietyissä paikoissa. Ryhmässä oli tavallisesti neljä kasvattajaa, joista 1–2 erityisopettajaa. (Nislin ym. 2016.) Lapsia integroidussa ryhmässä oli yleensä 12, joista 5 oli erityistä tukea tarvitsevaa. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia kuntoutettiin ja heidän tuen tarpeensa huomioitiin toiminnassa. (Heinämäki 2004a.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa Heinämäki (2004a) määrittää inklusiivisuutta lapsen lähihoitopaikaksi, jonne lapselle annetaan hänen mahdollisesti tarvitsema tuki. Tämä tarkoittaa, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat hajautetusti tavallisissa ryhmässä lähipäivähoitopaikassaan. Käytännössä näiden tavallisten ryhmien lapsilukua säätelee Asetus lasten päivähoidosta (16.3.1973/239), joka tyyppiesimerkillä ilmaistuna määrittää kolmen kasvattajan ryhmässä voivan olla 24 kokohoitopäiväistä, 3–6 –vuotiasta lasta. Viittala (2006) puolestaan määrittää inklusiivista varhaiskasvatusta tuen lapsen näkökulmasta: tuen tarpeestaan huolimatta lapsi on osa omaa vertaisryhmäänsä. Lapsen tuentarve arvioidaan ja suunnitellaan yksilöllisesti, se perustuu vahvuuksille ja tuki annetaan lapselle arjen toiminnassa. (Viittala 2006.) Viittala (2014) toteaa, että resurssointia tukeen pidetään onnistuneen inklusion edellytyksenä.

Inklusiivisuus suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa näyttää toteutuvan, joskin määrittelyt inklusiivisuudesta nähdään kuntakohtaisesti erilaisina. Toisaalta myös resurssit inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ovat erilaisia eri kunnissa ja siten osaltaan eriarvoistavat lasten asemaa. (Pihlaja 2009.)

2.3 Opettajien asennoituminen inklusioon

Asenne määritellään positiiviseksi tai negatiiviseksi suhtautumistavaksi jotakin asiaa kohtaan (Baglieri & Shapiro 2012). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan inklusioasennetta suhtautumisena muuttuvaa toimintamallia kohtaan, ei niinkään suhtautumisena erilaisuutta kohtaan. Inklusiivisessa opetuksessa nimenomaan opettajien myönteinen asenne inklusiota kohtaan nähdään perusedellytyksenä onnistuneelle opetukselle (Pinola 2008; Lee, Yeung, Tracey & Barker 2015). Pinola (2008, 47-48) totesi tutkimuksessaan, että opettajan aiemmat kokemukset määrittävät asennetta inklusioon joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Lisäksi inklusioasenteeseen vaikuttavat tietämys sekä opettajan ammatillinen rooli. Asenteen on todettu muuttuvan sitä positiivisemmaksi, mitä enemmän toimii inklusiivisessa ympäristössä (Lee ym. 2015.)

Asenteen laadusta huolimatta, Pinola (2008, 47-48) on todennut opettajien kaipaavan lisää osaamista erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Yleisopetuksen opettajat arvostavat erityisopetusta vähemmän kuin erityisopettajat, joten asenteellisesti tarvitaan vielä paljon muutosta inklusiivisen oppimisympäristön aikaan saamiseksi (Puro 2011, 81).

Opettajien asennetta inklusioon on paljon tutkittu ja usein jokaisessa tutkimuksessa on ollut oma mittarinsa. Yhtenäisiä mittareita tarvitaan, jotta tutkimustuloksia voidaan vertailla ja myös tulokset ovat sekä luotettavampia että pätevämpiä. Esimerkiksi Saloviita on kehittänyt määrällisiin tutkimuksiin sopivan TAIS (The Teacher Attitudes towards Inclusion Scale) mittarin selvittämään opettajien inklusioasennetta. (Saloviita 2015b.)

Viittalan (2008) mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen käytännöissä näkyy koko yhteiskunnan asenteita, arvojen ja koulutuspoliittisten päämäärien lisäksi. Viitala (2014) mainitsee, että suomalaisen varhaiskasvatuksen piirissä inklusioasenne on periaatteessa myönteinen, joskin samaan aikaan oletetaan resurssien lisääntyvän. Pihlaja (2009, 150) on puolestaan todennut, että varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteet erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan ovat vaihtelevia. Kielteinen inklusioasenne on mainittu usein käyttäytymiseltään haastavia lapsia kohtaan. Näitä haasteita sanallistettiin mm. mainintoina sosio-

emotionaaliset vaikeudet, käytöshäiriöt (behavioral disorders) ja tunne-elämältään häiriintyneet lapset. (esim. Pihlaja 2009; Pinola 2008; Lee ym. 2015.) Tämän kaltaisen lapsen haasteiden arvottamisen voi jo itsessään nähdä aiheuttavan eriarvoisuutta lapsiin suhtautumisessa (Pihlaja 2009). Viitala (2014, 166) on kuitenkin todennut tutkimuksensa tuloksena suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kasvattajien asenteiden olevan myös myönteisiä sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia kohtaan. Heinämäki (2006) onkin todennut kasvattajien osaamisen tason määrittelevän lapsen erityisyyttä. Viitala (2014, 166) totesi tutkimuksessaan, että tavallisten lapsiryhmien henkilöstö ei ollut juurikaan pohtinut sitoutumistaan inklusiiviseen varhaiskasvatukseen toisin kuin erityisryhmien henkilöstö.

Työkokemuksella on merkittävä rooli työhön suhtautumisessa. Enlundin, Luokkasen ja Feldtin (2013, 182) tutkimusten mukaan nuoret opettajat (ko. tutkimuksessa alle 35-vuotiaat) kokevat työssään eettisesti haastavia tilanteita, joissa he eivät tiedä, miten tulisi toimia, huomattavasti enemmän kuin heitä vanhempia opettajia. Tutkijat selittivät tutkimustulostaan vanhempien opettajien pidemmällä elämäkokemuksella sekä mahdollisesti pidemmällä työuralla. (Enlund ym. 2013.) Työkokemus onkin koulutuksen ohella merkittävä tekijä asiantuntijuuden syntymisessä. Asiantuntijuus puolestaan vaikuttaa taitoon priorisoida asioita, joka puolestaan vaikuttaa työssä jaksamiseen. (Kupila 2007, 89–98.) Inklusiivisen varhaiskasvatuksen erityisopettajien kohdalla tämä tarkoittaa oman työajan suuntaamisen osaamista työalueen tarpeen mukaisesti.

2.4 Opettajien työssä jaksaminen

Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä usein esiin nousee nimenomaan työssä jaksaminen. Opettajan työn odotukset ovat muuttuneet ja osaamista erityisen tuen lasten kanssa koetaan tarvittavan yhä enemmän (OECD 2009, 49). Inklusiivisessa opetuksessa opettajat kokevat riittämättömyyttä sekä osaamattomuutta kaikkien oppilaiden erityistarpeisiin vastaamisessa ja työn hal-

linnan tunne katoaa helposti (Pinola 2008). Savolaisen (2009) mukaan inklusiivisessa opetuksessa haasteellista on aiempaa laajempi kirjoinen oppilasjoukko. Myös Alila (2014) kirjoittaa inklusiivisesta opettajuudesta ja mainitsee opettajalle muotoutuvan haasteeksi oppijoiden tarpeiden laaja-alaisuuden. Mikola (2011) lisää tähän vielä koetun ajan puutteen ja työtehtävien lisääntymisen.

Tutkimusten mukaan erityisopettajat kokevat työssään stressiä nimenomaan epäeettisten tilanteiden vuoksi, joihin usein joutuvat keskivertoa haastavampien asiakas- ja ohjaustilanteiden vuoksi (Enlund ym. 2013, 183–191.) Erityisopettajien työ on koettu henkisesti raskaaksi myös siksi, että siinä henkisen ja fyysisen väkivallan kokemukset ovat yleisiä ja työ sisältää usein hyvin haastavia vuorovaikutustilanteita (Perkiö-Mäkelä & Ervasti 2013, 197–200). Edellä mainitut tutkimustulokset ovat koulukontekstissa tehtyjä. Kuitenkin samat ilmiöt näkyvät myös varhaiskasvatuksessa tunne-elämältään tuen tarpeisten ja käyttäytymiseltään haastavien lasten kanssa toimimisessa, sillä toimiminen heidän kanssaan koetaan usein raskaaksi ja haastaviksi (Viitala 2014). Lisäksi inklusiivisen oppimisympäristön mukanaan tuoma muutos vaatii myös jatkuvaa oppimisen ja opetuksen laadun kehittämistä (Savolainen 2009). Erityisopettajien riittämättömyyden kokemus työssä luo painetta resurssien lisäämiseen. Resurssien puute nähdäänkin usein inklusion haasteena tai uhkana (Niemelä 2015). Kuitenkin Barton ja Smith (2015) ovat todenneet myös esimerkkejä siitä, että resurssia on riittävästi inklusiivisessa toimintaympäristössä.

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä opettajat kokevat aikapulaa nimenomaan erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaamiseen (Pihlaja 2009, 150). Varhaiskasvatukseen verrattavissa olevan Niemelän (2015, 82) esiopetusryhmiä koskevan tutkimuksen esimerkin mukaan henkilöstö työskentelee inklusiivisessa ympäristössä jaksamisensa ”äärirajoilla”. Varhaiskasvatuksen konsultoilta erityisopettajilta vaaditaan monenlaista osaamista: lapsen kehityksen tuntemista, lasten ohjaamista, aikuisten ohjaamista, moniammatillisuuden ja verkostoitumisen osaamista, yhteistyötaitoja huoltajien kanssa sekä organisoijan ja kehittäjän taitoja (Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010, 30–32). Inklusiivisuuden myötä aiemmin yhdessä pienryhmässä toimineet useat erityistä tukea tarvitsevat lapset

sijoittuvat nyt jokainen omaan lähipäiväkotiinsa eli hajautetusti erityisopettajan työalueelle (Heinämäki 2004a) ja se haastaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien työajan riittävyyttä.

Työhyvinvointi on laaja käsite, joka olennaisesti tukee työssä jaksamista. Se koostuu monesta eri osatekijästä, kuten esimerkiksi työn henkinen ja fyysinen rasittavuus, organisaation piirteet ja toimintakulttuuri, esimiestoiminta, ilmapiiri ja jopa työntekijään omat asenteet sekä henkilökohtaiset asiatkin vaikuttavat työhyvinvointiin. (Manka, Kaikkonen & Nuutinen 2007.) Silloin kun työtään ei kykene tekemään hyvin, työntekijät kuormittuvat liikaa ja työ ei enää tunnu mielekkäältä (Järvensivu & Toivanen 2013). Erityisesti uupuminen työuran varhaisessa vaiheessa altistaa pitkäkestoiselle uupumukselle, joka on myös työuran jatkuessa melko pysyvää ja tarvitsee sen vuoksi interventiota mahdollisimman varhain (Innanen 2014, 47).

Työssä jaksamista tukee nimenomaan se, että työtehtävät ovat sopivan haasteellisia. Liian haasteelliseksi koetut työtehtävät aiheuttavat ahdistusta ja vaikuttavat negatiivisesti työssä jaksamiseen. (Virolainen 2012.) Myös sopiva työ määrä vähentää emotionaalista työuupumusta (Innanen 2014). Työntekijöiden työssä jaksamista voidaan tukea esimerkiksi työnohjauksella tai mentoroinnin avulla (Alila 2014). Myös yhteisopettajuuden on todettu auttavan työssä jaksamisessa (Pulkkinen ja Rytivaara 2012, 10). Nämä kaikki maksavat, mutta Suomessa kunnat saavat päättää itsenäisesti, miten varhaiskasvatukseen valtiolta saadut rahat käytetään (Pihlaja 2009). Lisäksi on todettu, että kun työntekijöiden välillä on selkeästi määritellyt roolit ja tehtävät sekä yhteinen näkemys toiminnasta ja positiivinen ilmapiiri, se kohottaa työn pedagogista laatua ja vähentää työntekijöiden stressitasoa (Nislin ym. 2016, 38).

3 ERITYISKASVATUS JA ERITYISOPETUS

3.1 Suomalaisen erityiskasvatuksen ja -opetuksen käsitteistä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Suomessa päivähoito oli käytössä ollut käsite aina vuoteen 2014 asti. 1.8.2015 päivähoito käsite muutettiin varhaiskasvatukseksi (Varhaiskasvatuslaki 2015). Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu ja lapsen oikeus, toimintaa joka tukee kotien kasvatustehtävää. Varhaiskasvatusta säätelee varhaiskasvatuslaki ja sen perusteella tehty varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja. Tällä ohjauksella turvataan jokaiselle lapselle laadukas, tasalaatuinen ja yhdenvertainen mahdollisuus kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle. (Opetushallitus 2016, 14.)

Erityiskasvatus ja -opetus pohjautuu erityispedagogiikkaan ja on osa varhaiskasvatusta (Viitala 2014). Käsitteenä erityiskasvatusta ja -opetusta ei ole määritelty varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa (Asetus lasten päivähoitosta; Laki lasten päivähoitosta; Opetushallitus 2016; Varhaiskasvatuslaki 2015). Pihlajan (2009, 149) mukaan jo lapsen erityisen tuen tarpeen määritelmä riippuu siitä, kuka määrittelee tuen tarvetta. Myös Rantala ja Uotinen (2014, 148) ovat tutkimuksessaan havainneet, että tuen suunnitelmat varhaiskasvatuksessa, joita tukea tarvitseville lapsille kunnissa tehdään, ovat monella eri nimikkeellä ja edes suunnitelman nimikkeestä ei voi päätellä kuinka vahvasta tuentarpeesta on kyse. Hekin toteavat, että varhaiserityiskasvatuksessa on paljon kuntakohtaista vaihtelua. Rantala ja Uotinen (2014, 146-148) määrittelevät lapsen erityiskasvatusta lapsen tuentarpeeseen vastaamisena. Lisäksi he toteavat, että erityisen tuen tarve arvioidaan ja suunnitellaan moniammatillisessa yhteistyössä. Pihlaja (2009, 151) lisää tähän vielä lapsen yksilöllisyyden korostamisen.

Heinämäki (2004b) on todennut, että erityisen tuen lapsi -käsitettä ei osata tarkasti määritellä varhaiskasvatuksessa, joskin määrittelyä hieman helpottaa mahdollisen lisäresurssin (esim. avustajan tuki) kohdentaminen lapsen tukemiseen. Yhdeksän vuotta myöhemmin Säkkinen (2013, 5) määrittelee varhaiskasva-

tuksen erityistä tukea tarvitseväksi lapseksi lapsen, jolla on sosiaali- tai terveystoimen asiantuntijan lausunto tuen tarpeesta tai tuentarve on varhaiskasvatuksessa määritelty. Toisaalta Heinämäki (2006, 21) on kuitenkin todennut, että lapsen erityisyys määrittyy suhteessa työyhteisön osaamisen tasoon.

Varhaiskasvatuksessa tuen ammatillinen asiantuntijuus on erityisopettajalla, kuten perusopetuksessakin. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi olla kouluttautunut varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi tai maisteriksi saaden laajemmat valmiudet ja opetusoikeudet erityisopetukseen (Lastentarhanopettajaliitto 2017). Tehtävänimikkeet varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ovat melko kirjavia, ja niissä usein näkyy myös osa työnkuvaa: esimerkkinä kiertävä, konsultoiva, alueellinen tai ryhmäkohtainen erityislastentarhanopettaja (Lastentarhanopettajaliitto 2009). Viime vuosina varhaiskasvatuksessa on yleistynyt varhaiskasvatuksen erityisopettaja eli veo-malli, jossa toiminta-alueet ovat sen suuruisia, että erityisopettajalla on aikaa toimia myös samanaikaisopettajana. Näin toimitaan esimerkiksi Euran kunnassa. (Eura 2017.)

Vuoden 2012 tilastojen mukaan Suomessa oli 878 erityislastentarhanopettajan toimea (Kuntatyönantajat 2012). Vuonna 2016 konsultoivia erityislastentarhanopettajia oli 637 (Kuusiholma 2016, 5). Eli suurin osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista tekee konsultoivaa työtä, vaikka erityislastentarhanopettajien toimien voi olettaa lisääntyneen jonkin verran vuodesta 2012 vuoteen 2016. Työtehtävät varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ovat pääsääntöisesti tuentarpeen tunnistaminen, sopivan tuen suunnittelu, organisointi, osittain tuen toteutus sekä tuen vaikutusten seuranta ja moniammatillinen yhteistyö sekä usein lisäksi vielä kouluttaminen ja kehittäminen (Lastentarhanopettajaliitto 2007; Pihlaja ym. 2010). Moniammatillisesta yhteistyöstä osa on lapsiryhmien henkilökunnan pedagogista ohjaamista (Pihlaja ym. 2010; Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012).

Monipuolisesta koulutuksesta huolimatta Pihlajan katsauksen (2009, 151) mukaan varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan ole riittävästi erityisopettajia. OAJ:n selvityksen (2012) mukaan joka viidettä (19,6 %) erityislastentarhanopettajan virkaa tai toimea hoitaa henkilö, jolla ei ole kelpoisuutta tehtävään. Myös lasten päi-

vähoidosta tehdyn uusimman kuntakyselyn osaraportin (Säkkinen 2013, 4) mukaan edelleen 20% Suomen kunnista ilmoittaa erityislastentarhanopettajien palvelunsa riittämättömiksi. Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017, 101) arvioivat kuitenkin selvityksessään, että mikäli varhaiskasvatuksen opettajien osaamista saadaan nostettua, tulevaisuudessa erityisopettajien tarve säilyy nykyisellään tai jopa pienenee.

3.2 Inklusiivisen erityiskasvatuksen ja -opetuksen konteksteista

Tuen käsitteellistämällä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan niitä termejä, joita lapselle annettavasta tuesta puhuttaessa yleisesti käytetään. Varhaiskasvatus laki (2015) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 velvoittavat järjestämään lapselle tukea tarpeen mukaan yksilöllisesti suunnitellen, yhteistyössä huoltajien ja muiden mahdollisten asiantuntijoiden kanssa sekä osana päivittäistä toimintaa. Sen enempää tukea ei kuitenkaan käsitteellistetä. (Opetushallitus 2016; Varhaiskasvatuslaki 2015.)

Erityinen tuki lanseerattiin käsitteenä varhaiskasvatukseen varsinaisesti ensimmäisissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jotka julkaistiin vuonna 2003 (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Pian huomattiin, että tarvitaan tuen käsitettä jo ennen erityistä tukea ja käyttöön yleistyi käsite varhainen tuki, joka tarkoittaa tukitoimien suunnittelua ja toteutusta lapsen yksilöllisen tarpeen mukaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Heinämäki 2006). Varhainen tuki nähtiin ennalta ehkäisevänä tukena, jotta jatkossa lapsi selviäisi mahdollisesti kevyemmän ja myös halvemman tuen avuin (Huhtanen & Laitinen 2009). Näin oli syntynyt varhaiskasvatukseen ”kaksiportainen” tuen malli, joka perustui laadukkaalle varhaiskasvatukselle (Heinämäki 2006).

Tuen kolmiportaisuus (yleinen - tehostettu - erityinen tuki) tuli perusopetukseen vuonna 2010 (Perusopetuslaki 2010). Sitä ennen myös perusopetuksessa oli käytössä kaksiportainen tuki: yleinen tuki ja erityinen tuki (Erityisopetuksen strategia 2007). Perusopetuksen kolmiportaisen tuen malli pohjautuu pedagogi-

seen tukeen, jossa tuentarve arvioidaan yksilöllisesti ja arviointi perustuu pedagogiselle asiantuntijuudelle. Perusopetuksen kolmiportaisen tuen malli ei kuitenkaan ohjaa pedagogista asiantuntijuutta tutkimusperusteisuuden käyttämiseen tuen tarpeen arvioinnissa. (Björn, Aro & Koponen 2015.) Perusopetuksen kolmiportaisessa tuen mallissa erityinen tuki määrittellään olevan erityisopetusta ja muuta perusopetuslain määrittelemää tukea, kuten ohjaus, yksilökohtainen oppilashuolto, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä mahdollisesti erityisiä apuvälineitä. Lisäksi erityisen tuen tulee olla kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista. (Perusopetuslaki 1998; Opetushallitus 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010 muutos- ja täydennysosakaan eivät kuitenkaan ohjaa kolmiportaisen tuen opetusta tai oppimista, vaan ainoastaan kuvailevat kolmiportaista tukea (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010; Salminen & Annevirta 2014). Björn ym. (2015) esittävätkin, että Suomessa tulisi yhtenäistää kolmiportaisen pedagogisen tuen käytäntöjä tutkimustietoon perustuen. Saloviita (2012) on puolestaan kritisoinut portaistetun tuen määrittelyn lisäävän erityisyyden lajittelua entistä tarkemmilla kriteereillä.

Erityispedagogiikan professori Lynn Fuchs vertaa yhdysvaltalaisista kouluikäisille suunnattua interventionvasteen (Response To Intervention, RTI) mallia Suomen perusopetuksen kolmiportaiseen tukeen. Fuchs näkee suomalaisen tuen kolmiportaisuuden olevan selkeä malli ja sen vahvuutena hän mainitsee erityisopettajan mukana olemisen prosessissa. Yhdysvalloissa RTI-malliin ei kuulu erityisopetus. (Vuorinen 2015.) RTI-mallin avulla on kehitetty pedagogista tukea eli järjestetty opetusta toisin ja seurattu opetuksen vaikuttavuutta, jotta se myös vastaa erityisen tuen oppilaiden tarpeisiin (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014). Niin tuen kolmiportaisuudessa kuin myös RTI-mallissa keskeistä on riskitekijöiden tunnistaminen ja näin vaikeuksien ennaltaehkäiseminen (Leskinen & Salminen 2015). Merkittävää olisi kuitenkin myös ylemmän tason tarkempi ohjaus kolmiportaisen tuen osalta (Vuorinen 2015).

Esiopetuksen asema ja konteksti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä on haastavaa määrittää; toisaalta sen todetaan olevan toiminnallisesti osa

varhaiskasvatusta (Opetushallitus 2016) ja esiopetuksen ulkopuolista palveluajaa ohjaa varhaiskasvatustilain (2015, 11§), toisaalta esiopetusta ohjaa perusopetuslaki (Perusopetuslaki 1998). Esiopetusta (silloin kun ryhmässä ei ole perusopetusta saavia oppilaita) on kuitenkin kelpoinen antamaan lastentarhanopettaja-koulutuksen tai vastaavan omaava henkilö (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998, 7§). Siksi monet käsitteet ja käytännöt ovat perusopetuksen käsitteitä ja käytäntöjä, joita usein toteuttaa varhaiskasvatuksen esiopetusta antavat työntekijät (Pihlaja ym. 2010). Käsitteet ja käytännöt siirtyvät esiopetuksen kautta perusopetuksesta varhaiskasvatukseen, näin on käynyt osittain myös kolmiportaisen tuen -käsitteen.

Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat antamaan lapselle tarvittaessa tukea ja tuen näkökulmaksi pedagogisen tuen sekä arvioimaan tuen vaikuttavuutta (Opetushallitus 2016). Tuen vahvuutta varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät kuitenkaan määritä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kehoitetaan tekemään lapselle yhteneväistä polkua varhaiskasvatuksesta kouluun. Tuen osalta siihen ei siis ole ohjausta (Opetushallitus 2016). Siitä huolimatta monilla kunnilla on käytössä kolmiportainen tuki jo varhaiskasvatuksessa. Esimerkkinä voidaan mainita Espoon vuonna 2011 tehty ”Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa – järjestämisen periaatteet” -asiakirja, jossa tuki kuvataan kolmiportaiseksi ja yhtenäiseksi perusopetuksen tuen portaiden kanssa (Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa – järjestämisen periaatteet, Espoo 2011). Toisaalta taas monissa kunnissa on käytössä kaksiportainen tuen malli (varhainen tuki ja erityinen tuki), kuten Heinämäki (2006) on varhaiskasvatuksen kontekstiin esittänyt. Joissakin kunnissa tuen käsitteitä ei ole julkisesti määritetty. Tästä esimerkkinä on Lempäälän kunnan varhaiskasvatussuunnitelma, jossa lapselle annettavan tuen kohdalla on maininta ”Kehityksen ja oppimisen tuen paikallisesti päätettävät asiat täydennetään myöhemmin” (Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, Lempäälän kunnan varhaiskasvatustilain 2017, 51).

Erityiskasvatusta ja -opetusta voidaan antaa inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa monin eri tavoin. Tähän tutkimukseen liittyen tarkastelunäkökulmana

on inklusiivisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristö, jossa lapselle erityiskasvatusta ja -opetusta annetaan: samanaikaisopetus, pienryhmäopetus tai yksilöopetus eli inklusiivisesti, integroidusti tai eriytetysti annettu osa-aikainen erityisopetus. (Opetushallitus 2014). Keskeistä kuitenkin on se, että erityisopetuksen toteuttajana on aina erityisopettaja -koulutuksen omaava henkilö, kuten laki koulutoimea ohjaa. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998, 8§.) Varhaiskasvatuksessa ei samanlaista ohjausta ainakaan vielä ole kelpoisuusvaatimuksissa, ei myöskään muissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajuus määrittää ainoastaan koulutuksen tuottamien kelpoisuuksien kautta, ei lainkaan erityisopetuksen antamisen kautta kuten perusopetuksessa on kelpoisuuksien lisäksi määritelty (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998, 8§ & 8a§; Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005, 7§ & 15§; Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005, 2§). Kuitenkin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kasvatuksen ja opetuksen polkua on tarkoitus yhdenmukaistaa (Opetushallitus 2016). Näillä perusteiden tässä tutkimuksessa käsitellään myös varhaiskasvatuksen erityiskasvatuksen ja -opetuksen toteuttajaa erityisopettajana.

Friend, Cook, Hurley-Chamberlein ja Shamberg (2010) näkevät erityisopettajan erityispedagogiikan asiantuntijana, jonka työstä iso osa on yhteistyön tekemistä muiden tahojen kanssa. Baglierin ja Shapiron (2012) mukaan erityisopettajan tehtävä on lasten tarpeiden lisäksi ymmärtää myös ryhmän opettajien tarpeet, jotta hän osaa ohjata heitä lasten tukemisessa opetussuunnitelman vaateiden mukaisesti.

Annettuja erityiskasvatuksen ja -opetuksen tuen muotoja varhaiskasvatuksessa ovat erityisopettajan tuen lisäksi mm. pedagoginen tuki, lapsiryhmän lukumäärän pienentäminen ja avustajan käyttö. Näistä käytetyin tukitoimi vuonna 2013 oli avustaja ja toiseksi käytetyin oli pedagogiset tukitoimet. (Säkinen 2013, 3.) Navarron (2015, 14–28) on tutkinut opetusta avustavan henkilöstön hyötyä oppimiselle. Hän vertaa Suomen, Norjan, Tanskan ja Ruotsin avustavan henki-

löstön roolia opetuksessa. Näissä vertailuissa avustavan henkilöstön rooli vaikuttaa melko samanlaiselta kuin erityisopettajan rooli samanaikaisopetuksessa, sillä erolla, että avustavalla henkilökunnalla ei ole vastuuta suunnittelusta eikä opetuksesta, ei myöskään erityisopettajan koulutusta. Tästä huolimatta Navarro (2015, 28) toteaa, että avustavan henkilöstön tuki on todettu toiseksi tehokkaimmaksi oppimisen tueksi inklusiivisessa opetuksessa, heti pienryhmätoiminnan jälkeen.

Kirjavainen ym. (2014) määrittävät osa-aikaisen erityisopetuksen olevan muun opetuksen ohessa tai muiden erityisopetusjärjestelyiden lisäksi annettavaa opetusta. He toteavat osa-aikaisen erityisopetuksen vastaavan hyvin erityisen tuen tarpeisiin. Saloviita (2015a) ehdottaa erityisopettajien resursointia myös tukiopettajiksi inklusiivisiin luokkiin, jossa he antaisivat samanaikaisopetusta. Samaa näkökulmaa edustavat Rytivaara ym. (2012) yhteisopettajuuden näkökulmasta.

Yhteisopettajuuden nähdään palvelevan erityisen hyvin inklusiivista opetusta. Baglieri ja Shapiro (2012) määrittelevät yhteisopettajuuden yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan samanaikaiseksi opettamiseksi luokassa, jossa on sekä vammaisia että ei-vammaisia oppilaita. Yhteisopettajuudessa opettajien asema ja vastuu opetuksesta on yhteinen, vaikka työtä olisi jaettu eri tavoin tehtäväksi (Baglieri & Shapiro 2012.) Pulkkinen ja Rytivaara (2012) määrittelevät koulun yhteisopettajuutta laajemmin kuin Baglieri ja Shapiro (2012). Pulkkinen ja Rytivaaran (2012) mukaan yhteisopettajuudessa tavallisimmin kaksi samaa tai eri ammattiryhmää edustavaa henkilöä opettavat yhdessä samassa tilassa ja tekevät saman työn, jonka on perinteisesti tehnyt yksi opettaja yksinään. Varhaiskasvatuksessahan yhdessä ryhmässä työtä jakaa jo valmiiksi tavallisimmin kolme henkilöä (Asetus lasten päivähoidosta 6§). Näin varhaiskasvatuksessakin on mahdollisuuksia siirtyä kahden tai useamman pienryhmän toiminnasta aitoon yhteisopettajuuteen, kuten Rytivaaran (2012) perusopetusta käsitelleessä tutkimuksessa tehtiin. Viime aikoina tutkimustietoa ja tukea yhteisopettajuuteen on jo aiempaa enemmän ollut saatavilla (Barton & Smith 2015).

Lakkala (2008) on kuvaillut inklusiivista opettajuutta moniammatillisen yhteistyön ja myös yhteisopettajuuden näkökulmasta. Inklusiivisessa opettajuudessa muutosta aiempaan on nimenomaan yksin työskentelystä siirtyminen yhdessä työskentelyyn sekä uudenlaisia, aiemmin erityisopetukseen liitettyjen tehtävien tekeminen (Mikola 2011). Pulkkinen ja Rytivaaran (2012, 31) mukaan erityisopettaja voi toimia yhteisessä opetustilanteessa kaikki tehtävät tasan jaetusti, erityisopettaja voi opettaa yksittäisiä tukea tarvitsevia oppilaita tai erityisopettaja voi siirtyä muutamana tukea tarvitsevan oppilaan kanssa eri tilaan yksilöllistämään opetusta. Saloviidan (2015a, 96) mukaan samanaikaisopetus sopivan koulutuksen omaavan erityisopettajan kanssa onkin oppimisen tukemiselle tehokkainta.

Vuosien 2011-2015 välisenä aikana on kerätty tilastoja erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden saamista tukimuodoista esi- ja perusopetuksessa (liite 1). Tukimuotoina on mainittu tukiopeutus, osa-aikainen erityisopetus sekä avustaja ja/tai tulkitsemispalvelut. Näiden tilastojen mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen käyttö erityisen tuen oppilailla on perusopetuksessa ollut vähenemään päin. Painopiste jokaisessa tuen muodossa on siirtynyt erityisestä tuesta tehostettuun tukeen. (Vipunen 2016.) Opetussuunnitelman perusteissa ohjataankin osa-aikaisen erityisopetuksen käyttämiseen myös tehostetussa tuessa (Opetushallitus 2014). Suomalaisessa inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tehtyä tutkimusta annetusta erityisopetuksesta ei löytynyt. Viittala (2006, 26) toteaa, että varhaiskasvatuksessa lapsen tuen tarpeen määrittely on haastavaa. Pihlajan ym. (2010) mukaan tuen tarpeen määrittelyissä on isoja eroja ja ne riippuvat siitä, kuka toimii määrittelijänä. Heinämäki (2006) puolestaan liittyy lapsen tuen tarpeen määrittelyyn kasvattajayhteisön osaamisen tasoon.

3.3 Erityiskasvatuksen ja -opetuksen asema

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät erityisopetuksen kaikkein vaativimmaksi tuen muodoksi. Sen nähdään pohjautuvan yksilöllisiin

tarpeisiin ja sen toteutumiseen sanotaan voitavan käyttää kaikkia olemassa olevia tuen muotoja. (Opetushallitus 2014.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puolestaan kuvaillaan tuen eri tasoja, muotoja ja toteuttamismahdollisuuksia, mutta ei käytetä lainkaan käsitteitä tuen eri tasojen määrittelyyn. Erityislastentarhanopettajan konsultoiva tai jaksottainen tuki on todettu pedagogiseksi tukeksi ja lisäksi vahvimman tuen tasolla mainitaan, että henkilöstön erityispedagogiseen osaamiseen saatetaan tarvita vahvistamista. Muuta mainintaa erityiseen tukeen ei varhaiskasvatussuunnitelman perusteista löydy. (Opetushallitus 2016.) Näillä perustein voidaan todeta, että tällä hetkellä erityiskasvatuksella ja -opetuksella ei ole juuri minkäänlaista asemaa suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa.

Björn (2012) kirjoittaa erityisopetuksen aseman muuttuneen inklusiivisuuden tullessa ja sitä myöten luokkamutoisen erityisopetuksen vähentyessä. Toisaalta hän näkee mm. perusopetuslain muokkaavan erityisopettajan työnkuvaa ja siten myös erityisopetuksen asemaa. Erityiskasvatuksen voi nähdä myös sulautuvan yhteen yleisopetuksen kanssa inklusiivisessa toimintaympäristössä, jossa keskeistä on tuen järjestäminen lapsen tarpeiden mukaan, ei olemassa olevien palveluiden perusteella (Huhtanen & Laitinen 2009). Saloviidan (2006) mukaan inklusion mukana tullut tuen järjestämisen näkökulma aiempaan kuntoutukselliseen näkökulmaan verrattuna, on tuonut mukanaan erityisopetuksen asemaan horjuvuutta. Lisäksi Saloviita (2015a) kritisoi erityisopetuksen jo käsitteenä pitävän sisällään leimaa poikkeavuudesta, koska erityisyys suhteutuu aina kontekstiin. Saloviita on myös määrittänyt erityisopetusta opettajien oman edun näkökulmasta synnyttämänä ratkaisuna ”poikkeavien lasten” opetustilanteisiin (Saloviita 2006, 333-334).

Opetussuunnitelma, jota varhaiskasvatuksessa nimitetään varhaiskasvatussuunnitelmaksi, raamittaa myös inklusiivista opetusta. Baglierin ja Shapiron (2012) mukaan inklusion tulisi näkyä fyysisen ja psyykkisen yhdessä olemisen lisäksi myös opetussuunnitelmissa, jotka tukevat toisiaan ja mahdollistavat kaikille oppimisen yhteisissä luokissa. Se voidaan kokea joko ohjaavana tai toimintaa haastavana. Siksi on tärkeää, että paikallisessa opetussuunnitelmassa näkyy

paikallisten opettajien arvot ja toiveet (Mikola 2011.) Baglieri ja Shapiro (2012) toteavat, että inklusiivisessa opetussuunnitelmassa tulee voida huomioida sekä ryhmän että sen yksilöiden tarpeet matkalla kohti yhteisiä tavoitteita.

Puro (2011, 77-79) selvitti väitöstutkimuksessaan koulussa annetun erityisopetuksen laatua. Tämän tutkimuksen mukaan erityisopetus koettiin yleisesti myönteisenä ja positiivisesti, vaikkakin pulaa koettiin opetuksen määrästä, henkilöstöstä, opetustiloista ja opetusryhmistä. Pihlaja (2009, 149) on katsauksessaan selvittänyt suomalaisen erityisen tuen käytäntöjä varhaiskasvatuksen inklusiivisessa kontekstissa ja todennut, että erityisen tuen tarpeen määrittely on vaihtelevaa ja että se perustuu paljolti terveyden huollon ammattilaisten näkemyksiin lapsen tuentarpeesta ja sen vuoksi erityinen tuki ei valtakunnan tasolla ole tasa-laatuinen palvelu.

Vaikka erityisopetusta ei ole vielä erikseen määritelty varhaiskasvatuksessa, niin suunnitelmallinen lapsen tukeminen on kuitenkin ollut päivähoitolaikiin kirjattuna jo yli 30 vuotta. Perusopetukseen nähden tämä on edistyksellistä, koska perusopetuslaissa henkilökohtaisen opetuksen järjestämisen suunnitelman (HOJKS) laatiminen on määritelty vasta 2000-luvulla. (Viittala 2008.)

Saloviita (2006) toteaa erityistä tukea saavien oppilaiden määrän lisääntyneen huomasti 2000-luvun alkupuolella. Tämän hetken tilastot kertovat erityisen tuen oppilaiden kokonaislukumäärän kääntyneen laskuun ja puolestaan tehostetun tuen oppilaiden lukumäärän olevan kasvussa (liite 2). Poikkeuksena yleisestä suuntauksesta esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla erityisen tuen oppilaiden lukumäärä on edelleen ollut kasvussa. (Vipunen 2016.) Esiopetuksessa erityisen tuen oppilaiden prosentuaalinen lukumäärä on kuitenkin huomattavan pieni verrattuna muihin ikäluokkiin. Esimerkiksi Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportin mukaan varhaiskasvatuksessa vuonna 2013 erityistä tukea sai 8 % kaikista varhaiskasvatusikäisistä lapsista (Säkkinen 2013, 3). Samana vuonna erityistä tukea esiopetuksessa sai 0,4 % ja ensimmäisellä luokalla 2,7 % oppilaista (Vipunen 2016).

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa etsitään vastauksia siihen, minkälaisena varhaiskasvatuksen konsultoivat erityisopettajat itse kokevat erityiskasvatuksen ja -opetuksen tämän hetken inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa sekä miten he määrittelevät erityiskasvatuksen ja -opetuksen ja mitkä tekijät ovat yhteydessä varhaiskasvatuksessa erityisen tuen lapselle annettavaan erityiskasvatukseen ja -opetukseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten erityisopetus on järjestetty varhaiskasvatuksessa konsultoitujen varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvioimana?
 - 1.1. Miten tuki on käsitteellistetty tuen portaina?
 - 1.2. Miten inklusiivisesti erityisopetus järjestetään?
 - 1.3. Minkä verran erityisopetusta annetaan lapsikohtaisesti?
2. Miten konsultoivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat suhtautuvat inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen?
 - 2.1. Ovatko vastaajien taustatiedot yhteydessä heidän arviointeihinsa (sukupuoli, ikä, koulutus ja työkokemus)?
 - 2.2. Ovatko työn toteutukseen liittyvät tekijät (tuen portaat, inklusiivisuuden aste ja annetun erityisopetuksen määrä) yhteydessä heidän arviointeihinsa?
3. Millainen on konsultoitujen varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvoinnin tilanne työssä jaksamisena?
 - 3.1. Ovatko vastaajien taustatiedot yhteydessä heidän arviointeihinsa (sukupuoli, ikä, koulutus ja työkokemus)?
 - 3.2. Ovatko työn toteutukseen liittyvät tekijät (tuen portaat, inklusiivisuuden aste ja annetun erityisopetuksen määrä) yhteydessä heidän arviointeihinsa?
4. Ovatko konsultoitujen varhaiskasvatuksen erityisopettajien inklusiioasenteet yhteydessä heidän työssä jaksamisen arviointeihinsa?

5. Miten inklusiivisen varhaiskasvatuksen konsultoivat erityisopettajat määrittelevät erityisen tuen lapsen erityiskasvatuksen ja -opetuksen sekä sen aseman inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Aineiston keruu ja eettiset ratkaisut

Aineisto kerättiin keväällä 2016. Juuri edeltävänä syksynä eli 1.8.2015 varhaiskasvatuksessa oli astunut voimaan uusi varhaiskasvatuslaki, josta jäi puuttumaan lain määritelmät lapselle annettavasta tuesta. Tutkimuksen tekemisen aikana tilanne varhaiskasvatuksessa oli erityiskasvatuksen ja -opetuksen suhteen yleisesti ohjaamaton ja käytänteet ovat syntyneet erinäisten toimintakäytänteiden kautta vuosien aikana. Päivähoitolaki määrittä, että erityislastentarhanopettajan palveluita tulee olla riittävästi saatavilla ja 1.8.2016 voimaan astunut varhaiskasvatuslaki lisäsi tähän ainoastaan, että lapsen tulee saada tarvitsemansa tuki (Varhaiskasvatuslaki 2015).

Tutkimusaineisto kerättiin internet-kyselyllä ilman vastaajan tunnistetietoja. Tiedonhankintamenetelmänä kysely on yleisesti tunnettu ja hankittu tieto on vertailukelpoista mahdollisesti aiemmin hankitun tai myöhemmin hankittavan tiedon kanssa (Metsämuuronen 2009). Kyselylomakkeen toimivuuden varmistamiseksi sille tehtiin esitutkimus. Esitutkimuksessa kyselylomakkeen vastauslinkki jaettiin yhdeksälle ennalta sovitulle varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. He vastasivat kyselyyn sekä kommentoivat kysymyksiä ja kysymyksen asetteluita. Esitutkittavilta saadun palautteen perusteella kyselyä vielä muokattiin ja paranneltiin.

Osa tämän tutkimuksen kyselyn kysymyksistä oli strukturoituja, osassa kysymyksistä oli lisäksi mahdollisuus valita avoimen kentän vastaus ja osa kysymyksistä oli kokonaan avoimia kysymyksiä. Yhtä kysymystä (summamuuttuja) lukuun ottamatta kysymykset laadittiin tutkijan kokemusta ja asiantuntijuutta

varhaiskasvatuksen erityisopetuksesta hyödyntäen (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara 2013). Vastaajien asennoitumista inklusioon mitattiin Saloviidan (2015c) TAIS-mittarilla (The Teacher Attitudes towards Inclusion Scale). Kysely toteutettiin Webropol-ohjelman avulla (liite 3).

Eettiset ratkaisut. Tutkittaville osallistuminen tutkimukseen on ollut heidän oma valintansa ja lähetekirjelmässä (liite 3) on kerrottu tutkimuksen luonteesta. Kyselyyn on vastattu nimettöminä ja ilman tunnistetietoja, joten jokaisen yksilöllisyys on täysin suojattu. Kyselystä saatuja tietoja ei ole luovutettu sivullisille ja tutkimusmateriaali on säilytetty huolellisesti koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen puutteet on pyritty tuomaan esille tutkimuksen raportoinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2013.) Tutkimusaihe on valittu tutkijan mielenkiinnon mukaan. Kyseinen aihe on juuri tällä hetkellä myös yhteiskunnallisesti ajankohtainen, koska varhaiskasvatus on isoissa muutoksissa. (Hirsjärvi ym. 2013.) Tutkimusta tehdessä tekstissä tarvittavat viittaukset muiden tutkijoiden tekemiin tuotoksiin sekä lähdemerkinnät on tehty asianmukaisella tavalla. Lisäksi tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi on tehty tieteelliselle tutkimukselle tarkoitettujen kriteerien mukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

5.2 Tutkittavat

Tutkimus tehtiin kyselylomakkeella, joka lähetettiin Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat (Sveot ry) -yhdistyksen jäsenille. Yhdistyksen jäsenet ovat vähintään yhdeltä ammatiltaan varhaiskasvatuksessa erityisopettajia eli siten heillä on valmiuksia vastata laadittuihin kysymyksiin. Kyselylomake lähetettiin sähköisesti koko jäsenistölle eli 745 henkilölle. Koska kysely lähetettiin sähköpostin välityksellä, ei ole varmuutta siitä, kuinka monen jäsenen sähköpostiosoite oli mahdollisesti muuttunut tai oli muuten toimimaton. Toisaalta myöskään siitä ei ole tietoa, kuinka moni jäsenistöstä tällä hetkellä työskentelee juuri varhaiskasvatuksessa erityisopettajana ja kuinka moni on mahdollisesti sijoittunut muihin tehtäviin. Tämän takia oli vaikea arvioida potentiaalisten vastaajien joukkoa.

Vastauksia kyselyyn tuli 63. Hirsjärvi ym. (2013) mainitsee teoksessaan, että kyselyn suurin haitta on tavallisesti kato. Tässä tutkimuksessa kato oli huomattavan suuri (92 % suhteutettuna koko jäsenistöön).

Kaikki kyselyyn vastanneet henkilöt olivat naisia (ks. taulukko 1). Nuorin tutkittavista oli 32-vuotias ja vanhin 66-vuotias, keski-ikä ollessa 51.6 -vuotta. Tyypillisin tutkittava oli koulutustaustaltaan lastentarhanopettaja, joka oli suorittanut erilliset erityisopettajan opinnot. Työkokemusta tutkimushenkilöillä oli alle viidestä vuodesta yli viiteentoista vuoteen, tyypillisimmillään 10-15 -vuotta ja tutkimusjoukon rajaamisen seurauksena kaikki tutkittavat työskentelivät konsultoivassa roolissa.

TAULUKKO 1. Kohderyhmän (N=51) kuvaus

	n	%	Min.	Max.	Ka (Kh)
Sukupuoli					
• nainen	51	100			
• mies	0	0			
Ikä	51		32	66	51.67 (6.76)
Koulutus					
• erityislastentarhanopettaja	17	33.3			
• lastentarhanopettaja ja erilliset erityisopettajan opinnot	26	51.0			
• varhaiskasvatuksen erityisopettaja	4	7.8			
• varhais erityisopettaja	1	2.0			
• muu	3	5.9			
Työkokemus					
• 5 vuotta tai alle	9	17.6			
• 5-10 vuotta	14	27.5			
• 10-15 vuotta	16	31.4			
• yli 15 vuotta	12	23.5			
Työnkuva					
• konsultoiva	51				

Kyselyyn vastanneiden taustakysymysten perusteella (koulutus, toimintaympäristö ja työnkuva) määritettiin tutkittavien ryhmä siten, että kaikki tutkittavat olivat koulutukseltaan lastentarhanopettajia, erityisopettajia ja työskentelevät erityisopettajina inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa konsultoivassa roolissa. Näin kyselyyn vastanneesta 63:sta henkilöstä valikoitui tutkimukseen 51 henkilöä (81 %). Poisrajattujen 12 henkilön joukossa oli mm. henkilöitä, jotka työskentelevät segregoidussa varhaiskasvatuksessa (erityisryhmässä) tai työskentelevät muussa kuin erityisopettajan tehtävässä. Yksi tutkittavista oli jättänyt vastaamatta inklusioasennetta arvioivaan mittariin, joten tutkittavia oli silloin 50.

5.3 Tutkimusaineisto

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antaman erityisopetuksen määrällä kyselyssä tarkoitetaan erityisopettajan erityiskasvatukseen tai -opetukseen käyttämää aikaa viikossa yhtä erityisen tuen lasta kohden. Vastauksia tutkittavilta pyydettiin tuntimääränä viikossa yhtä erityisen tuen lasta kohden (ks. liite 3).

Tuen käsitteellistäminen tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, miten kyseisessä kunnassa lapsen tuentarvetta sanallistetaan ja käsitteenä nimetään; onko käytössä perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) mukainen tuen kolmiportainen jako (yleinen/tehostettu/erityinen tuki), vai arvioidaanko tuen tarvetta kahdessa luokassa, esimerkiksi varhainen tuki ja erityinen tuki (esim. Heinämäki 2006), vai määritelläänkö lapsen vain yksiselitteisesti tarvitsevan tukea ilman sen tarkempaa määrittelyä. Kyselyssä kolme edellä mainittua käsitteellistämisen tapaa olivat vaihtoehtoina ja lisäksi oli mahdollisuus antaa vastaus sanallisesti vapaassa kentässä. Vastausvaihtoehdoista pystyi kuitenkin vain yhden valitsemaan.

Annetun erityisopetuksen tapa viittaa siihen, minkälaisessa oppimisympäristössä erityiskasvatusta tai -opetusta on lapselle annettu. Kyselyssä vastausvaihtoehtoina oli eriytetty yksilöopetus, samanaikaisopetus pienryhmässä, inklusiivisesti normi ryhmässä, osa-aikaisena erityisopetuksena, kokopäiväisenä erityisopetuksena, erityisopetus ei ole toteutunut tai vapaan kentän vastaus.

Työkokemus kyselyssä kohdennettiin nimenomaan varhaiskasvatuksessa erityisopettajana toimimiseen ja sitä kysyttiin viidessä eri luokassa: alle 2 vuotta, 2–5 vuotta, 5–10 vuotta, 10–15 vuotta ja yli 15 vuotta.

Inklusioasennetta selvitettiin tutkimuksessa Saloviidan (2015c) kehittämällä TAIS-mittarilla. Koska tämä mittari on alun perin tehty kouluikäisten lasten ja nuorten kanssa työskentelevien opettajien inklusioasenteiden mittaamiseen, kyselyä muokattiin vastaamaan käytänteitä ja terminologiaa varhaiskasvatuksessa. TAIS-mittarissa on kymmenen eri väittämää, joihin vastattiin viiteen porrastetulla Likert-asteikolla. Vastausvaihtoehtoina olivat täysin erimieltä – eri

mieltä – ei samaa eikä eri mieltä – samaa mieltä – täysin samaa mieltä. Kysymyksissä kysyttiin vastaajan näkemyksiä siitä, minkälaisista opetusryhmistä ja kenen opetuksesta erilaiset oppijat (erityisen tuen lapset, sopeutumattomat, ADHD-piirteiset) eniten hyötyvät. Kysymyksissä näkökulmat vaihtelivat lapsen näkökulmasta opettajan kokemukseen työnkuormittavuudesta.

Työssä jaksamisen kysymyksessä tutkittava määritteli itse omaa työssä jaksamistaan asteikolla 1–10. Ykkönen merkitsi, että on täysin uupunut ja kymmenen puolestaan, että jaksaa työssään erinomaisen hyvin.

5.4 Analyysimenetelmät

Tämä tutkimus on monimenetelmällinen tutkimus (Mixed methods). Monimenetelmäisyys valikoitui tutkimusmenetelmäksi siksi, että sen avulla voi selvittää tarkemmin tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä: tässä tutkimuksessa laadullisella analyysillä syvennettiin määrällisen analyysin tuloksia (Cresswell 2003; Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007; Patton 2015).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antaman erityiskasvatuksen ja -opetuksen tuntimäärä viikon aikana yhtä erityisen tuen lasta kohden – kysymyksen vastauksista tehtiin analysointia varten kolmeluokkainen muuttuja: ei lainkaan erityisopetusta, 3 tuntia tai alle ja yli 3 tuntia erityiskasvatusta ja -opetusta.

Tuen käsitteellistämisestä tehtiin saatujen vastausten perusteella kolmeluokkainen muuttuja: kolmiportainen tuki, kaksiportainen tuki ja tuessa ei portaita. Myös annetun erityisopetuksen tapa jaettiin kolmeen luokkaan tulosten analysointia varten. Kyselyn vastausten perusteella saadut luokat olivat erityisopetuksen antaminen inklusiivisesti, eriytetysti ja erityisopetusta ei anneta lainkaan. Työkokemuksesta tehtiin saatujen vastausten perusteella neliluokkainen muuttuja. Luokat olivat 5-vuotta tai vähemmän, 5–10 vuotta, 10–15 vuotta ja yli 15-vuotta varhaiskasvatuksen erityisopettajan työkokemuksesta omaavat henkilöt.

Inklusioasennetta selvittävässä kysymyskohdassa oli 10 kysymystä (TAIS-mittari), ja niissä oli kuusi kappaletta kahden suuntaisia väittämiä. Väit-

tämät käännettiin samansuuntaisiksi. Näistä laskettiin summamuuttuja laske-
malla yhteen saadut vastaukset ja jakamalla summa kysymysten lukumäärällä.
Suurempi arvo viittaa myönteisempään asennoitumiseen. Työssä jaksamisen
muuttujaa käsiteltiin tulosten analysoinnissa samanlaisena kuin mitä se oli kyse-
lyssäkin.

Erityiskasvatuksen ja -opetuksen määritelmää ja asemaa inklusiivisessa
varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvioimana selvitet-
tiin avoimien kysymyksiä vastauksista ja siksi analyysi toteutettiin laadullisella
sisällönanalyysi -menetelmällä. Laadullisessa tutkimuksessa tietoa voidaan
saada suoraan tutkimuksen kohteena olevasta arjesta. Sisällön analyysin avulla
saatu tieto järjestetään erilaisiin luokkiin ja teemoiksi ja näin saadaan esiin kentän
näkömyksiä. (Patton 2015.)

Määrälliset analyysimenetelmät. Erityisopetuksen toteutusta kuvaavien
luokitteluasteikollisten muuttujien tulokset on esitetty frekvensseinä ja prosent-
tiosuutena. Jatkuvien muuttujien tuloksia kuvataan keskiarvoina ja keskihajon-
toina. Tilastollisessa testaamisessa käytettiin parametrisiä ja parametrittomia tes-
tejä riippuen muuttujien jakaumista. Päätelyn riskitasona oli $p < .05$. Analysoin-
nissa käytettiin SPSS Statistics 24-ohjelmaa (IBM).

Laadulliset analyysimenetelmät. Laadullisen tutkimuksen osalta analyysi-
menetelmänä käytettiin sisällönanalyysia. Sen tarkoituksena on tiivistää kyse-
lyistä saatua tietoa (taulukko 2) (Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi 2013).

TAULUKKO 2. Esimerkki kyselystä valittujen kysymysten abstrahoinnista

Yläluokat	Pääluokka	Yhdistävä luokka
oikeus erityisopetukseen erityisopettaja erityisopetuksen antajana	lapsen oikeus erityisopettajan antamaan erityiskasvatukseen ja -opetukseen	
tuki yksilöllisesti, tutussa toi- minta-ympäristössä, osana lapsen arkea	erityiskasvatus ja -opetus on lapsen yksilöllistä tukemista vertaisryhmässä	
osallisuus, samanarvoisuus, monimenetelmällisyys	yhdenvertaisuuden toteutumisen	Erityiskasvatus ja -opetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa
ryhmän kasvattajat tuen toteutta- jina, lapsen tuen tarpeet huomioi- daan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, ryhmän kasvatta- jien tarve tuen toteuttamisen osaamiseen	erityiskasvatus ja -opetus on tukea, jonka lapselle antavat lapsen ryhmän kasvattajat oman osaamisensa puitteissa	
ei erityisopetusta, kiire, erityisopettajan työaika riittämä- tön, ryhmäkokojen kasvun myötä mahdollisuus erityisopetuksen antamiseen heikkenee	erityiskasvatus ja -opetus ei to- teudu inklusiivisessa varhais- kasvatuksessa	
epäyhtenäiset tuen rakenteet, tuen määrittelyiden puute, nor- matiivisten ohjeistusten puute	erityiskasvatusta ja -opetusta ei ole määritelty ohjaavissa asiakirjoissa	Erityisen tuen lap- sen erityiskasva- tuksen ja -opetuksen asema inklusiivisessa varhaiskasvatuk- sessa
erityisopettajan mukana ryhmän toiminnan suunnittelussa, erityis- opettaja vastuussa myös integroi- tujen ryhmien tuesta, ryhmän kasvattajien tarve tuen osaami- seen	varhaiskasvatuksen erityis- opettajan työnkuvan muutos konsultoivampaan suuntaan	

Aluksi kyselyssä olleiden kysymysten vastaukset tutkittiin huolella. Sen jälkeen analysoinnin kohteeksi valittiin kyselylomakkeen kysymykset ”Miten sinä mää-

rittelisit erityisen tuen lapsen erityiskasvatuksen ja -opetuksen aseman inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?”, ”Millä tavoin inklusiivisuus on muokannut erityisopettajan työtä varhaiskasvatuksessa?” sekä ”Vapaa sana. Mitä muuta haluat kommentoida aiheeseen Erityiskasvatus ja -opetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?”. Analysoitavat kysymykset luettiin läpi useaan kertaan ja niiden sisältöä ryhmiteltiin samanlaisuuksien mukaan erilaisiin alaluokkiin, joiden mukaan tehtiin ensin yläluokat ja sitten pääluokat (liite 4). (Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi 2013.) Näin aineistoa teemoittain abstrahoimalla saatiin yhdistävä luokka ja vastauksia tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2013).

5.5 Luotettavuus

5.5.1 Määrällisesti analysoitujen tutkimustulosten luotettavuus

Otoksessa kaikki tutkittavat olivat naisia, joka osaltaan saattaa vääristää tuloksia, koska miesten näkökulma vastauksista puuttuu. Tutkittavien keski-ikä oli melko korkea ja kun samaan aikaan koulutustausta oli suurimmalla osalla tutkittavista lastentarhanopettajaopinnot ja erilliset erityisopettajan opinnot, niin se tarkoittaa tavallisesti pitkää työhistoriaa ja sen tuomaa asiantuntijuutta varhaiskasvatuksessa. Työnkuvaltaan tutkittavat edustivat homogeenistä joukkoa, jotka kaikki työskentelivät inklusiivisessa toimintaympäristössä. Tutkimuksen heikkoutena on kuitenkin pieni tutkittavien määrä (N=51) populaatioon (745) verrattuna. Yksityiskohtaista katoanalyysia ei ole mahdollista tehdä, koska yhdistys ei pidä rekisteriä jäsentensä mahdollisesti muuttuneista työ- tai koulutustilanteista. Yhdistyksen jäsenyyden kriteerinä on varhaiskasvatuksen erityisopettajan pätevyysvaatimus, joten jokaisella vastaajalla on ollut erityisopettajan koulutus. Tyypillinen yhdistyksestä eroaja ilmoittaa siirtyvänsä työhön koulun puolelle tai jäävänsä eläkkeelle, joten sillä perusteella voi olettaa suurimman osan kyselyn saajista toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajana (Heiskanen 2017). Katoa voi osaltaan selittää ajanpuute tai kyllästyminen erilaisiin kyselyihin vastaamiseen, sillä muun muassa juuri muutamaa kuukautta aiemmin oli tehty kaikille Suomen varhaiskasvatuksen konsultoiville erityisopettajille pro gradu -tutkielmakysely

monialaisesta yhteistyöstä (Kuusiholma 2016). Toisaalta tämän tutkimuksen kysely oli vastaajilta saadun palautteen mukaan vaatinut paljon pohdintaa. Otannan koon vuoksi tutkimuksen ulkoinen validiteetti on heikko ja tuloksia on pidettävä lähinnä suuntaa antavina.

Sisäisen validiteetin näkökulmasta epävarmuutta tuloksiin nähden aiheuttivat sekä erityinen tuki että myös erityisen tuen lapsi -käsitteiden yleinen määrittelemättömyys. Kyselyn ohjeistuksessa sitä määriteltiin, mutta siitä huolimatta tutkittavilla vaikutti olevan näistä käsitteistä erilaisia tulkintoja ja erilaisia kuntakohtaisia käytänteitä. Käsitteiden yleisen määrittelemättömyyden vuoksi joissakin kysymyksissä oli annettujen vaihtoehtojen lisäksi vapaa kenttä vastausmahdollisuus. Nämä vastaukset sijoitettiin tutkijan taholta annettuihin vastausvaihtoehtoihin ja myös tässä kohtaa on mahdollisuus, että tulkita vastauksesta on tehty väärin. Erityisopettajuuden työkokemuksen osalta mittari oli ilmeisen heikosti rakennettu, koska lukujen ääriarvot saattoi sijoittaa kahteen eri kohtaan, joten tältä osin tutkittavien työkokemuksen voi ajatella olevan suuntaa antava. Myös annetun erityiskasvatuksen ja -opetuksen osalta mittari rakennettiin heikosti, sillä muuttujia (ei lainkaan erityisopetusta - 3 tuntia ja alle erityisopetusta - yli 3 tuntia erityisopetusta viikossa / erityisen tuen lapsi) tehdessä keskimääräinen luokka (3 tuntia ja alle) ei ehkä ollut tarpeeksi hienojakoinen. Kyselylomake kuitenkin testattiin ennen varsinaista kyselyä inklusiivisen varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ja saatujen kokemusten perusteella lomaketta muokattiin toimivaksi, joten se on lisännyt tutkimuksen luotettavuutta.

Kyselyssä käytettyjen käytänteisiin liittyvien käsitteiden erilaiset ymmärtämismahdollisuudet heikentävät mittaamisen sisäistä reliabiliteettia. Saloviidan (2015c) TAIS-mittarilla mitatun inklusioasenteen Cronbachin alfa oli tässä tutkimuksessa .83. TAIS-mittarin kehittäessään Saloviita (2015b, 71) sai reliabiliteetille vaihteluvälin .81-.91. Lisäksi Saloviita ja Schaffus (2016, 465) ovat tutkineet TAIS-mittarin avulla suomalaisten ja saksalaisten opettajien inklusioasennetta saaden reliabiliteetiksi suomalaisten opettajien inklusioasenteelle .89 ja saksalaisten .83. Lähde (2014, 37) puolestaan tutki pro gradu -tutkielmassaan TAIS-

mittarilla suomalaisten luokanopettajien suhtautumista inklusioon ja sai reliabiliteetiksi .90. Aikaisempiin inklusioasenne tutkimuksien tuloksiin verrattuna tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia, mikä tukee TAIS-mittarin hyvää sisäistä reliabiliteettia, vaikka mittaria muokattiin varhaiskasvatukseen sopivaksi. Ulkoista reliabiliteettia ei ole arvioitu tässä tutkimuksessa.

5.5.2 Laadullisesti analysoitujen tutkimustulosten luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei löydy yhtä selkeätä ja tyhjentävää ohjetta (Tuomi & Sarajärvi 2013). Tässä tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden näkökulmista. Tarkasteltavina asioina ovat aineiston kerääminen, analysointi sekä raportointi. (Lincoln & Guba 1985.) Lisäksi tarkastellaan tutkijan roolia, koska se muodostaa osan laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta (Hirsjärvi ym. 2013).

Vastaavuus. Tutkija tuntee erittäin hyvin tutkimuskontekstin ja sen perusteella tutkimuksen laadulliset tulokset vastaavat todellisuudessa esiintyviä ilmiöitä. Tutkimushenkilöinä olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja tutkimuksen kohteena heidän työnsä pääasiallisin sisältö, joten käytössä ollut tieto on autenttista arjen tietoa. Teemoittelussa esiin nousseet luokat ovat samansuuntaisia teoriataustan kirjallisuuden kanssa. Lisäksi analysoinnissa käytettiin monimene-
telmäisyyttä, joka osaltaan vahvistaa tulosten luotettavuutta. Raportoinnissa on tukena käytetty vastaajien suoria lainauksia kuvaavista vastauksista.

Siirrettävyys. Tutkimuskysymykset laadittiin erityisvarhaiskasvatuksen asiantuntijuudella. Kysymysten käsitteiden tulkinnoissa oli kuitenkin vastausten perusteella havaittavissa eroavaisuuksia. Lisäksi kuntakohtaiset käytännöt olivat erilaisia, joka sekin vaikuttaa annettuihin vastauksiin. Toisaalta juuri nämä osoittavat varhaiskasvatuksen tuen käsitteistön merkityksien ja tuen järjestämisen epäselvyyttä. Vastauksia tutkimuskysymyksiin poimittiin useammasta kyselylomakkeen kysymyksestä. Kysymyslomakkeen kysymys ”Miten sinä määrittelisit erityisen tuen lapsen erityiskasvatuksen ja -opetuksen aseman inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?” ei mitannut puhtaasti sitä, mitä kysymystä laadittaessa

tarkoitettiin kysyttävän. Osa tutkimushenkilöistä oli käsittänyt kysymyksen toisin kuin oli tarkoitus. Mikäli nämä vastaukset olisi teemoitettu alkuperäisen suunnitelman mukaisesti, ei tuloksia olisi voinut pitää tosina (Hirsjärvi ym. 2013). Siksi toisin ymmärretyt vastaukset erotettiin ja analysoitiin omaksi vastaukseksi.

Tutkimustilanteen arviointi. Tutkimusprosessin aikana varhaiskasvatuksessa on tapahtunut monenlaisia muutoksia, keskeisimpinä varhaiskasvatustilanteiden ja varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden tuleminen ohjaaviksi asiakirjoiksi. Kyselytutkimuksen tuloksiin muutokset eivät ole ehtineet vaikuttaa, mutta tutkijan näkökulmiin sekä tuen asemaan varhaiskasvatuksessa kylläkin. Sen lisäksi, että tutkimushenkilöt olivat vastanneet kysymykseen, useat heistä olivat vielä perustellut vastauksensa. Perustelut auttoivat osaltaan tutkijaa asian tarkemmassa ymmärtämisessä.

Vahvistettavuus. Tämän tutkimuksen tulokset ovat melko vaatimattomia, mutta kuitenkin samansuuntaisia kuin aiempien, saman tyyppisten tutkimusten tulokset. Varsinaiseen tietyn tutkimuksen toistamiseen pyrittiin ainoastaan inklusioasenteessa, sekin kohderyhmä mukautettuna. Näiltä osin tutkimustulokset olivat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Muilta osin tutkimuksessa ei pyritty tutkimusten toistamiseen.

Tutkijan rooli. Tutkijalla itsellään on kokemusta varhaiskasvatuksen erityisopettajuudesta. Tutkimuksen aikana onkin kiinnitetty erityisesti huomiota tutkimuksen puolueettomuuteen ja riippumattomuuteen, jotta tutkimustulokset ovat luotettavia. Tutkija ei ole ollut henkilökohtaisesti tekemisissä tutkittavien kanssa. Tutkimuksen kulku laadullisesti tutkittujen tutkimuskysymysten osalta on kirjattu auki raportointiin mahdollisimman tarkasti ja tutkimustulokset on esitetty tutkimuskysymyksittäin. Näiltä osin voi todeta, että tehdyssä tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä oli tarkoituskin (Hirsjärvi ym. 2013). Raportointia tukevat liitteet 3 ja 4.

6 TULOKSET

6.1 Erityisopetuksen toteutuminen

Tuen käsitteellistäminen. Kyselyn mukaan tuen käsitteellistämässä yleisin malli (51.0 %) oli tuen kolmiportaisuus (taulukko 3). Toiseksi yleisin (33.3 %) käsitteellinen malli oli tuen kaksiportaisuus ja vähäisintä oli tuen portaattomuus (15.7 %).

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa annetun erityisopetuksen tapa. Vastaajista suurin osa (58.8 %) ilmoitti, että annettu erityisopetus toteutetaan inklusiivisesti. Toiseksi suurin osa (21.6 %) vastaajista ilmoitti, että erityisopetusta ei anneta lainkaan ja vähiten (19.6 %) erityisopetusta annetaan eriytetysti.

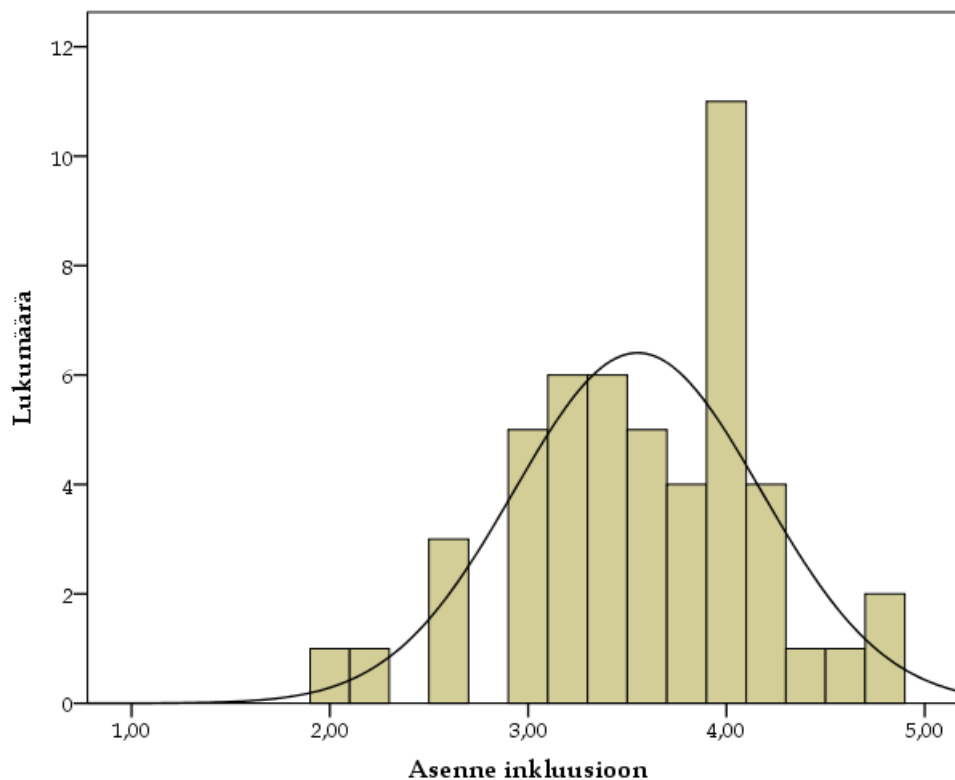
Erityisopettajan antaman erityisopetuksen määrä. Tulosten mukaan suurin osa (51.0 %) inklusiivisen varhaiskasvatuksen erityistä tukea vaativista lapsista saa erityisopettajan opetusta viikon aikana 30 minuutista kahteen tuntiin. Toiseksi suurin osa (37.3 %) erityistä tukea vaativista lapsista jää täysin ilman erityisopettajan opetusta, kun taas pieni osa (11.8 %) saa inklusiivinen toimintaympäristö huomioiden, merkittävän paljon eli yli 3 tuntia viikossa erityisopettajan opetusta.

TAULUKKO 3. Tuen käsitteellistämisen, erityisopetuksen toteutustavan ja annetun erityisopetuksen määrän prosentuaaliset osuudet (N=51)

	n	%
Tuen käsitteellistäminen		
• kolmiportainen tuki	26	51.0
• kaksiportainen tuki	17	33.3
• tuessa ei portaita	8	15.7
Erityisopetuksen antaminen		
• inklusiivisesti	30	58.8
• eriytetysti	10	19.6
• ei anneta erityisopetusta lainkaan	11	21.6
Erityisopettajan antaman erityisopetuksen määrä tunteina (lapsi/viikko)		
• ei lainkaan erityisopettajan antamana	19	37.3
• 3 h ja alle / viikko / tarvitsija	26	51.0
• yli 3 h / viikko / tarvitsija	6	11.8

6.2 Asenne inklusioon

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien asenne inklusioon (kuvio 1) oli keskimäärin myönteinen ($k_a=3.55$, $k_h=0.62$). Vastaajan ikä ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi heidän asenteidensa kanssa; $r=.06$, $p=.668$. Maisterikoulutuksesta ja erillisistä erityisopettajanopinnoista valmistuneet erityisopettajat eivät eronneet toistaan tilastollisesti merkitsevästi; $t(40)=-0.64$, $p=.525$. Vastaajan työkokemus ei ollut yhteydessä heidän asenteisiinsa; $F(3, 46)=0.96$, $p=.421$. Erityisopetuksen työtapaa ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä asenteisiin; $F(2,47)=0.04$, $p=.959$. Tuen käsitteellistämisen muoto ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä vastaajien asteiden kanssa; $F(2,47)=0.25$, $p=.782$. Annetun erityisopetuksen määrä ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä vastaajien asteisiin; $F(2, 47)=1.01$, $p=.351$.



KUVIO 1. Inklusioasenteen jakauma histogrammina

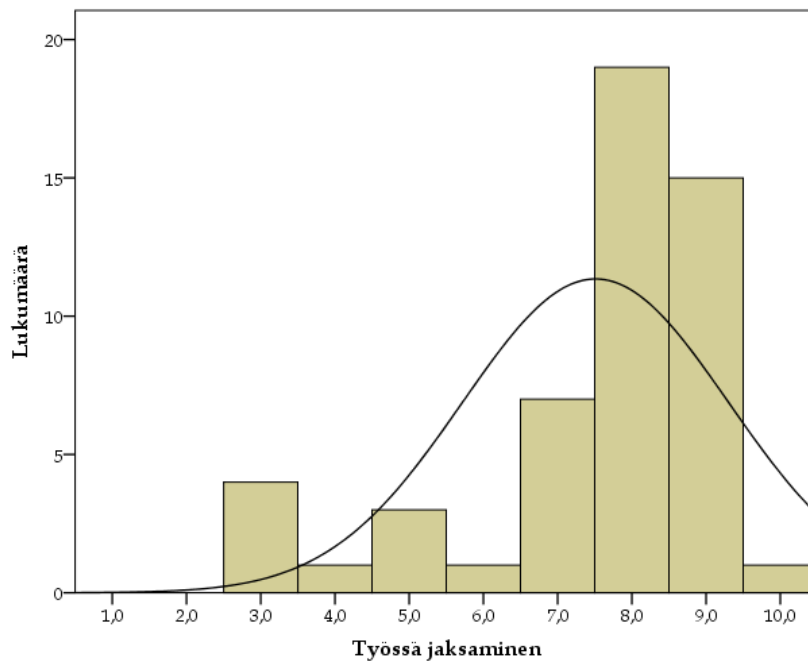
6.3 Työssä jaksaminen

Erityisopettajien työssä jaksaminen oli keskimäärin tarkasteltuna verrattain hyvä keskiarvon ollessa 7.51 ($kh=1.79$). Kuviossa 2. on esitetty jakauman histogrammi. Vastaajien ikä ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi heidän jaksamisarviointiansa kanssa; Spearmanin $\rho=-.04$, $p=.780$. Koulutustaustan yhteyttä työssä jaksamiseen arvioitiin vertaamalla maisterikoulutusta ja erillisiä erityisopettajanopinnot suorittaneita. U-testi osoitti, ettei ryhmien sijalukujen välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa; $U=198.00$, $Z=-0.59$, $p=.553$. Vastaajan työkokemus ei ollut yhteydessä arviointeihin; Kruskalin-Wallis $H=2.17$, $df=3$, $p=.538$.

Vastaajan työyhteisön erityisopetuksen toteutustapa oli tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteydessä vastaajien työssä jaksamisen arviointeihin; Kruskalin-Wallis $H=6.00$, $df=2$, $p=.050$. Jälkivertailuna tehty U-testi osoitti, että inklusiivisesti toteutetun tuen piirissä olleiden vastaajien jaksaminen (sijalukujen keskiarvo=23.52) oli tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p=.025$) parempi kuin

niillä vastaajilla, joiden työyhteisössä ei annettu erityisopetusta (sijalukujen keskiarvo=14.14). Muut parivertailut eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

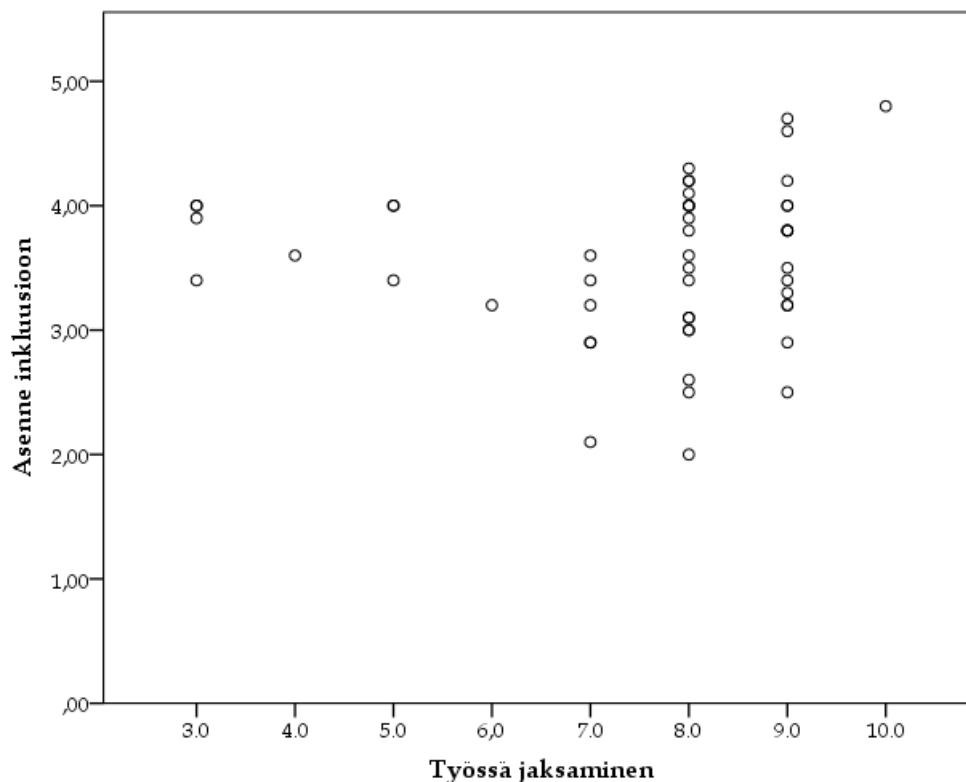
Vastaajan työpaikan tuen käsitteellistämisen muoto ei ollut yhteydessä vastaajien jaksamiseen; Kruskalin-Wallisin $H=1.48$, $df=2$, $p=.478$. Annetun erityisopetuksen määrä ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä arviointeihin; Kruskalin-Wallisin $H=1.85$, $df=2$, $p=.396$.



KUVIO 2. Työssä jaksamisen jakauma histogrammina

6.4 Inklusioasenteen ja työssä jaksamisen yhteys

Vastaajien asennoituminen inklusioon ja työssä jaksamisen aste eivät korreloineet tilastollisesti merkitsevästi; Spearmanin $\rho=.12$, $p=.405$. Muuttujien yhteyttä kuvaava havaintojen jakautuminen on esitettykuviossa 3.



KUVIO 3. Työssä jaksamisen ja inklusioasenteen välinen yhteisvaihtelu

6.5 Erityisen tuen määrittely ja asema inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Erityisen tuen määrittely. Määritelmää erityiskasvatuksesta ja -opetuksesta ei kysytty suoraan yhdessäkään kyselyn kysymyksessä, vaan näkemyksiä kerättiin kaikista kolmesta analysoidusta kysymyksestä. Erityiskasvatus ja -opetus nähtiin lapsen oikeutena erityiskasvatukseen ja -opetukseen sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamana tukena lapselle. Kyselyn vastauksissa korostui erityistä tukea tarvitsevan lapsen yksilöllisyyden huomioiminen tuen järjestämisessä ja antamisessa. Lisäksi keskeisenä tekijänä nähtiin tuen antaminen lapsen omassa ryhmässä ja vertaisryhmässä, osana tavallista arkipäivää. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuus ja yhdenvertaisuuden toteutuminen koettiin keskeisenä osana inklusiivisen varhaiskasvatuksen erityiskasvatusta ja -opetusta.

Lapsella on oikeus hänen tarpeitaan vastaavaan erityisopettajan tuella tapahtuvaan kolmiportaiseen yksilöllistettyyn oppimaan oppimisen tukeen lähipäivähoitopaikassa.

Analysoinnissa esiin nousi myös se, että erityiskasvatus ja -opetus on vastaajien mukaan prosessi. Vastaajat mainitsivat, että erityisopettaja arvioi tuentarvetta ja suunnittelevat lapselle annettavaa tukea, mutta tuen toteuttaa tällä hetkellä pääsääntöisesti lapsiryhmän kasvattajat. Tuen toteutumista ja vaikutusta arvioidaan, yhteistyötä tehdään lapsen huoltajien kanssa. Tuen toteuttamiseen koettiin tarvittavan ryhmän kasvattajille lisää osaamista.

Henkilöstöltä puuttuu vielä paljon tietotaitoa, miten voisivat arjessa tukea lapsia, joilla on tuentarpeita.

Tutkimuksen tulosten perusteella erityiskasvatus ja -opetus määriteltiin toteutettavan pienryhmätoimintana, samanaikaisopetuksena, mallittamisena tai osa-aikaisena erityisopetuksena.

Erityiskasvatus ja -opetus näyttäytyi tällä hetkellä lapsiryhmän kasvattajien antamana tukena erityisen tuen lapselle siitä huolimatta, että erityiskasvatus ja -opetus koettiin kyselyssä erityisopettajan tehtäväksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja arvioi ja suunnittelee (moniammatillisessa yhteistyössä) sekä konsultoi toteutuksessa tarpeen mukaan. Lisäksi erityisopettaja toimii mahdollisuuksien mukaan samanaikaisopettajana tai antaa osa-aikaista erityisopetusta.

Erityisen tuen asema. Erityisen tuen lapsen erityiskasvatuksen ja -opetuksen aseman inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa nähtiin yleisesti heikentyneen ja erityisopetuksen olevan vähäistä. Muun muassa varhaiskasvatuksen säästötoimet, suurentuneet ryhmäkoot, perheiden yhä moninaisemmat ongelmat, erityisopettajien työajan riittämättömyys, varhaiskasvatuksen kasvattajien kelpoisuuksien väljentyminen ja inklusiivisuuden toimimattomuus nähtiin olevan syinä erityiskasvatuksen ja -opetuksen aseman heikentymiseen. Myös mahdollisuus erityisopetuksen antamiseen nähtiin huonontuneen.

Nykyisin erityisen tuen toteutuminen inklusiivisesti on erittäin hataralla pohjalla, koska henkilökuntaresursseja vähennetään jatkuvasti ja samalla ryhmäkokoja suurennetaan.

Tutkimuksessa nousi esiin myös tarve pedagogiikan vahvistamiseen lapsiryhmissä, sillä tällä hetkellä erityisopettajan apuja todettiin tarvittavan mm. toiminnan suunnittelussa aiempaa enemmän ja se vaikutti erityisopettajien työajan riittämättömyyden tunteeseen.

Suunnittelutyö yhdessä ryhmän aikuisten kanssa on lisääntynyt selvästi.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työn koettiin muuttuneen yhä enemmän konsultoivaan suuntaan ja ryhmän kasvattajien tukemiseen (välillisesti lasta tukevaksi) lapselle annetun, suoran erityiskasvatuksen ja -opetuksen sijaan.

Työ painottuu erittäin vahvasti konsultointiin, koska niin monessa ryhmässä on erityisen tuen lapsi(a) ja ”Erityisopettajan tuki lisää aikuisten osaamista, mutta vähentää erityisopettajan panosta lapsilta.

Lisäksi kyselyssä esiin nousi tarve huomioida erityiskasvatuksen ja -opetuksen aseman muuttuminen myös lastentarhanopettajien ja erityisopettajien koulutuksessa.

Erityispedagogiikkaa opettajien osaamiseen yliopistokoulutuksiin reilusti lisää.

Osa vastaajista ilmoitti myös, että erityisopetusta ei ole lainkaan. Tämä tukee määrällisen tutkimusosion tulosta erityisen tuen lapselle annetusta erityisopetuksen määrästä.

Tällä hetkellä erityisopetus on vähäistä, kun tuki katsotaan kuuluvaksi kaikille lapsille.

Työajan puitteissa on mahdotonta hoitaa kaikkea ja ainakin minulla tuo erityisopetus on se, mihin ei ole minkäänlaista mahdollisuutta.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen erityiskasvatuksen ja -opetuksen asemaa nähtiin heikentävän myös sen, että erityiskasvatusta ja -opetusta ei ole vielä määritelty varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa kuten varhaiskasvatusta tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa: niin rakenteet kuin myös käsitteiden määrittelyt koettiin sekä epäyhtenäisinä että epäselvinä.

Erityisen tuen rakenteet ja käytänteet ovat kirjavat – varhaiskasvatuksen ammattilaisten asenteet ja arvomaailma samoin.

Inklusiivisuus sinällään nähtiin hyvänä asiana, erityisen tuen lapsen osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevana tekijänä.

Ensisijaisesti erityisen tuen lapsi nähdään lapsena, jolla on oikeus osallisuuteen.

Erityiskasvatuksen ja -opetuksen aseman muutostilasta kertoo myös se, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen sisällä nähtiin kuitenkin tarvetta erilaisiin vaihtoehtoihin (esim. pienryhmiin) juuri erityisen tuen lapsia ajatellen ja näkemyksiin löytyy myös perusteita.

Erityisen tuen lasten täytyy sopeutua suuriin lapsiryhmiin..... Isot ryhmät vaativat hyviä vuorovaikutustaitoja. Erityisen tuen lapsilla ne usein ovat puutteelliset.

Kyselyn analysoinnissa esiin nousi voimakkaasti myös riittämättömyyden tunne työn tekemisessä, sekä työn raskaus ja vertaistuen puute. Riittämättömyyden osalta koettiin erityisesti resurssit inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa erityiskasvatuksen ja -opetuksen antamiseen puutteelliseksi. Tämä toki vaikuttaa työssä jaksamiseen.

Vaatii paljon suunnittelua, että kaikki tarvittava tehdään viikon aikana jotenkin.

Riittävien resurssien lisäksi aidon inklusiivisuuden mahdollistajaksi kyselyyn vastanneet mainitsivat työntekijöiden asenteen inklusiota kohtaan. Tässä asennetta tarkastellaan suhteessa inklusioon.

Erityiskasvatuksen ja -opetuksen asema riippuu hyvin paljon erityislastentarhanopettajan asenteesta asiaan.

Nämä kaikki tekijät vaikuttavat erityiskasvatuksen ja -opetuksen arvottamiseen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Lisäksi kyselyn analysoinnissa esiin nousi erityiskasvatuksen ja -opetuksen aseman määrittely erityisopettajien

työn aliarvostuksen sekä työn vaativuutta vastaamattoman palkkauksen näkökulmasta.

7 POHDINTA

Tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen konsultoivien erityisopettajien käsityksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen erityiskasvatuksesta ja -opetuksesta, siihen vaikuttavista tekijöistä sekä tuen keskeisistä käsitteistä. Lisäksi tarkasteltiin heidän suhtautumista inklusioon sekä työssä jaksamista inklusiivisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selkeyttää käsityksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen erityisen tuen käytänteistä ja käsitteistöstä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen erityisopetusta käsitteellistetään suurimmaksi osaksi tuen kolmiportaisuuden mallilla. Se on linjassa ”lapsen yhtenäisen kasvun ja opin polun” -ajatuksen kanssa, johon myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat (Opetushallitus 2016). Toteutustapana annetulle erityisopetukselle yleisin oli inklusiivinen malli. Inklusiivinen toteutustapa tarkoitti tässä inklusiivisen varhaiskasvatuksen kontekstissa samanaikaisopetusta isossa tai pienryhmässä. Tämän tyyppiseen työtapaan viittaa myös konsultoivien erityisopettajien työn kuvaukset (Lastentarhanopettajaliitto 2009; OAJ 2015). Huomattavan suuri osa (21.6 %) vastaajista ilmoitti kuitenkin, että ei anna lainkaan erityisopetusta erityisen tuen lapsille. Inklusiivisessa kontekstissa on oletuksena, että erityisen tuen lapset ovat tavallisissa ryhmissä ja tuki vietäisiin lapsen luo (Saloviita 2012). Tilannetta saattaa selittää esimerkiksi työalueen laajeneminen integroitujen ryhmien vähentyessä ja erityisen tuen tarpeen lapsien hajaantuessa laajemmalle (Heinämäki 2004a). Tämä lisää erityisopettajien kokemaa aikapulaa, jonka Pihjala (2009) totesi erityisen tuen käytäntöjä tutkies-

saan. Suurin osa vastaajista antaa erityisen tuen lapselle viikon aikana erityisopetusta kolme tuntia tai vähemmän, vaihteluvälin ollessa 10 minuutista kolmeen tuntiin. Edelleen on voimassa suositus, että yhden erityisopettajan työalueella olisi enintään 250 lasta, jotta työtä voi tehdä tarvetta vastaavasti (Sarvimäki & Siltaniemi 2007). Tähän suositukseen nähden kolme tuntia viikossa yhtä lasta kohden vaikuttaa suurelta määrältä. Toki tuen saavan lapsen näkökulmasta asiaa tarkasteltuna määrä ei ole suuri yhdelle viikolle.

Inklusioasenne varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli keskimäärin myönteinen. Saman ilmiön on todennut myös Viitala (2014). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan selittäviksi tekijöiksi noussut vastaajan ikä, koulutus, työkokemus, työtapa, tuen käsitteellistämisen muoto vastaajan työalueella eikä myöskään annetun erityisopetuksen määrä. Vaikka koulutustausta tai työkokemus ei tässä tutkimuksessa noussut esille asenteeseen vaikuttavana tekijänä, ovat Lee ym. (2015) ovat kuitenkin todenneet, että sekä työkokemus että koulutustausta luovat sellaista ymmärrystä ja tietämystä opettajille, joka auttaa positiiviseen suhtautumistapaan.

Konsultoivien erityisopettajien työssä jaksaminen oli keskimäärin verrattain hyvää. Kuitenkaan ikä, koulutustausta, työkokemus tai tuen käsitteellistämisen muoto ei tässä tutkimuksessa näyttäytynyt työssä jaksamista selittävänä tekijänä. Ei myöskään annetun erityisopetuksen määrä. Erityisopetuksen antamisen tapa oli kuitenkin tilastollisesti melkein merkitsevä siten, että inklusiivisesti erityisopetusta toteuttavat erityisopettajat kokivat työssä jaksamisen parempana kuin ne erityisopettajat, jotka eivät antaneet lainkaan erityisopetusta. Innasen (2014) mukaan työhyvinvointia voidaan vahvistaa työoloja parantamalla sekä tukemalla työntekijän työn tekemisen menetelmiä, positiivista asennetta ja vaikutusmahdollisuuksia omaan työhön. Inklusiivisessa tuen toteuttamisen mallissa näistä Innasen kriteereistä voisi ajatella toteutuvan ainakin vaikutusmahdollisuus omaan työhön sekä positiivinen asenne, joka esiin nousi tämän tutkimuksen erityisopettajilla keskimääräisesti myönteisenä. Inklusioasenteella ja työssä jaksamisella ei todettu tässä tutkimuksessa yhteyttä toisiinsa.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen erityisopettajien erityisen tuen voi erityisopettajien määrittelyiden perusteella tiivistää erityisopettajan antamaksi, yksilölliseksi, lapsen omassa ryhmässä annetuksi tueksi. Erityisopetusta voidaan toteuttaa samanaikaisopetuksena, pienryhmätoimintana, mallittamisena tai osa-aikaisena erityisopetuksena. Samoilla menetelmillä on perusteltu myös inklusiivisen perusopetuksen erityisopetuksen toimivuutta (esim. Kirjavainen ym. 2014; Baglieri & Shapiro 2012). Vaikka varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät erityisopetuksen erityisopettajan tehtävänä, he kuitenkin totesivat erityisen tuen lapsen erityisopetuksen jäävän ryhmän kasvattajien vastuulle. Tämän voi tulkita kertovan arvoista suhteesta toteuttamisen mahdollisuuksiin. Erityiskasvatus ja -opetus nähtiin myös prosessina: tuen tarvetta arvioidaan, tukea suunnitellaan, toteutetaan, sen vaikuttavuutta arvioidaan ja sen mukaan suunnitellaan uudestaan. Arvioinnista ja suunnittelusta päävastuussa oli erityisopettaja, toteuttamisesta ryhmän henkilöstö. Suunnittelu ja arviointi nähtiin kuitenkin moniammatillisena yhteistyönä. Ryhmän henkilöstölle nähtiin tarvittavan vahvistusta peruspedagogiikkaan ja enemmän tuen asioiden osaamista. Peruspedagogiikan vahvistamisen tarve nousi esiin myös Pihlajan ym. (2010) selvityksessä varhaiserityiskasvatuksen haasteista ja vahvuuksista. Samoin Pihlaja (2009) on todennut, että varhaiskasvatuksen henkilöstön peruskoulutukseen olisi sisällytettävä enemmän myös erityiskasvatuksen ja -opetuksen opintoja.

Erityiskasvatuksen ja -opetuksen asema nähtiin pääsääntöisesti heikentyneen ja erityisopetuksen määrän olevan vähäistä. Heikentymistä selittää analysoituista vastauksista esiin noussut varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemus työajan riittämättömyydestä sekä koulutettujen erityisopettajien puute. Riittämättömyyden tunnetta aiheutti lapsiryhmien kokojen suurentuminen sekä lapsiryhmien kasvattajien tarve aiempaa suurempaan konsultaatioon, kun jokaisessa ryhmässä on sekä erityisen tuen tarvetta että myös muuta tuen tarvetta eli ryhmät ovat kovin heterogeenisiä tuen tarpeen suhteen. Saman on todennut myös Pihlaja ym. (2010, 24) tutkimuksessaan: suuret ryhmäkoot, sijaispula ja osaamisen uudet vaatimukset koetaan isoina haasteina varhaiskasvatuksessa

Johtopäätöksenä tutkimustuloksista voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen arjessa tuen käsitteet ja käytännöt ovat kirjavia ja moniselitteisiä. Inklusion myötä erityisopetuksen arvot ja käytännöt eivät enää kohtaa. Näkemystä erityisopetuksesta, sen tarkoituksesta ja toteuttamistavoista olisikin syytä pohtia laajemmin ja kehittämisen näkökulmasta. Inklusioon näyttäneen totutun, mutta työmenetelmät sillä kentällä ovat vielä – tai jälleen kadoksissa. Erityisopetus tarvitsisi kiireesti kehittämistoimia, jotta se ei katoa kokonaan. Pihlaja ym. (2010) ovat todenneet, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita ohjaa enemmän laki kuin lasten tarpeet. Tämän tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että varhais erityispalveluita lakikin ohjaa ainoastaan ammatillisten kelpoisuuksien osalta. Sen vuoksi erityiskasvatuksesta ja -opetuksesta sekä yleisesti varhaiskasvatuksen tuesta tarvitaan enemmän ajankohtaista tutkimustietoa, jonka perusteella voidaan tehdä tuen kehittämistyötä linjakkaasti. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityiskasvatus ja -opetus tarvitsee konkreettisia ohjaavia asiakirjoja, mikäli tavoitteena on tasalaatuiset ja yhteneväiset varhaiskasvatuksen tuen palvelut kansallisella tasolla.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen keskeinen heikkous oli tutkittavien pieni lukumäärä. Otantakehikko oli kuitenkin kattava, sillä Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhdistykseen (SVEOT ry) kuuluu suurin osa Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajista. Tutkimusaineiston kerääminen erityisopettajien yhdistyksen kautta ei vaikuttanut kuitenkaan olevan riittävän tutkimusmateriaalin saamiseksi hyvä ratkaisu. Antoisampaa olisi ollut varmastikin lähestyä erityisopettajia kuntakohtaisesti heidän työnsä kautta. Toisaalta jokainen kyselyn saaja sai itse tehdä valinnan, vastaako vai ei, työpaikalle osoitettu kysely on aina velvoittavampi. Tulokset tutkimuksesta olivat suuntaa antavia. Tarkempien tulosten saamiseksi, kyselylomake olisi pitänyt laatia hienojakoisemmaksi. Tutkimuksen vahvuutena on ollut monipuolisen arkitiedon saaminen kentän työntekijöiltä.

Varhaiserityiskasvatuksen arjen toimintakäytännöt näyttäytyivät tämän tutkimuksen kautta kokonaisuutena hyvin moninaisilta: tuen antamisen käytännöt ja määrät erityisen tuen lapsille olivat hyvin erilaisia, tuen luokittelut ja niiden nimeämiset jopa tuen antajien pätevyys on taustakirjallisuuden mukaan vaihtelevaa. Se kuitenkin kertoo juuri tämän hetken varhaiserityiskasvatuksen ohjaamattomasta ja epäselvästä tilanteesta. Näin tämä tutkimus vahvisti aikaisempaa tutkimustietoa siitä, että varhaiskasvatuksen tuen käsitteet ja käytännöt ovat hyvin monin eritavoin ymmärretty ja toteutettu vielä tälläkin hetkellä Suomessa.

Jatkotutkimusaiheina olisi tarpeen selvittää inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukea ja erityisopetusta raamittavien tekijöiden, kuten työalueen koon, erityisopetuksen ideologian ja erityisopetuksen muutostilanteen ohjauksen tai ohjaamattomuuden, vaikutuksia annettavaan erityisopetukseen. Tutkimusta tarvittaisiin myös siitä, mikä on varhaiskasvatuksen erityisopettajien inklusiotietämys ja -käsite, ja kuinka paljon he joutuvat arjessaan tekemään arvovalintoja suhteessa inklusiokäsitykseensä eli kuinka paljon he joutuvat arvottamaan lapsen sosiaalista kasvua suhteessa kokonaiskehityksen tukemiseen. Vaikka erityisopettajan inklusiokäsityksen mukaan lapsen sosiaaliselle kehitykselle paras varhaiskasvatuspaikka olisi lähipäiväkodissa, joutuuko erityisopettaja kuitenkin toteamaan, että siellä ei ole kyseiselle lapselle riittävästi tukea (tavallisimmin resursseista johtuen) lapsen potentiaaliseen kehittymiseen? Tärkeää olisi selvittää sekin, minkälaisia tukia erityisopettaja saa lapselle arjessa helpommin järjestettyä: esimerkkinä taksikyydin keskitettyjen tukipalveluiden piiriin vai avustavan henkilön lähipäiväkotiin. Eli kuinka paljon poliittiset arvovalinnat ohjaavat esimerkiksi inklusion toteutumista tai erityisopettajan työtä, tietävätkö poliittiset päättäjät, mistä todella päättävät?

Lisäksi jatkotutkimusta tarvittaisiin koskien lastentarhanopettajien ja erityisopettajien yhteistyötä, työn jakamista ja jakautumista sekä työssä jaksamista ja sen haasteita yhteisen työn, mutta erilaisen koulutuksen näkökulmasta. Koulutuspoliittinen näkökulma onkin se, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä sisällöllisesti tulevaisuudessa kehitetään ja mihin työpanosta suunnataan.

Tuentarpeisten lasten määrä on lisääntynyt viime vuosien aikana, samoin varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrä. Siitä huolimatta kuulee toistuvasti argumentteja erityisopettajien tuen riittämättömyydestä. Niinpä tulisi selvittää sitäkin, kasvattaako erityisopettajan työalueen pienentäminen tuen tarvetta, tavoitteenahan on kuitenkin saada tuentarve hallintaan. Iso toimintakulttuurin muutos on jo alkanut varhaiskasvatuksessa, nyt mukaan kaivataan kiireesti tukea ohjaavia asiakirjoja ja normituksia, jotta inklusiivinen varhaiskasvatus kehittyy laadukkaaksi kokonaisuutena.

LÄHTEET

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2014. From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusion.pdf?sequence=2 > Luettu 26.6.2017

Alila, S. 2014. Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 277. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja. http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61684/Alila_ActaE%20144pdfA.pdf?sequence=4 Luettu 13.3.2017.

Asetus lasten päivähoidosta. 1973. 16.3.1973/239. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239> Luettu 17.2.2017.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuus vaatimuksista. 1998. 14.12.1998/986. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P8>. Luettu 17.2.2017.

Baglieri, S. & Shapiro, A. 2012. Disability Studies and the Inclusive Classroom. New York: Routledge.

Barton, E. & Smith, B. 2016. Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. Topics in Early Childhood Special Education 35 (2), 69–78.

- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 353–372.
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventioavustemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-Bulletin 25 (3), 10–21.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Index for Inclusion. Teoksessa G. Thomas & C. O’Hanlon. (toim.) Inclusive Education. Readings and reflections. Berkshire: Open University Press, 181–188.
- Cresswell, J.W. 2003. Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. London: Sage.
- Eduskunta. 2015. Eduskunnan vastaus 357/2014. <https://www.eduskunta.fi/FI/Vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtiopaivaAsiakirjat&docid=ev+357/2014>. Luettu 18.2.2017.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. 2013. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemموjen sisällöt. Psykologia 48 (03), 176–195.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1> Luettu 15.1.2017.
- Eura. 2017. Varhaiserityiskasvatus. <http://www.eura.fi/fi/palvelut/sivistyspalvelut/varhaiskasvatus/varhaiserityiskasvatus.html> Luettu 17.4.2017.
- Friend, M., Cook, L., Hurley–Chamberlain, D. & Shamberg, C. 2010. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation 20 (1), 9–27. <http://web.a.ebsco-host.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=0955eba b-8ea3-4fd6-822b-f19503648c79%40sessionmgr4010> Luettu 29.6.2017.
- Heinämäki, L. 2004a. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, L. 2004b. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Helsinki: Stakes, Tutkimuksia 136.
- Heinämäki, L. 2006. Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. Oppaita 62. Helsinki: Stakes.

- Heiskanen, N. 2017. Suomen varhaiskasvatuksen erikoistuneet lastentarhanopettajat ry, puheenjohtaja. Suullinen tiedonanto 30.6.2017.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. & Laitinen, K. 2009. Erityiskasvatus muutoksessa – varhaisesta puuttumisesta pedagogiseen ennakkointiin. *Kasvatus* 40 (2), 168–176.
- Innanen, H. 2014. Occupational well-being. The role of areas of worklife and achievement and social strategies. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 508. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44456/978-951-39-5871-8_vaitos31102014.pdf?sequence=1 Luettu 16.3.2017.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. 2007. Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), 112–133.
- Järvensivu, A. & Toivanen, M. 2013. Mielekäs työ osana elämää. Teoksessa T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S. Tuomivaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela & S. Virtanen (toim.) *Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja hyvinvoinnista*. Helsinki: Työterveyslaitos, 52–55. <https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2016/11/tyo-ja-terveys-suomessa-2012.pdf>. Luettu 20.3.2017.
- 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*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0> Luettu 29.6.2017.
- Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa – järjestämisen periaatteet. Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus. Suomenkielinen kasvatus- ja opetuslautakunta 17.11.2011. Espoo. <http://www.espoo.fi/download/none/%7B31BD13D1-0D8C-4E1E-922D-73B37C8886E9%7D/25253> Luettu 26.6.2017.
- Kauffman, J. 1995. Can Inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership* 52 (4), 7–11.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.

- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 363. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf> Luettu 1.5.2017.
- Kuntatyönantajat. 2012. Sosiaali- ja terveydenhuollon työvoimatilanne 2012, tilastot. <https://www.kt.fi/sites/default/files/media/document/Sosiaali-ja-terveydenhuollon-tyovoimatilanne-2012-tilastot.pdf> Luettu 26.6.2017.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 302. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1> Luettu 11.2.2017.
- Kuusiholma, J. 2016. Konsultoivan erityislastentarhanopettajan monialainen yhteistyö. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laki lasten päivähoidosta. 36/1973. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036> Luettu 4.3.2017.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 2010. 642/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Luettu 25.2.2017.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 2005. 272/2005. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272> Luettu 26.6.2017.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunta Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja. http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala_Suvi.pdf?sequence=1
- Lastentarhanopettajaliitto. 2007. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Erityisopetus> Luettu 14.4.2017.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2009. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Erityisopetus> Luettu 14.4.2017.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2017. Jatkokoulutus. <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Jatkokoulutus> Luettu 14.6.2017.
- Lee, F., Yeung, A., Tracey, D. & Barker, K. 2015. Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. Topics in Early Childhood Special Education 35 (2), 79–88.

- Leskinen, M. & Salminen, J. 2015. Ennaltaehkäisevä tuki: suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. NMI-Bulletin 25 (3), 22–36.
- Lincoln, Y.S., & Guba E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lundqvist, J., Allodi, W. M. & Siljehag, E. 2015. Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study. *International Journal of Early Childhood Special Education* 7 (2), 273–293.
- Lähde, H. 2014. Luokanopettajien suhtautuminen inklusioon Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Manka, M-L., Kaikkonen, M-L. & Nuutinen, S. 2007. Hyvinvointia työyhteisöön. Eväitä kehittämistyön avuksi. Tampere: Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos, Tampereen yliopisto & Euroopan Sosiaalirahasto.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1>
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2010. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 75–100.
- Nangah, Z. & Mills, G. 2015. Re-thinking children's well-being and inclusion in practice. Teoksessa K. Brodie & K. Savage (toim.) *Inclusion and Early Years Practice*. London: Routledge, 93–115.
- Navarro, M. 2015. Learning support staff: a literature review. OECD Education Working Paper no. 125. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2015\)14&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2015)14&docLanguage=En) Luettu 13.3.2017.
- Niemelä, R. 2015. Inclusionary practices in a Finnish pre-primary school context. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Research Report 365. Helsinki: Helsingin yliopisto. Academic Dissertation.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153543/inclusionio.pdf?sequence=1> Luettu 11.3.2017.
- Nislin, M.A., Sajaniemi, N.K., Sims, M., Suhonen, E., Montero, E.F.M., Hirvonen, A. & Hyttinen, S. 2016. Pedagogical work, stress regulation and work-

related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 27–43.

- OAJ. 2012. Selvitys lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien kelpoisuustilanteesta, saatavuudesta ja riittävydestä keväällä 2012. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Julkaisut> Luettu 29.6.2017.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. Luettu 27.4.2017.
- OECD. 2015. *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd-ibrary.org/education/starting-strong-iv_9789264233515-en. Luettu 27.4.2017.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetushallitus. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Määräykset ja ohjeet 2016:17
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. *Selvitys lapsen kehityksen ja oppimisen tuesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. OKM 6/240/2017. Kysely varhaiskasvatuksen erityisopettajille ja esimiehille. <https://fi.surveymonkey.com/r/OKMtuki> Luettu 10.4.2017.
- Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma. 2017. *Lempäälän kunnan varhaiskasvatuspalvelut*. http://www.lempaala.fi/site/assets/files/23787/lemp_1_n_kunnan_varhaiskasvatussuunnitelma_pohja.pdf Luettu 27.6.2017.
- Patton, M. C. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Patton, M. C. 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Perkiö-Mäkelä, M. & Ervasti, J. 2013. *Koulutus*. Teoksessa T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S. Tuomi-vaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela & S. Virtanen (toim.) *Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja hyvinvoinnista*. Helsinki: Työterveyslaitos, 197-201. <https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2016/11/tyo-ja-terveys-suomessa-2012.pdf>. Luettu 20.3.2017.

- Perusopetuslaki. 21.8.1998 / 628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 23.6.2017.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Pihlaja, P., Rantanen, M.-L. & Sonne, V. 2010. Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Turku: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Julkaisuja 1/2010.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteisen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.
- Pritchard, G. & Brodie, K. 2015. A family's perspective on Special Educational Needs and inclusion. Teoksessa K. Brodie & K. Savage (toim.) *Inclusion and Early Years Practice*. London: Routledge, 75–92.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2012. *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>. Luettu 27.1.2017.
- Puro, E. 2011. Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntivustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 417. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36668/9789513943844.pdf?sequence=1> Luettu 15.2.2017.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2014. Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä – kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus* 45 (2), 140–151.
- Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Selviytymistä vai varhaiskasvatusta – mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 64–78.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. *Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 453. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/towards_inclusion_teacher_learning_in_co-teaching_anna_rytivaara.pdf Luettu 5.3.2017.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 333–352.

- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> Luettu 6.1.2017.
- Saloviita, T. 2015a. Liian tehokas edunvalvonta haittaa koulutyötä. *Kasvatus* 46 (1), 93–97.
- Saloviita, T. 2015b. Measuring pre-service teachers’ attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education* 52 (November), 66–72.
- Saloviita, T. 2015c. TAIS-asteikko. Julkaisematon lähde.
- Saloviita, T. & Schaffus, T. 2016. Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education* 31 (4), 458–471. <http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/08856257.2016.1194569> . Luettu 15.6.2017.
- Sarvimäki, P. & Siltaniemi, A (toim.). 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/73389/URN%3aNBN%3afi-fe201504223872.pdf?sequence=1> Luettu 27.6.2017.
- Savage, K. 2015. Children, young people, inclusion and social policy. Teoksessa K. Brodie & K. Savage (toim.) *Inclusion and Early Years Practice*. London: Routledge, 1–17.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121–130.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O-P. 2012. Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27 (1), 51–68.
- Skrtic, T., Sailor, W. & Gee, K. 1996. Voice, Collaboration, and Inclusion. *Democratic Themes in Educational and Social Reform Initiatives. Remedial and Special Education* 17 (3), 142–157. <http://www.inclusive-education.org/system/files/publications-documents/Skrtic,%20Sailor,%20Gee%20Voice%20Collaboration%20Inclusion.pdf> Luettu 27.6.2017.

- Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry. 2016. Varhaiserityiskasvatuksen tila -selvitys. Suullinen tiedonanto 30.5.2017.
- Suomen YK-liitto. 2015. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Helsinki. http://www.yk-liitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf. Luettu 3.1.2017.
- Säkkinen, S. 2013. Lasten päivähoito 2013 – kuntakyselyn osaraportti. Tilastoraportti. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116231/Tr16_14.pdf?sequence=4 Luettu 29.4.2017.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 25.6.2017.
- Ulkoasianministeriö. 2016. Tiedote 90/2016, 12.5.2016. <http://formin.finland.fi/Public/default.aspx?contentid=346189&contentlan=1&culture=fi-FI>. Luettu 3.1.2017.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Ministry of Education and Science. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> Luettu 2.2.2017.
- UNESCO. 2009. Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> Luettu 2.2.2017.
- United Nations. 2017a. Treaty Collection. Human rights. 15. Convention on the rights of Person with Disabilities. 13.12.2006. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=en. Luettu 3.1.2017
- United Nations. 2017b. Treaty Collection. Human rights. 15.a Optional Protocol to the Convention on the rights of Person with Disabilities. 13.12.2006. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-15-a&chapter=4&clang=en . Luettu 3.1.2017

- Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. 2002. Julkaisuja 2002:9. Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113591/kasvatus.pdf?sequence> . Luettu 3.1.2017.
- Varhaiskasvatuslaki. 8.5.2015 / 580. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> . Luettu 19.2.2017.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalisista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1
- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampere University Press.
- Viittala, K. 2008. Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. Kasvatus 39 (1), 63–71
- Vipunen. 2016. Opetushallinnon tilastopalvelu. Esi- ja perusopetus. Erityinen ja tehostettu tuki. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus> Luettu 29.4.2017.
- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Vuorinen, P. 2015. Professori Lynn Fuchsin näkökulmia RTI-malliin ja matematiikan oppimisen tukemiseen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-Bulletin 25 (3), 4–9.

LIITTEET

Liite 1. TAULUKKO 5. Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden saamat tukimuodot esi- ja perusopetuksessa vuosina 2011-2015 (Vipunen 2016)

Vuosi	Tukiopetus		Osa-aikainen erityisopetus		Avustaja – ja/tai tukitsemispalvelut		Muut tukimuodot	
	erityinen	tehostettu	erityinen	tehostettu	erityinen	tehostettu	erityinen	tehostettu
2011	56,9%	43,1%	51,9%	48,1%	74,5%	25,5%	67,3%	32,7%
2012	46,8%	53,2%	43,0%	57,0%	64,7%	35,3%	60,6%	39,4%
2013	40,1%	59,9%	36,1%	63,9%	60,6%	39,4%	54,0%	46,0%
2014	36,5%	63,5%	33,2%	66,8%	58,0%	42,0%	52,4%	47,6%
2015	34,4%	65,56%	30,3%	69,7%	55,7%	44,3%	48,6%	51,4%

Liite 2. TAULUKKO 6. Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden prosentuaalinen osuus koko perusopetuksen oppilaista sekä kaikista esiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppilaista (Vipunen 2016).

	Oppilaiden osuus kaikista oppilaista		Oppilaiden osuus kaikista oppilaista esiopetuksessa		Oppilaiden osuus kaikista oppilaista ensimmäisellä luokalla	
	erityinen	tehostettu	erityinen	tehostettu	erityinen	tehostettu
Tuki						
2011	8,1%	3,3%	0,4%	2,1%	2,8%	2,6%
2012	7,6%	5,1%	0,3%	1,9%	2,7%	4,0%
2013	7,3%	6,5%	0,4%	1,8%	2,7%	5,3%
2014	7,2%	7,4%	0,5%	1,8%	3,0%	5,7%
2015	7,3%	8,4%	0,6%	1,8%	3,2%	6,1%

Liite 3. Kyselylomake ja ohjeistus

Lomakkeen lähetekirjelmä:

Arvoisa vastaanottaja!

Teen erityispedagogiikan maisterin tutkimusta (pro gradu -tutkielma) Jyväskylän yliopistossa, aiheenani on ”Erityiskasvatus ja -opetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa”. Työni ohjaajana toimii yliopistonopettaja Markku Leskinen, KT.

Tällä kyselylomakkeella haluan selvittää teidän asiantuntijoiden näkemyksiä siitä, mitä varhaiskasvatuksen erityiskasvatus ja -opetus on tänä päivänä ja mitä sen teidän näkemyksenne mukaan pitäisi olla?

Kyselyyn vastatessa pyydän kiinnittämään huomiota käsitteiden ”erityinen tuki” ja ”erityisopetus” merkityseroihin. Niin tässä kyselyssä kuin myös tutkimuksessani käsittelen erityisopetusta osana erityistä tukea, kuten esimerkiksi perusopetuslaki ja opetussuunnitelman perusteet sitä määrittävät, koska varhaiskasvatuslaki ei toistaiseksi vielä ohjaa lainkaan erityisopetusta, ei myöskään erityistä tukea. Kyselyni koskee siis erityistä tukea saavien lasten opetusta, ei

kaikkien tuen lasten mahdollista erityisopetusta. Teoriataustassani määrittelen lisäksi, että erityisopetusta voi antaa ainoastaan erityisopettaja, muun henkilön toteuttamana sen voi nähdä kuntoutuksena. Huomioitavaa on myös, että kyselyni koskee ainoastaan varhaiskasvatusikäisiä lapsia, ei esiopetusikäisiä lapsia. Toivon teistä mahdollisimman monen vastaavan tähän kyselyyn, jotta otos on kattava. Kyselyn täyttäminen vie aikaa noin 15 min. Vastaaminen tapahtuu nimettömästi, eikä yksittäistä vastaajaa pysty tunnistamaan vastausten perusteella.

Vastauksia pyydän saada mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään maaliskuun loppuun mennessä!

Vastaamaan pääset alla olevasta linkistä;

Kiittäen ja terveisin

Elina Savilahti, erityispedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistosta

Kyselylomake

Taustatiedot

1. Vastaajan sukupuoli?
 - nainen
 - mies
2. Työkokemuksesi erityisopetuksesta varhaiskasvatuksessa? _____ vuotta
3. Vastaajan ikä? _____ vuotta
4. Mikä on koulutuksesi?
 - erityislastentarhanopettaja
 - lastentarhanopettaja ja erilliset erityisopettajaopinnot
 - varhaiskasvatuksen erityisopettaja
 - varhaiserityisopettaja
 - jokin muu, mikä?
5. Mikä on nykyinen ammattinimikkeesi?

6. Minkälaisessa varhaiskasvatusympäristössä työskentelet?

- inklusiivinen varhaiskasvatus
- integroitu ryhmä
- segregoitu ryhmä
- muu, mikä?

7. Mikä on esimiehesi ammattinimike?

8. Minkä verrantyyppillisellä työviikollasi arvioit **prosentuaalisesti** käyttäväsi työajastasi

- suoraan tukeen eli lapsen erityiskasvatukseen ja -opetukseen
- epäsuoraan tukeen eli erityiskasvatuksen ja -opetuksen konsultaatioon
- oman työn suunnitteluun / materiaalien valmistamiseen
- kehittämiseen
- hallinnon tehtäviin
- muuhun, mihin ja paljonko?

9. Jakautuuko työaikasi mielestäsi tällä hetkellä tarkoituksen mukaisesti suhteessa työnkuvaasi?

- kyllä
- ei. Minkälaisen muutoksen näkisit tarpeelliseksi?

10. Miten tuki on käsitteellisesti jaoteltu työympäristössäsi?

- kolmiportaisesti perusopetuslain mukaan
- kaksiportaisesti, esimerkiksi varhainen tuki ja erityinen tuki
(Heinämäki 2006)
- ainoastaan jaotteluna ”ei tuentarvetta - on tarvetta tukeen”
- jollakin muulla tavoin, miten?

11. Miten erityisen tuen lapselle annettava erityiskasvatus ja -opetus toteutuu työalueellasi tällä hetkellä?

- yksilöopetuksena eriytetysti
- samanaikaisopetuksena pienryhmässä
- inklusiivisesti tavallisessa ryhmässä
- osa-aikaisena erityisopetuksena
- kokopäiväisenä erityisopetuksena
- erityiskasvatus ja -opetus ei mielestäni toteudu nykyisellä työalueellani
- jollakin muulla tavoin, miten?

12. Miten erityisen tuen lapselle annettavan erityiskasvatuksen ja -opetuksen mielestäsi tulisi toteutua varhaiskasvatuksessa?

- yksilöopetuksena eriytetysti
- samanaikaisopetuksena pienryhmässä
- inklusiivisesti tavallisessa ryhmässä
- tukea tarvitsevien lasten omassa pienryhmässä
- osa-aikaisena erityisopetuksena
- kokopäiväisenä erityisopetuksena
- erityisopetusta ei mielestäni tarvita varhaiskasvatuksessa
- jollakin muulla tavoin, miten?

13. Merkitse rastilla mielestäsi **kolme yleisesti** tärkeintä osa-aluetta, joita erityisen tuen lapselle tulee opettaa inklusiivisessa varhaiskasvatuksen erityisopetuksessa?

- tiedollisia / akateemisten taitojen valmiuksia
- arkitaitoja kuten esim. pukeminen, syöminen
- sosiaalisia taitoja / vuorovaikutustaitoja
- tunnetaitoja
- kapea-alaisiin oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita
- laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita

muuta, mitä?

14. Miten sinä määrittelisit erityisen tuen lapsen erityiskasvatuksen ja -opetuksen aseman inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?

15. Tarvitaanko mielestäsi erityisopetusta varhaiskasvatuksessa

ei

kyllä

Perustele näkemyksesi _____

16. Millaista haittaa voi varhaiskasvatuksen erityisopetuksesta olla erityisen tuen lapselle?

17. Minkälaisia asioita koet ”ylipalveluna” tai turhana varhaiskasvatuksen erityisopetuksessa erityisen tuen lapselle?

18. Millaisia esteitä olet huomannut erityisen tuen lapsen erityiskasvatuksen ja -opetuksen toteuttamisessa?

19. Millä eri tavoin arvioit erityisen tuen lapsen erityiskasvatuksen ja -opetuksen tarvetta?

20. Nimeä arviointivälineitä ja -menetelmiä, joita sinulla on käytössäsi erityisen tuen lapsen erityisopetuksen tarvetta arvioidessasi

21. Koetko, että kykenet arvioimaan luotettavasti erityisen tuen lapsen tarvetta erityiskasvatukseen ja -opetukseen käytössäsi olevilla menetelmillä ja mittareilla?

Kyllä

Ei. Mitä koet vielä tarvitsevasi?

22. Koetko, että voit antaa erityisen tuen lapselle juuri hänen tarpeisiinsa nähden RIITTÄVÄSTI erityiskasvatusta ja -opetusta?

- Kyllä
- En. Mitä tarvitset, jotta voit?

23. Koetko, että voit antaa erityisen tuen lapselle juuri hänen tarpeisiin nähden OIKEANLAISTA erityiskasvatusta ja -opetusta?

- Kyllä
- En. Mitä tarvitset, jotta voit?

24. Koetko, että voit antaa erityisen tuen lapselle juuri hänen tarpeisiin nähden OIKEAAN AIKAAN erityiskasvatusta ja -opetusta?

- Kyllä
- En. Mitä tarvitset, jotta voit?

25. Kuinka monta tuntia arvioit antavasi tällä hetkellä viikon aikana erityiskasvatusta ja -opetusta joko ryhmässä tai yksilöopetuksena yhtä erityisen tuen lasta kohden laskettuna? Noin _____ tuntia / viikko / erityisen tuen lapsi

26. Kuinka monta tuntia KOET TARVETTA ANTAA viikon aikana erityisopetusta joko ryhmässä tai yksilöopetuksena yhtä erityisen tuen lasta kohden laskettuna? Noin _____ tuntia / viikko / erityisen tuen lapsi

27. Onko erityisen tuen lapsella tavallisesti varhaiskasvatuksen ulkopuolisten tahojen tukimuotoja käytössä?

- Ei.
- Kyllä. Mainitse mitä tukia?

28. Miten arvioit monien tukien yhteensopivuuden palvelevan erityisen tuen lasta? Perustele näkemyksesi.

29. Miten usein arvioit erityisen tuen lapselle annetun erityisopetuksen vaikuttavuutta?

- viikoittain
- kuukausittain

- puolivuositain
- en arvioi annetun erityisopetuksen vaikuttavuutta
- jokin muu aikaväli, mikä? _____

30. Kykenetkö mielestäsi arvioimaan riittävän hyvin erityisen tuen lapselle annetun erityisopetuksen vaikuttavuutta?

- Kyllä
- En. Mitä tarvitset, jotta kykenisit?

31. Millä menetelmillä arvioit erityisen tuen lapselle annetun erityisopetuksen riittävyyttä?

32. Mitä ovat seuraamukset, jos erityisen tuen lapsi ei saa riittävästi erityisopetusta?

33. Kenellä tulee mielestäsi olla vastuu erityisen tuen lapselle annetun erityisopetuksen laadusta?

34. Miten päätös erityiskasvatuksen ja -opetuksen antamisesta erityisen tuen lapselle syntyy työympäristössäsi?

35. Millä tavoin inklusiivisuus on muokannut erityisopettajan työtä varhaiskasvatuksessa?

36. Arvioi asteikolla 1-10 työssä jaksamistasi.
0=olen totaalisen uupunut ja 10=jaksan työssäni erinomaisen hyvin.

37. Mitkä tekijät tukevat erityisopettajana työssä jaksamistasi inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?

38. Mitkä tekijät vähentävät erityisopettajana työssä jaksamistasi inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?

39. Arvioi asteikolla 1-5 seuraavia väittämiä.

1= täysin erimieltä, 2=eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä.

- Erityisen tuen lapset oppivat parhaiten omissa pienryhmissään, joissa on heitä varten koulutetut opettajat.
- Sopeutumattomien lasten kasvatusta ja opetusta tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisissa ryhmissä.
- On erityisen tuen lapsen oikeus, että hän pääsee pienryhmään.
- ADHD-piirteisten lasten kasvatusta ja opetusta tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisessa ryhmässä.
- Kasvattajien työtaakkaa ei tule lisätä sijoittamalla tavallisiin ryhmiin lapsia, joilla on todettu erityisen tuen tarpeita.
- Paras tulos saadaan aikaan, jos kukin erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi sijoitetaan hänelle sopivimpaan pienryhmään.
- Erityisen tuen lasten kasvatusta ja opetusta tulisi mahdollisuuksien mukaan järjestää tavallisissa ryhmissä.
- Integroidut erityisen tuen lapset aiheuttavat kohtuuttomasti ylimääräistä työtä tavallisten ryhmien kasvattajille.
- Erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi tulee siirtää pienryhmään, jotta hänen oikeuksiaan ei loukattaisi.
- Erityisen tuen lasten oppimista voidaan tehokkaasti tukea myös tavallisissa ryhmissä.

Kysymys 39 on muokattu Saloviidan TAIS-asteikosta. (Saloviita 2015)

40. Vapaa sana. Mitä muuta haluat kommentoida aiheeseen ”Erityiskasvatus ja -opetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa”?

Liite 4. Teemoittelusta osa esimerkkinä työstämisestä

Kyselyn kysymyksien ”Miten sinä määrittelisit erityisen tuen lapsen erityiskasvatuksen ja -opetuksen aseman inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?”, ”Millä tavoin inklusiivisuus on muokannut erityisopettajan työtä varhaiskasvatuksessa?” sekä ”Vapaa sana. Mitä muuta haluat kommentoida aiheeseen Erityiskasvatus ja -opetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?” teemoittelua

Yhdistävä luokka	Teemoittelu		
	Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Erityiskasvatus	lapsella on oikeus erityisopetukseen,	oikeus erityisopetukseen	erityiskasvatus ja -opetus on lapsen oi-

ja -opetus inklu-siivi- sessa var- hais-kasva- tuk-sessa	lapsella on oikeus erityis- opettajan tuella tapahtuvaan erityiseen tukeen, erityisen tuen lapsella on oi- keus erityisopettajan anta- maan erityisopetukseen, lapsen oikeus ja toimijoiden velvollisuus järjestää	erityisopettaja erityis- opetuksen antajana	keus erityisopetta- jan antamaan eri- tyiskasvatukseen ja -opetukseen
	tuki omassa ryhmässä, yksilöllinen tuki vertaisryh- mässä, oikeus kasvaa ja kehittyä tu- tussa ryhmässä, yhdessä oppiminen, omien taitojen pohjalta Lapsen tarvitsema tuki järjes- tetään päivittäiseen arkeen normi ryhmään (mm- struk- tuuri, avustaja terapiat ym); jne.	tuki yksilöllisesti tutussa toimintaympä- ristössä osana lapsen arkea	erityiskasvatus ja - opetus on lapsen yksilöllistä tuke- mista vertaisryh- mässä
	on osa varhaiskasvatusta ja laatua, tiedostettu enemmän kuin ennen, kokonaisvaltaista ja eheytet- tyä, erityisen tuen tarve on mää- riteltävä, tehtävien ja toiminnan tulee olla sopivantasoisia,	erityisen tuen tarpeen määrittely ja yksilölli- sen tuen suunnittelu	erityiskasvatus ja - opetus on prosessi

	<p>oltava mahdollisuus lisäopetukseen</p> <p>tarvittaessa yksilöopetusta – ryhmästä erityyttämistä,</p> <p>laaja-alainen tuki,</p> <p>usein erityisen tuen lapsi tarvitsee aikuisen kannattelua yhteistyö huoltajien kanssa, moniammatillinen yhteistyö keltaisen tuki työyhteisölle, opetus erityisopettajan suunnittelemaa ja tarve erityisopettajan arvioimaa, mutta jonkun muun kasvattajan toteuttamaa (lto, lh, avustaja), suunnitellaan yhdessä ja ryhmän kasvattajat toteuttavat, suunnittelu – toteutus – toteutumisen arviointi –vaikutusten arviointi (menetelmien toimivuus)</p>	<p>erityisopettaja arvioi ja suunnittelee tuen,</p> <p>yhteistyötä</p> <p>konsultointia</p> <p>toteutus ryhmän kasvattajilla</p> <p>toteutumisen ja vaikutusten arviointi</p>	
	<p>pienryhmäpedagogiikka toimii hienosti,</p> <p>pienryhmätoimintaa hyödyntäen,</p> <p>lapsi opettelee sosiaalisia ja arjen taitoja inklusiivisessa ryhmässä, muita taitoja erityisen tuen pienryhmissä pienryhmätoimintaa tulisi kehittää,</p>	<p>pienryhmätoiminta</p>	<p>erityiskasvatus ja –opetus toteutuu pienryhmätoimintana, samanaikaisopetuksena, mallintamisena ja osanaikaisena erityisopetuksena</p>

	<p>pienryhmätoiminta tukena, pienryhmätoiminta on päivittäistä, samanaikaisopetusta, pois koppiterapiasta, enemmän samanaikaisopetusta, rinnakkaisopettajana toimiminen, mallintaja veo kerran viikossa yhden tunnin ajan erityisopetusta, veon osa-aikainen erityisopetus 1-2 krt / vko, erityisopetukselle yhä vähemmän aikaa erityisopetus toteutuu jonkin verran</p>	<p>samanaikaisopetus mallitus osa-aikainen erityisopetus</p>	
<p>Erityisen tuen lapsen erityiskasvatuksen ja -opetuksen asema inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa</p>	<p>erityisen tuen rakenteet ja käytänteet kirjavia, epäselvä kuvio, kolmiportainen tuki on täysin määrittämätön, kirjavaa on ohjeistus ja arki, rajanvetoa termeissä ja tuen tasoissa on hankala selvittää vanhemmille, henkilökunnalle ja itsellekin, tuntuu, että kolmiportaisuus on vain tilastoja ja resursseja varten,</p>	<p>epäyhtenäiset tuen rakenteet, tuen määrittelyiden puute</p>	<p>erityiskasvatusta ja -opetusta ei ole määritelty ohjauksissa asiakirjoissa</p>

	<p>ryhmän lasten lukumäärät tulee olla joustavasti päätettävissä ja henkilöstö ryhmän vuosittaisen tarpeen mukainen, esim. elto + lto + avustaja,</p> <p>valtakunnan tasolta määrittämätön,</p> <p>varhaiskasvatukseen tarvitaan täsmällisemmät kirjaukset,</p> <p>varhaiskasvatukseen tarvitaan inklusiivista varhaiskasvatusta vastaava sisältö ja kolmiportaisen tuen toteuttamisen linjaukset,</p> <p>tuen kolmiportaisuutta toivotaan, tuen kolmiportaisuus selkeyttäisi, kolmiportaisen tuen mallin kautta tuen antaminen</p> <p>erityisopetusoikeuden minimi- tuntimäärä tulee määritellä uudessa laissa, samoin toteuttajaksi erityisopettaja</p>	<p>normatiivisten ohjeistusten puute</p> <p>tuen kolmiportaisuus mahdollisuutena</p>	
--	---	--	--