

Laura Saramäki ja Hanna Saari

**”MENNÄÄN SAMOIHIN PÄIVÄKOTEIHIN
JA JOKAINEN SAA MITÄ TARVII”**

**Lastentarhanopettajien käsityksiä
erityisvarhaiskasvatuksesta ja inklusiosta**

Varhaiskasvatustieteen

kandidaatin tutkielma

Kevät 2014

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Saramäki, Laura & Saari, Hanna 2014. ”MENNÄÄN SAMOIHIIN PÄIVÄKOTEIHIN JA JOKAINEN SAA MITÄ TARVII” - LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ERITYISVARHAISKASVATUKSESTA JA INKLUUSIOSTA. Varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 64 sivua + liitteet.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on erityisvarhaiskasvatuksesta ja inklusiosta. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin lastentarhanopettajien käsityksiä inklusion toteutumisesta, sekä inklusion toteutumisen mahdollista-
vista ja sitä estävistä tekijöistä.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka tieteenfilosofinen perusta on fenomenologia ja tutkimusotteenamme on fenomenografia. Tutkimuksemme informantteina toimivat kuusi lastentarhanopettajaa kahdesta keskisuomalaisesta päiväkodista ja aineistonkeruumenetelmänä käytimme teemahaastattelua.

Tutkimuksessamme selvisi, että inklusio oli käsitteenä lastentarhanopettajille melko vieras. Pääasiassa inklusiokäsitykset vastasivat integraatio-käsitteen määritelmää. Tästä huolimatta varhaiskasvatusta oli lastentarhanopettajien käsitysten mukaan toteutettu ainakin osittain inklusion periaatteiden mukaisesti. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan monet inklusion toteutumista estävät ja edistävät tekijät liittyivät työntekijöihin, mutta myös ympäristötekijöillä, kuten resursseilla, oli vaikutusta. Erityisesti koulutuksen ja riittävän erityispedagogisen tiedon nähtiin edistävän inklusion toteutumista. Käsitteet erityisvarhaiskasvatuksesta jakautuivat selvästi niin, että toisaalta erityisvarhaiskasvatus nähtiin osana perustyötä, ja toisaalta taas sen nähtiin tuovan lisätyötä ja haasteita.

Tutkimuksemme perusteella inklusio nähdään positiivisena ja nykyaikaisena suuntauksena. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatisi kuitenkin lisää tietoisuutta, riittävää erityispedagogista koulutusta ja tukemisen selvempää määrittelyä erityisvarhaiskasvatuksessa. Tutkimusta inklusiosta varhaiskasvatuksen kentällä tarvitaankin lisää tiedon ja tietoisuuden lisäämiseksi.

Asiasanat: varhaiskasvatus, erityisvarhaiskasvatus, inklusio, integraatio, fenomenografia

Sisältö

1 JOHDANTO.....	1
2 ERITYISVARHAISKASVATUS.....	3
2.1 Varhaiskasvatus ja erityisen tuen järjestäminen.....	3
2.1.1 Varhaiskasvatus ja sen tavoitteet.....	3
2.1.2 Erityinen tuki ja erityistä tukea tarvitseva lapsi.....	4
2.2 Tuen tarpeen määrittely.....	6
2.3 Tukitoimet osana laadukasta varhaiskasvatusta.....	7
3 INKLUUSIO JA SEN TOTEUTUMINEN.....	9
3.1 Inklusio periaatteena.....	9
3.2 Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on inklusiosta?.....	12
3.3 Miksi varhaiskasvatuksen tulee olla inklusiivista?.....	13
3.4 Miten inklusio varhaiskasvatuksessa toteutuu?.....	16
3.5 Mitä inklusion toteuttaminen edellyttää?.....	17
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	19
4.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset.....	19
4.2 Fenomenografinen tutkimusote.....	20
4.3 Aineistonkeruu ja tutkimusaineisto.....	22
4.3.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	22
4.3.2 Tutkittavat ja aineistonkeruun toteuttaminen.....	23
4.4 Aineiston analyysi.....	25
4.5 Aineiston analyysin luotettavuus.....	30
5 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ INKLUUSIOSTA JA ERITYISVARHAISKASVATUKSESTA.....	32
5.1. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on erityisvarhaiskasvatuksesta?.....	32
5.2. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on inklusiosta?.....	36
5.2.1 Mitkä tekijät estävät inklusion toteutumista?.....	42

5.2.2 Inklusion toteutumisen edellytyksiä	43
6 POHDINTA.....	48
6.1 Tutkimustulosten tarkastelu.....	48
6.1.1 “Mä törmäsin tähän käsitteeseen vasta nyt”	48
6.1.2 “Jos ollaan sitä mieltä, että ei pärjätä eikä pystytää”	50
6.1.3 “Me oltiin niinku valmiita siihen”	51
6.1.4 “On hyvä että on sitä koulutusta ja tietoa”	53
6.1.5 “Kyllä välillä tavallisetkin lapset tarvii erityistukea”	54
6.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	55
6.3. Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus	57
LÄHTEET	59
LIITTEET.....	65

1 JOHDANTO

Lastentarhanopettajilla on päävastuu lasten kasvatuksesta ja opetuksesta varhaiskasvatuksessa (Jormakka 2011, 15). Se, mitä kasvattaja ajattelee erityisestä tuesta ja sen tarpeesta olevista lapsista, välittyy hänen lapsiin kohdistamissaan odotuksissa, lapsiin vaikuttamisessa ja vuorovaikutuksessa lasten kanssa (Viittala 2006, 38). Voidaankin siis kysyä: Nähdäänkö lapsissa enemmän eroja kuin samanlaisuutta tai enemmän haasteita kuin mahdollisuuksia? Ovatko kaikki lapset tervetulleita lähipäiväkotiin?

Tässä tutkimuksessa selvitetään sitä, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on erityisvarhaiskasvatuksesta ja inklusiosta sekä sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa. Lisäksi selvitämme lastentarhanopettajien käsityksiä inklusion toteutumisen edistävästä ja sitä estävästä tekijöistä. Opettajien käsitykset inklusiosta ovat tärkeitä, koska he ovat avainhenkilöitä inklusiota tavoiteltaessa ja toteuttaessa. Päädyimme tutkimaan lastentarhanopettajien käsityksiä erityisvarhaiskasvatuksesta ja inklusiosta, koska kumpaakin meistä kiinnostaa erityispedagogiikka ja olemme käytännön työssä sekä harjoitteluissa nähneet hyvin monenlaista suhtautumista ja toimintaa tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksessa. Kokemuksemme mukaan tukemisen käytännöt voivat tuottaa erilaisuutta. Vehkakoski (2006) toteaaakin erityisyyden rakentuvan sosiaalisesti ammatti-ihmisten toiminnassa.

Inklusio varhaiskasvatuksessa on saanut vain vähän huomiota ja siksi varhaiskasvatuksen näkökulman esiin nostaminen on tärkeää. Suomessa inklusiota varhaiskasvatuksessa ovat

tutkineen muun muassa Pihlaja (2009) ja Viittala (2006, 2008). Pihlaja (2009) toteaa kat-
sauksessaan, että vuosina 1997–2007 tehdyissä tutkimuksissa inklusiota käsiteltiin kaik-
kiaan vain kuudessa tutkimuksessa. Opinnäytteissä inklusiota on käsitelty muun muassa
Siparin (2008) ja Jormakan (2001) lisensiaatintöissä. Suomalainen varhaiskasvatuksen
inklusiotutkimus lepää siis toistaiseksi melko kapeilla harteilla muutaman tutkijan varas-
sa. Myös kansainvälistä tutkimusta inklusiosta varhaiskasvatuksessa löytyy suhteellisen
vähän.

Tutkimustarvetta voidaan perustella myös aiheen ajankohtaisuudella, sillä Euroopan par-
lamentin vuonna 2013 tekemässä selvityksessä Suomea kehoitetaan nopeuttamaan koulu-
tuksen inklusiota (Urhonen 2013). Tutkimuksestamme saatua tietoa voidaan käyttää aja-
tusten herättelyyn varhaiskasvatuksessa. Lisäksi haluamme tehdä inklusiota käsitteenä
näkyvämmäksi, sillä esimerkiksi lastentarhanopettajan koulutuksessa inklusion käsite ei
tule tutuksi missään muodossa. Myös monipuolinen erityispedagoginen tietämys olisi hyö-
dyllistä osana lastentarhanopettajan ammattitaitoa. Tällä hetkellä lastentarhanopettajaopin-
noissa on vain vähän erityispedagogisia kurssisisältöjä ja niissäkin painopiste on erilaisten
häiriöiden tunnistamisessa sekä yksilöllisessä arvioinnissa ja kuntoutuksessa.

Tutkimuksemme on laadullinen ja sen lähtökohta on empiristinen, eli tiedon ajatellaan pe-
rustuvan kokemuksiin. Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta on fenomenologia, joka
korostaa havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista. Tutkimusotteenamme
on fenomenografia, jonka mukaan käsitykset ovat ymmärrystä tietystä ilmiöstä tietyssä
kontekstissa. (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Tutkimuksestamme informanteina
toimivat kuusi lastentarhanopettajaa kahdesta Keski-Suomen päiväkodista ja aineistonke-
ruumenetelmänä käytimme teemahaastattelua.

Tutkimuksemme jakautuu viiteen pääluukuun. Tämän johdantoluvun jälkeen toisessa luvus-
sa käsittelemme erityisvarhaiskasvatuksen ja inklusion teoriataustaa aiempien tutkimusten
avulla ja pyrimme avaamaan tutkimukseen liittyvät keskeiset käsitteet. Sen jälkeen esitte-
lemme tutkimuksen toteuttamisen eli tutkimusaineiston keruuvaiheen, analyysivaiheet ja
käytetyt menetelmät, josta päästään etenemään itse tutkimuksen tuloksiin. Viimeisenä
osiona on tutkimuksemme pohdintaosa, jossa teemme johtopäätöksiä tutkimustulosten ja
teorian pohjalta sekä pohdimme tutkimuksemme tuloksia käytännön työn ja jatkotutkimuk-
sen näkökulmasta.

2 ERITYISVARHAISKASVATUS

Tässä ja seuraavassa luvussa määrittelemme tutkimuksemme kannalta keskeiset teoreettiset käsitteet sekä tarkastelemme käsityksiä inklusiosta aiemman tutkimuksen pohjalta. Käytämme tutkimuksessamme jonkin verran lähdekirjallisuutta, jossa inklusio on sidottu pääosin peruskoulussa tapahtuvaan kasvatukseen ja opetukseen, koska pelkästään varhaiskasvatusta koskevaa tutkimusta inklusiosta on melko vähän. Näkemyksemme mukaan perusopetuksen kontekstiin sidottu kirjallisuus on kuitenkin käyttökelpoista tässä tutkimuksessa, koska inklusion periaatteet niin koulussa kuin päiväkodeissa ovat pääpiirteiltään samat. Lisäksi varhaiskasvatus ja perusopetus muodostavat kasvatuksellisen ja opetuksellisen jatkumo, jolloin niiden perustan tulee nähdäksemme olla peruspiirteiltään yhtenevä.

2.1 Varhaiskasvatus ja erityisen tuen järjestäminen

2.1.1 Varhaiskasvatus ja sen tavoitteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 11) määrittelee varhaiskasvatuksen olevan “pienien lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista – varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on kes-

keinen merkitys.” Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena pidetään lapsen hyvinvoinnin kokonaisvaltaista edistämistä. (Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus Stakes 2005.) Opetus- ja koulutusministeriö (2014, 12) on linjannut esityksessään uudeksi varhaiskasvatustilaksi varhaiskasvatuksen tavoitteita, joita ovat muun muassa terveellisen, turvallisen ja kehittävän varhaiskasvatustyöympäristön turvaaminen, yhdenvertaisten ja tasa-arvoisten varhaiskasvatustilapalveluiden antaminen kaikille lapsille ja lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen sekä tarvittavan tuen järjestäminen.

Varhaiskasvatusta järjestetään varhaiskasvatustilapalveluissa, joista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta. Tässä tutkimuksessa keskitymme päiväkodissa toteutettavaan varhaiskasvatukseen. Lasten päivähoito on varhaiskasvatustilapalvelu, joka yhdistää lapsen oikeuden varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeuden saada lapselle hoitopaikka (Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitos 2014). Tässä Pohjoismaissa käytössä olevassa Educare -mallissa hoito, kasvatustilapalvelu ja opetus yhdistyvät kokonaisuudeksi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008; Stakes 2005). Varhaiskasvatustyönsä hallinnossa ja lainsäädännössä on tapahtunut ja tapahtuu parhaillaan muutoksia, sillä vuoden 2013 alussa päivähoitopalvelujen lainsäädännön ohjaus, valmistelu ja hallinto siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöltä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Tämän muutoksen myötä päivähoito ei ole enää sosiaalihuoltolain mukainen sosiaalipalvelu vaan liittyy varhaiskasvatustyönsä yhä vahvemmin kasvatustilapalveluun ja opetustilapalveluun. Hallinnonalan muutokseen liittyy myös pitkään odotettu, valmisteilla oleva uusi varhaiskasvatustilapalvelulaki, jonka on tarkoitus tulla voimaan 1.1.2015. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2012.)

2.1.2 Erityinen tuki ja erityistä tukea tarvitseva lapsi

Erityinen tuki tilastoissa. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportin mukaan erityistä tukea saavia lapsia on vuonna 2010 kunnallisessa päivähoitoyksikössä ollut 8,3 %. Sosiaali- ja terveysministeriön tekemän selvityksen mukaan vuonna 2005 erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on ollut 7 %, kun taas vuonna 2001 vastaava luku on ollut 6 %. (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006, 37; Säkkinen 2011, 2.) Edellä kuvattujen lukujen valossa erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä vaikuttaa kasvaneen. Tuen tarpeessa olevien lasten määrän kasvu on moniselitteinen eikä sitä voida selittää vain lasten ongelmallisuuden lisääntymisellä (Viittala 2005, 15). Vaikka tuen tar-

peet ovat lisääntyneet viime vuosina, niin silti voidaan sanoa, että neljälle viidestä lapsesta riittää niin sanotut normaalit ja yleiset palvelut, jotka hyvin ja monipuolisesti järjestettyinä luovat perustan kaikille erityispalveluille. Yksi viidestä lapsesta tarvitsee tavanomaisen varhaiskasvatuksen lisäksi myös muita sovellettuja palveluita, kuten pienryhmätyöskentelyä tai kiertävän erityisopettajan palveluita ja yhdellä lapsella viidestäkymmenestä on huomattavia vaikeuksia päivittäisessä elämässä, jolloin kuntoutuksen ja muiden tukitoimien tarve on laaja ja tärkeässä asemassa. (Sipari 2008, 20.)

Erityisen tuen määrittelyn vaikeus. Erityisen tuen ja ylipäätään lapsen tukemisen määrittely varhaiskasvatuksessa osoittautui tutkimuksessamme melko haastavaksi, sillä erityisen tuen käsitteellä voidaan tarkoittaa sekä lapsen tukemista yleensä, että portaittaisen tuen ylintä porrasta (ks. Alijoki & Pihlaja 2011, 261). Määrittelyä hankaloittaa myös se, että erityispäivähoidon määritelmää ei sinänsä esiinny päivähoidon lainsäädännössä. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lasten päivähoidosta käytetään termiä erityispäivähoito. Tavoitteiltaan ja toimintamuodoiltaan erityispäivähoito on hieman epämääräistä, ja sitä toteutetaan kunnallisesti eri tavoin. (Heinämäki 2004, 15.) Myös varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto on kiinnittänyt huomioita määritelmien epäselvyyteen todeten uutta varhaiskasvatustilaa linjatessaan, että tuen terminologiaa tulee yhdenmukaistaa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, 33).

Yksilön ongelmasta yhteisön tarkasteluun. Erityisen tuen tarpeen määrittely päivähoitossa ja muussakin erityiskasvatuksessa on perustunut pitkälti vammaisuuden yksilölliseen malliin. Pohjalla on siis käsitys ongelman sijoittumisesta yksilöön ja lääketieteellisestä diagnoosista. (Viittala 2005, 14.) Halttusen ja Korkalaisen (2005) mukaan oleellista määrittelyssä olisi siirtyminen vamma-keskeisestä näkökulmasta kohti yksilöllisyyttä ja yksilöllistä tuen tarvetta kohti. Tuen tarpeessa oleva lapsi on kuitenkin lapsi muiden joukossa, jolla on omat vahvuutensa. Enemmän pitäisikin kyetä näkemään erilaisissa lapsissa yhteisiä kuin erottelevia piirteitä, jolloin luokittelu normaaleihin ja ei-normaaleihin kaventuisi. (Viittala 2006, 11,14.) Mikolan (2011, 63) mukaan osallistavan kasvatuksen periaatteiden mukaisesti tuen järjestämisessä tulee välttää oppilaiden luokittelua erottelevassa mielessä, ja tämä näkökulma tulisi huomioida myös tuen järjestämisen uudistuksia luodessa. Voidaan siis miettiä, miten kolmiportaisen tuen järjestelmä toimii tässä suhteessa. Voiko kolmiportaisuus luoda luokittelun normaaleihin, tehostettuihin ja erityisiin lapsiin?

2.2 Tuen tarpeen määrittely

Esiopetuksessa on käytössä perusopetuksen tavoin tuen kolmiportaisuus ja siinä erityinen tuki määrittyy tuen ylimmäksi portaaksi. Tuen ensimmäinen vaihe eli alin porras on yleinen tuki, joka tarkoittaa lapsen oppimisedellytyksiä vastaavaa oppimisympäristöä. Tämän katsotaan tukevan lasta ”automaattisesti”. Toinen tukemisen vaihe on tehostettu tuki, joka tarkoittaa säännöllisen tuen tai useiden eri tukimuotojen tarvetta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) erityinen tuki määritellään tuen ylimmäksi portaaksi ja siitä on kyse silloin, kun ”lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairaudet tai toimintavajavuuden tai kasvuympäristön riskitekijöiden vuoksi”. (Alijoki & Pihlaja 2011, 264.) Esiopetuksessa erityinen tuki kuuluu myös pidentyn oppivelvollisuuden piirissä oleville ja vuotta myöhemmin koulunsa aloittaville lapsille (Lastentarhanopettajaliitto 2003, 13).

Esiopetuksessa erityinen tuki on siis jo siirtynyt kuvaamaan tuen viimeistä vaihetta, toimenpiteitä, jotka vaativat päätöstä erityisen tuen järjestämisestä. Varhaiskasvatuksessa termit eivät ole vielä näin selkeät, vaikka joissain kunnissa on otettu kolmiportainen tuki käyttöön myös varhaiskasvatuksessa. Päivähoidossa on perinteisesti määritelty lapsen tukeminen erityispäivähoitoon liittyväksi. Lasten tuen tarpeet ovat kuitenkin moninaistuneet ja lisääntyneet niin, että erityisen ja tavallisen erittely ei riitä perusteeksi lapsen kehityksen tukemiselle. (Heinämäki 2005, 8.) Tukeminen on siis nähtävä osana yleistä varhaiskasvatusta ja tarvittavat tukitoimet tulee aloittaa heti, kun tuen tarve varhaiskasvatuksessa havaitaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014,16; Stakes 2005, 33), jotta pystyttäisiin ennaltaehkäisemään ongelmien kasautumista ja pitkittymistä (Viittala 2005, 21). Uuteen varhaiskasvatuslakiin esitetään tukemisen painopisteeksi varhaiskasvatuksen pedagogisia käytäntöjä. Lisäksi esitetään kolmiportaisen tuen käsitteiden käyttöönottoa, jolloin lakiesityksen termit ovat yhtenevät perusopetuksen termien kanssa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Tällöin myös tukeminen muodostaisi yhtenäisen jatkumon varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana on laaja-alainen näkemys lapsen tuen tarpeista ja niihin vastaamisesta lapsen varhaiskasvatusta tukemalla (Viittala 2005, 21). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 35) mukaan lapsen tuen tarvetta arvioidaan yhteistyös-

sä vanhempien kanssa lapsesta tehtyjen havaintojen tai aiemmin todetun erityisen tuen tarpeen perusteella. Tarvittaessa arvioinnin tueksi hankitaan tarkoituksenmukaisen asiantuntijan lausunto, mutta se ei ole edellytys tuen saamiselle (Stakes 2005, 35). Huomioitavaa on, että asiantuntijan tekemään arviointiin tarvitaan aina vanhempien lupa (Viittala 2005, 21).

Lapsella voi olla tuen tarvetta kehityksen eri osa-alueilla ja tuen tarpeen kesto voi vaihdella. Kun lapsen tuen tarvetta arvioidaan, on tärkeää määritellä lapsen toimintamahdollisuudet eri ympäristöissä ja muistaa, että tuen tarve ei ole lapsen liitettävä eikä pysyvä määritelmä. Lapsen tukemisen ja ohjauksen tulee perustua lapsen toimintaedellytyksille, lapsen vahvuuksille ja kiinnostuksen kohteille. Tuen tarvetta arvioitaessa tärkeää on muodostaa kokonaiskuva lapsesta ja hänen tuen tarpeistaan. Tärkeää on, että tuen tarve ja toimenpiteet tuen järjestämiseksi kirjataan osaksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. (Heinämäki 2004, 23; Stakes 2005, 35–36.) Lapsen tulee saada tarvitsemansa tuki, joka voi käytännössä sisältää esimerkiksi erilaisia pedagogisia järjestelyjä, erityisopettajan palveluja tai erityisten apuvälineiden käyttöä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 16).

Halttusella ja Korkalaisella (2005) on erityisestä tuesta edellisiä määrittelyjä myönteisempi käsitys: heidän mukaansa lasten luokitteluun ryhmiin vammaan tai sairauden perusteella on luovuttu ja “erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen” käsite on jäänyt pois käytöstä. Uuteen varhaiskasvatukseen esitetäänkin käsitettä “erityistä tukea tarvitseva lapsi” määrittelemään tuen ylimmällä portaalla olevaa tukemisen tarvetta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 16). Käsitteen sisältö on siis pikkuhiljaa lakiesityksen myötä muuttumassa ja lasten jaottelu tavallisiksi ja erityisiksi – jos ei nyt aivan poistumassa, niin ainakin vähenemässä. Edellä kuvattujen käsitteiden erilaisuuden vuoksi tarkoituksenmukaisempaa on tässäkin tutkimuksessa puhua erityisen tuen sijaan tukea tarvitsevasta lapsesta ja sisällyttää käsitteeseen kaiken tasoinen tukeminen yleisestä erityiseen.

2.3 Tukitoimet osana laadukasta varhaiskasvatusta

Varhaiskasvatuksen tukitoimet eivät ole mikään erillinen palvelu, vaan tuki varhaiskasvatuksessa tarkoittaa varhaiskasvatuksen tietoista tehostamista sekä suunnitelmallista fyysi-

sen, psyykkisen ja kognitiivisen ympäristön ja toiminnan arviointia ja mukauttamista lapselle sopivaksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 35–36; Viittala 2006, 22). Lisäksi olennaista on toiminnan eriyttäminen, lapsen perustaitojen harjaannuttaminen sekä itsetunnon vahvistaminen (Heinämäki 2004). Tuen tarjoamisesta puhuttaessa käytetään usein termiä “arjen kuntouttavat elementit”, joita ovat muun muassa hyvä vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjaus sekä ryhmätoiminta (Viittala 2006, 22). Kokonaisuutena lapselle tarjottavan tuen tulisi olla joustavaa, monimuotoista ja oikea-aikaista (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 292).

Myös Jormakan (2011, 14) ajatus tukemisesta perustuu siihen, että laadukas varhaiskasvatus sisältää lapsen tarvitseman erityisen tuen. Tähän liittyy myös ajatus siitä, että erityispedagogisen osaamisen tulisi olla osa varhaiskasvatuksen asiantuntemusta, jotta lasten monimuotoisiin tuen tarpeisiin osattaisiin vastata laadukkaasti varhaiskasvatuksen sisällä. Olennaista tuen toteuttamisessa on siis koko henkilöstön erityispedagogisen osaamisen jakaminen ja kehittäminen, sekä perheen ja vanhempien merkityksen korostaminen. Jolloin näiden periaatteiden mukaisesti, jokaisella lapsella on mahdollisuus kasvaa, kehittyä ja oppia yhteisessä ympäristössä. (Jormakka 2011.) Valmisteilla olevaan varhaiskasvatuslakiin on esitetty kirjattavaksi, että tuki toteutetaan mahdollisimman pitkälle inklusioperiaatteen mukaisesti lähipäiväkodissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009) ja lakiesityksessä painopiste onkin kehityksen tukemisena osana laadukasta varhaiskasvatusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 16).

3 INKLUUSIO JA SEN TOTEUTUMINEN

Kuten edellisessä luvussa totesimme, erityisvarhaiskasvatuksessa on käynnissä muutos erityisyyden yksilöllisestä tarkastelusta kohti yhteisöllistä näkökulmaa. Suomeksi käännettynä inklusion käsite voisikin tarkoittaa ”mukaan kuulumista” (Väyrynen 2001, 16), jolloin tukemisen pohjana olisi yhteisön tarkastelu lapsen ongelmien korostamisen sijaan.

3.1 Inklusio periaatteena

Inklusion historiaa. Juuret kaikkien lasten yhteiselle inklusiiviselle kasvatukselle ulottuvat 1990-luvun YK:n julkilausumiin ja UNESCO:n vuonna 1994 julkaisemaan Salamancan julistukseen, asiakirjaan inklusion periaatteista ja ajatuksesta kaikille yhteisestä koulusta (Viittala 2006, 9). Salamancan julistuksen (1994) mukaan jokaisella lapsella on oikeus peruskoulutukseen ja koulutus tulisi järjestää huomioiden lasten erilaiset tarpeet. Tällöin erityisopetuksessa olevien lasten pitäisi päästä tavallisiin kouluihin ja kasvatuksessa tulisi huomioida jokaisen lapsen ainutlaatuisuus. (UNESCO 1994). Inklusion eli mukaan ottamisen käsite syntyi Salamancan julistuksen (1994) myötä korvaamaan integraation käsitteen (Odom, Buisse & Soukakou 2011, 345), mutta Suomeen inklusion käsite tuli vasta 1990-luvun lopulla eräänlaisena ”kevytversiona”. Tällöin se samaistettiin integraation käsitteeseen: yhteisopetukseen pyritään, mutta jos se ei ole mahdollista, lapsi voidaan sijoit-

taa erityisryhmään. (Saloviita 2006, 333–338.) Lakiuudistuksen myötä varhaiskasvatuksen tavoite on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä antaa lapsille yhtäläiset oikeudet varhaiskasvatukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 12). Salamancan julistuksen (1994) sisällön voidaan nähdä koskettavan viimeistään tässä vaiheessa myös varhaiskasvatusta.

Inklusio käsitteenä. Jo pelkkänä käsitteenä inklusio on monimutkainen ja haastava. Sen toteuttaminen ja toteutuminen edellyttävät monien eri asioiden toteutumista ja ymmärtämistä. (Pihlaja 2009, 147.) Lakkala (2008, 17) kuvaakin väitöskirjassaan inklusiota monitasoisena ja ameebamaisena ilmiönä ja käsitteenä. Lyhyesti kuvattuna inklusiivisuuden peruseriaate on toiminnan ja osallistumisen mahdollistaminen lapsen luonnollisissa ympäristöissä (From & Koppinen 2012, 102). Kyse on siis siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä saataisiin poistettua tai edes madallettua, sekä siitä miten voitaisiin mahdollistaa kaikille lapsille täysi osallisuus, hyväksyminen ja oppiminen (Education Review Office 2012, 5; Jormakka 2011, 28; Väyrynen 2001, 16).

Inklusio-ajattelun mukaan lapsen ei tarvitse olla valmis ja sopiva kasvatusta ja koulutusta varten, vaan koulun ja koko kasvatusjärjestelmän tulisi muuttua niin, että se sopisi ja mukautuisi lapsen ja hänen ympäristönsä vaatimuksiin ja tarpeisiin. Näin ollen opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä tulisi muokata niin, että opetus ja kasvatus olisi joustavaa ja kaikki lapset tasapuolisesti huomioon ottavaa. (Väyrynen 2001, 16–18.) Inklusiokäsitteen rinnalla tai sijaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on alettu käyttää myös osallistavan kasvatuksen (Jormakka 2011, 18) ja kaikille yhteisen varhaiskasvatuksen termejä (Viittala 2006). Takala (2005, 38) määrittelee inklusion kaikkien lasten yhteiseksi lähipäiväkodiksi, jossa lapsen tarvitsema erityispedagoginen tuki on saatavissa. Inklusiivisen filosofian ja asenteen mukaan ei katsota lasten erityisiä tarpeita sinänsä, vaan nähdään heidät osana ryhmää. Inklusio ei siis tarkoita one-size-fits-all -ajattelua, vaan sillä tavoitellaan kasvatuksen monimuotoisuutta ilman erityistä tukea tarvitsevien lasten eristämistä tavallisesta arjesta niin, että nähdään lapset oppijoina ja tuetaan heidän yksilöllisiä tarpeitaan normaalin arjen kontekstissa. (Education Review Office 2012, 6.)

Suomessa ajatus inklusiosta ei ole erityispäivähoidon järjestämisen osalta uusi, sillä se on kirjattu jo vuonna 1978 Sosiaalihuollon erityispäivähoidon työryhmän muistioon periaatteena lähipäiväkodista kaikille lapsille (Lastentarhanopettajaliitto 2003). Ei kuitenkaan

riitä, että inklusio kohdistuu vain yhteen tiettyyn asiaan, vaan se tulisi kohdistua aina institution kaikkiin rakenteisiin, aina ajattelu- ja työskentelytavoista arvoihin asti. Myös Salamancan julistuksen (1994) mukaisesti koulun tulisi mukautua lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja sen sijaan, että oppilaat luokiteltaisiin tavallisiin ja erityisiin, lapset tulisi kohdata yksilöinä. Tämä kuitenkin edellyttää sitä että erityisopettajat toimisivat osallistavasti – eli niin, että kaikki lapset ja vanhemmat pyrittäisiin saamaan osallisiksi arjen toimintoihin (Turja 2011, 47) – eivätkä erottelisi lapsia näihin kahteen luokkaan. Lisäksi koko koulun arvomaailman ja toimintatapojen tulisi muuttua. (Takala & Aunio 2001; Saloviita 2006, 340.) Mikolan (2011, 50) mukaan inklusiivisen kasvatuksen eli inklusiopedagogiikan lähtökohtana on opetuksen ja oppijoiden tarpeiden kohtaaminen siten, että opetuksella ja kasvatuksella viedään eteenpäin monenlaisten oppijoiden kehitystä. Tärkeässä osassa inklusiopedagogiikkaa ovat ajatukset lähikehityksen vyöhykkeestä (ks. Hakkarainen 2010), oppimisen oikea-aikaisesta tukemisesta sekä kasvatuskumppanuudesta eli vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. (Mikola 2011, 50–55.)

Integraatio. Kun puhutaan inklusioista, on syytä tarkastella myös integraation käsitettä, koska suomalaisissa kasvatustieteissä ja -käytännöissä integraation käsitettä käytetään silloin, kun tarkoitetaan sellaisia ratkaisuja, joissa tukea tarvitseva lapsi saa kasvatusta ja opetusta yhdessä muiden lasten kanssa (Viitala 1999, 10). Integraatio voidaankin määrittellä pyrkimykseksi toteuttaa erityiskasvatusta mahdollisimman suurelta osin yleisten kasvatustarpeiden yhteydessä (Lastentarhanopettajaliitto 2003). Tämä näkyy myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 34), jonka mukaan tuki järjestetään ympäristöä mukauttaen mahdollisimman pitkälle yleisen varhaiskasvatustarpeiden yhteydessä niin, että lapsi voi toimia ryhmän jäsenenä muiden lasten tavoin. Jormakan (2011, 14) mukaan näin yleensä onkin, sillä erityisvarhaiskasvatusta toteutetaan useimmin inklusion ja integraation periaattein.

Integraation ja inklusion suhde. Integraatio ja inklusio käsitteinä eroavat toisistaan siten, että integraation käsite liittyy kuntoutusparadigmaan, jossa henkilö voi liittyä normaaliin yhteiskuntaan sitten kun hän on tarpeeksi kuntoutunut ja tarpeeksi ”normaali” (Saloviita 2006, 340). Integraatio siis korostaa yksilöä ongelmanratkaisun kohteena, ja vaikka ajatuksena onkin tukeminen, integraatiossa tuettava henkilö on jo lähtökohtaisesti leimattu erilaiseksi kuin muut (Mikola 2011, 27). Alkuperäinen inklusion käsite sen sijaan liittyy yhteisöperustaiseen kuntoutusmalliin tai tukiparadigmaan, jossa jokaisen henkilön kuulu-

minen yhteiskuntaan on itsestään selvä kansalaisoikeus ja erilaisuus nähdään ihmisyyteen kuuluvana luonnollisena asiana (Mikola 2011, 27; Saloviita 2006, 340). Tämän mukaan henkilölle järjestetään sellaiset tukitoimet, jotka tekevät osallisuuden mahdolliseksi. Kuntouttamista ei siis nähdä kaiken keskuksena vaan yhtenä tukitoimena. Erityisoppilaalle osallisuus ei ole väline, vaan kulttuurinen itseisarvo ja osa kansalaisoikeuksien toteutumisesta. (Saloviita 2006, 340.) Varhaiskasvatuksen kielelle käännettynä tämä tarkoittaa sitä, että tukea tarvitseva lapsi ei tule päiväkotiin saadakseen tukea ja kehittyäkseen, vaan koska hänellä on oikeus esimerkiksi vertaissuhteisiin.

Inklusion sanotaankin olevan laajennetussa merkityksessä filosofia ja toimintatapa, joka vastustaa syrjintää. Myös monet kansainväliset koulutusalan aloitteet esimerkiksi YK:ssa, UNESCOssa ja UNICEFissa ovat korostaneet inklusion periaatetta, jonka mukaisesti kaikilla lapsilla on oikeus käydä lähikoulua katsomatta fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kielelliseen tai muuhun seikkaan. Inklusion nähdään myös olevan järkevää koulutus- ja sosiaalipolitiikkaa. (Väyrynen 2001, 15.) Inklusion onnistuminen voidaan mahdollistaa kasvatuksen, kuntoutuksen ja opetuksen yhteistyöllä. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että integroidaan palvelut, jolloin päästään siitä ajatuksesta, että lapsi täytyy integroida. (From & Koppinen 2012, 103.)

3.2 Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on inklusiosta?

Lastentarhanopettajien käsityksiä integraatiosta on Suomessa tutkittu jonkin verran, mutta käsityksiä inklusiosta on tutkittu vain vähän. Tutkittaessa lastentarhanopettajien asenteita integraatiosta, on havaittu, että lastentarhanopettajien mielestä integraatio on hyväksi yksittäiselle lapselle. Integraation etuina lastentarhanopettajat näkivät esimerkiksi sen, että tukea tarvitseva lapsi oppii muilta lapsilta ja hänen itseluottamuksensa kasvaa. Toisaalta integraatio on nähty myös ongelmallisena, koska opettajalla ei ole riittävästi aikaa yhden lapsen ohjaamiseen ja tukea tarvitsevien lasten opettaminen teettää enemmän töitä. (Pihlaja 2009, 150). Vaikka lastentarhanopettajien asenne onkin ollut integraatiomyönteinen, voi se unohtua arjen käytännöissä, ja aikuiset voivat tiedostamattaan välittää lapsille omia, negatiivisiakin asenteita (Viittala 2008, 68).

Jormakka on vuonna 1998 toteuttanut tutkimuksen, jossa on kartoitettu asennekyselyn avulla päivähoiton henkilöstön mielipiteitä ja käsityksiä erityis päivähoiton yhteensulautumisesta eli inklusiosta. Sama kysely uusittiin vuonna 2006, tosin tällöin tutkimusjoukko oli eri. Molemmissa kyselyissä henkilöstö suhtautui myönteisesti kaikkien lasten tasa-arvoiseen oikeuteen päivähoitoon ikätovereiden kanssa. Vuoden 1998 ja 2006 kyselyiden keskeinen eroavaisuus oli siinä, että sitoutuminen lähipäiväkotiperiaatteeseen ja luottamus omiin taitoihin kohdata erityistä tukea tarvitseva lapsi olivat lisääntyneet kyselyn joka osalla. (Jormakka 2011, 48–49.)

Myös kansainvälisesti tehdyissä tutkimuksissa on havaittu samansuuntaisia tuloksia. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajien suhtautuminen inklusioon ja käsitykset inklusiosta ovat yleisesti ottaen positiivisia ja he uskovat inklusion olevan oikea vaihtoehto erityiskasvatuksen toteuttamiselle. Kuitenkin on havaittu, että uskomukset ja kyky toteuttaa inklusiivista kasvatusta eivät aina kohtaa, esimerkiksi koulutuksen erojen vuoksi. (Bruns & Mogharreban 2007, 230.) Lastentarhanopettajat saattavatkin olla huolissaan omasta erityispedagogisesta tietämyksestään ja jonkin verran myös monenlaisen tuen tarpeessa olevan lapsen tarpeisiin vastaamisesta (Odom 2000, 21). Lähes kaikki lastentarhanopettajat kuitenkin uskovat, että kaikki lapset voivat oppia, ja että he nämä ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Inklusioon uskominen onkin ensimmäinen askel inklusiivisen ympäristön ja kasvatuksen toteutumisessa. (Bruns & Mogharreban 2007, 233–236.) Lisäksi oleellista inklusion toteutumisessa on lastentarhanopettajan ymmärrys roolistaan inklusion edistäjänä sekä luokkaympäristössä että sen ulkopuolella vanhempien ja erityistyöntekijöiden kanssa. Tässä oleellista on, että lastentarhanopettaja uskoo kaikkien lasten voivan oppia ja, että lapsilla on oikeus oppia samassa varhaiskasvatustympäristössä. (Bruns & Mogharreban 2007, 230–231.)

3.3 Miksi varhaiskasvatuksen tulee olla inklusiivista?

Inklusiivinen kasvatusta on lapsen oikeus. Lasten oikeuksien sopimus ja myös suomalainen lapsuustutkimus ovat nostaneet lasten oikeudet yhdeksi kasvatuksen keskeisimmistä eettisistä periaatteista. Lasten oikeuksien sopimusta mukailien erityinen tuki ja palvelut tulisi aina järjestää niin, että lapsella olisi täydet mahdollisuudet sosiaaliseen integraatioon

ja yksilölliseen kehittymiseen. (Viittala 2006, 63.) Myös nykyiset erityispedagogiset ja varhaiskasvatuksen linjaukset ohjaavat järjestämään tukea inklusiivisesti niin, että tuki järjestettäisiin mahdollisimman pitkälle tavallisten kasvatustajien yhteydessä. Inklusiivinen toimintatapa haastaakin kasvatustajien tunnistamaan tapoja, joilla lapsen tarvitsema tuki voidaan kytkeä arkeen ja osaksi lapsen normaalia toimintaa. Ensisijaista on hyödyntää arjen tilanteet lapsen tavoitteiden harjoittelussa niin, että varta vasten suunniteltuja tilanteita ei tarvittaisi lapsen harjaannuttamiseksi. (Heinämäki 2005, 16.) Myös vanhempien mielestä lapsen tukeminen lähipäiväkodissa on hyvä ja tavoiteltava asia (Jormakka 2011, 55).

Inklusion puolesta puhuu myös Saloviidan (2006, 330) toteamus siitä, että vaikka perinteistä erityisopetusta on väitetty tehokkaaksi tavaksi opettaa tuen tarpeessa olevia lapsia, empiiristä tukea väitteelle ei ole. Sen sijaan Yhdysvalloissa toteutetun empiirisen pitkittäistutkimuksen mukaan inklusiivisessa esiopetuksen oppimisympäristössä on todettu positiivisia tuloksia sekä oppimisessa, osallisuudessa että vuorovaikutuksessa (Odom 2000, 24).

Osallisuus inklusion perustana. Päivähoidossa ja varhaisvuosina tapahtuvassa inklusiivisessa kysymys on kaikkien lasten ja myös työntekijöiden osallisuuden lisäämisestä (Jormakka 2011, 21). Osallisuus liittyy vahvasti yhteisöllisyyteen ja siihen, että kasvatuksen painopiste on siirtymässä lasten yksilöllisyydestä kohti ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa niin, että mukana ovat niin lapset kuin aikuisetkin. Osallisuus liitetään myös sosiaalisen syrjäytymisen ja osattomaksi jäämisen ehkäisyyn niin, että yhteisö pyrkisi tasavertaisesti ottamaan huomioon jokaisen yksilön. (Turja 2011, 46–47.) Yksi inklusiivisen kasvatuksen onnistumiseen johtavista tekijöistä onkin se, että lapsi kokee kuuluvansa osaksi yhteisöä muiden lasten tavoin (Kuorelahti, Lappalainen & Viittala 2012, 277).

Yksi esimerkki osallisuudesta päiväkodissa voi olla se, että sosiaalisissa suhteissa tukea tarvitseva lapsi pääsee mukaan ryhmän toimintaan ja kokee tämän myönteiseksi asiaksi. Syvimmältä olemukseltaan osallisuus kuitenkin tarkoittaa sitä, että jokainen saisi tulla kuulluksi ja pystyisi vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin osallistumalla suunnitteluun ja päätöksentekoon. (Turja 2011, 46–47.) Turjan (2011, 52) mukaan osallisuuden myötä muun muassa lasten itseluottamus voi kasvaa, samalla kun esimerkiksi neuvottelutaidot ja metakognitiiviset taidot kehittyvät. Mielestämme erityisen tärkeää onkin pystyä tukemaan lapsen itsetuntoa ja itseluottamusta erityisesti niissä tapauksissa, kun se on ehkä heikenty-

nyt oman erityisyyden kokemisen ja sen korostamisen myötä. Jormakan (2011, 21) mukaan osallisuus on leikkimistä, oppimista ja työskentelyä muiden kanssa tavalla, jossa erilaisuus nähdään voimavarana, ei ongelmana. Inklusion toteutuminen käytännössä olisikin leikin, oppimisen ja osallisuuden esteiden poistamista sekä jokaisen kunnioitusta ja hyväksymistä tasavertaisesti. (Jormakka 2011, 21.)

Lapset eivät koe itseään automaattisesti vammaiseksi tai erityiseksi, vaan se kuva syntyy ympäristöstä. Lapselle voi syntyä tunne siitä, että häntä ei hyväksytä sellaisena vaan hänen pitää muuttua. Siksi onkin tärkeää, että kuntoutus ja erityinen tuki järjestettäisiin inklusion periaatteiden mukaisesti arjessa, ei irrallaan siitä. (Sipari 2008, 87–88.) Inklusion toteutumisen myötä tapahtuvaa lasten luokittelusta luopumista perustellaan sillä, että luokittelu leimaa, aliarvioi ja syrjii lapsia sekä synnyttää sosiaalista eriarvoisuutta (Viittala 2006, 100).

Viittala (2006, 103) esittää lapsen ongelmia korostavalle kielenkäytölle korvaavaksi vaihtoehdoksi puhetta lapsen vahvuuksista ja subjektiudesta eli lapsen oikeudesta olla toimijana, osallisena ja ajattelijana omissa asioissaan (Gretschel & Kiilakoski 2008). Jormakan (2011, 25) mukaan lasten leimautumista toisten silmissä voisi estää myös se, että varhaiskasvatuksessa työskentelevä erityishenkilöstö työskentelisi koko ryhmän kanssa. Tämä olisi myös osaltaan pyrkimystä inklusiiviseen ja osallistavaan toimintaan. Ja jotta jokaisen lapsen osallisuus toteutuisi, edellyttää se muutoksia erityisesti kasvattajien työssä. (Jormakka 2011, 25.) Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden varmistaminen voikin vaatia kasvattajalta erityistä herkkyyttä lapsen mielipiteiden kuulemisessa. (Kuorelahti, Lappalainen & Viittala 2012, 281–282).

Inklusiivisen kasvatuksen järjestämisestä hyötyvät sekä tukea tarvitsevat lapset, kuin myös ne lapset joilla tuen tarvetta ei ole. Lisäksi inklusiivinen kasvatusta tarjoaa malleja ja mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen, vertais- ja ystävyys-suhteisiin sekä niiden tukemiseen (Jormakka 2011, 20; Viittala 2006, 103). Myös ne lapset, joilla ei ole tuen tarvetta saavat mahdollisuuden oppia realistisempia näkökulmia erilaisiin yksilöihin ja vammaisuuteen ja voivat näin ollen kehittää positiivisia asenteita erilaisuutta kohtaan. Samalla he saavat mahdollisuuden oppia epäitsekkästä käytöstä sekä saavat malleja yksilöistä, jotka suoriutuvat onnistuneesti haasteista huolimatta. (Jormakka 2011, 20.) Ylipäätään inklusiivinen ympäristö vaikuttaa tutkitusti positiivisesti tuen tarpeessa olevien lasten oppimiseen

ja käytökseen, sekä “normaalien” lasten asenteisiin (Odom 2000). Lisäksi hyvä ja laadukas inklusiivinen kasvatusta vahvistaa lasten osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 288).

3.4 Miten inklusiio varhaiskasvatuksessa toteutuu?

Inklusion toteutuminen. Määtän ja Rantalan (2010, 44) mukaan päiväkodin arjessa puhutaan “tavallisista lapsista” ja “erityislapsista”. Tavalliset lapset ovat päiväkodin henkilökunnan normaaleiksi luokittelemia lapsia ja erityislapsia ovat epänormaalit, poikkeavat ja hankalat lapset. Tässä keskustelussa tavallisten lasten kasvatuksesta vastuu on vanhemmilla ja lastentarhanopettajilla, erityislasten hoidossa vastuu siirtyy erityislastentarhanopettajille. (Määttä & Rantala 2010, 44.) Tämän näkemyksen perusteella inklusiioon on varhaiskasvatuksessa vielä matkaa. Viitala (2006, 98) toteaaakin, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ollaan vielä matkalla integraatiosta inklusiioon: päivähoidolla on periaatteessa hyvät edellytykset inklusion toteutumiselle, mutta lähtökohdat ovat vielä hahmottamatta.

Päivähoidon perustan ja päivähoitojärjestelmän voidaan sanoa olevan inklusiivinen, sillä jokaisella lapsella on pääsy yhteisiin päivähoidon palveluihin, eikä meillä ole päiväkotia, joissa kaikki ryhmät olisivat erityisryhmiä. Tässä on selvästi näkyvä ero varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä, sillä erityiskoulut sotivat selvästi inklusiota ja integraatiota vastaan. (Pihlaja 2009, 153.) Vaikka varhaiskasvatuksessa ollaan jo hyvällä tiellä, inklusion eri elementit toteutuvat varhaiskasvatuksessakin epätasaisesti: kaikki kyllä pääsevät yhteisten palveluiden piiriin, mutta ymmärrys tuen tarpeesta sekä inklusiota tukeva asenne toteutuvat vaihtelevasti.

Inklusiota estäviä tekijöitä. Jormakan (2011, 23–24) mukaan yksi inklusion toteutumista estävistä tekijöistä on resurssien puute. Yksikkökohtaiset resurssit toteutuvat vaihtelevasti ja kuntakohtaiset resurssit jopa heikosti. Heikosti toteutuvia inklusion elementtejä ovat myös lasten osallisuus sekä kasvattajien ammatilliset tiedot ja taidot. (Alijoki & Pihlaja 2011, 265.) Inklusiio tulisi mainita opetussuunnitelmissa (Viitala 2006, 136), mutta käytäntö on tässäkin vaihtelevaa (Alijoki & Pihlaja 2011, 265). From ja Koppinen (2012, 103–104) kokoavatkin nämä edellä mainitut tekijät eli asenteet, resurssit ja lapsilähtöisen opetussuunnitelman yhteen ja toteavat niiden olevan keskeisessä roolissa inklusion onnis-

tumisen kannalta. Nämä samat inkluusiota estävät tekijät näkyvät myös muualla maailmalla. Esimerkiksi Uudessa-Seelannissa tehty tutkimus osoittaa, että inkluusion esteitä ovat sielläkin asenteet, resurssit sekä tietämyksen puute (Education Review Office 2012, 7). Myös inkluusion määritelmän ristiriitaisuus, inkluusion vaikuttavuudesta kertovan tutkimuksen puute ja inkluusiosta huolimatta tapahtuva syrjäytyminen voivat estää inkluusion toteutumista (Takala & Aunio 2001, 270).

Inkluusion esteinä voidaan pitää myös opettajankoulutuksen sisältöä sekä opiskelijoiden ja opettajien kielteisiä ja varauksellisia asenteita inkluusiota kohtaan (Lakkala 2008, 31). Takalan (2005, 38) mukaan inkluusio saattaa herättää myös vastustusta ja pelkoja, jotka ovat osaltaan inkluusion esteenä. Myös yhteistä keskustelua aiheesta tarvittaisiin, koska inkluusion toteutumista estää jaetun ymmärryksen ja tietämyksen sekä yhteisten strategioiden puute (Education Review Office 2012, 2). Olennaista olisi siis lisätä kasvattajien tietämystä erityiskasvatuksesta ja lisäksi kartoittaa täydennyskoulutustarvetta (Bruns & Mogharreban 2007, 231). Peruseriaatteena kuitenkin on, että hyvä opettaja pystyy opettamaan kaikkia oppilaita, eikä opetusta ja erityisopetusta tarvitsisi erottaa toisistaan (Rapp & Arndt 2012).

3.5 Mitä inkluusion toteuttaminen edellyttää?

Inkluusiivisen kasvatuksen toteutuminen edellyttäisi Viitalan (2004, 136) mukaan monen eri tason, kuten hallinnon, vanhempien ja työntekijöiden sitoutumista inkluusioon sekä resursseja sen toteuttamiseen. Keskeistä inkluusion toteutumisessa tai toteutumatta jäämisessä onkin Siparin (2008, 81) mukaan raha. Joskus päädytään sellaisiin ratkaisuihin, jotka ovat kunnalle kaikista edullisimpia, eikä niihin mitkä olisivat lapselle kaikista sopivimpia (Sipari 2008, 81).

Inkluusion toteutumiseen tarvitaan myös tietoisuutta inkluusiivisesta kasvatuksesta ja sen käytännöistä (Education Review Office 2012, 6; Takala 2005, 38), sekä koulutusorganisaatioiden, instituutioiden ja yhteiskunnan muuttumista (Viittala 2006, 10). Laajarinteen (2011) mukaan nykyinen kasvatustajärjestelmämme rakentuu aikuislähtöisesti ja lapsia yritetään sopeuttaa osaksi yhteiskuntaa sen sijaan, että yhteisön toiminta pyrittäisiin muuttamaan lasten tarpeita vastaavaksi. Inkluusion onnistuminen edellyttää siis myös sitä, että

inkluisio olisi osa laajempaa ajattelua ja kokonaisuutta, ja sitä tuettaisiin myös “johtoportaassa”. Tämä vaatisi riittävästi aikaa keskustelulle ja suunnittelulle, jotta aikuiset ja ympäristö olisivat valmiita ottamaan vastaan lapset erilaisine tarpeineen. (Odom, Buysse & Soukakou 2011, 348.)

Lisäksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen edellyttää kasvattajalta tietoa erilaisista henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisen ja jatkuvan arvioinnin menetelmistä, sekä yhteistyötaitoja vanhempien ja erityistyöntekijöiden kanssa (Bruns & Mogharreban 2007, 230). Ylipäätään laadukas, inklusiivinen varhaiskasvatus edellyttää varhaiskasvatuksen laatutekijöiden toteutumista (Odom 2000, 23). Odom, Buysse ja Soukakou (2011, 348) toteavat, että inklusiivisten ohjelmien toteutuminen ei riipu niinkään lapsista, vaan aikuisten yhteistyöstä: yhteisestä suunnittelusta, jaetusta filosofiasta, vuorovaikutuksesta ja hallinnon tuesta. Yhteistyötä voi olla esimerkiksi erityislastentarhanopettajan konsultaatio tai lastentarhanopettajan ja erityislastentarhanopettajan yhteisopetus. (Odom, Buysse & Soukakou 2011, 348.) Myös Jormakka (2011, 26) näkee kiertävien erityislastentarhanopettajien virkojen lisäämisen keinona parantaa varhaiskasvatuksen laatua ja inklusion toteutumista.

Viittalan (2005, 26) mukaan yksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohdista ja toteutumisen edellytyksistä on vammaisuutta ylläpitävien asenteiden ja käytäntöjen tunnistaminen. Muita lähtökohtia inklusiiviselle varhaiskasvatukselle ovat lasten kuunteleminen, lasten vahvuuksien huomioiminen ja lapsen osalliseksi pääseminen. Tukea tarvitseva lapsi hyötyy samoista asioista ja kaikkien yhteisestä ryhmätoiminnasta, kuten kaikki muutkin lapset. Yhdessä näiden periaatteiden tulisikin olla inklusiivisen kasvatuksen keskiössä. (Viittala 2005, 26–29.) Inklusiiviseen kasvatukseen päästään, jos varhaiskasvatus on aidosti lapsilähtöistä ja siinä painotetaan sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja osallisuutta olemista (Viittala 2008, 69). Tällöin lapset toimivat itselleen merkityksellä tavalla ja opetus lähtee heidän kiinnostuksen kohteistaan (Odom 2000, 23).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme taustalla ovat kokemuksemme erityistä tukea tarvitsevan lapsen monenlaisesta tukemisesta ja tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Kokemuksemme mukaan tukemisen käytännöt voivat tuottaa erilaisuutta ja myös eriarvoisuutta lasten välillä, vaikka tukemisella tavoitellaan lapsen hyvinvoinnin edistämistä. Koska lastentarhanopettajilla on vastuu lapsiryhmän toiminnasta ja toiminnan suunnittelusta, halusimme selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta. Lisäksi haluamme tuoda esiin lastentarhanopettajien näkemyksiä erityisvarhaiskasvatuksesta ja tuen toteuttamisesta sekä heidän ajatuksiaan inklusiosta haasteineen ja mahdollisuuksineen.

Inklusio-käsitettä ja sen toteutumista on Suomessa tutkittu jonkin verran perusopetuksessa, mutta inklusiosta varhaiskasvatuksessa on vain vähän suomalaista tutkimustietoa. Päivi Pihlaja (2009) on Suomessa tutkinut inklusion eri osa-alueiden toteutumista, ja toteaa Kasvatus-lehden artikkelissaan, että aihetta on tutkittu vähän, ja joihinkin tutkimustuloksiin tulee suhtautua melko kriittisesti, koska inklusion eri osa-alueiden toteutumista on tutkittu vaihtelevasti.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä inklusiosta ja erityisvarhaiskasvatuksesta. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään sitä, millaiset tekijät lastentarhanopettajien mielestä edistävät ja estävät inklusion toteutumista – eli mitä inklusio edellyttää.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on erityisvarhaiskasvatuksesta?
2. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on inklusiosta?
 - 2.1 Mitkä tekijät edistävät inklusion toteutumista?
 - 2.2 Mitkä tekijät estävät inklusion toteutumista?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

“Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta” (Järvinen & Järvinen 2004, 83). Fenomenografisessa tutkimuksessa puhutaan käsitysten lisäksi myös tavoista kokea, ymmärtää tai nähdä jokin asia, vaikkakaan käsitys ja kokemus eivät ole käsitteinä samaa tarkoittavia (Marton 1981, 177; Marton & Pong 2005, 336). Keskeinen käsite fenomenografiassa on kontekstuaalisuus, mikä tarkoittaa sitä, että käsitykset rakentuvat ihmisen aiempien kokemusten ja tietojen pohjalta (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografisen lähestymistavan kehittäjänä pidetään ruotsalaista Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla alun perin erilaisia käsityksiä oppimisesta. Fenomenografista tutkimussuuntausta on käytetty erityisesti Pohjoismaissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa. Suomessa fenomenografiaa on käytetty tutkimussuuntauksena 1980-luvulta saakka kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, sekä myös esimerkiksi terveystieteellisessä tutkimuksessa. Sen sijaan Yhdysvalloissa fenomenografiaa ei juuri ole käytetty, mikä näkyy kansainvälisen menetelmäkirjallisuuden vähäisyytenä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Järvinen & Järvinen 2004, 83.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää sitä, millaisia erilaisia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyy, sekä miten käsitykset eroavat laadullisesti toisistaan (Marton & Pong 2005, 335). Huomioitavaa on kuitenkin se, että tutkimuk-

sen tuloksena syntyneet luokittelut ovat kontekstisidonnaisia, eikä näin ollen aineistoa voida käsitellä irrallisena kontekstistaan (Limberg 2000). Myös analyysin myötä syntyneet ylä- ja alakategoriat liittyvät juuri siihen kontekstiin, missä tutkimusta on tehty. Limberg (2000, 54) toteaaakin, että fenomenografiassa tavoitteena ei ole totuus tutkimusilmiöstä, vaan tarkoituksena on kuvata sitä todellisuutta tutkimusilmiöstä, millaisena tutkittavat sen käsittävät. Jokainen käsitys edustaa tapaa, miten tutkittava ilmiö koetaan (Yates, Partridge & Bruce 2012, 103).

Fenomenografisen tutkimuksen keskeisin aineistonkeruumenetelmä on haastattelu (Limberg 2000; Yates, Partridge & Bruce 2012). Tähän tutkimukseen haastateltavat valitsimme tutkijoille tutuista päiväkodeista sen perusteella, että käsitystemme mukaan nämä päiväkodit edustavat melko tavallista suomalaista päiväkotia. Fenomenografiselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että haastateltavat valitaan jonkin perusteen mukaan, eikä esimerkiksi satunnaisotannalla. Heidät tulee valita siten, että heillä on jotain annettavaa tutkimukselle ja lisäksi heillä on myös kokemusta tutkittavasta aiheesta. Kuitenkaan tutkittavien käsitysten ei tule olla ennakkoon tiedossa, koska se vaikuttaisi tutkimuksen eettisyyteen (Varto 2005, 49). Fenomenografisen haastattelun tarkoitus ei siis ole selvittää tietyn ihmisen käsityksiä, vaan fenomenografia keskittyy tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen yleisesti ja ilmiössä esiintyviin vaihteluihin (Yates, Partridge & Bruce 2012, 102–103). Näin ollen tässäkin tutkimuksessa ei ole olennaista kuka haastateltavista on sanonut mitään, vaan millaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä lastentarhanopettajilla yleisesti on ja kuinka erilaisia näkökulmia ilmiöön voi olla. Haastateltavien tunnistetut on kuitenkin merkitty tuloksissa oleviin lainauksiin, jotta lukija voi arvioida koko aineiston käyttöä.

Fenomenografisen tutkimuksen käytännön toteuttaminen voidaan kuvata pelkistetysti kauden eri vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa rajataan jokin ilmiö tarkastelun kohteeksi, jonka jälkeen rajataan ilmiötä niin, että valitaan siitä yksi tai useampi tarkastelukulma. Tässä tutkimuksessa ilmiöksi on rajattu inklusion toteutuminen, ja tarkastelukulmaksi on valittu lastentarhanopettajien käsitykset inklusiosta eli varhaiskasvatuksen näkökulma. Kolmannessa vaiheessa toteutetaan haastattelu, jolla pyritään saamaan esille ihmisten käsityksiä kyseisestä ilmiöstä. Seuraava vaihe tutkimukselle on nauhoitettujen haastattelujen purkaminen kirjalliseen muotoon. Viidennessä vaiheessa analysoidaan kirjoitettua aineisto ja viimeiseksi kirjoitetaan analyysin tulokset kuvauskategorioiksi. (ks. Järvinen & Järvinen

2004, 84.) Seuraavissa luvuissa kuvataan tutkimuksemme haastattelun sekä analyysin toteutumista ja etenemistä.

4.3 Aineistonkeruu ja tutkimusaineisto

4.3.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Koska kyseessä on fenomenografinen tutkimus, on tärkeää, että kysymyksenasettelut ovat avoimia, jolloin mahdollistetaan erilaisten käsitysten esiin tuleminen (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografit ovat havainneet, että sama henkilö voi antaa vastaukseksi erilaisen käsityksen kysyttäessä siitä eri tavoilla tai eri tilanteessa (Marton & Pong 2005, 346), joten haastattelurunkoa suunniteltaessa tärkeää olikin, että kysymykset muotoiltiin sellaisiksi, että niiden avulla saatiin selville haluttuja asioita eli käsityksiä, eikä niinkään kokemuksia. Kysymykset eivät myöskään saaneet olla ohjailevia. Limberg (2000, 57) toteaa myös, että yksi haastattelun eduista on se, että sillä saadaan rikasta ja kuvailevaa aineistoa haastateltavien kokemuksista ja käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmä oli teemahaastattelu. Teemahaastattelu on yksi tunnetuimmista puolistrukturoidun haastattelun muodoista. Siinä käydään läpi samat teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muotoilua ja järjestystä voidaan vaihtaa (Tiittula & Ruusuvaori 2005, 11). Tässä tutkimuksessa olimme miettineet haastatteluteemat etukäteen, mutta haastatteluissa edettiin joustavasti ja keskustelunomaisesti tilanteen mukaan. Tutkimuksen haastatteluteemoja oli kolme: lastentarhanopettajan käsitykset inklusiosta, inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksessa ja inklusiota estävät ja edistävät tekijät (Liite 1). Tavoitteena oli, että jokaisesta teemasta tuli keskusteltua jokaisen haastateltavan kanssa ja suunnitellut kysymykset tulivat kysytyä, vaikkakin ehkä eri laajuisesti eri informanttien kanssa. (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 28–29, 37.) Yates, Partridge ja Bruce (2012, 102) toteavatkin, että teemahaastattelussa voidaan toimia juuri näin: kaikkia kysymyksiä ei ole välttämätöntä esittää kaikille haastateltaville, vaan avoin kysymyksenasettelu mahdollistaa erilaisia vastauksia ja niistä johdettuja jatkokysymyksiä.

Haastattelussa tärkeää on heti alussa luottamuksellisen ilmapiirin luominen. Haastattelija on osa vuorovaikutusprosessia ja haastattelun tulos on pitkälti riippuvainen siitä, saavut-

taako haastattelija haastateltavan luottamuksen (Eskola & Suoranta 1998, 94). Tässä tutkimuksessa luottamuksen luominen näkyi siten, että haastateltavalle kerrottiin vielä haastattelun tarkoituksesta ja kysyttiin lupa haastattelun nauhoitukseen, vaikkakin tämän informaation haastateltava oli jo kertaalleen saanut lähetetystä tutkimussuunnitelmasta. Lisäksi korostimme sitä, että vääriä ja oikeita vastauksia ei ole, että tärkeää on saada juuri niitä käsityksiä mitä haastateltavalla todellisuudessa on. Haastattelun aluksi korostimme myös sitä, että anonymiteetin turvaamiseksi haastateltavan nimeä ei mainita missään kohtaa tutkimusta. Tiittula ja Ruusuvuori (2005,17) toteavatkin, että luottamuksellisuuteen liittyy myös se, että haastattelijan on kerrottava haastateltaville totuudenmukaisesti muun muassa haastattelujen tarkoituksesta sekä käsiteltävä ja säilytettävä tietoja luottamuksellisesti, säilyttäen tutkittavien anonymiteetti.

Koska päätimme nauhoittaa haastattelut, tuli meidän ottaa huomioon muutamia asioita. Ensinnäkin haastattelua nauhoittaessa tulee huomioida se, että nauhoitus saattaa häiritä tutkittavan toimintaa tai vinouttaa sitä. Haastattelun nauhoittamista kuitenkin puolustetaan sillä, että nauhalta haastattelu voidaan toistaa useita kertoja, ja haastattelija voi keskittyä haastattelutilanteeseen paremmin. (Järvinen & Järvinen 2004, 157.) Usein haastatteluiden nauhoittamisesta on kuitenkin enemmän etua kuin haittaa, sillä haastattelun nauhoittaminen antaa mahdollisuuden palata tilanteeseen uudestaan, jolloin nauhoitus toimii muistiapuna, mutta myös tulkintojen tarkastamisen välineenä. Lisäksi nauhoituksen ansiosta haastattelusta voidaan raportoida tarkemmin. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14–15.) Tässä tutkimuksessa haastattelujen nauhoituksella ei näyttänyt olevan haittaa haastattelun sujumisen kannalta. Haastattelutilanteet olivat luonnollisia, eikä nauhureiden olemassaoloon kiinnitetty suurempaa huomiota luvan kysymisen lisäksi. Haastattelujen nauhoittaminen oli enemmänkin tutkijan apuväline, jolloin meillä oli mahdollisuus keskittyä muistiinpanojen tekemisen sijaan haastateltavaan ja luottamaan siihen, että kaikki tärkeä informaatio on tallessa myöhempää käyttöä varten.

4.3.2 Tutkittavat ja aineistonkeruun toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa empiirinen aineisto muodostui kuudesta haastattelusta. Haastattelut toteutettiin kahdessa Keski-Suomen alle 5000 asukkaan kunnassa, ja haastateltavina oli kuusi lastentarhanopettajaa. Haastateltavien ikä vaihteli 33 vuodesta 56 vuoteen. Kolme haastateltavista oli koulutukseltaan lastentarhanopettajia, kaksi sosiaalikasvattajia ja yksi

sosionomi. Työkokemus alalta vaihteli kuudesta vuodesta lähes 35 työvuoteen. Osalla haastateltavista oli työkokemusta myös erityiskasvatuksen puolelta. Haastattelut tapahtuivat haastateltavien työpaikoilla. Eskola ja Vastamäki (2010, 30) toteavatkin, että haastattelun mahdollisuus onnistua on suurempi kuin haastateltava on omalla ”kotikentällään”, tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla, jotta kaikki haastattelumateriaali on tallessa ja saatavilla myöhempää tarvetta varten.

Tutkimuksemme haastattelujen kestot vaihtelivat noin 25 minuutista lähes tuntiin. Käydesämme aineistoa läpi, havaitsimme, että haastattelun keston pituus ei välttämättä ollut yhteydessä siitä saatuun aineistoon: joku haastateltava saattoi vastata lyhyesti, mutta selkeästi kysymykseen, kun taas joku toinen saattoi puhua pitkäänkin, mutta myös muuta kuin itse asiaa. Haastateltavat ovat luonnollisesti erilaisia ja toinen vastailee lyhyesti ja vaatii ehkä enemmän houkuttelua, kun taas toinen kertoo laajasti jo pienestä vihjeestä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 45). Jokainen haastattelu- ja tutkimustilanne muotoutuukin haastattelijan ja haastateltavan keskusteluissa omanlaisekseen (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 13).

Toteutimme haastattelut niin, että kumpikin haastatteli yksin kolmea informanttia. Toiselle tutkijalle tutkittavat olivat ennakkoon työn kautta tuttuja ja pohdimmekin tämän tuomia haasteita haastattelutilanteeseen jo ennakkoon. Päädyimme kuitenkin siihen, että tuttuus ei ole ongelma, vaan se saattaa jopa helpottaa vastausten saamista ja keskustelun syntymistä. Joihinkin kysymyksiin vastaukset saattoivat aluksi olla melko niukkoja johtuen siitä, että haastateltava tiesi haastattelijan tuntevan vaikkapa hänen kertomansa käytänteitä. Haastateltava saattoi esimerkiksi käyttää termiä, ”*tämä meidän arki*”, johon haastattelijä sitten pyysi tarkennusta kysymällä, millaista se ”*meidän arki*” on. Välillä haastattelut olivat melko keskustelunomaisia, mutta niin kävi toisaalta myös tutkittaville vieraan tutkijan haastatteluissa, joten tämä ei johtunut pelkästään haastattelijan tuttuudesta. Teemahaastattelu voikin edetä haastateltavan tahdissa keskustelunomaisesti (Eskola & Vastamäki 2010). Oli haastattelijä haastateltaville tuttu tai ei, tulee haastattelijan joka tapauksessa olla puolueeton, hän ei saa osoittaa mielipiteitään, väitellä tai hämmästellä asioita. Haastattelijan tehtävä on kysymysten esittäminen, jatkamaan kehottaminen ja lyhyet palautteet jotka ilmaisevat vastausten riittävyttä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 45.) Toisaalta ristiriitaa teemahaastattelun ja edellisen tutkimushaastattelun kuvauksen välille luo se, että teemahaastattelun tulisi kuitenkin olla keskustelevaa, mikä ei onnistu pelkkien kysymysten asettelun ja lyhyiden palautteiden avulla.

4.4 Aineiston analyysi

Fenomenografinen analyysi. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa analyysin tekemiseen (Yates, Partridge & Bruce 2012, 103). Kuitenkin Yates, Partridge ja Bruce (2012) esittävät kolme periaatetta, jotka tulee huomioida analysoinnissa. Ensinnäkin pitää välttää tekemästä luokitteluja ja aineiston pois rajaamista liian nopeasti, toiseksi pitää keskittyä keräämään kokonaiskuva käsityksistä yksilöllisten käsitysten sijaan ja kolmanneksi tarkoitus on etsiä merkityksiä, merkitysten vaihteluita tai suhteita haastatteleluaineistossa. Analyysivaiheessa on tärkeää pyrkiä ymmärtämään haastateltavien kuvauksia ja käsityksiä (Limberg 2000, 58).

Yksi fenomenografisen analyysin pääajatuksista on luoda kuvauskategoriat saadusta aineistosta (Marton 1981, 181). Tulkinta muodostuu aineiston ja tutkimusongelmien tiiviissä vuoropuhelussa ja teoria on mukana tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa (Huusko & Paloniemi 2006; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä on, että aineiston pohjalta tehtävät luokittelut eli kategoriat kattavat koko vastausten variaation. Näin ollen syntyvät luokitukset ovatkin jo tutkimuksen tuloksia. (Järvinen & Järvinen 2004, 84.)

Litterointi. Kun haastattelut oli tehty, purimme kuuden haastattelun nauhoitteet kirjoittamalla ne tekstiksi sanasta sanaan. Litteroinnilla tarkoitetaan aineiston muuntamista puheesta tai kuvasta tekstiksi (Ruusuvuori 2010, 424) ja tehtävän litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuskysymyksistä ja käytetystä tutkimusmetodista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Aineistolle ei ollut tarpeen tehdä yksityiskohtaista litterointia, koska tutkimuksessamme kyse on esiin tulevista asiasisällöistä. (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 42–43; Ruusuvuori 2010, 425).

Esimerkki litteroidusta aineistosta:

***Haastattelija:** Okei, no mitä sää aattelet että niinkun inklusiivinen kasvatus vaatii lastentarhanopettajalta?*

***Lastentarhanopettaja:** No kyllä se niinkun täytyy, niinkun sen semmosen tietynlaisen asenteen, et sillä ihmisellä täytyy olla myötämielinen suhtautuminen siihen, että meitä on erilaisia ja et me voidaan olla kaikki, kaikki toistemme kanssa tekemisissä, että ketään ei tarte*

eristää yhtään mihinkään. Ja kyllä mun mielestä se koulutuskin on tosiaan tärkeä asia. Ja halukkuutta. Halukkuutta tehdä töitä erilaisten lasten kanssa. Että, että tietenkin myös semmosta suunnittelua. Että tietenkin se on, hirveästi liittyy myös siihen minkälaisia ne taidot sillä lapsella on, että jos on vaikka tämmönen joka on niinkun, vois vaikka jollakin lailla niinku kokea tämmösiä emotionaalisia tai sosioemotionaalisia pulmia, ni sehän vaatii myös aika paljon sitä suunnittelua mitenkä sit saadaan se päivä mukavasti lutvittua läpi, ja miten että, tietenkin toivois että tosiaan semmosia konfliktitilanteita ei sitten kovin paljon tuliskaa.

H: Okei, no vaatiiks se niinku jonkinlaisia erityisiä tietoja ja taitoja vai pärjääkö ihan?

L: No kyllä minun mielestä ihan myöskin semmosia erityisiä tietoja ja taitojakin tarvitaan, että varsinkin sitten erilaisista erityislapsista ja minkälaisia pulmia itekullakin lapsella voi olla ja mitenkä niitä niinkun voi auttaa niitä niitten pulmien ylite. Ni ainakin semmosta tietoutta.

H: No miten niinku koulutus, niinku onks se vastannut niihin, että sä oot saanut tarpeeks tietoa ja pystyt kohtaamaan erilaisia lapsia?

L: No joo tuota. Kyllä tietenkin tää, siis niinkun toisaalta mä oon kyllä kokoajan opiskellut -- niin kyllä siellä [opinnoissa] niitä niinku jonkun verran asioita käytiin lävite, mutta että, ei niitä ihan kamalan paljon painotettu.

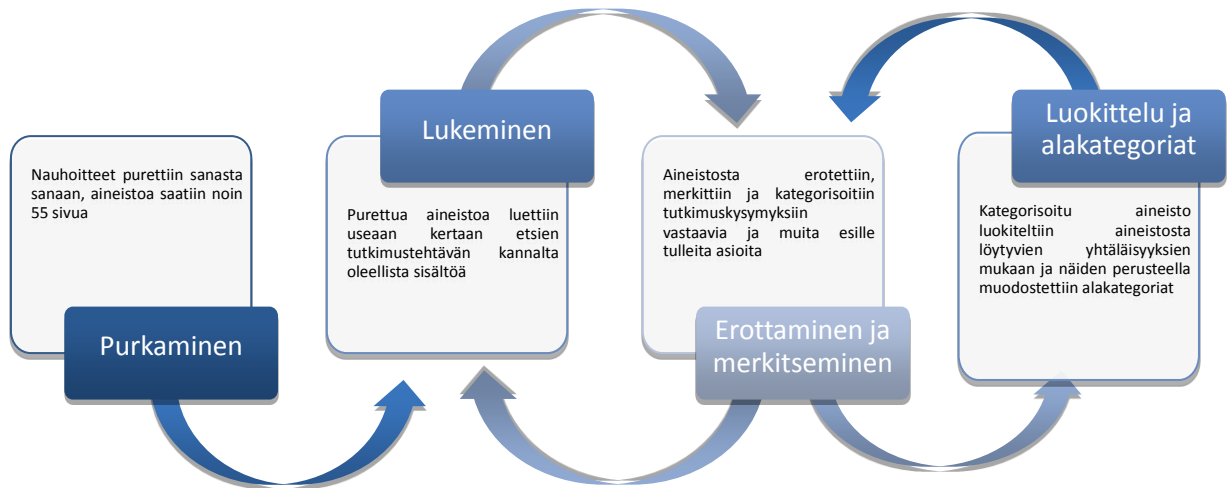
Puheesta tekstiksi muunnettu aineisto on myös tulkintaa (Ruusuvuori 2010, 427–428) ja sisältää tutkijan havaintoja ja valintoja (Nikander 2010, 433). Mahdollisimman totuudenmukaiseen litteraatioon päästäksemme purimme aineiston huolellisesti useampaan kertaan kuunnellen, jotta aineisto koostuu varmasti niistä vastauksista ja näkemyksistä, joita haastateltavat ovat tarkoittaneet. Ylipäätään kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa analyysi tehdään litteroidusta aineistosta, ei nauhoitteesta, koska kokonaisuuksien hahmottaminen tekstistä on helpompaa kuin kuunnellusta puheesta (Ruusuvuori 2010, 427). Tässä vaiheessa purettua aineistoa muodostui yhteensä 52 sivua rivivälillä 1,5.

Analyysin toteuttaminen tutkimuksessa. Aloitimme aineistoon tutustumisen lukemalla aineistoa läpi useita kertoja. Eskolan ja Suorannan (1998, 65) mukaan aineiston tunteminen on tärkeää, jotta tulkinta ei nojaa vain valitun ja rajatun aineiston satunnaisuuksiin. Aineistoon tutustumisen jälkeen jatkoimme analyysia etsimällä aineistosta systemaattisesti tutkimustehtävämme kannalta oleellista sisältöä ja teemoja. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 21) nimittävät tällaista analyysin läpikäynnin tapaa poikkiaineistolliseksi koodaukseksi. Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan analyysi tuleekin aloittaa merkitysyksiköiden etsimisellä aineistosta. Analyysiyksikköjä ei voi kuitenkaan määritellä etukäteen, vaan vasta aineistoa lukemalla ja tulkitsemalla voidaan löytää tarkoituksenmukaiset analyysiyksikön rajat (Ahonen 1996, 143).

Analyysiyksikkö tässä tutkimuksessa oli merkityskokonaisuus, joka saattoi olla kokonainen lause tai lauseen osa. Esimerkiksi yhden haastateltavan virkkeessä *“No mun mielestä se vaatii erilaisuuden sietokykyä esimerkiksi ja sit ehkä tämmöstä et musta työyhteisössä pitäis olla yhteinen arvopohja selvillä, että mikä meidän arvopohja on, koska siitä lähtee hirveen monet niinku semmoset isot asiat, analyysiyksiköitä ovat erilaisuuden sietokyky ja yhteinen arvopohja, ja merkityskategoria, jonka alle analyysiyksiköt kuuluvat on inklusion toteutumisen edellytyksiä. Tässä vaiheessa aineiston läpikäyntiä totesimme, että aineistosta tuli esille paljon erityisvarhaiskasvatusta koskevia käsityksiä, joten päädyimme nostamaan erityisvarhaiskasvatuksen toiseksi tutkimuksemme keskeisistä teemoista ja toiseksi pääkysymykseksi inklusion lisäksi.*

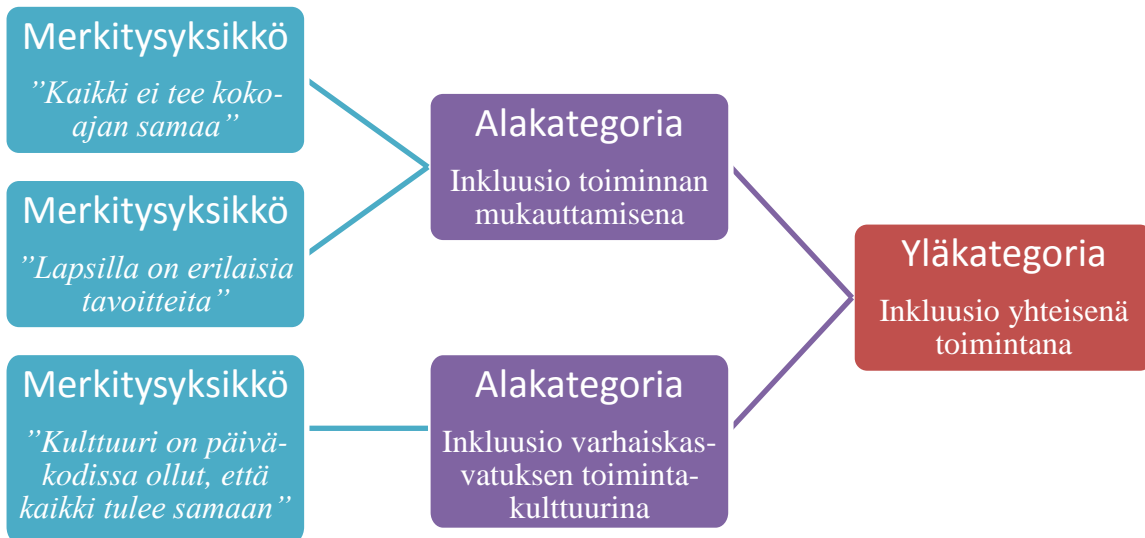
Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi ja tulokset muodostuvat tutkijan ja aineiston vuorovaikutuksessa (Kuvio 1). Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 10) mukaan juuri aineistoon tutustuminen sekä sen järjestely ja luokittelu luovat perustan aineiston kanssa keskustelemiselle. Tämä vaatii kuitenkin aineiston käsittelyä kokonaisuutena, sen sijaan, että keskityttäisiin yksittäisten haastateltavien käsitykseen (Yates, Partridge & Bruce 2012, 104). Erottelimme ja merkitsimme aineistosta eri väreillä tutkimuskysymyksiimme vastaavia sekä muita esille tulleita, aiheeseen kiinteästi liittyviä käsityksiä ja poistimme kaiken muun. Tässä vaiheessa aineisto saatiin tiivistettyä 22 sivuun.

Tämän jälkeen tiivistimme luokittelimamme aineiston tarkoituksenmukaisiksi pienemmiksi merkitysyksiköiksi. Pyrimme löytämään yhtäläisyyksiä merkitysyksiköistä ja ryhmittelemään niitä näiden mukaan. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 18) toteavat, että luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäyminen, jota määrittää tutkimusongelmat, keskeiset käsitteet ja lähtökohdat. Luokittelu ei kuitenkaan ole sama asia kuin aineiston analyysi. Analyysi on myös epäonnistunut, jos tutkija valitsee vain hyviä ja kuvaavia vastauksia luomiinsa kategorioihin. Analyysivaiheen tehtävä on saada aineistosta irti jotain, mikä ei välity suoraan suorista lainauksista (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18–19.)



KUVIO 1. Analysointiprosessi

Aineistossa esiintyvien käsitysten pohjalta muodostimme neljä teemaa: erityisvarhaiskasvatus lastentarhanopettajien käsityksinä, käsityksiä inklusiosta, inklusiota estäviä tekijöitä sekä inklusion toteutumisen edellytyksiä. Näistä kokonaisuuksista etsimme eroja ja yhtäläisyyksiä käsityksissä. Käsitysten variaatioiden tunnistaminen onkin fenomenografinen analyysin keskeisin tehtävä (Huusko & Paloniemi 2006, 168) ja käsitysten vaihtelun esille tuominen on tärkeää kategorioita muodostettaessa (Yates, Partridge & Bruce 2012, 107). Limberg (2000, 58) toteaa, että kategorioiden tulee olla kuvailevia, loogisesti toisiinsa liittyviä sekä uskollisia empiiriselle aineistolle. Teemojen alle ryhmittelemillemme merkitysyksiköille loimme otsikot, joista muodostui alakategoriat. Näitä alakategorioita ryhmittelemällä ja analysoimalla niiden välisiä suhteita, kaikkiin viiteen teemaan muodostui kaksi yläkategoriaa (ks. Huusko & Paloniemi 2006; Tuomi & Sarajärvi 2011). Esimerkiksi merkitysyksiköt “eri lapsilla on erilaisia tavoitteita” ja “kaikki ei tee koko ajan samaa” muodostivat muiden saman aihepiirin käsitysten kanssa alakategorian “inklusion toiminnan mukauttamisena” ja tämä alakategoria sijoitettiin yläkategorian “inklusion yhteisenä toimintana” alle. (Kuvio 2.)



KUVIO 2. Esimerkki kategorioiden muodostamisesta

Laskimme kaikkiin ylä- ja alakategorioihin tulevat käsitykset, koska laskemisen avulla voidaan hahmottaa kategorioiden väliset suhteet tai niiden väliset mahdollisuudet erot ja yhtäläisyydet (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 20). Sen jälkeen järjestimme alakategoriat yleisyyden mukaan laskevaan hierarkiseen järjestykseen, mikä onkin Yatesin, Partridgen ja Brucen (2012) mukaan eräs tapa järjestää kuvauskategorioita. Lähes kaikki aineistossa olleet käsitykset mahtuivat alakategorioihin, joista jokaiseen tuli vähintään neljä käsitystä. Lopuksi vielä yhdistelimme ja muokkasimme alakategorioita ja käsityksiä niissä, sekä päädyimme poistamaan koulua koskevat viisi käsitystä, koska katsoimme, että ne eivät sisältäneet tutkimuksen kannalta oleellista tietoa eivätkä liittyneet varhaiskasvatuksessa toteutettavaan inklusioon ja lastentarhanopettajien käsityksiin siitä.

Kuten edellä kuvasimme, fenomenografinen analyysi on vaiheita toistava prosessi, jossa tutkija käy aineistoa läpi yhä uudelleen etsien merkityksiä ja näkökulmia sekä niiden välisiä suhteita (Yates, Partridge & Bruce 2012, 104–105; Limberg 2000, 52). Analyysin vaiheet kuitenkin limittyvät tiiviisti toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä vaikka luokittelu, analysointi ja tulkinta ovatkin analyysin eri vaiheita. Nämä vaiheet eivät ole myöskään ajallisesti toisiaan seuraavia, vaan niihin palataan tarvittaessa ja arvioidaan sekä tarkennetaan niitä uudelleen ja uudelleen. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–12.) Näiden vaiheiden kautta rakennetusta kategoriajärjestelmästä (Liite 2) muodostuukin tutkimuksen päätulos (Huusko & Paloniemi 2006, 171).

4.5 Aineiston analyysin luotettavuus

Analyysin loppuun saattaminen ja näkyväksi tekeminen. Fenomenografinen tutkimus saattaa helposti jäädä keskeneräiseksi tai puutteelliseksi, jos analyysin kaikkia vaiheita ei suoriteta. Analyysin vaiheisiin sekä niiden tarkkaan kuvaamiseen tuleekin kiinnittää erityistä huomiota. Ahosen (1996, 154) mukaan aineiston aitouden osoittamiseksi myös litteoidusta haastatteluaineistosta on syytä olla esimerkkejä analyysin kuvauksessa, kuten olemme tehneet. Sen lisäksi uskottavuutta ja luotettavuutta lisää myös teorian ja empirian suhteen pohtiminen asetettujen tutkimustehtävien kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 167–171). Lukija voikin päätellä liitteenä olevasta haastattelurungosta, kuinka hyvin kysymykset vastaavat tutkimuksen teoriataustaa ja tutkimuksen tarkoitusta. Analyysivaiheen läpinäkyväksi tekeminen ja tutkimusprosessin seikkaperäinen kuvaaminen sekä tulkintojen liittäminen aineistosta esitettäviin esimerkkeihin parantavat myös laadullisen tutkimuksen validiteettia (Ahonen 1996, 131; Nikander 2010, 433). Ahosen (1996, 131) mukaan kuvauksesta tulisi käydä ilmi teoreettiset lähtökohdat ja niiden liittyminen tutkimusongelmiin, tutkimushenkilöt ja -tilanne sekä aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet ja kulku. Teoreettiset lähtökohdat käyvät ilmi ennen kaikkea teoriataustaa käsittelevästä luvusta sekä haastattelukysymysten asetelusta. Tutkimustilannetta sekä aineistonkeruun ja tulkinnan vaiheita olemme pyrkineet kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi arvioida itse analyysin vaiheita ja niiden tarkoituksenmukaisuutta.

Koska tutkijan näkemyksen mukaan tehdyt luokittelut muodostavat tutkimuksen tuloksen, luotettavuutta lisää se, että aineistoa analysoi useampi tutkija (Mikkonen 2008). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi onkin tehty kahden tutkijan silmin ja ajatuksin, jolloin havainnoista, näkemyksistä, luokitteluista ja myös tulkinnoista on täytynyt välillä neuvotella ja pyöritellä asioista eri näkökulmia. Eskola ja Vastamäki (1998, 70) puhuvatkin tutkijatriangulaatiosta, eli siitä, että samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija, jolloin tutkimus usein monipuolistuu ja tarjoaa laajempia näkökulmia. Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatio toteutui esimerkiksi yhteisen keskustelun ja pohdinnan kautta tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Ahonen (1996, 129–130) puhuu laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa aitoudesta ja relevanssista: tutkimus täyttää aitouden kriteerin, mikäli aineiston hankinnassa

vallitsee intersubjektiivinen luottamus ja yhteisymmärrys eli tutkija puhuu tutkittavan tarkoittamista merkityksistä. Relevanssi toteutuu, mikäli sekä aineisto että sen pohjalta muodostetut kategoriat ovat oleellisia tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien näkökulmasta. (Ahonen 1996, 129–130.) Kävimme koko analyysiprosessin ajan aineistoa läpi yhä uudelleen varmistuaksemme siitä, että annetut merkitykset ja kategoriat todella vastaavat sekä aineistossa olevia ilmauksia että teoreettisia lähtökohtia. Tämä johti yhdessä tutkimuksen vaiheessa jopa siihen, että jo muodostettu kategoriajärjestelmä avattiin uudelleen tarkasteltavaksi ja lopulta monen vaiheen jälkeen kasattiin uudelleen aivan erilaisena. Pidimme tätä kuitenkin tärkeänä vaiheena, koska fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden näkökulma liittyy ennen kaikkea löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luomiseen (Ahonen 1996, 129).

Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan kategoriajärjestelmä on luotettava silloin, kun jokainen haastattelu voidaan sijoittaa järjestelmän sisälle. Ahosen (1996, 129) mukaan merkitysten ja kategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: siitä miten ne vastaavat haastateltujen ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi siitä, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Merkitykset ja merkityskategoriat ovat valideja silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet vastauksillaan. Tämän tekeminen näkyväksi lukijalle vaatii esimerkkejä tulkinnan tekemisestä, jolloin lukija voi arvioida merkityksiä, joita ilmaisuille on todellisuudessa annettu. (Ahonen 1996, 129–131). Analyysin kuvauksessa onkin konkreettisesti kerrottu, miten aineistosta on löydetty merkityksiä ja kuinka niitä on sijoitettu kategoriajärjestelmään.

5 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ INKLUUSIOSTA JA ERITYISVARHAISKASVATUKSESTA

Tässä luvussa kuvaamme lastentarhanopettajien *käsityksiä* erityisvarhaiskasvatuksesta, inklusiosta käsitteenä sekä inklusion toteutumisen esteistä ja edellytyksistä. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen päätulokset tutkimusongelmittain jäsennettynä. Olemme kuvanneet tutkimustulokset taulukoin, joiden otsikot kertovat lastentarhanopettajien käsitykset yleisemmällä tasolla ja otsikoiden alla olevat sisällöt näihin kuuluvat käsitykset.

5.1. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on erityisvarhaiskasvatuksesta?

Lastentarhanopettajilla oli kahdenlaisia käsityksiä erityisvarhaiskasvatuksesta. Osaltaan erityiskasvatus nähtiin osana päiväkodin normaalia arkea, ja perustyöhön kuuluvaksi, mutta toisaalta sen nähtiin tuovan myös lisätyötä ja lisähaasteita (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Lastentarhanopettajien käsityksiä erityisvarhaiskasvatuksesta.

Erityisvarhaiskasvatus osana arkea	Erityisvarhaiskasvatus lisätyönä
Diagnosointi ja tietämys lisääntyneet	Tukeminen tuo lisähaastetta ja vie aikaa
Tukeminen osa perustyötä	Erityisryhmä “tavallista ryhmää” parempi
Tukea toteutetaan yhteistyössä	
Erityistarpeet voivat olla tilapäisiä, ja johtua monesta asiasta	

Erityisvarhaiskasvatus osana arkea. Kysyessämme haastateltavilta heidän käsityksiään erityisvarhaiskasvatuksesta, yleisin käsitys koski sitä, että *erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvanut ja diagnosointi on lisääntynyt*. Näin ollen tukemisesta on tullut osa arkipäivää. Samalla myös lastentarhanopettajien tietoisuus ja tietämys erilaisista erityisen tuen tarpeista ja niiden tukemisesta sekä tarvittavista tukitoimista on lisääntynyt.

H1: Aika paljon tiedetään jo kaikista diagnooseista ja erityisen tuen tarpeet on lisääntynyt.

H5: Tukea tarvitsevien lasten määrä on niinku tavallaan lisääntynyt. Sit mää oon niinku miettiny sitä, että onks ne oikeesti lisääntynyt vai löyetäänkö me niinku niitä lapsia [paremmin]...

Lisäksi haastateltavat kokivat, että erityisestä tuesta ja erityistä tukea tarvitsevista lapsista puhutaan aiempaa enemmän ja erilaisiin oppimisen sekä kehityksen pulmiin puututaan nykyään herkemmin. Myös varhaisen puuttumisen periaatteet näkyivät haastateltavien kertomuksissa.

H5: Asioista puhutaan tänä päivänä jotenki enempi.

H5: Ja nyt niinku tavallaan varhainen puuttuminen -- yritetään olla vähän askel eellä, tai puol askelta eellä.

Kasvattajien mukaan tuen tarjoaminen on myös osa “normaalia” varhaiskasvatusta ja näin ollen *osa lastentarhanopettajien perustyötä*. Tuen tarjoamiseen tarvitaan lastentarhanopettajien käsitysten mukaan monenlaisia keinoja ja yksilöllisiä tavoitteita, mutta tukeminen

nähdään osana normaalia arkea. Välillä nämä keinot ja ideat tukemiseen löytyvät helpommin, välillä vaikeammin.

H2: Että tuntuu, että joihinkin tiettyihin tapauksiin tuntuu että, että niitä löytyykin niitä keinoja tai ideoita.

H4: Tarkotus ois että kaikki opiskelis siinä samassa fyysisessä tilassa, mutta että siinä sitten tiettenkin voi olla ne tavoitteet vähän erilaiset jokaisen kohalla.

Moni lastentarhanopettaja myös pohti sitä, kuinka jokainen lapsi on erilainen ja kuinka oppia voi monin eri tavoin. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia ei pidetty huonona asiana, vaan kaikki lapset tarpeistaan huolimatta toivotetaan tervetulleeksi ryhmään ja lapsen nähdään hyötyvän tavallisesta ryhmästä.

Lastentarhanopettajien käsitysten ja myös kokemusten mukaan tukea tarvitsevien lasten kanssa tehdään *enemmän yhteistyötä* kuin tavallisten lasten kanssa. Yhteistyötä tehdään enemmän esimerkiksi erityisopettajan ja vanhempien kanssa.

H6: Vanhempien kanssa tehdään paljon enemmän yhteistyötä kun, kun siis, no normaalin lapsen kanssa, jos joutuu tukitoimia käyttämään.

Osana yhteistyöverkosta toimivat myös erilaiset terapeutit, kuten puhe- ja toimintaterapeutti, psykologit ja muun lapsen tukemisen suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistuvat tahot, jotka riippuvat paljon lapsen tarpeista ja siitä, mikä tuen tarvetta aiheuttaa. Kasvattajien mukaan erityistarpeet tulee huomioida myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmien, oppimissuunnitelmien ja HOJKS:ien teossa. Myös näiden asiakirjojen laatiminen tehdään usein yhdessä moniammatillisen työryhmän kanssa.

H6: Niin silloin jos tehdään suunnitelma, esimerkiksi pedagoginen selvitys ja oppimissuunnitelma lapselle, niin se pitää tehdä niinku, se tehään yhteistyössä.

Erityisen tuen tarpeita ei lastentarhanopettajien mukaan nähdä kuitenkaan pysyvänä tilanteena, vaan tukea voidaan tarvita vain tietyn ajan, tietyissä eri elämäntilanteissa. *Erityistarpeet voivat siis olla tilapäisiä ja johtua monesta asiasta.* Kasvattajien mukaan kaikki lapset saattavat tarvita tukea jossain vaiheessa elämäänsä, ja myös aikuisilla voi olla erilaisia tuen tarpeita.

H5: Voi olla, et on joku lapsi, joka tarvii jonku asian takia vähän aikaa nyt sitä tukea ja sit se ei hetken päästä tarviikkaan.

H3: Kaikki lapset saattavat tarvita sitä tukea. Että jokaisella meillä voi olla tuen tarvetta - myös aikuisilla - aina välillä.

Lasten tuen tarpeet voivat johtua monista eri asioista. Tutkimuksessa esille tulleita asioita olivat erilaiset elämäntilanteet, kuten vanhempien avioero, oppimisvaikeudet ja lastensuojelun tarpeesta johtuva tuen tarve.

H3: Onhan elämäntilanteet välillä semmosia, että ollaan niinku hukassa, myös lapset on hukassa. Ja sit voi olla ihan näitä oppimisvaikeuksien tyyppisiä.

Erityiskasvatus lisätyönä. Yleisin lastentarhanopettajien käsitys erityisvarhaiskasvatuksesta on, että tukea tarvitsevat lapset *tuovat arkeen lisähaasteita ja vievät enemmän aikaa* kuin niin sanotut normaalit lapset. Haastavuuteen vaikuttaa se, millaisia tuen tarpeita lapsella on, ja kuinka monta erityistä tukea tarvitsevaa lasta on ryhmässä. Lastentarhanopettajien mukaan haastavuutta työhön tuo varsinkin tuen tarpeen alkuvaihe, kun ei vielä tiedetä, mitkä tukimuodot olisivat lapselle parhaat ja mitä kaikkea tuen tarpeen taustalla on.

H1: No musta se nyt vähän riippuu siitä, että kuinka paljon niitä on niitä erityislapsia siinä ryhmässä. Että jos siellä on yks, niin selviää varmaan ihan niinku ei mitään, mut jos siellä on niinku kymmenen, ni kyllä se varmaan vähän haastetta tuo jo siihen ryhmään. Ja tietenkin, että vähän vielä sitä, että minkälaisia tarpeita niillä erityislapsilla on.

Arjen lisähaasteet voivat tuoda mukanaan myös sen, että ryhmään tarvitaan avustaja, jotta tukea, apua ja perushoivaa olisi tarjolla ihan kaikille lapsille. Tärkeänä näkökulmana lastentarhanopettajan näkivät myös sen, että vaikka ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia, niin tavalliset lapset eivät saa jäädä heidän jalkoihinsa.

H5: Ja varsinkin sitten, jos joku, jollakin lapsella on semmonen vaihe, että se vie aikaa enemmän, tai tarvii enempi aikaa, ni sitte tavallaan - - on täällä takaraivossa semmonen, että ku joku toinen jää, ja sit on se riittämättömyyden tunne...

H6: Että on liikuntavamma taikka hirveen vaikeesti kehitysvammainen, esimerkiksi hirveen vaikeesti autistinen, niin kyllä se tarttee sen avustajan, ei se yks lastentarhanopettaja, lastenhoitaja tai lähihoitaja pärjää sen ryhmän kanssa.

Lisähaasteiden määrän koettiin olevan siis erilainen riippuen lapsen tuen tarpeen määrästä ja laadusta. Esimerkiksi vaikeasti vammaiset ja lapset joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia, tai taustalla tunne-elämän ongelmia, koettiin kaikista haastavimmiksi. Osalla haastateltavista oli käsitys ja kokemus siitä, että jossain tilanteessa *erityisryhmä on lapselle parempi vaihtoehto* kuin lähipäiväkodissa toimiva tavallinen ryhmä. Erityisryhmän paremmuutta perusteltiin oikeanlaisen tuen saamisella, vertaistuellalla ja lapsen paremmilla edistymis- ja oppimismahdollisuuksilla.

H6: Joskus erityiskoulu on niinku tosi hyvä, esimerkiks jos se on kaikkein paras vaihtoehto sille lapselle sen vamman takia, että se edistyy siinä ja oppimisessa.

Inklusion periaatteet nähtiin haastavana siinä tapauksessa, että yhteen ryhmään kasaantuu paljon erityistä tukea tarvitsevia lapsia, eikä lastentarhanopettajalla ole resursseja ja kykyä vastata kaikkien lasten tarpeisiin tarkoituksenmukaisesti.

H2: Että pahimmillaan jos ryhmä voi olla aikamoinen soppa. Että jos sinne vaikka yhteen ryhmään kasaantuu niinku vaikka joku vaikeasti kehitysvammainen, sit siellä on autisti, kuulovammainen, jollakin on ADHD, yhdellä on diabetes, jollakin on tullut avioero, yks on huostaanotettu...

Kaiken kaikkiaan erityisvarhaiskasvatus nähtiin yleisimmin yhteisenä toimintana, johon sisältyy paljon yhteistyötä niin muiden työntekijöiden kuin vanhempienkin kanssa. Haastattelussa näkyi, että erityisvarhaiskasvatus on otettu osaksi päiväkodin arkea, ja varsinkin tietämyksen lisääntyttyä siihen on panostettu aiempaa enemmän - tietenkin resurssien sallimissa rajoissa. Jokaisella haastateltavalla oli kokemusta erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta omassa lapsiryhmässä ja heillä monenlaisia kokemuksiin perustuvia käsityksiä tukemisesta haasteineen ja onnistumisineen.

5.2. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on inklusiosta?

Inklusio oli käsitteenä suurimmalle osalle haastateltavista lastentarhanopettajista vieras. Osa oli kuullut siitä opiskeluaikana, kun taas osa kuuli käsitteestä ensimmäisen kerran vasta tämän tutkimuksen yhteydessä. Joillekin haastateltaville käsite oli tuttu erityispedagogisista opinnoista, mutta päiväkodin toiminnassa käsite ei ollut tullut esille, vaan yleisesti

puhuttiin integraatiosta, vaikka toiminta olisi ainakin pääpiirteissään täyttänytkin inklusiivisen kasvatuksen tunnusmerkit.

H2: No oikeastaan mä törmäsin tähän käsitteeseen vasta nyt kun tuli tää teidän kirje. Mutta mutta sitten kun tässä sitä pohdiskeltiin, pohdiskeltiin, niin jotenkin kuitenkin musta tuntui että päiväkodissa sitä on jo toteutettu vaikka ei oo mistään inklusiosta niinku puhuttu. Että ehkä aina niinkun käytetään sitä integraatio sanaa.

Lastentarhanopettajilla oli kahden tyyppisiä käsityksiä inklusiosta (Taulukko 2) ja sen toteuttamisesta. Toisaalta inklusio käsitettiin erityislapsia koskevana toimintana, jolloin vastauksissa korostui tukea tarvitsevien lasten auttaminen ja lasten erottelu ylipäättään tukea tarvitseviksi ja normaaleiksi tai tavallisiksi. Toisaalta taas inklusion ajateltiin olevan kaikkia lapsia koskeva tapa ajatella ja toimia. Tällöin vastauksissa korostui toiminnan ja ympäristön tarkastelu lapsen sijaan.

TAULUKKO 2. Käsityksiä inklusiosta.

Inklusio erityislapsen palveluna	Inklusio yhteisenä toimintana
Erityislapset normaaliryhmässä	Inklusio toiminnan mukauttamisena
Yksilöllinen tuki tuodaan lapsen luokse/tukeminen erillisenä toimintana	Inklusio varhaiskasvatuksen toimintakulttuurina
Inklusio vaativana ja haastavana vaihtoehtona	Lähtökohtaisesti kaikki lapset samassa
Inklusio erityislapsen mahdollisuutena	Inklusio moniammatillisena yhteistyönä
Inklusio käytännön tuomana tilanteena	Tukeminen arjen käytäntöinä
	Inklusio kaikkien lasten etuna

Inkluusio erityislapsen palveluna. Suurin osa lastentarhanopettajista ymmärsi inklusion tarkoittavan sitä, että *erityislapset kuuluvat osaksi normaalia ryhmää*. Inklusio oli siis kasvattajien käsitysten mukaan sitä, että lasta ei siis sijoiteta jonkin vamman tai sairauden takia erityisryhmään, vaan jokainen lapsi tulee lähipäiväkotiin, siihen ryhmään mihin muutenkin menisi. Tämä käsitys oli itsestäänselvyys niin lastentarhanopettajille kuin heidän kertomansa mukaan myös varhaiskasvatuksen esimiestasolle.

H6: ...kun se [esimies] on sanonut että näin me tehhään ja tulee tämän lapsi teidän siihen ryhmään ja, ja sitä on pidetty ehkä niin itsestään selvänä asiana.

H1: Erityislapset menee niinkun normaaliryhmässä niin sanotusti.

H2: ...lapsia ei sijoita sen vamman takia tai tai sairauden takia mihinkään niin kun erityiseen paikkaan.

Lastentarhanopettajien käsityksiin inklusiosta kuului myös vahvasti ajatus siitä, että inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa *lapsen tarvitsema tuki tuodaan lapsen luokse*. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että toimintaterapeutit, fysioterapeutit, puheterapeutit ja muu tarvittava erityishenkilökunta tulee päiväkotiin ja lapsen tukeminen tapahtuu osana päiväkodin arkea. Vain yksittäisissä tapauksissa ja silloin tällöin, lapsen terapia järjestettiin esimerkiksi terveyskeskuksen tiloissa, jos vanhemmat näin halusivat.

H6: Että sen päivähoidon tai esikoulun sisällä pitäis olla, siellä sisällä mahdollisimman paljon ne tukitoimetkin. Eli eli niin, että vanhempien ei sitten tarttis sitä lähteä viemään minnekkään -- esimerkiks puheterapiaan tai toimintaterapiaan tai fysioterapiaan. Eli se [tukitoimet] ois täällä.

Inklusio nähtiin ja koettiin myös osittain *haastavana ja lisätyötä vaativana* periaatteena käytännön työssä. Lastentarhanopettajat pohtivat myös omaa rooliaan inklusion toteuttajina. Lisäksi oltiin myös huolissaan siitä, että erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat viedä aikaa myös tavallisilta lapsilta. Toisaalta pohdittiin myös sitä, että osataanko lapsille tarjota tarkoituksenmukaista tukea.

H2: Toisaalta se on hirveän innostavaakin, mutta onhan se välillä vähän raskastakin, että jotenkin tuntuu että pitäis tietää niin paljon.

H2: Että ollaanks me niitä myös niitä kuntouttajia ja erityisopettajia ja pitääks meidän oikeasti tietää niistä erityistarpeista.

Inkluusio nähtiin myös *erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuutena* mallioppimiseen ja taitojen saavuttamiseen muiden lasten avustuksella. Normaalissa ryhmässä oleminen nähtiin siis hyödyllisenä erityistä tukea tarvitsevan lapsen kannalta. Tärkeintä kasvattajien mielestä oli kuitenkin, että mietitään lapsen parasta. Monelle lapselle paras vaihtoehto lastentarhanopettajien käsitysten mukaan on juurikin normaalissa ryhmässä toimiminen inklusion periaattein.

H2: Moni erityistarpeinen lapsi hyötyy varhaiskasvatuksesta, niinku ihan tämmösestä tavallisesta, että on se päivärhythmi ja on säännöt ja toiminta ja muiden lasten malli...

H4: Ja sitten siinä tosiaa tulee tälle erityiselle lapselle sitten taas ihan malli niistä muista lapsista ja se voi jopa niinku saavuttaa niitä omia taitojakin sen myötä paremmin kun se näkee niitä oikeita malleja.

Haastatteluissa integraatio ja inkluusio rinnastettiin usein toisiinsa, ja ne nähtiin samankaltaisina. *Inklusion käsitettiin tarkoittavan siis "suurin piirtein" samaa kuin integraatio.* Yleisin käsitys oli, että inkluusio on hieman integraatiosta pidemmälle viety muoto, mutta tarkkaa rajaa käsitteiden välille ei osattu määritellä. Lastentarhanopettajien mukaan integraatio-käsitteellä saatetaan tarkoittaa varhaiskasvatuksen arjessa inklusiota, mutta käsitteenä vain integraatio on jäänyt elämään, eikä inkluusio ole näin ollen vielä korvannut integraation käsitettä.

H4: Se on niinkun tietyllä lailla tarkoittaa samaa kuin integraatio, mutta että se on vielä vähän pidemmälle viety kun integraatio.

H5: Se tarkoittaa suurinpiirtein sitä integraatiota, vähän niinku sen suuntasta, ei ehkä ihan samaa. - - Integraatio on vähän niinku vanhanaikainen ja tää [inkluisio] on vähän niinku uenaikainen.

Lastentarhanopettajien mukaan erityisesti pienillä paikkakunnilla inklusion periaatteen mukainen lähipäiväkoti kaikille lapsille on jo ihan *käytännön tuoma tilanne*, koska pienessä kunnassa ei ole vaihtoehtoja lapsen varhaiskasvatukselle.

H5: Meidän kaikki lapset hoietaan täällä, niinku ne on tässä, tän katon alla, niin erityistä tukea tarvitsevat kun erityiset ja tavalliset ja kaikki on niinku tässä samassa.

Kaikki lapset siis tulevat päiväkodin normaaliin ryhmään tarpeistaan huolimatta. Kasvattajien mukaan resurssit ovat mitkä ovat, ja niiden mukaan toimitaan kaikkien lasten kanssa.

Inklusio yhteisenä toimintana. Suurin osa inklusiota koskevista käsityksistä koski *toiminnan mukauttamista* inklusiivisena toimintatapana. Inklusion nähtiin olevan ennen kaikkea toiminnan mukauttamista niin, että kaikki lapset pystyvät osallistumaan. Pienryhmätoiminta ja se, että lapset tekevät erilaisia asioita eri tavoilla, olivat yleisimpiä käsityksiä toiminnan mukauttamisesta. Inklusioon kuului käsitysten mukaan myös fyysisen ympäristön rakentamisen ja tilanteiden miettimisen uudesta näkökulmasta.

H1: ...että pystyy niinkun oikeesti sen toiminnan suunnitteleen sillä lailla, että sen pystyy kaikki tekemään ja kaikki pystyy oleen mukana.

H3: ...lähdetään yksilöstä käsin, tehään erilaista hommaa ja tehään monella eri tavalla.

Tyypillisesti toiminnan mukauttamista koskevissa käsityksissä nähtiin kaikilla lapsilla olevan yksilöllisiä tavoitteita ja erilaisia tapoja oppia. Vanhoja rutiineja tuli käsitysten mukaan tarkastella ja tarvittaessa olla valmis muuttamaan niitä.

H2: ...pitää tavallaan ne vanhat rutiinit heittää romukoppaan ja miettiä aina uudestaan että mitens tässä oiskaan järkevämpää toimia.

H3: Että lähdetään yksilöstä käsin, tehään erilaista hommaa ja tehään monella eri tavalla. Ne toimintatavat musta on jo semmosia, että ne sopii enemmän niin sanotusti kaikille.

Haastatteluissa ilmeni vahvasti myös se, että lastentarhanopettajien käsitysten mukaan varhaiskasvatuksen *lähtökohtana* on ollut ja on edelleen se, *että kaikki lapset ovat samassa päiväkodissa ja samassa ryhmässä*. Käsitysten mukaan inklusio on siis sitä, että kaikilla lapsilla on lähtökohtaisesti oikeus tulla lähipäiväkotiin ja omaan ryhmään.

H2: ...ilman muuta se että mennään samoihin kouluihin ja mennään samoihin päiväkodeihin ja jokainen saa mitä tarvii.

H4: ...että oltais niinku yhessä, erityisesti minusta se on aika helppoa täällä varhaiskasvatuksessa...

Lastentarhanopettajien mukaan *varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on jo valmiiksi osittain inklusiivinen*, ja inklusion periaatteita on päiväkodeissa toteutettu, vaikka inklusios-

ta käsitteenä ei ole puhuttu. Päiväkotien käytäntönä on ollut sijoittaa tukea tarvitsevat lapset tavallisiin ryhmiin ja lasten tuen tarpeisiin on pyritty olemassa olevien resurssien puitteissa vastaamaan. Näin ollen valmius inklusioon on varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa lastentarhanopettajien käsitysten mukaan jo olemassa.

H4: Ollaan niinku ehkä toteutettu sitä semmosta, ollaan samassa paikassa ja kaikki ollaan niinku samassa ryhmässä ja tehhään yhdessä niitä asioita.

Myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin taustalla vaikuttava arvomaailma on lastentarhanopettajien käsitysten mukaan inklusion periaatteita tukeva: kaikki ovat samanarvoisia ja kaikki lapset menevät samaan paikkaan.

H6: Semmonen niinku kulttuuri on ollut päiväkodissa aina, että kaikki lapset tulee sinne...

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan *inkluisio on myös moniammatillista yhteistyötä* eri tahojen kanssa. Moniammatilliseen yhteistyöhön ja lasten tukemiseen osallistuvat päiväkodin henkilökunnan lisäksi avustajat, erityislastentarhanopettajat, erilaiset terapeutit, psykologit, vanhemmat sekä muut tarvittavat alan asiantuntijat.

H2: Mut sit se inkluisio tuo tietenkin mukanaan myös yhteistyön, yhteistyötä eri tahojen kanssa yhä enemmän. Että sairaalat, psykologit asiantuntijat ja paljon ollut palavereja, just ton elton kanssa ja puheterapeutin kanssa.

Moniammatillinen yhteistyö muodostuu palavereista ja suunnitelmien teosta, mutta myös erityislastentarhanopettaja saattaa olla mukana ryhmässä yhdessä lastentarhanopettajan kanssa. Osa lastentarhanopettajista myös mainitsi haastatteluissa, että inkluisio tuo tullessaan myös sen, että erityislastentarhanopettajia pitäisi olla enemmän ihan tavallisissa ryhmissä. Tärkeää on myös huomioida ja suunnitella, mikä on lapselle ja lapsiryhmälle aina tarkoituksenmukaisin tukemisen muoto.

H4: On vaikka palavereita, ja sitten vanhemmat on siinä mukana ja vasu-palavereissa sitten myös pyydetään myös, jos on joku terapeutti, niin vanhempien luvalla sitten nää terapeutit tai tai joku muu tällönnen palveluntarjoaja niin se on sitten mukana siinä.

Osa lastentarhanopettajien inkluusiokäsityksistä koski sitä, että inkluusio koskee ihan kaikkia lapsia, ei vain erityisiä. *Inkluusio nähtiin siis kaikkien lasten etuna* ja kaikkien lasten yhteisenä oppimisena. Inkluusion nähtiin muun muassa lisäävän suvaitsevaisuutta ja hyväksyntää erilaisia ihmisiä kohtaan, pienentävän erottelua erityisiin ja tavallisiin lapsiin lasten keskuudessa sekä lisäävän myös ymmärrystä, että kaikki lapset ovat erilaisia hyvässä mielessä.

H4: Sitten mun mielestä se on ihan kenenkä tahansa muun lapsen kannalta tärkeää tää asia, eli me ollaan kaikki erilaisia.

H5: Positiivista ehkä niinku jos aattele sen niinku lasten kannalta, että tavallaan on niinku semmonen hyväksyvä ajattelu toista kohtaan.

5.2.1 Mitkä tekijät estävät inkluusion toteutumista?

Lastentarhanopettajien mukaan on myös olemassa esteitä, jotka estävät inkluusion toteutumista ja toteuttamista. Nämä esteet voidaan jaotella työntekijöihin liittyviin sekä ympäristöön liittyviin tekijöihin, joita käsitellään seuraavaksi (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Inkluusion toteutumista estävät tekijät.

Inkluusiota estävät tekijät ympäristöön liittyvinä	Inkluusiota estävät tekijät työntekijöihin liittyvinä
Resurssipula	Kielteinen asenne
	Haluttomuus muutokseen
	Tiedon ja tietoisuuden puute

Ympäristöön liittyvät esteet. Suurimpana ympäristöön liittyvänä esteenä pidettiin *resurssien puutetta*, joka nähtiin osittain johtuvan myös siitä, ettei päättäjillä ole riittävästi tietoa inkluusiosta. Resurssien puute aiheutti lastentarhanopettajien mukaan ennen kaikkea sitä, että henkilökuntaa ei ole riittävästi. Lapset kyllä pääsevät lähipäiväkotiin ja tavalliseen ryhmään, mutta avustajia, erityishenkilökuntaa ja sijaisia ei saada. Myös palkattavien avustajien ja sijaisten ammattitaitoa ja koulutusta kyseenalaistettiin, sillä usein avustajaksi palkataan sellainen henkilö, joka tulee kunnalle kaikista halvimmaksi. Ongelmana nähtiin

myös avustavien työntekijöiden suuri vaihtuvuus. Toisaalta ajateltiin myös, että yhteen yksikköön saatetaan keskittää tuki ja kaikki tukea tarvitsevat lapset.

H2: Rahaa ei riitä erityisiin koulutuksiin tai erityishenkilökunnan lisäämiseen. -- Ei välttämättä oo rahaa, niin sit mielummin tehään niin että hankitaan tänne yhteen paikkaan nää kaikki ja sit sinne kasataan ne erityistä tarvetta tarvitsevat lapset.

Myös ajan puute, liian isot ryhmäkoot ja epätarkoituksenmukaiset tilat estävät inklusion toteutumista.

Työntekijöihin liittyvät esteet. Vaikka ympäristössäkään nähtiin inklusiiviselle kasvatukselle esteitä, merkittävimmäksi tekijäksi lastentarhanopettajat näkivät kuitenkin työntekijöihin liittyvät esteet. Nämä esteet liittyivät työntekijöiden *asenteisiin* ja *muutosvastarintaan*. Vastauksissa oli monenlaisia asenteisiin liittyviä tekijöitä, kuten kyvyttömyys sietää erilaisuutta, innostuksen, jouston ja työmotivaation puute sekä haluttomuus moniammatilliseen yhteistyöhön ja muutokseen yleisesti.

H6: Aikuisten asennoituminen. Jos ollaan sitä mieltä, että ei pärjätä eikä pystytä...

H4: ...vanhat käytännöt, kun näin on ennenkin tehty ja pelätään sitä muutosta.

Myös henkilökunnan fyysinen kunto nähtiin inklusiota vaikeuttavana tekijänä esimerkiksi liikuntarajoitteisen lapsen kohdalla. Yhteisten arvojen ja yhteisen keskustelun puute nähdään myös inklusion toteutumista estävänä tekijänä. Lisäksi lastentarhanopettajien käsityksen mukaan *inklusion toteutumista estää tiedon puute*. Kun inklusiosta ei puhuta, eikä siitä tiedetä, on inklusion periaatteiden mukaan toimiminen vaikeaa.

5.2.2 Inklusion toteutumisen edellytyksiä

Haastateltavien mukaan työntekijöihin liittyvät tekijät, kuten halu, asenne, tieto ja kiinnostus olivat merkittävimpiä tekijöitä, jotka edistävät inklusion toteutumista varhaiskasvatuksessa. Jotta inklusio toteutuisi, pitää myös ympäristön edellytysten olla kunnossa, resursseista aina yhteiskunnan arvoihin asti. Seuraavaksi käsittelemmekin inklusio toteutu-

misen edellytyksiä (Taulukko 4) ympäristöön ja työntekijöihin liittyvien käsitysten näkökulmasta.

TAULUKKO 4. Inklusion toteutumisen edellytyksiä.

Inklusion toteutumisen edellytykset ympäristöön liittyvinä	Inklusion toteutumisen edellytykset työntekijöihin liittyvinä
Resurssit	Taidot ja valmiudet
Koulutuksen tarjoama tieto ja valmius	Myönteinen asenne ja kiinnostus
Yhteiskunnan arvot	Monenlaiset tarpeet huomioiva suunnittelu
	Koulutuksen ja tiedon hankkiminen
	Monipuoliset toimintatavat
	Asioiden tekeminen "toisin"
	Yhteistyö

Ympäristöön liittyvät edellytykset. Lastentarhanopettajien mukaan yksi inklusiota edistävä tekijä on *riittävät resurssit*. Riittävä määrä henkilökuntaa sekä suunnittelu-aikaa, sopivan pienet ryhmät sekä tarpeenmukaiset tukitoimet ryhmään käsitettiin inklusion edellytyksiksi resurssien osalta.

H2: ...sopiva henkilökunta ja riittävästi henkilökuntaa ja pienet ryhmät ...

Lastentarhanopettajien käsityksen mukaan inklusiota toteutumisessa *avainasemassa on koulutus*. Koulutukseen lastentarhanopettajat liittävät erilaiset täydennyskoulutukset, mutta myös lastentarhanopettajan koulutukseen kaivataan lisää erityispedagogiikan opintoja. Myös lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yhteistyö nähtiin edistävänä tekijänä, samoin kuin inklusion periaatteiden levittäminen lastentarhanopettajien ja myös opiskelijoiden tietoisuuteen. Lastentarhanopettajat näkivät myös *yhteiskunnan arvojen* vaikuttavan

inklusion toteutumiseen. Nämä yhteiskunnan arvot liittyivät jokaisen yksilön arvostamiseen ja tasa-arvoisuuteen.

H2: Jokainen on niinku yhtä arvokas ja toisaalta, että ku yhteiskunnan arvomaailma muuttuu niin siihen suuntaan että kaikki on yhtä arvokkaita ja että kaikilla on oikeus, niin kun että samat oikeudet, niin sillonhan mun mielestä ilman muuta se, että mennään samoihin kouluihin ja mennään samoihin päiväkodeihin ja jokainen saa mitä tarvi.

Työntekijöihin liittyvät edellytykset. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaisesti inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaatii myös *monenlaisia taitoja ja valmiuksia* koko henkilökunnalta. Tarvittavat tiedot ja taidot liittyvät erityisesti erilaisten erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemiseen ja kohtaamiseen.

H4: Ihan myöskin semmosia erityisiä tietoja ja taitojakin tarvitaan, että varsinkin sitten erilaisista erityislapsista ja minkälaisia pulmia itekullakin lapsella voi olla ja mitenkä niitä niinkun voi auttaa niitä niitten pulmien ylite.

Oleennaista on, että näitä taitoja ja omaa osaamista täytyy olla kehittämässä ja asioihin täytyy paneutua ja perehtyä, sekä hankkia koko ajan lisää tietoa. Haastateltavat mainitsivat inklusion toteutumisen edellytyksiksi myös erilaisuuden sietokyvyn, valmiuden jatkuvaan muutokseen, toimimisen ja tekemisen, vahvuuksien näkemisen sekä luovuuden ja sinnikkyuden. Tärkeää on nähdä myös lasten vahvuudet ja pitää silmät ja korvat auki, sekä olla herkkänä tunnistamaan erilaisia asioita. Kaiken kaikkiaan vaaditaan ammattitaitoa ja yhteisen arvopohjan tuntemista.

H2: Ja ja sitä itsensä kehittämistä ja oman työn kehittämistä. Että pitää tavallaan ne vanhat rutiinit heittää romukoppaan ja mieltää aina uudestaan että mitens tässä oiskaan järkevämpää toimia.

Inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaatii lastentarhanopettajien mukaan myös *myönteistä suhtautumista ja asennoitumista* inklusiota kohtaan. Varsinkin asennoituminen nähtiin tärkeänä asiana. Lisäksi yhteisymmärrys, johtotason valmius ja ymmärrys inklusiosta sekä halukkuus ja tahto tehdä töitä erilaisten lasten kanssa edistävät lastentarhanopettajien mukaan inklusion toteutumista varhaiskasvatuksessa.

H6: Asennoituminen on kaiken a ja o.

H4: Asenteella tapahtuvaa halukkuutta.

Olellaisena edellytyksenä inklusion toteutumisessa nähtiin *monenlaiset tarpeen huomioiva suunnittelu* ja suunnitelmallinen toiminta. Suunnittelulle tulisi olla myös riittävästi aikaa. Lisäksi suunnittelussa tulisi ottaa huomioon niin tukea tarvitsevat lapset kuin heidän perheensä, mutta tärkeänä nähtiin myös, että inklusiossa huomioidaan kaikki lapset.

H3: Suunnitteluahan se vaatis paljon enemmän.

H2: ...siinä inklusiossa pitää muistaa myöskin ne normaalit tavalliset lapset.

Inklusion toteutuminen edellyttää haastateltavien mukaan koulutuksen tuomaa erityispedagogista tietoa ja osaamista sekä *koulutuksen ja tiedon hankkimista*. Tarve erityispedagogisille valmiuksille nähdään tänä päivänä olevan suurempi kuin aiemmin, koska suurin osa lapsista on tavallisissa ryhmissä ja erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvanut diagnosoinnin myötä viime vuosina. Lastentarhanopettajaopintoihin kaivataankin lisää erityispedagogisia opintoja. Toisaalta koulutuksen nähdään antavan vain “hyvät alkuevää” ja loppu on keksittävä työssä aina uudestaan, koska lapset ja ryhmät ovat erilaisia.

H2: ...lisää koulutusta ja erityispedagogiikan opintoja lastentarhanopettajanopintoihin.

H5: ...tänä päivänä niinku se tarve [erityispedagogisille valmiuksille] on niinku enempi, koska nimenomaan kaikki on täällä.

Toimintaan liittyvät inklusion toteutumista edistävät tekijät voidaan tiivistää *monipuolisten toimintatapojen* alle. Tällaisia monipuolisia toimintatapoja lastentarhanopettajien mielestä ovat pienryhmätoiminta, eriyttäminen, yhdessä pohtiminen ja miettiminen, vahvuuksien löytäminen, ryhmien välinen yhteistyö ja vertaistuki. Myös johtajuus nähdään oleellisena osana inklusion toteutumisen edistäjänä.

H3: Kyllä kai ainakin johdon pitää se asia hyväksyä, ja olla valmis siihen, että muutkin voi sen hyväksyä tai että siitä voi ees tulla jotakin.

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan inklusion toteutuminen edellyttää myös *asioiden ajattelua uudella tavalla eli asioiden tekemistä “toisin”*. Vanhoista rutiineista pitää

pystyä luopumaan ja moni asia täytyy miettiä käytännön tilanteissa uudella tavalla. Toiminta pitää pystyä suunnittelemaan niin, että kaikki pystyvät osallistumaan. Myös tilojen suunnittelu, järjestäminen ja käyttö tulee ajatella uudella tavalla. Asiat eivät aina mene niin kuin on suunniteltu ja sen ymmärtäminen on tärkeää.

H3: ...fyysisen ympäristön rakentaminen: miten lapset laitetaan istumaan ja miten ollaan siellä ryhmätilassa ja huoneessa, muutellaanko sitä...

H3: ...loppu pitää sitten keksiä siinä tilanteessa ja siinä käytännössä ja siinä työssä.

Työntekijöihin liittyvinä inklusiota edistävänä tekijänä nähtiin myös riittävä *yhteistyö* eri tahojen kanssa. Inklusion toteutumiseksi yhteistyön tulisi toimia sekä päiväkodin sisällä että vanhempien ja eri yhteistyötahojen kanssa. Tärkeäksi nähtiin myös se, että työyhteisöltä saa apua ja että inklusiosta voidaan jutella avoimesti yhdessä.

H2: ...ja tosiaan sitä yhteistyötä, et siihen, et tavallaan pitää olla semmoseen vuorovaikutustaitoja.

H6: Yhteistyökykyä pitää olla.

Haastateltavien käsitykset inklusiosta olivat kahdenlaisia. Osalle inklusio käsitteenä oli tutumpi kuin toisille, mutta silti käsitys inklusiosta oli suurimmaksi osaksi se, että *erityislapset* kuuluvat osaksi normaalia ryhmää ja tuki tuodaan lapsen luokse - ja näin käytännössä olikin. Toisaalta inklusion syvempikin merkitys kaikkien lasten varhaiskasvatuksen perustana oli nähtävissä. Sen sijaan erityisvarhaiskasvatus oli kaikille tuttu käsitteenä ja myös käytännön työssä. Jokaisella oli kokemusta erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta ja hänen tukemisestaan osana tavallista varhaiskasvatusta. Ylipäätään tukeminen nähtiin arkeen luonnollisesti kuuluvana asiana, mutta osaksi myös hieman kuormittavana ja haasteita tuovana. Haastateltavien käsitykset erityisvarhaiskasvatuksesta, inklusiosta sekä inklusion toteutumisen esteistä ja edistävistä tekijöistä olivat melko samansuuntaisia kuin aiemmassa tutkimuksessa. Seuraavaksi siirrymmekin pohtimaan näiden yhteyttä ja tutkimuksemme päätuloksia.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tehtävänä oli tarkastella lastentarhanopettajien käsityksiä inklusiosta. Halusimme selvittää, onko inklusiivisen kasvatuksen periaatteet tehty näkyväksi päiväkodin arjessa tai onko niitä ylipäättään tiedostettu kasvatuksen periaatteena. Tutkimuksemme edetessä keskeiseksi teemaksi nousivat myös käsitykset erityisvarhaiskasvatuksesta. Seuraavaksi tarkastelemme tutkimustuloksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon sekä koko tutkimusprosessin luotettavuutta. Lopuksi pohdimme tutkimustulostemme pedagogista antia ja jatkotutkimushaasteita.

6.1 Tutkimustulosten tarkastelu

6.1.1 “Mä törmäsin tähän käsitteeseen vasta nyt”

“... että ehkä aina niinkun käytetään sitä integraatio sanaa, mutta kyllähän päivähoitoon niinku melkein kaikki ja varhaiskasvatukseen melkein tulee niinku kaikki lapset huolimatta siitä vammasta tai tarpeesta”. Otsikkoon ja edelliseen lauseeseen kiteytyy eräs tutkimuksemme keskeisimmistä tuloksista: inklusio oli käsitteenä vieras ja käsitykset siitä vastasivat enemmän fyysisen integraation määritelmää – sitä, että *erityinen* lapsi integroidaan fyysisesti osaksi *normaalia* ryhmää. Tukeminen tapahtuu tämän käsityksen mukaan arjessa, mutta se käsitetään enemmän lapsen saamaan diagnoosiin tai lausuntoon perustuvaksi,

yksilölliseksi, erityistyöntekijän tarjoamaksi palveluksi tai perustyöstä erilliseksi toiminnaksi (vrt. Määttä & Rantala 2010, 44). Myös lastentarhanopettajat itse pitivät inklusion ja integraation käsitteiden rajaa häilyvänä ja käsitteitä toisiaan lähellä olevina. Inklusio onkin vaikea ja monitahoinen käsite (vrt. Pihlaja 2009, 147; Lakkala 2008, 17), ja koska integraatio ja inklusio ovat käsitteinä toisiaan hyvin lähellä, niitä käytetään monesti myös toistensa synonyymeina, vaikka niiden todellinen sisältö eroaakin toisistaan. Niinpä ymmärrettävää on, että tutkimuksessamme saadut käsitykset inklusiosta saattavat todellisuudessa olla osittain sekoitusta molemmista käsitteistä.

Suurimmassa osassa lastentarhanopettajien käsityksistä inklusiivisen kasvatuksen käytännön toteuttamisesta koski vain tukea tarvitsevien lasten kanssa tehtävää työtä. Inklusion toteuttaminen nähtiin erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin vastaamisena moninaisin kuntoutuksen keinoin. Vaikka inklusion käsite oli haastateltaville osittain vieras ja vastasi pitkälti integraation määritelmää, oli lastentarhanopettajilla inklusion toteuttamisesta myös käsityksiä, jotka vastaavat inklusion laajempaa määrittelyä. Inklusion ajateltiin näiden käsitysten mukaan olevan kaikkia lapsia koskevaa yhteistä toimintaa, jossa tukeminen tapahtuu pääsääntöisesti arjen pedagogisin käytäntein: lapsen tarvitsema tuki suunnitellaan moniammatillisessa yhteistyössä ja toteutetaan lähinnä mukauttamalla toimintaa lapsen tavoitteiden ja valmiuksien suuntaisesti. Nämä käsitykset vastaavat Jormakan (2011, 19) laajempaa määrittelyä inklusiosta. Sen mukaan inklusio siis tarkoittaa laadukasta kasvatusta ja opetusta kaikille lapsille – ei ainoastaan niille, jotka tarvitsevat tukea (Jormakka 2011, 19). Yksinkertaisesti tiivistettynä inklusio on kaikkien lasten kasvatuksen ja opetuksen kehittämistä pedagogisesti laadukkaammaksi.

Pääsääntöisesti lastentarhanopettajien käsitysten mukaan kaikki lapset hyötyvät inklusiivisin periaattein toteutetusta kasvatuksesta. Samalla lapset oppivat muun muassa suvaitsevaisuutta ja erilaisten ihmisten kanssa toimimista (Jormakka 2011, 20). Tässä voidaan kuitenkin pohtia, että mikäli inklusion syvempi sisältö tarkoittaa, että lapsia ei erotella, tarvitseeko meidän puhua suvaitsemisesta. Olemmeko kuitenkin ymmärtäneet inklusion syvintä olemusta, jos tavoitteenamme on opettaa lapsia *suvaitsemaan* erilaisuutta? Tällöinhän olemme jo määritelleet jonkun erilaiseksi ja oman asemamme ylhäältäpäin katsovaksi.

Se, että inklusio oli käsitteenä kokeneille lastentarhanopettajille vieras, oli yllättävää. Tätä osaltaan selittänee se, että inklusion tutkimus on vielä melko vieras alue varhaiskasvatuk-

sessä. Lisäksi esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 36) ei käytetä lainkaan käsitteitä inklusio tai integraatio, vaan todetaan, että “tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan”. Onkin paikallaan kysyä, miten inklusio käsitteenä olisi päätyntä varhaiskasvatuksen arkeen, kun sitä ei mainita keskeisissä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Myöskään vanha laki lasten päivähoidosta (1973/36, 3§) ei ole kovin inklusiomyönteinen, koska sen mukaan koko päiväkotitai osa siitä voidaan muokata erityispäiväkodiksi. Toisaalta nykyinen päivähoitolaki onkin ajalta ennen Salamancan julistusta (1994) ja inklusion vallankumousta. Lakiuudistusta siis tarvitaan myös inklusion näkökulmasta, jotta inklusiolle olisi vähän suuremmat edellytykset olemassa jo lainsäädännössä.

6.1.2 “Jos ollaan sitä mieltä, että ei pärjätä eikä pystytää”

Inklusion esteinä tutkimuksessamme nähtiin erilaisia ympäristötekijöitä, kuten resurssipuula, mutta suurimmat esteet inklusiolle olivat lastentarhanopettajien käsitysten mukaan työntekijöistä itsestään johtuvia. Näitä esteitä olivat kielteinen asenne inklusiota kohtaan, haluttomuus muutokseen sekä se, että inklusiosta ei ole tietoa ja näin ollen tietoista inklusiivista kasvatusta on vaikea toteuttaa. Tulokset inklusiota estävistä tekijöistä ovat hyvin samansuuntaisia Jormakan tutkimuksen kanssa (2011, 96), missä huolta kannettiin juuri henkilöstön asenteista ja sitoutumisesta inklusion toteuttamiseen sekä inklusion perusperiaatteiden epäselvyydestä, jolloin inklusion toteutuminen kärsii.

Lakkala (2008, 15–16) toteaa, että vaikka opettajien asenne inklusiota kohtaan olisikin myönteinen, epäilevät monet mahdollisuuksia sen toteuttamiseen. Yksi syy on se, että opettajat kokevat taitonsa puutteellisiksi tukea tarvitsevien lasten kohtaamiseen (Lakkala 2008, 15–16). Sama ilmiö näkyy myös tämän tutkimuksen haastatteluissa, sillä vaikka haastateltujen lastentarhanopettajien asenne inklusiota kohtaan on myönteinen, nähdään inklusiiossa myös sudenkuoppia. Yksi kritiikkiä saava osa-alue ja inklusiota estävä tekijä onkin koulutuksen tarjoama tieto – tai oikeastaan tiedon puute inklusiivisesta kasvatuksesta ja erityiskasvatuksesta yleensä. Herääkin kysymys siitä, miten inklusio voi toteutua, jos siitä ei tiedetä. Tärkeää olisikin tehdä inklusiota käsitteenä ja periaatteiltaan näkyvämmäksi ja selvemmäksi, jolloin muun muassa tietoisuus inklusiivisen kasvatuksen hyödyistä

kasvaisi ja ehkä sen myötä inklusioon sitoutuminen ja asennoituminen positiivisesti lisääntyisivät kasvatushenkilöstön keskuudessa.

Samat näkökulmat inklusion esteistä näkyvät myös Keski-Suomessa vuosina 2003–2005 toteutetussa Verkostoituva erityispäivähoito -hankkeessa. Siinä selvitettiin tavallisen henkilöstön näkemyksiä varhaiserityiskasvatuksesta päivähoitossa ja heidän kokemiaan edellytyksiä sekä esteitä varhaiserityiskasvatuksen toteutumiseen tavallisissa lapsiryhmissä. Myös tässä hankkeessa kasvattajat epäilivät omia kykyjään haasteellisten lasten kanssa toimiessaan, kokivat hankaluuksia lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioinnissa, kritisoivat peruskoulutuksen riittämättömyyttä ja varhaiserityiskasvatuksen epämääräisyyttä. (Määttä & Rantala 2010, 120–126.) Huomionarvoista on se, että hankkeesta on aikaa jo kymmenen vuotta ja silti lastentarhanopettajat kokevat samoja haasteita yhä edelleen, mikä kertoo siitä, että haasteisiin ei ole pystytty vastaamaan eikä suurta kehitystä vaikuta tapahtuneen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että inklusiota estävät tekijät ovat lastentarhanopettajien käsitysten mukaan suurimmaksi osaksi lähtöisin työntekijöistä itsestään. Ympäristöön voidaan ehkä vaikuttaa helpommin, mutta millä keinoilla saadaan vakuutettua työntekijät inklusion tarpeellisuudesta? Jos inklusio nähdään vain ylimääräisinä haasteina ja lisätyönä, ollaanko siihen valmiita sitoutumaan? Jos varhaiskasvatuksessa olisi enemmän tutkittua tietoa inklusion hyödyistä, voisi se luultavasti olla osaltaan auttamassa asenteiden ja suhtautumisen negatiivisuuden muuttamista positiivisempaan suuntaan. Ja samalla myös tieto inklusiivisesta kasvatuksesta lisääntyisi, eikä kasvattajien tarvitsisi kokea epätietoisuutta.

6.1.3 “Me oltiin niinku valmiita siihen”

Tärkeinä inklusiivisen kasvatuksen edellytyksinä tässä tutkimuksessa nähtiin resurssit, koulutus ja yhteiskunnan arvot, mutta keskeisinä edistävinä tekijöinä nähtiin työntekijöihin liittyvät edellytykset. Inklusion toteutuminen vaatii lastentarhanopettajien käsitysten mukaan ennen kaikkea monenlaisia taitoja ja valmiuksia, sekä myönteistä asennetta ja kiinnostusta työtä kohtaan. Pihlajan (2009, 155) mukaan lastentarhanopettajien myönteiset asenteet inklusion toteutumisen yhtenä osatekijänä toteutuvat vaihtelevasti ja ammatilliset tiedot ja taidot sekä resurssit toteutuvat jopa heikosti. Tutkimuksemme mukaan olennaista on myös tiedon hankkiminen, monipuolinen toiminnan suunnittelu ja kyky tehdä asioita

uudella tavalla. Tämä havainto halusta tarkastella asioita uudesta näkökulmasta herättää toiveita mahdollisuudesta muutokseen kohti inklusiota.

Tutkimuksemme tulokset vastaavat osittain Siparin (2008) tutkimusta, jossa inklusion periaatteiksi kasvatuksen asiantuntijoiden keskusteluissa rakentui lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti suunniteltu tuki arkeen. Siparin (2008, 70) tutkimuksen mukaan inklusion toteutumiseen tarvitaan esimerkiksi eriyttämistä, pienryhmiä ja erityispedagogista osaamista erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Näiden asioiden toteutuminen arjessa tuli esille myös tässä tutkimuksessa, sillä erityisesti pienryhmätoiminta ja eriyttäminen nähtiin tärkeinä periaatteina inklusiota rakennettaessa ja erityisvarhaiskasvatusta toteuttaessa. Pienemmissä ryhmissä pystytään lastentarhanopettajien käsitysten mukaan huomioimaan lapsen yksilölliset tarpeet paremmin ja tukemaan lapsia *“siinä pienryhmässä ihan niinku eri tavalla kuin isommassa”*. Karilan (2013, 26–27) mukaan pienryhmätoiminta ja lapsen yksilöllisyyden painottaminen ovatkin nousseet viime vuosien aikaan yleisiksi toimintatavoiksi varhaiskasvatuksessa. Yksilöllisyyden painottaminen tulee kuitenkin nähdä lähinnä kaikkien lasten yksilöllisten tavoitteiden huomioimisena toiminnan suunnittelussa, ei yksittäisen lapsen näkemistä erilaisena ja yksilöllisen kuntoutuksen kohteena.

Jormakan (2011, 117) mukaan inklusion toteuttaminen vaatii resurssien suuntaamista erityisesti tavalliseen ja nimenomaan laadukkaaseen päivähoitoon. Kokemuksemme mukaan kunnat ovat melko eriarvoisessa asemassa esimerkiksi erityislastentarhanopettajan palveluiden suhteen sekä määrällisesti että laadullisesti. Tärkeää inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen kannalta olisi saada erityislastentarhanopettajan tietämys ja osaaminen jokaisen lapsen, lapsiryhmän ja työntekijän käyttöön. (Jormakka 2011, 16). Sama ajatus näkyi myös muutamien lastentarhanopettajien haastatteluissa, sillä erityislastentarhanopettajia toivottiin lisää ihan tavallisiin lapsiryhmiin esimerkiksi lastentarhanopettajan työpariksi.

Jormakan (2011, 117) mukaan vaikuttamista asenteisiin ja luottamusta omaan osaamiseen tarvitaan lisää. Tutkimuksemme osallistuneiden lastentarhanopettajien mukaan juuri luottamus omaan ja työyhteisön osaamiseen on tärkeää. Yhden haastateltavan mukaan koulutus antaakin työhön alkuevää, mutta loppu pitää osata soveltaa siinä käytännön työssä ja siinä hetkessä, koska valmiita ratkaisumalleja ei ole kenelläkään, eikä niitä voida kenellekään valmiina antaa. Jokainen lapsi on yksilöllinen omine tavoitteineen ja tarpeineen, ja

sen mukaan eletään päiväkodin arkea yhdessä tehden. Osaaminen ja asenne voidaankin kiteyttää seuraavaan lauseeseen: *“Jos meillä kaikilla on asenne se, että ei tuu onnistuun, ni eihän se tuu onnistuun”*. Tai ehkä pikemminkin kääntäen lausahdus muotoon: jos asenne on se, että onnistutaan, niin silloin onnistutaan.

6.1.4 “On hyvä että on sitä koulutusta ja tietoa”

Tutkimuksessamme korostui erityisesti se, että vähäisen erityispedagogisen koulutuksen vuoksi olennaista on lastentarhanopettajien oma motivaatio hankkia tietoa erityisvarhaiskasvatuksesta ja näin ollen vahvistaa omaa osaamistaan. Tutkimuksemme mukaan inklusiota edistäviä tekijöitä ovatkin koulutus sekä oma motivaatio tietojen ja taitojen hankkimiseen. Myös Jormakan (2011, 15–16) tutkimuksen mukaan päiväkotihenkilöstöllä on halua ja motivaatiota kehittää erityisvarhaiskasvatusta sekä vahvistaa myös omaa osaamistaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamiseen. Heinämäen (2005, 20) mukaan varhaiskasvatuksen osaamisen taso vaikuttaa myös siihen, miten erityisenä yhteisö tukea tarvitsevan lapsen näkee, jolloin ammatillisen osaamisen merkitys inklusiossa korostuu entisestään.

Koulutuksen nähdään tukevan työntekijöitä inklusion toteuttamisessa käytännössä (Education Review Office 2012, 8), ja yksi inklusion toteutumista edistävä tekijä lastentarhanopettajien mukaan olisikin se, että lastentarhanopettajakoulutuksessa olisi enemmän tietoa erityiskasvatuksesta. Pihlajan (2009, 150, 154) mukaan puolet työssä olevista lastentarhanopettajista kokee tarvitsevansa lisää tietoa erityisvarhaiskasvatuksesta, jotta kokisivat ammattitaitonsa riittäväksi kasvattamaan tukea tarvitsevia lapsia. Aiemmin mainitun inklusion vallankumouksen tulisikin ulottua varhaiskasvatustilanteisiin lisäksi yhä vahvemmin myös lastentarhanopettajaopintojen sisältöihin.

Haastattelemiemme lastentarhanopettajien mukaan tietoa inklusiosta ja erityiskasvatuksesta tulisi lisätä niin lastentarhanopettajien kuin luokanopettajienkin koulutukseen. Yhtenä ratkaisuna nähdään se, että erityispedagogiikan perusopinnot kuuluisivat automaattisesti koulutukseen, jolloin valmiuksia olisi edes hieman enemmän erilaisten ja erityisten lasten kohtaamiseen kuin nykyisellään. Haastateltavien lastentarhanopettajien koulutukset olivat hankittu eri oppilaitoksissa ja eri aikoina, ja silti jokaisen haastateltavan vastauksiin lukeutui ajatus siitä, että tietoa ja koulutusta tarvitaan lisää – myös täydennyskoulutuksia. Näyt-

tääkin siltä, että erityispedagogista koulutusta tarvitaan lisää. Ikosen ja Virtasen (2007, 21) mukaan myös opettajaksi opiskelevat toivovat, että opiskeluaikana heitä valmennettaisiin enemmän käytännön työelämään ja että opintoihin sisältyisi enemmän erityispedagogiikan opintoja. Toisaalta erityispedagogiikan opinnot voivat olla myös inklusiota estävä tekijä. Perusopinnoissa kun painottuvat erilaiset oppimisen ja kehityksen pulmat sekä niiden tunnistaminen ja kuntouttaminen.

Lakkalan (2008, 32–37) mukaan inklusiota edistäviä tekijöitä ovat myös muun muassa osallisuus, tasa-arvo, erilaisuuden kunnioittaminen sekä tuen ja palveluiden tuominen lähiympäristöön. Näistä tekijöistä lasten tasa-arvoisuus, erilaisuuden kunnioittaminen ja sieittäminen sekä tuen tuominen lapsen lähiympäristöön korostuivat myös lastentarhanopettajien haastatteluissa niin tuen edistävinä tekijöinä, kuin myös siinä, miten inklusio näkyy varhaiskasvatuksen arjessa ja käytännöissä. Monet muutkin yhteiset tekijät vaikuttavat lastentarhanopettajien käsitysten mukaan sekä erityisvarhaiskasvatuksen että inklusion toteuttamiseen. Inklusio ja erityisvarhaiskasvatus nähdäänkin osittain “samana asiana”, sillä inklusio nähdään tapana toteuttaa erityisvarhaiskasvatusta. Eli inklusio kuuluu erityisvarhaiskasvatuksen “sisälle”, minkä avulla selittyy myös se, että lastentarhanopettajien käsityksen erityisvarhaiskasvatuksesta ja inklusiosta ovat tulososiossa myös osittain yhteisiä ja päällekkäisiä. Tämä havainto luo uskoa siihen, että jonain päivänä voidaan puhua erityisvarhaiskasvatuksen sijaan kaikille yhteisestä varhaiskasvatuksesta.

6.1.5 “Kyllä välillä tavallisetkin lapset tarvii erityistukea”

Erityispäivähoidon määrittelemisen teoriataustaa varten osoittautui hankalaksi, koska lainsäädännössä eikä muissakaan päivähoidon asiakirjoissa määritellä erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta (ks. Heinämäki 2004, 102) ja lisäksi tukemisen käsitteet ovat varhaiskasvatuksen kentällä hyvin moninaiset. Tutkimuksemme mukaan lastentarhanopettajien käsitykset tukemisesta olivat hyvin käytännönläheisiä, eikä käsitteiden määritelmien epäselvyys siis näytä vaikuttavan arjessa ja käytännön työssä. Lapsi saa tukea silloin kun sitä tarvitsee ja tuki järjestetään päiväkodin toiminnan yhteyteen parhaaksi nähdyllä tavalla. Välillä tukeminen tapahtuu ryhmässä ja välillä erityislastentarhanopettajan tai avustajan ja lapsen välisinä kahdenkeskeisinä tuokioina.

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan erityisvarhaiskasvatus on toisaalta nykyään osa lastentarhanopettajan perustyötä, mutta toisaalta se tuo myös lisätyötä. Diagnostiikan ja tietämyksen nähdään lisääntyneen ja niiden myötä tukemisestakin on tullut osa varhaiskasvatuksen normaalia arkea. Myös moniammatillinen yhteistyö käsitetään olennaiseksi osaksi erityisvarhaiskasvatusta ja erityistarpeet nähdään monenlaisista asioista johtuviksi ja tilanteen mukaan vaihteleviksi, mutta silti osana arkea. Kuitenkin toisaalta erityisvarhaiskasvatus käsitettiin ylimääräisenä työnä eli tukemisen nähtiin tuovan työhön lisää haastetta ja vievän aikaa. Lisäksi joskus nähtiin erityisryhmän olevan tukemiselle lähipäiväkotia ja tavallista ryhmää parempi vaihtoehto. Saloviidan (2006, 333) mukaan erityisryhmäopetuksen tehokkuudesta ei kuitenkaan ole tutkimustietoa. Voisiko ollakin niin, että lapsen sijoittamista erityisryhmään perustellaan lapsen edulla, vaikka tosiasiallinen syy saattaa olla esimerkiksi epävarmuus omasta osaamisesta tai jaksamisesta tukea tarvitsevan lapsen kanssa? Vaikka erityisryhmiä tuetaan edelleen myös valtion tasolla suuntaamalla enemmän resursseja erityisryhmiin sijoitetuille lapsille (Pihlaja 2009, 152), toimivan erityisvarhaiskasvatuksen pohja muodostuu hyvin toimivasta varhaiskasvatuksen pedagogiikasta (Suhonen 2005, 53). Tämä luo perustan myös sille, että erityisvarhaiskasvatus voidaan nähdä ja kokea osana lastentarhanopettajan perustyötä.

6.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus liittyy ennen kaikkea tutkijan tulkinnan uskollisuuteen suhteessa aineistoon sekä kategorioiden muodostamiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Eettiset kysymykset kulkevat tavalla tai toisella mukana myös kaikissa muissa tutkimuksen vaiheissa aina tutkimuskohteen valinnasta tutkimuksen tuloksiin asti (Kuula 2006, 11).

Varto (2005, 49) näkee tutkimuksen eettisyyden hyvin laajasti, sillä hänen mukaansa kaikkien inhimilliseen toimintaan liittyy vastuu, ja koska laadullinen tutkimus koskee ihmisten elämismailmaa, kaikki tutkijan tekemät toimet ovat eettisiä. Siksi tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta arvioitaessa tärkeää onkin kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessiin. Tässä tutkimuksessa eettisyyttä ja luotettavuutta on pyritty miettimään läpi tutkimuksen: tutkimussuunnitelman muotoilussa, haastattelukysymyksien asettelussa, haastattelutilanteissa, litteroinnin tarkkuudessa, analysoinnissa, tuloksia kirjoittaessa ja aivan viimeisenä

koko tutkimusraporttia arvioidessa. Lisäksi tutkimuksen eettisyys liittyy pitkälti rajaamiseen: mitä tutkitaan, mitä kysytään ja keneltä (Varto 2005, 49) ja luonnollisesti tutkimuksen rajaamisesta ja tutkimuksen kulusta päättää tutkija itse tai tämän tutkimuksen tapauksessa tutkijat yhdessä pohtien.

Tutkimusta tehdessä tutkijan on pyrittävä olemaan objektiivinen, mutta koska tutkimus yleensä saa alkunsa jostain tutkijaa kiinnostavasta aiheesta, objektiivisuus ei voi tarkoittaa neutraalia asennetta (Varto 2005, 50). Myös tässä tutkimuksessa aihe on lähtöisin tutkijoiden kiinnostuksen kohteesta, mutta omat ennakko-oletukset on pyritty sulkemaan pois mielestä, ja keskitytty vain niihin vastauksiin ja lopulta tuloksiin, jotka tässä tutkimuksessa ilmenivät. Laadullisen tutkimuksen arvioinnin lähtökohtana onkin tutkijan subjektiviteetin myöntäminen (Turja 2013) ja oleellista on tehdä koko tutkimuksen ajan näkyväksi yhteys tutkijan, tutkittavan ja tutkimuksen välillä (Varto 2005, 50).

Ihmistieteissä tutkimusta ohjaavat eettiset periaatteet jaetaan kolmeen osa-alueeseen, joita ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen ja yksityisyys sekä tietosuoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Tässä tutkimuksessa jokainen haastatteluun osallistunut lastentarhanopettaja on osallistunut tutkimukseen vapaaehtoisesti ja saanut tutkimukseen liittyvää informaatiota ennen tutkimusta tutkimussuunnitelman muodossa ja myös haastattelun yhteydessä. Lisätietoja on annettu kysyttäessä ja pyritty mahdollisimman selvästi kuvaamaan, mikä on tutkimuksen tarkoitus, kuinka aineistoa käytetään vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin ja turvataan jokaisen anonymiteettiä. Aineistossamme ei esimerkiksi missään kohdassa tai muodossa mainita kenenkään henkilöllisyyttä tai tutkimuskuntien nimiä. Myös henkisiä, sosiaalisia ja taloudellisia haittoja on pyritty välttämään esimerkiksi niin, että kysymykset eivät ole luonteeltaan ahdistavia tai liian henkilökohtaisia ja jokaisella on ollut oikeus kieltäytyä haastattelusta tai lopettaa se kesken niin halutessaan. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijayhteisön sopimukseen siitä, mitä pidetään tieteellisenä ja luotettavana tutkimuksena (Turja 2013). Koko tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden perustana on siis hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen, joita ovat rehellisyys, huolellisuus, eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, avoimuus ja toisten saavutusten huomioiminen (Kuula 2006, 34–35). Tässä tutkimuksessa huolellisuus ja rehellisyys ovat korostuneet etenkin aineiston litte-

roinnin ja analysoinnin vaiheissa, jotta nauhoitettu aineisto varmasti vastaa haastateltavien sanomia, ja jotta merkitysyksiköt ovat päätyneet oikeisiin kategorioihin. Ja näin ollen tulokset ovat muodostuneet niistä asioista, joita tutkittavat ovat tarkoittaneet. Lisäksi hyvässä tutkimuksessa lukija voi seurata tutkimusta kohta kohdalta ja nähdä mitä ratkaisuja tutkija on tehnyt, miksi ne on tehty ja mitä niistä tutkimukselle seuraa (Varto 2011, 15). Olemmekin pyrkineet kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisen kaikki vaiheet ja perustelemaan ratkaisumme tutkimuksen eri vaiheissa, mikä osaltaan lisää tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja avoimuutta, sekä tarvittaessa myös tutkimuksen siirrettävyyttä ja toistettavuutta.

6.3. Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tarvetta yhteiselle keskustelulle inklusiosta ja erityisvarhaiskasvatuksesta on. Käsitteet ovat epäselvät ja osin päällekkäiset, yhteinen näkemys varhaiskasvatuksen kentällä puuttuu ja käytännöt ovat moninaisia. Inklusiolle on olemassa edellytykset varhaiskasvatuksessa, mutta kuitenkin se, mikä meitä tämän tutkimuksen tekemiseen motivoi, näkyy lastentarhanopettajien käsityksissä: varhaiskasvatuksessa jaotellaan edelleen lapsia tavallisiin ja erityisiin. Tukea tarvitsevat lapset nähdään usein jollain lailla ylimääräisenä työnä ja haasteena, mutta myös lapsina muiden joukossa.

Tutkimuksemme pedagoginen merkitys liittyy siihen, että inklusiosta pitää puhua, jotta sitä voidaan toteuttaa. Inklusiosta ja erityisvarhaiskasvatuksesta tulee olla tietoa ja tätä tietoa tulee myös jakaa eri ammattilaisten kuten erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien välillä. Tiedon jakamisen lisäksi keskustelua tarvitaan myös yhteisistä arvoista ja toimintaperiaatteista, jotta toiminta voi olla tietoista. Tätä keskustelua tulee käydä niin yksittäisen yksikön kuin myös varhaiskasvatuksesta päättävien toimijoiden kesken.

Yhdeksi suurimmaksi inklusiota edistäväksi asiaksi tutkimuksessamme muodostui työntekijöihin liittyvät tekijät kuten asenne – inklusio voikin olla resurssien lisäksi myös asennoitumiskysymys. Olisikin ehkä syytä pohtia sitä, pitäisikö opettajankoulutukseen sisällyttää enemmän erityispedagogista sisältöä, varsinkin kun näyttää siltä, että tukea tar-

vitsevien lasten määrä ja monenlainen diagnosointi kasvaa koko ajan. Koulutuksen määrän lisäksi myös laadulla on merkitystä: erityispedagogiset opinnot voivat olla myös erityisyyttä lisäävä tekijä, jos niissä painotetaan ongelmalähtöisesti erilaisten häiriöiden tunnistamista ja kuntouttamista ympäristön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tarkastelun sijaan.

Jatkotutkimukseen löytyy inklusion ja varhaiskasvatuksen parista runsaasti aiheita, sillä inklusiota on tutkittu vasta niin kapeasti varhaiskasvatuksen puolella. Kiinnostavaa voisi olla tutkia sitä, kuinka inklusio toteutuu Suomessa tai millainen on erityislastentarhanopettajien rooli inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Koska tutkimuksessa ilmeni, että lastentarhanopettajan koulutuksessa on inklusion mentävä aukko, olisi kiinnostavaa myös tutkia sitä, mitä lastentarhanopettajaksi opiskelevat tietävät inklusiosta ja erityisvarhaiskasvatuksesta. Hyödyllistä olisi myös selvittää kokevatko opiskelijat, että koulutus tarjoaa tarpeeksi valmiuksia kohdata tukea tarvitsevia lapsia ja toteuttaa inklusiivista, osallistavaa varhaiskasvatusta.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.
- Bruns, D. & Mogharreban, C. 2007. The Gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood education*, 21:3. 229–241.
- Education Review Office 2012. Inclusion of children with special needs in early childhood services. National Reports <http://www.ero.govt.nz/National-Reports/Inclusion-of-Children-with-Special-Needs-in-Early-Childhood-Services-December-2012>. Viitattu 22.3.2014.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- From, K. & Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Färkkilä, N., Kahiluoto, T., & Kivistö, M. 2006. Lasten päivähoidon tilannekatsaus. Syyskuu 2005. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16.
- Gretschel, A. & Kiilakoski, T. 2008. Lapset ja nuoret: kuntalaisia, subjekteja, toimijoita. Lapsiasiavaltuutetun julkaisuja. http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=97173&name=DLFE-20207.pdf. Viitattu 14.4.2014.
- Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke - pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41 (3), 240–251.
- Halttunen, L. & Korkalainen, P. 2005. Verkostoituva erityispäivähoito-hanke 2003-2005. Hankeraportti. Jyväskylä: Keski-Suomen Sosiaalialan Osaamiskeskus.

- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. Helsinki: Stakes. Oppaita 58.
- Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle - työvälineenä kehittämisvalikko. Helsinki: Stakes. Oppaita 62.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) 2007. *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.
- Jormakka, P. 2011. Se on yhteistä työtä. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Erityispedagogiikka. *Kasvatustieteen lisensiaatintyö*.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) 2013. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) 2012. *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 277–298.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laajarinne, J. 2011. *Leikkiminen kielletty! Kontrolliyhteiskunnan lapset*. Jyväskylä: Atena.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. *Acta Universitas Lapponiensis* 151.
- Lastentarhanopettajaliitto 2003. *Toimiva integraatio päiväkodin arjessa*. Lastentarhanopettajaliiton oppaita.
- Limberg, L. 2000. Phenomenography: a relational approach to research on information needs, seeking and use. *The New Review of Information Behavior Research* 1, 51–67.

- Marton, F. 1981. Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*. 24 (4), 335–348.
- Mikkonen, P. 2008. Fenomenografia. Hypermedian jatko-seminaari. Tampereen teknillinen yliopisto. 12.12.2008.
<http://matriisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatko-opintosemma/2008/Mikkonen-Fenomenografia.pdf>. Viitattu 17.3.2014.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Odom, S. 2000. Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education* 20 (1), 20–27.
- Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou, E. 2011. Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention* 2011 33: 344–356. SAGE: publications.
- Opetushallitus 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Kohti varhaiskasvatustalain lakia. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Rapp, W. & Arndt, L. 2012. Teaching everyone. An introduction to inclusive education. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskustelussa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 342.
- Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan raportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2009. Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2012. Päivähoidon valtionhallinnon tehtävät opetus- ja kulttuuriministeriölle. Tiedote 236/2012.<http://www.stm.fi/tiedotteet/tiedote/-/view/1847372#fi>. Viitattu 2.4.2014.
- Suhonen, E. 2005. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) 2005. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 47–56.
- Säkkinen, S. 2011. Lasten päivähoito 2010 - Kuntakyselyn osaraportti. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011:37.
- Takala, M. 2005. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) 2005. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 35–46.
- Takala, M. & Aunio, P. 2001. Laaja-alaisen varhaiserityisopetuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa. *Kasvatus* 32 (3), 261–272.

- Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. 2014. Varhaiskasvatus. http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanitfi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut. Viitattu 7.4.2014.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Turja, L. 2013. Tutkimuksen laadukkuus, luotettavuus ja eettiset näkökohdat. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Laadulliset tutkimusmenetelmät -luento 17.9.2013.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu 6.4.2014.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
- Urhonen, A. 2013. Osallisuutta ja oikeuksia vammaisille lapsille. Kynnys Ry:n verkkoartikkeli 24.7.2013. <http://kynnys.palvelut.uusisuomi.fi/2013/07/24/osallisuutta-vammaisille-lapsille/>. Viitattu 2.4.2014.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Viitattu 5.4.2014.
- Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki 2011. Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–24.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheissa ja teksteissä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 297.

- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan lisensiaatintyö.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa R. Viitala & P. Pihlaja (toim.) 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 131–152.
- Viittala, K. 2005. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) 2005. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 9–34.
- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Viittala, K. 2008. Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. *Kasvatus* 39 (1), 63–71.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Yates, Partridge & Bruce 2012. Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*. 36 (112), 96–119.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelurunko

HAASTATTELUKYSYMYKSET

- Pohjatietoja: ikä, koulutus, kauanko ollut lastentarhanopettajana, mahdollinen erityispedagoginen tausta?

TEEMA 1: Lastentarhanopettajan käsityksiä inklusiosta (ja tuen järjestämisestä)

- Millainen käsityksesi on inklusiosta? Mitä tiedät ja ajattelet inklusiosta periaatteena? Positiivisia/negatiivisia käsityksiä?
- Mitä ajattelet tukea tarvitsevasta lapsesta varhaiskasvatuksessa?
- Mitä positiivisia/negatiivisia vaikutuksia inklusiivisella ajattelulla voisi olla omaan työhösi?

TEEMA 2: Miten inklusio toteutuu varhaiskasvatuksessa?

- Näkyvätkö inklusion periaatteet työssäsi? Päiväkodissa? Kuinka?
- Mitä inklusion toteuttaminen vaatii lastentarhanopettajalta (tiedot, taidot...)? Entä muilta (muut päiväkodin työntekijät, erityistyöntekijät, vanhemmat)?
- Onko sinulla mielestäsi tarpeeksi ratkaisuja ja keinoja kohdata erilaista oppijaa? Millaisia? Miten koulutuksesi on vastannut tähän tarpeeseen?

TEEMA 3: Inklusiota estäviä ja edistäviä tekijöitä lastentarhanopettajien näkökulmasta

- Millaisia esteitä päiväkodin arki voi käsityksesi mukaan asettaa inklusion toteutumiselle?
- Mitkä asiat voisivat edistää/estää inklusion toteutumista?

LIITE 2. Aineistosta muodostettu kategoriajärjestelmä

Lastentarhanopettajien käsityksiä erityisvarhaiskasvatuksesta			
Erityisvarhaiskasvatus osana arkea		Erityisvarhaiskasvatus lisätyönä	
Diagnosointi ja tietämys ovat lisääntyneet Tukeminen osa perustyötä Tukea toteutetaan yhteistyössä Erityistarpeet voivat olla tilapäisiä, johtua monesta asiasta		Tukeminen tuo lisähaastetta ja vie aikaa Erityisryhmä ”tavallista ryhmää” parempi	
Lastentarhanopettajien käsityksiä inklusiosta			
Inklusio erityislapsen palveluna		Inklusio yhteisenä toimintana	
Erityislapsen normaaliryhmässä Tukeminen erillisenä toimintana Inklusio vaativana ja haastavana vaihtoehtona Inklusio erityislapsen mahdollisuutena Inklusio tarkoittaa ”suurin piirtein” integraatiota Inklusio käytännön tuomana tilanteena		Inklusio toiminnan mukauttamisena Inklusio varhaiskasvatuksen toimintakulttuurina Lähtökohtaisesti kaikki lapset samassa Inklusio moniammatillisena yhteistyönä Tukeminen arjen käytäntöinä Inklusio kaikkien lasten etuna	
Inklusion toteutumista estävät tekijät		Inklusion toteutumisen edellytykset	
Ympäristöön liittyvät tekijät	Työntekijöihin liittyvät tekijät	Ympäristöön liittyvät tekijät	Työntekijöihin liittyvät tekijät
Resurssipula	Kielteinen asenne Haluttomuus muutokseen Tiedon ja tietoisuuden puute	Resurssit Koulutuksen tarjoama tieto ja valmius Yhteiskunnan arvot	Taidot ja valmiudet Myönteinen asenne ja kiinnostus Monenlaiset tarpeet huomioiva suunnittelu Koulutuksen ja tiedon hankkiminen Monipuoliset toimintatavat Asioiden tekeminen ”toisin” Yhteistyö