

**Lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä  
varhaiskasvatuksessa**

Outi Karvinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Karvinen, Outi. 2021. Lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 80 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa on. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää tuen järjestämistä edistäviä tekijöitä. Kehityksen ja oppimisen tukemista tutkittiin yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella. Tutkimukseen osallistui kaksitoista yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa ja tutkimuksen aineisto muodostui heidän avoimista vastauksistaan kyselylomakkeeseen. Aineisto kerättiin sähköisen Webropol-kyselylomakkeen avulla ja se analysoitiin teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten mukaan lasten kehityksen ja oppimisen tukemisessa käytetään pedagogisia ja hyvinvointia tukevia menetelmiä. Tuen toteutumista edistävät yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa, rakenteelliset tukitoimet sekä opettajien ammattitaito, asenne ja arvot. Tuki toteutuu yksityisessä varhaiskasvatuksessa tai lapsi voi joutua siirtymään kunnalliseen varhaiskasvatukseen.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittäminen edellyttää kunnallisen ja yksityisen palveluntarjonnan tarkastelua. Asiakaskuntien eriytymisen ilmiö tulee tiedostaa, kun päätöksiä tuen järjestämispaidoista ja kuntien tarjoamista tukimuodoista tehdään. Näin voidaan kehittää tasa-arvoa edistävää varhaiskasvatusta, jossa jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen omassa varhaiskasvatusympäristössään.

Asiasanat: kehityksen ja oppimisen tukeminen, yksityinen varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, inklusiivinen varhaiskasvatus

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Varhaiserityiskasvatus .....	12
	2.2 Inklusiivista varhaiskasvatusta edistävät tekijät.....	17
<b>3</b>	<b>YKSITYINEN VARHAISKASVATUS</b> .....	<b>21</b>
	3.1 Yksityinen varhaiskasvatus Suomessa .....	22
	3.2 Eriytyvät asiakaskunnat.....	24
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>27</b>
	5.1 Tutkimuskonteksti .....	27
	5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	29
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	30
	5.4 Aineiston analyysi .....	33
	5.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus .....	38
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>44</b>
	6.1 Kehityksen ja oppimisen tukemisen määrittelyä .....	44
	6.1.1 Yksilölliset, inklusiiviset menetelmät.....	46
	6.1.2 Tuen suunnittelun prosessi.....	47
	6.1.3 Tuen toteuttamispaikka.....	50
	6.2 Lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista edistävät tekijät .....	52
	6.2.1 Yhteistyö .....	53
	6.2.2 Ammattitaito ja koulutus .....	55
	6.2.3 Rakenteelliset tukitoimet.....	56

6.2.4	Asenne ja arvot .....	57
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>58</b>
7.1	Tulosten tarkastelu .....	58
7.2	Johtopäätökset .....	62
<b>8</b>	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>70</b>
<b>9</b>	<b>LIITTEET .....</b>	<b>79</b>

# 1 JOHDANTO

Yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen piirissä olevien lasten määrä on kasvanut viime vuosina. Suomessa yksityiseen varhaiskasvatukseen sijoittuu lähes viidenes kaikista varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista (Karvi 2019; Pihlaja & Neitola 2017, 84). Kun varhaiskasvatuksessa olevan lapsen kehitys aiheuttaa huolta tai oppiminen ei etene tyypillisesti, puhutaan varhaiserityiskasvatuksessa ja -opetuksessa lapsen tuen tarpeesta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lasten kehityksen ja oppimisen tukemisesta sekä siitä, millaiset tekijät edistävät tuen järjestämistä. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta yksityisen varhaiskasvatuksen edustajien näkökulmasta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan lapsen tulee saada tukea aikaisessa vaiheessa, ja se järjestetään ensisijaisesti lapsen omassa varhaiskasvatuspaikassa joustavin järjestelyin (OPH 2018). Yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista kuitenkin vain pieni osa saa kehityksen ja oppimisen tukea verrattuna kunnalliseen varhaiskasvatukseen (Pihlaja & Neitola 2017, 84; Vainikainen ym. 2018, 4). Tämä voi johtua siitä, että perheitä ohjataan kunnallisen palvelun piiriin, kun lapsella on vahvaa tarvetta kehityksen ja oppimisen tuelle (Vainikainen ym. 2018; Pihlaja & Neitola 2017; Riitakorpi ym. 2017; Eskelinen & Hjelt 2017), jolloin asiakaskunnat ovat vaarassa eriytyä. Tämä herättää perustellun kysymyksen inklusiivisen varhaiskasvatuksen tilasta yksityistymisen kasvaessa.

Varhaiskasvatuksen laatuun sekä kehityksen ja oppimisen tukeen keskittyvä tutkimus yksityisen palveluntuottajan näkökulmasta on ollut vähäistä (Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2018, 442; Riitakorpi ym. 2017, 104). Kuntien oletuksena on, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestyy yksityistä paremmin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa (Eskelinen & Hjelt, 2017; Riitakorpi ym. 2017). Tuen järjestäminen vaatii usein taloudellisia resursseja. Tarkennusta

kaivataan siihen, kuka vastaa lisäkustannusten kattamisesta (Vainikainen ym. 2018, 4-5, 39). Taloudellisen tarkastelun ohella huomiota tulee kiinnittää yksityisiin palveluntarjoajiin ja siihen, millaista kehityksen ja oppimisen tukea yksityisessä varhaiskasvatuksessa tarjotaan.

Kehittämisen näkökulmasta tämä tutkimus voi auttaa yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen tuottajia ja heiltä palvelua ostavia kuntia ja kuntayhtymiä kohdistamaan osaamisen resursseja, kuten täydennyskoulutusta ja erityisopettajan tehtäviä. Tutkimuksen tavoitteena on myös herättää pohdintaa siitä, aiheuttaako varhaiskasvatuspalvelujen yksityistyminen asiakaskuntien eriytymistä tuen tarpeiden perusteella. Lisäksi on tarpeen kiinnittää huomiota kehityksen ja oppimisen tukemiseen yksityisessä varhaiskasvatuksessa laadullisesta näkökulmasta. Aiemmat tutkimukset ovat painottuneet määrälliseen näkökulmaan eli siihen, kuinka paljon tukea tarvitsevia lapsia yksityiseen varhaiskasvatukseen sijoittuu.

Tämä tutkimusraportti sisältää kaksi teorialukua, joissa tarkastellaan inklusiivista varhaiskasvatusta ja yksityisen varhaiskasvatuksen viitekehystä. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteuttaminen kuvataan kahdessa pääluvussa. Tulokset esitetään kahdessa alaluvussa tutkimuskysymyksittäin. Pohdintaluku koostuu tulosten tarkastelusta ja johtopäätöksistä, jotka esitetään viimeisessä luvussa jatkotutkimusehdotuksineen.

## 2 INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS

Tuoreen selvityksen (Heiskanen ym. 2021, 122–123) ja tutkimuksen (Laakso, Pihlaja & Laakkonen 2020, 387) mukaan inklusion käsite on varhaiskasvatuksen ammattilaisille epäselvä. Inklusiota kuvataan tuen järjestämisen paikan kautta sen sijaan, että puhuttaisiin inklusiosta arvona. Selvityksen (Heiskanen ym. 2021) laatineet tutkijat määrittävät inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvoperusteisena tapana toteuttaa inklusioperiaatteita. Kyse on lasten tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta, moninaisuuden arvostamisesta, osallisuudesta sekä yhteisöllisyydestä (Heiskanen ym. 2021, 13–14). Hermanfors (2017b) esittää, että erilaisuudesta puhumisen sijasta voisi siirtyä puhumaan moninaisuudesta, sillä se ilmentää erilaisuuden suhteellisuutta ja ontologiaa. Inklusiossa oppijoiden moninaisuus on poikkeuksen sijaan normi (Hermanfors 2017b, 22).

Varhaiskasvatuksessa inklusio ei ole vain lasten osallisuuden edistämistä, vaan myös lasten erilliseen kasvatukseen ja eristämiseen kohdistuvien vaatimuspaineiden vähentämistä (Hermanfors 2017a, 92). Siihen kuuluu Viitalan (2014, 24–26) mukaan kaikkien lasten leikin, oppimisen ja osallisuuden esteiden minimoiminen ja ulkopuolelle jättämisen ja jäämisen vähentäminen. Inklusiolla viitataan Mietolan (2016) mukaan vammaisten henkilöiden oikeuksien, kuten tasa-arvoisen kohtelun toteutumiseen. Inklusion päämääränä on tavoitella kaikkien yhdenvertaista oikeutta ja mahdollisuutta kasvatukseen ja koulutukseen. Maailmanlaajuisesti inklusion kasvattamiseen pyrkivät ohjelmat kuten Education for all ja Inclusive education (UNESCO) tavoittelevat samankaltaisia päämääriä. (mm. Viljamaa & Takala 2017, 220.)

Koska inklusiiviselle kasvatukselle ei ole olemassa yhteistä määritelmää (mm. Mietola 2016, 371–373; Viitala 2014, 24), voidaan inklusio ideologiana tulkita eri tavoin. Varhaiskasvatuksen inklusion käsitteen moninaisista määrittelyistä löytyy yhteisiä piirteitä. Viitalan (2014, 24) mukaan yksi tällainen piirre on prosessinomaisuus. Inklusio tavoittelee maksimaalista osallisuutta sekä var-

haiskasvatuksen, koulun että yhteiskunnan konteksteissa. Kaikilla lapsilla on oikeus osallistua yhteisön toimintoihin inklusiivisessa kasvatustajärjestelmässä sekä saada automaattisesti tarvitsemansa tuki. (Viitala 2014, 24–26.) Moninaisten inklusiotulkintojen myötä tutkijat (Heiskanen ym. 2021, 122–123) ehdottavat, että varhaiskasvatuksen henkilöstön inklusioon liittyvää osaamista ja ymmärrystä tulee lisätä ja inklusioperiaatetta konkretisoida.

Vammaispolitiikan näkökulma inklusion käsitteen määrittämisessä poikkeaa koulutuspolitiikan näkemyksestä. Kansainvälisessä vammaispolitiikassa inklusion käsitteen voi tulkita viittaavan yhteiskunnalliseen osallisuuteen tavoitetilana sekä asettavan yhteiskunnalle mukaan ottamisen velvoitteen. Inklusion käsitteen sijaan vammaispolitiikassa onkin alettu käyttää yhteiskunnallisen osallisuuden ja osallistumisen käsitteitä. (Mietola 2016, 371–373.) Myös Mikolan (2012, 5) mukaan inklusioon sisältyy lähtökohtaisesti ajatus kaikkien mukaan ottamisesta sen sijaan, että lapsen tulisi täyttää joitakin kriteereitä voidakseen osallistua lähikouluperiaatteen mukaiseen opetukseen. Mietolan (2016) mukaan inklusiivisina opetusjärjestelyinä voidaan toisaalta tulkita myös segregoivia järjestelyjä, joissa oppilas opiskelee erityisluokassa tai -koulussa. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa inklusio voi määrittyä myös erityisopetuksen synonyymiksi, koska inklusion voidaan ajatella toteutuvan, kun oppilas saa tukea oppimiseensa. (Mietola 2016, 371–373.)

Useissa tutkimuksissa (mm. Justice ym. 2014; Black-Hawkins & Florian 2012) inklusio määritellään lähikouluperiaatteeksi, eli lapsen oikeudeksi osallistua opetukseen tavallisessa luokassa. Lapsen tulisi saada tarpeidensa mukaisesti yksilöllistä opetusta yhdessä muiden kanssa (Mietola 2016, 371–373). Tutkimuksen (Viljamaa & Takala 2017, 223–225) mukaan myös varhaiskasvatuksen erityisopettajat käsittävät inklusion tukea tarvitsevien lasten oikeutena olla samoissa ryhmissä muiden kanssa. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa korostuu jokaisen lapsen oikeus saada varhaiskasvatus lähipalveluna (Heiskanen ym. 2021, 13–14) eristävien käytäntöjen sijaan (Viljamaa & Takala 2017, 220).



Varhaiskasvatuksessa inklusiota on lähdetty toteuttamaan mm. integroituja erityisryhmiä vähentämällä (Pihlaja & Neitola 2017, 87–88) ja sijoitettu tukea tarvitsevia lapsia tavallisiin päiväkotiryhmiin (Viljamaa & Takala 2017, 223–225). Pihlajan ja Neitolan (2017) sekä Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimusten tulokset vahvistavat inklusiokäsitysten tulkintojen viittaavan pienempien ryhmien lakkauttamiseen tai vähentämiseen ja tukea tarvitsevien lasten siirtämisen isompiin ryhmiin toimimaan yhdessä toisten kanssa. Tutkijat (Pihlaja & Neitola 2017, 87–88) pohtivat, onko inklusiivinen kasvatustyyppi ymmärretty niin, ettei lapsilla ole enää mahdollisuutta saada tukea ryhmäkohtaiselta varhaiserityisopettajalta erityisryhmässä.

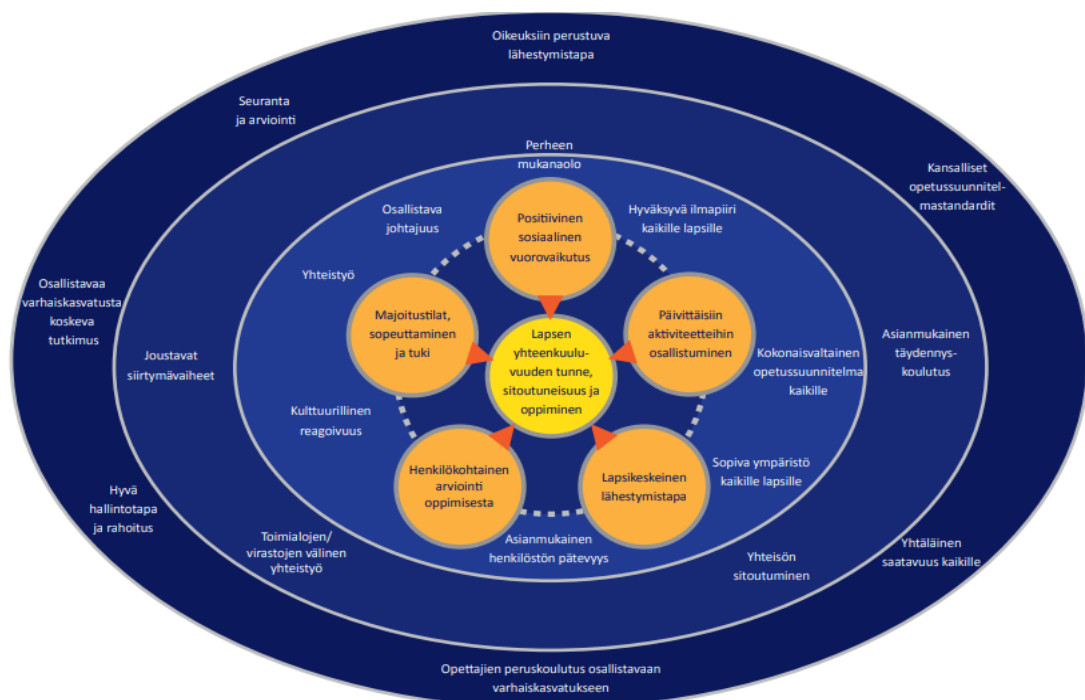
Inklusiivinen kasvatustyyppi koskee kaikkea oppimista varhaiskasvatuksesta lähtien. Oppimisympäristön tulisi olla inklusiivinen huolimatta siitä, onko ryhmässä erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Inklusiivinen oppimisympäristö tulee nähdä oppimisen ja opetuksen prosessina, joka rakentuu toimintaympäristön kautta sen sijaan, että ajateltaisiin sen olevan valmis systeemi. (Pynninen, Väyrynen & Norvapalo, 2015, 3–4.) Inklusiiviseen ympäristöön päästäkseen lapselta ei edellytetä muutosta, vaan ympäristö on kaikkien saatavilla (mm. Mikkola 2012; Hermanfors 2017a). Viitala (2014) ehdottaa, että varhaiserityiskasvatuksen keskeisenä päämääränä tulisi olla se, että kaikki lapset voisivat osallistua inklusiiviseen kasvatukseen. Lainsäädännöllisiä esteitä inklusiiviseen kasvatukseen osallistumiselle ei Suomessa ole (Viitala 2014, 25).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) inklusio on mainittu arvona ja käsitteenä, mutta sisällöllisesti sitä ei ole tarkemmin määritelty (Hermanfors 2017a), eikä suunnitelma sisällä tuen tarjoamista koskevia tarkempia ohjeita (Heiskanen & Viitala 2019). Hermanfors (2017a, 92) täsmentää, että inklusiivisessa kasvatuksessa tärkeää on kiinnittää huomiota ympäristöihin ja erilaisuutta synnyttävien tekijöiden poistamiseen yksilöiden erottelun sijasta. Inklusio on monipuolistamista ja siitä hyötyvät kaikki, ei ainoastaan pieni vähemmistö.

Hermanforsin (2017a, 92) mukaan inklusio olisi hyödyllinen kaikille. Myös kansainvälisten tutkimusten (mm. Justice ym. 2014, 1728–1729; Nahmias

ym. 2014, 9; Odom ym. 2011, 349) mukaan inklusiivisista käytänteistä on hyötyä sekä tukea tarvitseville, että muille lapsille. Tukea tarvitsevat lapset kehittyvät kielellisissä taidoissa erityisesti silloin, kun vertaisryhmässä on vahvat kielelliset taidot omaavia lapsia. Myös kognitiivisten ja vuorovaikutuksellisten taitojen kehitystä tukee se, että tukea tarvitsevat lapset ovat samassa ryhmässä tavanomaisesti oppivien lasten kanssa. Tavanomaisesti oppivat lapset kasvattavat inklusiivisessa ympäristössä empatiakykyään sekä erilaisuuden ymmärtämistä. (Justice ym. 2014, 1728–1729; Nahmias ym. 2014, 9; Odom ym. 2011, 349.) Inklusiivisen varhaiskasvatuksen myönteiset vaikutukset ovat suoraan riippuvaisia varhaiskasvatuksen laadusta (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 6).

Inklusiivista varhaiskasvatusta voidaan tarkastella osallistavan varhaiskasvatuksen ekosysteemimallin avulla. Malli toimii viitekehystenä ja auttaa havainnoimaan sitä, mitä asioita inklusiivisesti järjestetyssä varhaiskasvatuksessa tulee huomioida. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 9.)



KUVIO 1. Osallistavan kasvatuksen ekosysteemimalli (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 10–11).

Osallistavan varhaiskasvatuksen ekosysteemimallin keskellä on inklusiivisen varhaiskasvatuksen merkittävin tulos, nimittäin lapsen yhteenkuuluvuuden tunne, sitoutuneisuus ja oppiminen. Tulosta ympäröivät prosessit, joihin kuuluvat mm. positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus, lapsikeskeinen lähestymistapa sekä tarpeenmukainen kehityksen ja oppimisen monipuolinen tukeminen. Näitä tärkeitä prosesseja tuetaan rakenteilla, jotka mahdollistavat kokonaisvaltaisen ja esteettömän oppimisympäristön, osallistavan johtajuuden ja yhteistyön sekä jokaisen lapsen arvostuksen. Laajemman yhteisön tukirakenteet esitetään seuraavalla kehällä. Niihin kuuluvat inklusiivisiin prosesseihin vaikuttavat tekijät, kuten toimijoiden välinen yhteistyö, henkilöstön täydennyskoulutus sekä yhteisön sitoutuminen. Mallin uloimmalla kehällä esitetään alueellisella ja kansallisella tasolla toimivia rakenteellisia tekijöitä, joilla on vaikutusta inklusiivisen varhaiskasvatuksen järjestämiseen. Heiskasen ym. (2021, 15) mukaan uloimmalla kehällä olevat rakenteet toimivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytyksinä. Näitä ovat mm. varhaiskasvatuksen yhtäläinen saatavuus kaikille sekä opettajien peruskoulutus osallistavaan varhaiskasvatukseen (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 11–13).

Hermanforsin (2017a, 92) mukaan näyttää siltä, että Suomessa inklusiivista kasvatusta ei sellaisenaan arvosteta ja se uhkaa jäädä vain sivuseikaksi. Arvopohjaisen edistämisen tulisi ilmetä poliittisessa ohjauksessa ja käytännöissä sekä periaatteissa. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on sitouduttu vahvasti inklusion edistämiseen, mutta sitä on kritisoitu mm. siitä, että koulutuksellinen inklusio on irrotettu lähikouluperiaatteen toteuttamisesta (Mietola 2016, 371–373).

Tässä tutkimuksessa inklusiivisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan sitä, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään hänen omassa varhaiskasvatuspaikassaan joustavin järjestelyin, yhdessä toisten lasten kanssa. Tutkimuksessa inklusiivisen varhaiskasvatuksen yhtenä lähtökohtana on varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan yhteistyö lapsen tuen tarpeen tunnistamisessa,

tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tutkimuksessa lasten kehityksen ja oppimisen tukemista yksityisessä varhaiskasvatuksessa tarkastellaan inklusiivisten toimintamallien kautta.

## 2.1 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat käsitteellisesti ja toiminnallisesti hyvin lähellä toisiaan (Alijoki & Pihlaja 2017). Varhaiserityiskasvatus pohjautuu erityispedagogiikkaan ja varhaiskasvatustieteeseen, jotka ovat monialaisia tieteenaloja. Myös varhaiserityispedagogiset käytänteet perustuvat sekä varhaiskasvatukseen että erityispedagogiikkaan (Viitala 2014, 17). Kansainvälisesti varhaiserityiskasvatusta kuvataan käsitteellä *early childhood special education* (ECSE). Varhaiserityiskasvatuksessa lapsen oppiminen ja kehitys yhdistyvät tiiviisti kasvatuksen didaktiikkaan. Varhaiserityispedagogiset menetelmät perustuvat lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja huomioivat erityispedagogiset eettiset periaatteet, kuten hyväksymisen ja arvostamisen. (Alijoki & Pihlaja 2017.) Varhaiskasvatuksen korkeatasoinen pedagogiikka on merkittävä tekijä lasten oppimisessa. Pedagogiikan lähtökohtana tulisi olla se, että kaikki lapset ovat ensisijaisesti kehittyviä ja oppivia lapsia. Heiskasen ym. (2021) mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuki toteutuu parhaiten laadultaan hyvässä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä, jossa on tarjolla myös erityispedagogisia menetelmiä ja osaamista. Oppimisympäristön ja opetusmenetelmien ollessa laadukkaita ympäristö vastaa lapsen tuen tarpeeseen ja ohjaa lapsen oppimista (Heiskanen ym. 2021, 19; Alijoki & Pihlaja 2017).

Tuen tarpeen, vammaisuuden ja erityisyyden määrittelyn taustalla on tunnistettu erilaisia malleja, kuten sosiaalinen ja lääketieteellinen (mm. Haegele & Hodge 2016; Manago, Davis & Goar 2017). Lääketieteellisen mallin mukaan erityisyys on yksilöllinen tai lääketieteellinen ilmiö, joka johtuu kehon toiminnan heikentymisestä tai sen rakenteiden puutoksesta. Tämän mallin tavoitteena on saada yksilön erityistarve kuntoutettua mahdollisimman lähelle "normaalia".

Hoitoon sekä palvelujen pariin pääseminen on diagnoosisidonnaista ja ajatuk-  
sena on se, että ympäristön sijasta muutoksen tulisi tapahtua yksilössä. (Haegele  
& Hodge 2016, 194.) Lähelle varhaiskasvatuksen inkluusiokäsitettä sijoittuu so-  
siaalinen malli. Haegelen ja Hodgen (2016) mukaan sosiaalisessa mallissa erityi-  
syyden nähdään johtuvan ympäristön muodostamista sosiaalisista ja fyysisistä  
esteistä. Malli tavoittelee sosiaalista ja poliittista muutosta ympäristön esteiden  
vähentämiseksi sekä ymmärryksen lisäämiseksi. Palvelujen pariin pääsemiseen  
riittää yksilön oma kokemus palveluntarpeesta. Sosiaalisen mallin mukaan muu-  
toksen tulisi tapahtua ympäristössä yksilön sijasta (Haegele & Hodge 2016, 194),  
mikä on yksi inkluusion periaatteista myös varhaiskasvatuksessa.

Mallien vastakkainasettelun sijaan molemmat tarjoavat yhdisteltäviä näkö-  
kulmia erityisyyden ymmärtämiseen (Haegele & Hodge 2016; Manago ym.  
2017). Manago ym. (2017, 176) esittävät, että sosiaalinen malli ei voi yksin selittää  
erityisen tuen tarvetta, mutta se tarjoaa näkökulman moninaisuuden ymmärtä-  
miseen. Samalla se lisää ymmärrystä ympäristön muokkaamiseen niin, että se  
soveltuu myös erityistarpeisille henkilöille (Manago ym. 2017, 176). Esteettömyy-  
teen pyrkivä ja muunneltava ympäristö on osa inklusiivisuutta ja asia, johon kiin-  
nitetään huomiota myös varhaiskasvatuksessa.

Manago ym. (2017) tutkivat vammaisten lasten vanhempia ja saivat tu-  
lokseksi sekä sosiaalisen että lääketieteellisen mallin mukaista suhtautumista  
lapsen tuen tarpeeseen. Vanhemmat torjuivat leimaantumista lapsen vammai-  
suuden perusteella ja selittäen, että lapsen käyttäytyminen johtuu vammasta. Sa-  
malla he vaativat ympäristöltä sopeutumista ja tunnistivat ympäristön muutos-  
tarpeita lapsensa tarpeiden perusteella. (Manago ym. 2017, 176.) Vanhempien  
suhtautumistapa lapsen vammaisuuteen voi vaikuttaa myös lapsen käsitykseen  
itsestään ja vammastaan. Vanhempien lisäksi muun sosiaalisen ympäristön, ku-  
ten lapsen opettajien, suhtautumista lapsen vammaan tulee tarkastella. Haegelen  
ja Hodgen (2016) mukaan opettajan ajattelun taustalla vaikuttava malli voi muo-  
kata myös lapsen näkemystä omista kyvyistään ja erityisyydestään. Tapa, jolla

erityisyydestä ja vammaisuudesta puhutaan, vaikuttaa puhujan odotuksiin sekä vuorovaikutukseen yksilön kanssa (Haegele & Hodge 2016, 204).

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen määrittelyissä on varhaiskasvatuksessakin havaittavissa sekä sosiaalisen että lääketieteellisen mallin mukaisia vivahteita. Aholan (2015) ja Viitalan (2014) tutkimusten lähtökohtana on inklusiivinen varhaiskasvatus, jossa lapsi saa tukea omassa varhaiskasvatuspaikassaan. Tutkimuksissa käsitys lapsen tuen tarpeesta on sosiaalisen mallin mukainen. Sosiaalisen mallin rinnalla esiin nousee myös lääketieteellinen malli, johon viittaa lasten kuntouttamiseen ja tutkimiseen liittyvä keskustelu. Lääketieteellisen mallin mukaisena käytäntönä varhaiskasvatuksessa voidaan pitää sitä, jos kunta edellyttää, että lapsella tulee olla asiantuntijalausunto tuen tarpeestaan saadakseen rakenteellista tukea (Vainikainen ym. 2018). Sosiaalisella ympäristöllä on merkitystä sille, kuinka lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tarpeeseen suhtaudutaan. Varhaiskasvatuksen opettajan ajattelulla voi olla vaikutusta siihen, kuinka hän toimii tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Suomessa varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Näiden mukaan on laadittu paikalliset opetussuunnitelmat, joiden mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan niin kunnallisella kuin yksityisellä taholla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatustalain (540/2018) mukaisesti varhaiskasvatuspalvelujen tuottajan on huolehdittava, että varhaiskasvatuksessa on riittävä määrä kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä, jotta myös vammaisten ja muiden lasten tuen tarpeisiin vastataan. Tämän lisäksi kunnan käytettävissä on oltava varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Laki ei kuitenkaan määritä, tuleeko yksityisten palveluntarjoajien järjestää itse erityisopettajan palvelut. Kuntien päätännässä on, tarjoavatko he erityisopettajan tukea yksityisille päiväkodeille vai edellyttävätkö, että yksityinen palveluntuottaja järjestää palvelut itse. Tutkimuksista (Pihlaja & Neitola 2017; Vainikainen ym. 2018) nousee esille

kysymys siitä, kenelle tuen järjestämisen taloudellinen vastuu kuuluu. Taloudelliset mahdollisuudet järjestää lisäresurssia vaativaa kehityksen ja oppimisen tukea voivat olla kunnallisella ja yksityisellä palveluntarjoajilla erilaiset.

Perusopetuslain mukaisessa esiopetuksessa on ollut vuodesta 2011 lähtien käytössä tuen kolmiportainen järjestelmä. Kasvun ja oppimisen tuki määritellään perusopetuslaissa (1998/628) asteittain muuttuvaksi ja sitä kuvataan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kolmiportaisella mallilla. Periaatteena on, että yleiseltä tuelta tehostetulle ja erityiselle siirryttäessä tuki tulee asteittain yksilöllisemmäksi ja moniulotteisemmaksi (mm. Heiskanen & Viitala 2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaan oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea, mutta useita tuen muotoja. Käytettävät tuen muodot määritellään yksilöllisesti oppilaan pedagogisissa asiakirjoissa, ja niitä ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet. Jokaisella tuen tasolla voidaan käyttää kaikkia eri tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta. (OPH 2014, 61–62.) Varhaiskasvatuksessa tuen kolmiportaisuutta ei ole otettu lainsäädännöllisesti käyttöön. Useassa kunnassa tuen kolmiportaista mallia kuitenkin sovelletaan varhaiskasvatukseen (Heiskanen ym. 2021, 23–24), mikä osaltaan vahvistaa tuen jatkumoa perusopetukseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan lapselle voidaan antaa tukea monin tavoin. Suunniteltu tuki voi sisältää pedagogisia, rakenteellisia ja hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä. *Pedagogiseen tukeen* kuuluvat mm. varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki, yksilöllinen ohjaaminen, avustamis- ja tulkitsen palvelujen hyödyntäminen sekä erilaisten apuvälineiden käyttäminen. *Pedagogiseen tukeen* voi kuulua myös kielen ja kommunikoinnin tukeminen, kuten viittomien tai kuvien käyttö. *Rakenteellisia tuen järjestelyjä* ovat lapsiryhmän kokoon ja henkilöstön mitoittamiseen, osaamiseen tai rakenteeseen liittyvät ratkaisut. *Hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä* ovat mm. ohjaus ja konsultointi sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoilta. (OPH 2018, 58.) Heiskanen ym. (2021, 33) mukaan rakenteellinen ja pedagoginen tuki täydentävät toisiaan.

Varhaiskasvatustilain (540/2018) mukaisen varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää lapselle varhaiskasvatukseen tukea tarpeen ilmettyä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan kehityksen ja oppimisen tuki on osa laadukasta varhaiskasvatusta ja kuuluu kaikille sitä tarvitseville lapsille. Varhaiskasvatusta ohjaavat ja velvoittavat asiakirjat korostavat lapsen tuen tarpeen havaitsemista ja varhaista, oikein kohdennettua kehityksen ja oppimisen tukea. Tuen tarpeen havaitsemisessa sekä tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa korostuu yhteistyö lapsen, huoltajan, varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan sekä muun henkilöstön kanssa. Tarvittaessa hyödynnetään moniammatillista yhteistyötä. Lapsen tuen tarpeen tunnistamisen tulee johtaa lapsen tarpeisiin vastaavaan pedagogiseen toimintaan. Tuen tarpeen perusteella tulee varhaiskasvatuksessa tehdä erilaisia lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista mahdollistavia järjestelyjä ja ottaa käyttöön erityispedagogisia menetelmiä. (Heiskanen ym. 2021, 21.)

Varhaiskasvatuksessa lapsen tulee saada tukea joustavasti omassa varhaiskasvatuspaikassaan, heti tuen tarpeen ilmettyä (OPH 2018). Varhaiskasvatuksessa on Vainikaisen ym. (2018) mukaan kuitenkin käytäntöjä, jotka voivat hidastaa tai estää lapsen pääsemistä tuen piiriin. Tällainen käytäntö on esimerkiksi asiantuntijalausunnon vaatiminen rakenteellisen tuen, kuten ryhmäkoon pienentämisen saamiseksi. Myös rakenteellisten tukitoimien järjestämisen haasteet yksityisessä varhaiskasvatuksessa voivat muodosta esteen tuen saamiselle. Heiskanen ym. (2021, 13–14) selvityksen mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tarpeen määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä lapsen haasteet kytkeytyvät aina ympäristöön. Tuen tarpeessa olevien lasten määrät vaihtelevat kartoitusten (esim. Karvi 2019; Pihlaja & Neitola 2017) välillä, mikä voi myös kuvastaa määrittelyn haasteita.

Kaikkiällä maailmassa lasten oikeutta inklusiiviseen opetukseen ei vielä tunneta. Tällöin tukea tarvitsevan lapsen tavalliseen kouluun pääsemiseen vaikuttavat testien kautta saatujen arviointien tulokset (Lebeer ym. 2011), mikä vahvistaa lääketieteellisen mallin mukaista erityisyyden määrittelyä (Haegeler &



Hodge 2016, 194). Arviointia tehdään liittyen kognitiivisiin valmiuksiin, käyttäytymiseen sekä oppimisvaikeuksiin. Lasten jaottelu arviointien tulosten perusteella voi olla esteenä inklusion toteuttamiselle (Lebeer ym. 2011, 71) sen sijaan, että arviointia käytettäisiin oikeiden tukitoimien suunnittelun perustana. Arviointi testaamisen avulla voi hyödyttää inklusiivisen opetuksen järjestämistä silloin, kun sillä pyritään ymmärtämään lasta paremmin luokittelun sijasta. Testien avulla voidaan tunnistaa lapsen oppimisen esteitä sekä vahvuuksia (Lebeer ym. 2011, 87), jolloin niistä saadun tiedon avulla tukea voidaan kohdentaa täsmällisemmin yksilötasolla. Arviointeja tulisi mukauttaa testeistä toiminnallisemmalle tasolle, jotta ne toisivat esiin lapsen todellisen potentiaalin. Tulokset tulisi myös muotoilla myönteisellä tavalla sekä niiden tulisi sisältää selkeitä ohjeita lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Näin arvioinneista olisi hyötyä inklusion edistämässä. (Lebeer ym. 2011, 89.)

## **2.2 Inklusiivista varhaiskasvatusta edistävät tekijät**

Inklusiivista varhaiskasvatusta voidaan tarkastella käytäntöjen ja taustalla vaikuttavien arvojen ja asenteiden kautta. Hyvien inklusiivisten käytäntöjen kehittämisellä on selkeä yhteys opettajan asenteisiin erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamista kohtaan, ryhmässä käytettäviin opettamisen strategioihin sekä menettelytapoihin (Kwon, Hong & Jeon 2017; Dias & Cadime 2016; Viitala 2014). Varhaiskasvatuksen kasvattajien myönteiset asenteet lasten tuentarpeeseen vastaamista kohtaan ovat hyvä lähtökohta, kun tavoitteena on kehittää inklusiivista pedagogiikkaa (Viitala 2014, 172–173).

Opettajien koulutuksella on merkitystä siihen, kuinka he suhtautuvat inklusioon ja vammaisiin lapsiin. Tutkimuksen (Kwon, Hong & Jeon 2017, 371) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan korkeakoulututkinnolla sekä työkokemuksella on myönteinen vaikutus opettajan asenteisiin vammaisia lapsia ja inklusiivisia käytäntöjä kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettajat hyötyisivät lisäkoulutuksesta, jonka tavoitteena on lisätä osaamista vammaisuudesta sekä myönteistä asennetta inklusiota ja vammaisuutta kohtaan (Kwon, Hong & Jeon 2017).

Samaan lopputulokseen tulivat Dias ja Cadime (2016) tutkiessaan opettajien inklusioasenteita. Varhaiskasvatuksen opettajien tulee saada jatkuvaa lisäkoulutusta, joka tavoittelee myönteisten asenteen edistämistä (Dias & Cadime 2016, 118–120). Inklusiota edistäviksi tekijöiksi on ehdotettu vuorovaikutusta, yhteistyötä, koulutuksen ja resurssien saatavuutta sekä inklusiovalmiutta (Yeo, Neihart, Tang, Chong & Huan 2011.) Inklusiovalmiuden merkittävä taustatekijä on ns. ”can do”-asenne, joka parhaimmillaan sitouttaa työntekijöitä kohtaamaan erityistarpeita omaavia lapsia (Yeo ym. 2011, 153).

Asenne inklusiivista varhaiskasvatusta kohtaan voi olla myös periaatteessa myönteinen, mutta samalla ehdollinen. Viitala (2014, 25) nimeää ”yes, but” -asenteen, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen henkilöstön asettamia ehtoja sille, voiko heidän ryhmäänsä tulla erityistä tukea tarvitseva lapsi. Tähän halukkuuteen ottaa lapsi ryhmäänsä vaikuttaa myös se, millaisesta erityisen tuen tarpeesta on kyse (Viitala 2014). Eniten opettajat epäröivät ottaa ryhmäänsä lapsia, joilla on käyttäytymisen haasteita (Viitala 2014; Gal, Schreur & Engel-Yeger 2010). Viitalan (2014) mukaan henkilöstö saattaa esittää, millaisten ehtojen on täytyttävä ja mitä resursseja on oltava, jotta lapsi voi tulla ryhmään. Henkilöstö näkee siis tuen ja resurssien määrän onnistuneen inklusion edellytyksenä (Viitala 2014, 25).

Aholan (2015) mukaan varhaiskasvattajan omien tunteiden ja asenteiden tiedostaminen voi johtaa myönteiseen muutokseen hänen oman vuorovaikutustapansa suhteen. Usein haastavissa kasvatustilanteissa on kyse ympäristön riittämättömästä tuesta suhteessa lapsen tuen tarpeisiin. Tutkimus osoittaa myös sen, että kasvattajan vuorovaikutustapa on ratkaiseva tekijä haastavien kasvatustilanteiden kohdalla. (Ahola 2015, 185–188.) On siis oletettavaa, että pedagogisilla valinnoilla sekä hyvällä ja lämpimällä vuorovaikutuksella varhaiskasvattajat voivat tukea lasten suotuisaa sosioemotionaalista kehitystä. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden tulee osata havainnoida lasten vahvuuksia ja hyödyntää niitä pedagogiikassa. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämisessä tulee kiinnittää

huomiota kasvatusympäristön muutoshalukkuuteen sen sijaan, että lasten odotetaan sopeutuvan olemassa olevaan toimintakulttuuriin. (Viitala 2014, 166–168.) Pedagogisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kehittymisen myötä varhaiskasvatus olisi lähempänä kaikille avointa, tasavertaista ja laadukasta varhaiskasvatusta. (Ahola 2015, 192.)

Mikolan (2012) mukaan inklusiivisten, heterogeenisten ryhmien ohjaaminen edellyttää opettajalta monialaista yhteistoimintaa sekä myönteistä suhtautumista inklusioon. On mahdollista, että omakohtainen kokemus inklusiosta lisää opettajien myönteistä suhtautumista (Kwon, Hong & Jeon 2017; Mikola 2012). Inklusio synnyttää uudistuvaa opettajuutta, joka rakentaa uutta tietoa ja sisältää reflektiivisyyttä sekä yhteistyötä kollegojen kanssa (Mikola 2012, 8).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähipalveluperiaate ja erityisryhmien vähentäminen tuovat mukanaan uudenlaisia työtapoja, kuten konsultaatiota. Varhaiskasvatuksen erityisopettajista osa toimii konsultoivalla työotteella, kun tukea tarvitsevat lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen tavallisissa ryhmissä. Konsultoivana, alueellisena erityisopettajana toimimisen malli on kasvanut sen myötä, kun integroituja erityisryhmiä on purettu ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan resurssia on jaettu uudelleen (Laakso ym. 2020, 388). Konsultaatiossa tulisi Hermanforsin (2017a, 93) korostaa kokonaisvaltaista inklusiivista lähestymistapaa sen sijaan, että keskityttäisiin yksittäisten tuen menetelmien käyttöön. Konsultoivan työotteen laajenemisella on mahdollista saavuttaa erityispedagogisen osaamisen leviämistä, mikä puolestaan edistää valmiuksia inklusiiviseen varhaiskasvatukseen.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen edellytyksinä voidaan pitää opettajien riittävää koulutusta, kohtuullista työmäärää sekä riittävää rakenteellista tukea. Tuen toteuttamisen voidaan katsoa edellyttävän myös riittävää resursointia niin avustavan henkilökunnan kuin lapsiryhmän koon suhteen. (Gal, Schreur & Engel-Yeger 2010, 96–97.) Varhaiskasvatuksen opettajien tulisi Brodzellerin ym. (2017, 278) mukaan saada riittävää tukea tarjotakseen yksilöllisiä interventioita ja mukautettua opetusta, jotta he voivat vastata lasten tarpeisiin

ja ylläpitää laadukasta oppimisympäristöä (Brodzeller ym. 2017, 278; Heiskanen ym. 2021).

Alijoen ja Pihlajan (2017) mukaan suunniteltaessa lapsiryhmässä toteutettavan pedagogiikan lähtökohtana tulisi olla lasten tuen tarpeet. Lasten onnistumisen kokemukset ja myönteinen palaute vahvistavat jokaisen lapsen itseluottamusta. Ryhmä- ja oppimistilanteet tulisikin järjestää sellaisiksi, että lapsi voi olla niissä aktiivinen toimija. Aholan (2015, 182–183) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä ohjattujen tuokioiden suunnittelemista kaikkien lasten tarpeita vastaaviksi, mutta käytännössä lapsille tarjottava tuki ei ollut usein riittävää. Huomionarvoista tutkimuksen tuloksissa oli myös se, että arjen toiminnoissa, kuten pukemistilanteessa, opettajat kiittelivät lapsia sitä enemmän, mitä omatoimisemmin he suoriutuivat (Ahola 2015, 182–183). Arjen toimintoihin liittyvä pedagogiikka on myös osa varhaiskasvatusta ja edellyttää suunnittelua toteutuakseen niin, että myös tukea tarvitsevat lapset saisivat vahvistusta toimijuudelleen. Aholan (2015) tutkimuksessa ei tule esille koko päivän pedagogiikan suunnittelua lasten tukemisen näkökulmasta, vaan suunnittelu mainitaan koskien ohjattuja tuokioita.

### 3 YKSITYINEN VARHAISKASVATUS

Koulutuspolitiikkaa on alkanut yhä keskeisemmin säädellä talous ja ekonomistinen ajattelu aiemman hyvinvointi-ideologian sijasta (Värri 2018, 47). Yhteiskunnallinen muutos on tuonut mukanaan aiempaa voimakkaammin markkinamekanismia, mikä muuttaa hyvinvointivaltion rakenteita. Tämä muutos ulottuu myös varhaiskasvatuspalveluihin Suomessa ja tuo mukanaan yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen lisääntymistä (Karvi 2019; Pihlaja & Neitola 2017, 84; Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2020, 32).

Varhaiskasvatuksen yksityiseen palvelutuotantoon liittyvissä keskusteluissa nousee esiin kaksi teemaa - tasa-arvo ja markkinoinnin soveltuvuus varhaiskasvatukseen (Brennan, Cass, Himmelweit & Szebehely 2012, 387–388). Mahdollisuus osallistua laadukkaaseen varhaiskasvatukseen on yksi keskeisistä tekijöistä tasa-arvon edistämiseksi (Ruutiainen ym. 2018, 444; Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 7). Tasa-arvokeskustelussa huomio kiinnittyy eri sosioekonomisista taustoista tulevien lasten mahdollisuuksiin osallistua laadukkaaseen varhaiskasvatukseen sekä perheiden mahdollisuuksiin tehdä valintoja varhaiskasvatuspaikan suhteen (Brennan ym. 2012, 388; Penn 2011, 102; Karlsson, Löfdahl & Prieto 2013, 209). Useissa maissa yksityiset varhaiskasvatuspalvelut nähdään laadukkaina ja ne ovat kalliita, eikä kaikilla vanhemmilla ole resursseja mahdollistaa lastensa osallistumista näihin. Puolestaan maksukykyisempien perheiden on mahdollista tehdä valintoja palveluntarjoajien välillä (Brennan ym. 2012, 388).

Ruutiaisen, Alasuutarin ja Karilan (2020, 43) tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että varhaiskasvatuksen yhteydessä käytettävä käsite tasa-arvoisuudesta tarkoittaa perheiden oikeutta valita ne palvelut, joita he haluavat käyttää. Tämä vaatii tietoista kuluttajuutta, jotta vanhemmat voivat vastuullisesti tehdä valinnan yksityisen ja kunnallisen varhaiskasvatuksen välillä (Ruutiainen ym. 2020, 43; Brennan ym. 2012, 388). Karlssonin ym. (2013, 216) tutkimuksen mukaan päiväkodin valinnassa tärkeinä asioina pidettiin sitoutunutta henkilöstöä,

monipuolista ympäristöä, pientä ryhmäkokoja sekä rauhaa ja hiljaisuutta. Vanhemmat saivat tietoa näistä tekijöistä tutustumalla päiväkotiin sekä kuulemalla muiden kokemuksia. Päiväkodin valinta perustui vanhempien ajatukselle hyvästä vanhemmuudesta, kun he valitsevat lapselleen laadukkaan päiväkodin. Vanhemmat voivat perustella valintansa myös lapsen tarpeiden perusteella (Karls-son ym. 2013, 211). Myös palvelun markkinoinnilla voi olla vaikutusta mielikuviin, joiden perusteella vanhemmat valitsevat päiväkodin.

### **3.1 Yksityinen varhaiskasvatus Suomessa**

Kunnilla on lakisääteinen vastuu varhaiskasvatuksen järjestämisestä Suomessa. Niillä on kuitenkin vapaus valita, missä määrin he tuottavat itse varhaiskasvatuspalveluja, ostavat ulkoistettuja palveluja tai tarjoavat niitä yksityisesti (Ruutiainen ym. 2020, 35). Yksityisten palvelujen tukeminen tulee kunnalle usein taloudellisesti edullisemmaksi kuin omien palvelujen tuottaminen, minkä vuoksi kunnat voivat nähdä yksityiset varhaiskasvatuspalvelut myönteisenä asiana. Tämän lisäksi kuntien mukaan yksityiset palvelut myös rikastuttavat varhaiskasvatuksen palveluvalikoimaa tarjoamalla erilaisia pedagogisia painotuksia toiminnassaan sekä vastaavat palvelujen kysyntään. (Riitakorpi ym. 2017, 101–102, 49–52.)

Myös lainsäädäntö antaa paikalliselle tasolle vapauksia varhaiskasvatuspalvelujen järjestämisessä, sillä kunnat voivat päättää varhaiskasvatuksen järjestämistavoista (Ruutiainen ym. 2020, 35). Kunnat voivat tukea yksityisen varhaiskasvatuksen järjestämistä valitsemalla palvelusetelijärjestelmän, tarjota yksityistä varhaiskasvatusta yksityisen hoidon tuella tai käyttää molempia. Kunta voi määritellä itse palvelusetelin arvon, ja palvelusetelillä perhe voi valita haluamansa, kunnan hyväksymän palveluntarjoajan (mm. Ruutiainen ym. 2020, 35). Palvelusetelin arvoa on mahdollista korottaa lapsen tuen tarpeen perusteella, jolloin kunta tukee taloudellisesti lapsen tuen järjestämistä yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Tarjoamalla yksityistä varhaiskasvatusta kunnallisen rinnalla ja tukemalla sitä taloudellisesti esimerkiksi palvelusetelillä, kunta tarjoaa vanhem-

mille mahdollisuuden varhaiskasvatuspaikan valintaan huolimatta perheen taloudellisesta tilanteesta (mm. Brennan ym. 2012, 388; Karlsson ym. 2013, 211–213).

Ruutiainen, Alasuutarin ja Karilan (2021) tuore tutkimus viittaa varhaiskasvatuksen asiakaskuntien valikoitumisen mahdollisuuteen yksityisen palveluntuotannon kasvaessa. Valikoituminen voi johtua yksityisen varhaiskasvatuksen hinnasta ja perheiden mieltymyksistä. Tämän lisäksi valikoitumiseen voi vaikuttaa yksityisten palvelujen valintojen rajoittaminen, josta on mahdollisesti yhteisesti kunnan kanssa sovittu (Ruutiainen ym. 2021, 11). Palvelujen valintamahdollisuuden rajoittamisella voidaan viitata esimerkiksi sopimuksiin siitä, missä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatus järjestetään.

Suomessa yksityistä varhaiskasvatusta järjestää heterogeeninen kenttä toimijoita (Mäntyjärvi & Puroila 2019, 19), joista osa toimii yhdistys- ja osa yritysperustaisesti. Viime vuosina yhdistysperustaiset palveluntuottajat ovat pysyneet pieninä toimijoina, kun taas yritysperustainen varhaiskasvatus on kasvattanut osuuttaan (Repo ym. 2017; Karvi 2019). Kunnat ovat varhaiskasvatuksen järjestämisvastuullisina veloitettuja valvomaan yksityistä varhaiskasvatusta. Kuntien käytännöt yksityisen varhaiskasvatuksen ohjaamisessa ja seuraamisessa ovat vaihtelevia (Mäntyjärvi & Puroila 2019, 19). Yksityistä varhaiskasvatusta koskevat Suomessa samat lait ja asetukset kuin kunnan itse järjestämää varhaiskasvatusta. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa noudatetaan normatiivista varhaiskasvatussuunnitelmaa, henkilöstön pätevyysvaatimukset ja lasten ja aikuisten suhdelukua koskevat säännökset ovat samoja (ks. Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 35; Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2020, 34–35).

Suomessa varhaiskasvatuspalvelujen lisääntyneitä markkinoitumista (Karvi 2019; Pihlaja & Neitola 2017, 84; Ruutiainen ym. 2018; Ruutiainen ym. 2020, 32; Vainikainen ym. 2018) voidaan tarkastella kansallisella tasolla. Kansallisella tasolla lainsäädäntö luo puitteita markkinoitumiselle (Ruutiainen ym. 2018, 445), sillä varhaiskasvatusta on sallittua järjestää myös taloudellista hyötyä tavoitellen, toisin kuin perusopetusta (POL 628/1998, 7 §).

### 3.2 Eriytyvät asiakaskunnat

Kehityksen ja oppimisen tukea saavien lasten osuus on yksityisessä varhaiskasvatuksessa selkeästi pienempi verrattuna kunnalliseen varhaiskasvatukseen (Pihlaja & Neitola 2017, 84; Vainikainen ym. 2018, 4, 33). Yksityisessä varhaiskasvatuksessa tukea saa noin 8 prosenttia yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista ja kunnallisessa vastaava luku oli keskimäärin 15 prosenttia (Vainikainen ym. 2018, 33). Tätä asiakaskuntien eriytymistä tuen tarpeen perusteella voi selittää kunnan linjaus siitä, että tukea tarvitsevat lapset sijoitetaan suoraan, tai siirretään yksityisestä varhaiskasvatuksesta kunnalliseen (Eskelinen & Hjelt 2017, 79; Riitakorpi ym. 2017, 99; Vainikainen ym. 2018, 39). Taustalla vaikuttavat kuntien näkemykset siitä, että tuen oletetaan järjestyvän kunnallisessa varhaiskasvatuksessa yksityistä paremmin. Näkemysten mukaan yksityiset palveluntuottajat eivät tarjoaisi resurssia vaativaa tukea tuen järjestämisen aiheuttamien lisäkustannusten vuoksi. (Vainikainen ym. 2018, 39; Riitakorpi ym. 2017, 99.)

Tuen järjestäminen vaatii usein taloudellisia resursseja ja yksityisen varhaiskasvatuksen osalta ei Vainikaisen ym. (2018) mukaan ole selvää, kuka vastaa lisäkustannusten kattamisesta, palveluntarjoaja vai palvelua ostava kunta. Tilanne on esillä etenkin silloin, kun lapsen tuentarve edellyttää rakenteellista muutosta, kuten lisäresurssia ryhmässä. Lisäresurssin oletetaan toteutuvan paremmin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa, jossa on käytettävissä myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. (Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym. 2018, 4-5, 39.) Kunnat tarjoavat yksityiseen varhaiskasvatukseen vaihtelevasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Vain pieni osa yksityisistä palveluntuottajista huolehtii itse erityisen tuen palvelujen tarjoamisesta. Tämä voi johtua siitä, että yksityisen hoidon tukimuodoista vain palvelusetelillä kunta voi huomioida tuen järjestämisestä aiheutuvia kustannuksia. (Eskelinen & Hjelt 2017, 79.)

Näyttää siltä, että yksityisen varhaiskasvatuksen lisääntyminen voi aiheuttaa palvelujen ja asiakaskuntien eriytymistä, erityisesti rakenteellista tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tuen osalta (Vainikainen ym. 2018, 4-5).



Tarjolla on kaikille avoin julkinen palvelu, kunnallinen varhaiskasvatus, jossa on mahdollista saada kehityksen ja oppimisen tukea. Yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa tuen saaminen on selvityksen mukaan vaihtelevaa, tai se ei toteudu (Heiskanen ym. 2021, 29). Tämä voi johtaa siihen, että yksityisen varhaiskasvatuksen voivat valita vain ne perheet, joiden lapset eivät tarvitse erityistä tukea (Riitakorpi ym. 2017, 103). Tasa-arvon näkökulmasta perheillä tulisi olla mahdollisuus tehdä valinta lapsen varhaiskasvatuspaikasta (Brennan ym. 2012, 388; Penn 2011, 102; Karlsson, Löfdahl & Prieto 2013, 209) huolimatta lapsen tuen tarpeesta. Inklusiivisten periaatteiden mukaan tuki tulisi ensisijaisesti järjestää lapsen omaan varhaiskasvatusympäristöön, ettei lapsen tarvitse siirtyä toisaalle sadakseen tarvitsemaansa tukea.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa tarkastellaan, mitä lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa on, ja millaisia inklusiivisia menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät lasten tukemisessa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös siitä, millaiset tekijät opettajien mukaan edistävät lasten kehityksen ja oppimisen tukemista yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi

1. Mitä lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa opettajien kuvaamana on?
2. Millaiset tekijät edistävät lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista yksityisessä varhaiskasvatuksessa?

Tutkimustehtävä on ajankohtainen, sillä lasten kehityksen ja oppimisen tukemista ei ole juurikaan tutkittu yksityisen varhaiskasvatuksen edustajien näkökulmasta. Yksityisen varhaiskasvatuksen lisääntymisen myötä on syytä tarkastella tuen järjestämisen edellytyksiä laajemmin. Lisäksi varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen lainsäädännön uudistaminen on tekeillä, joten inklusiivisen varhaiskasvatuksen teemat ovat ajankohtaisia myös tutkimuksen näkökulmasta.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen metodologisia valintoja. Aluksi kuvataan tutkimuksen konteksti sekä tutkimusmenetelmä. Tämän jälkeen kerrotaan tutkimukseen osallistujista ja aineistonkeruusta sekä esitellään tutkimuksessa käytetty analyysitapa analyysiprosessia kuvaten. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen eettisiä ratkaisuja sekä tutkimusmetodin luotettavuutta.

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen, sillä tutkimuksen kohteena ovat opettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvat näkemykset lasten tuen tarpeisiin vastaamisesta. Koska tutkitaan opettajien ajatuksia kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisesta ja järjestämisestä yksityisessä varhaiskasvatuksessa, tulee informanteina olla niitä, joilla on henkilökohtaista ensikäden kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Kokemus on aina yksilön henkilökohtainen ja konkreettinen suhde johonkin elävään ilmiöön ja kokemuksessa on mukana aina opettajan oma toiminta, tulkinta ja tunteet. Taustalla vaikuttaa opettajan oman (työ)elämän kokemushistoria. Tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa yleistettävää tietoa aiheesta, vaan hyväksyä kokemusten monimuotoisuus. Vaikka tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää, johtopäätöksiä voidaan silti tehdä (Tökkäri 2018, 66).

Laadullinen tutkimus on prosessinomaista, eli tutkimuksen suunta ei ole muuttumaton, vaan se saa muotoutua tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen kohteeseen liittyviä oletuksia muutetaan sitä mukaa, kun uutta tietoa on kerätty aiemmista tutkimuksista ja aineistosta (Huhtinen & Tuominen 2020, 304). Aluksi ajatuksena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien, erityisopettajien sekä esimiesten kokemuksia kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisestä, mutta taustakirjallisuuteen perehdyttyä aihetta päätettiin lähestyä varhaiskasvatuksen opet-

tajien näkökulmasta. Valinta on perusteltu, sillä inklusiivisen mallin ja varhaiskasvatuksen nykytilanteen mukaisesti tukea tarvitsevat lapset sijoittuvat tavallisiin päiväkotiryhmiin, jolloin ryhmän opettajalla on eniten kokemusta lasten kanssa toimimisesta. Aiemmasta tutkimuksesta kävi ilmi erityisesti opettajan merkitys inklusiivisen toimintamallin toteutumisessa, joten opettajien näkemykset ovat hyvin mielenkiintoisia tämän tutkimuksen näkökulmasta.

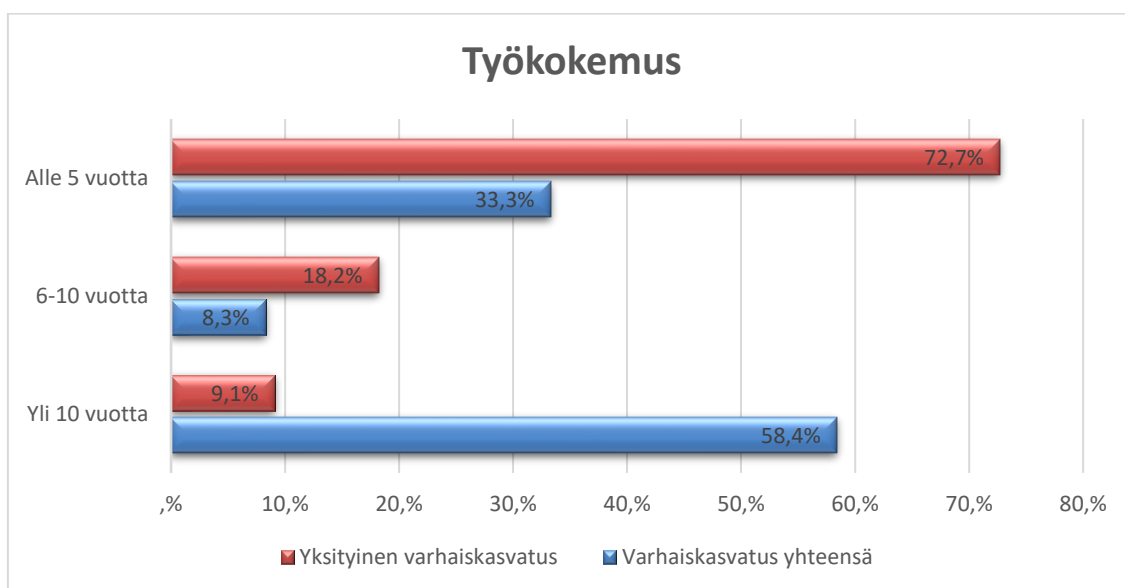
Tutkimuksen taustalla vaikuttaa fenomenologinen tieteenfilosofia, mutta tarkoituksena ei ole ollut tutkimuksen sitominen vain tiettyyn filosofiaan ja sen perusteella muodostuneeseen metodiin. Tutkimusmetodissa tarvitaan kuitenkin vaikutteita taustafilosofiasta, jotta voidaan tutkia kokemuksiin perustuvia näkemyksiä, ymmärtää niiden syntymistä, niistä kertomista ja tiedostaa niiden tutkimiseen liittyvän tulkinnan. (Laine 2018, 29–31, 33.) Olennaista on siis ymmärtää, että kokemus vaikuttaa näkemykseen asiasta, ja että tutkimukseen sisältyy aina tulkintaa.

Yksi tärkeimmistä laadullisen tutkimuksen tehtävistä on merkitysten luominen (Huhtinen & Tuominen 2020, 304). Kirjoittaessaan kokemuksistaan ja näkemyksistään varhaiskasvatuksen opettajat tuottavat tietoa siitä, mikä on heille merkityksellistä. Fenomenologien mukaan ihmisten kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen, jolloin kaikki koettu merkitsee meille jotakin. Kokemukset rakentuvat siis olennaisesti merkityksistä. (Laine 2018, 31). Tutkimukseen osallistuva opettaja tekee valinnan siinä, mistä hän kertoo ja haluaa tulla kuulluksi. Subjektiiivinen valinta tapahtuu sen perusteella, millaisia merkityksiä opettaja on tapahtuneelle antanut. Myös kokemus lapsen tuen tarpeesta ja saadun tuen laadusta on yksilöllinen (Toikkanen & Virtanen 2018, 16) ja kun tutkimus vielä koskee lapselle tarjotun tuen antamista, ei varsinaisen tapahtuman äärelle päästä. Tämä ei ole tutkimuksen tarkoitukseen, vaan nimenomaan tutkia opettajan näkemyksiä tuen tarjoamisesta inklusiivisen mallin mukaisesti ja lisätä ymmärrystä aiheesta yksityisen varhaiskasvatuksen kontekstissa.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui 12 varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelevät kymmenen eri maakunnan alueella yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseen osallistujien koulutustausta oli sosionomi tai sosiaalikasvattaja (6), kasvatustieteen kandidaatti (2), kasvatustieteen maisteri (2), opistotasoinen lastentarhanopettaja (1) ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja (1). Lisäksi vastaajat ilmoittivat lisäkoulutuksista, kuten työnohjaajan, työyhteisökouluttajan ja perheyön erikoistumisopinnoista. Työkokemusta varhaiskasvatuksesta suurimmalla osalla (59 %) oli yli 10 vuotta ja yksityisestä varhaiskasvatuksesta suurimmalla osalla (73 %) alle 5 vuotta.

KUVIO 2. Tutkimukseen osallistujien työkokemus yksityisestä varhaiskasvatuksesta ja varhaiskasvatuksesta yhteensä



Tutkimukseen osallistujaksi valittiin varhaiskasvatuksen opettajan ammattinimikkeellä työskenteleviä, sillä heillä on kokemuksen lisäksi koulutuksen tuomaa tietoa aiheesta. Tämän lisäksi kyselyyn vastasi yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimiva opettaja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole verrata

yksityistä varhaiserityiskasvatusta kunnalliseen, vaan tuottaa tietoa ilmiöstä uudessa kontekstissa, minkä vuoksi kaikki informantit on valittu yksityisen varhaiskasvatuksen puolelta.

Tutkimukseen kutsuttiin mukaan sekä yhdistys- että yritysperustaisesti toimivissa päiväkodeissa työskenteleviä opettajia. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tuoda ilmi yksityisten toimijoiden ja kuntien moninaisuutta tuen järjestämisessä, minkä vuoksi aineistoa on kerätty eri puolilta Suomea ja erilaisin taloudellisin tavoittein ja perustein toimivilta palveluntarjoajilta. Tutkimuksen kohdejoukosta rajattiin pois yksityiseen varhaiskasvatukseen kuuluvat perhepäivähoidajat ja ryhmäperhepäiväkodit, sillä tämä tutkimus kohdistuu päiväkotien inkluusiivisissa ryhmissä toimivien opettajien näkemyksiin.

### **5.3 Tutkimusaineiston keruu**

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmä tulee valita niin, että sen avulla tutkittavien on mahdollisuus tuoda esille omia kokemuksiaan ja näkemyksiään. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella loka-marraskuussa 2020. Tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi valittiin sähköinen lomakekysely, joka toteutettiin Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden käytettävissä olevalla Webropol-ohjelmistolla. Valinta perustui ensisijaisesti siihen, että näin on mahdollista tavoittaa vaivattomimmin vastaajia eri puolilta Suomea (mm. Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005, 264). Lisäksi sähköinen asiointi on tutkimukseen osallistujalle vaivaton ja aikatauluun lähes sitomaton tapa osallistua tutkimukseen (Selkälä 2013, 111), ja vastaajalla on mahdollisuus säilyttää anonymiteettinsä.

Kyselyssä käytettävät kysymykset voidaan jakaa suljettuihin, puoliavoimiin ja avoimiin kysymyksiin. Puoliavoimet kysymykset perustuvat etukäteen valittuun tutkimuksen viitekehukseen, eli tässä tutkimuksessa erityisopettajayhteistyön järjestämistavan kysymiseen. Kysymyksessä oli tarjottujen vaihtoehto-

jen lisäksi kohta lisätiedoille, joita tutkittava voi tarvittaessa kirjoittaa vapaamuotoisesti. Avoimet kysymykset ovat ilmiökeskeisiä ja ne antavat vastaajalle mahdollisuuden kertoa kokemuksestaan perusteellisesti. (Valli 2018, 114.) Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa painottuivat avoimet kysymykset, joiden avulla pyrittiin saamaan perusteellisia ja moninäkökulmaisia vastauksia. Tutkijalle avointen kysymysten etu on uusien näkökulmien löytäminen ja esiin saaminen sekä perusteellisen vastauksen tavoittaminen. (Valli 2018, 114.) Markkolan (2012, 158) mukaan avointen kysymysten eduksi voidaan laskea myös se, etteivät ne pakota valitsemaan ennalta määrättyistä vaihtoehdoista ja siten johdattele vastausta. Niillä on mahdollista nostaa esiin myös sellaisia näkemyksiä, joita tutkija ei ole osannut ottaa huomioon. Vastaaaja saa käyttää myös yksilöllistä ilmaisutapaansa kirjoittaessaan, ja voi näin tuoda esiin omaa kokemustaan aidosti. (Markkola 2012, 158.)

Tämän tutkimuksen aineisto koostui siis kyselylomakkeella saaduista kirjallisista vastauksista. Avoimia kysymyksiä oli kahdeksan ja ne vastasivat tutkimuskysymyksiin 1 ja 2. Monivalintakysymyksillä kerättiin vastaajien taustatietoja sekä puoliavoimella kysymyksellä tietoa siitä, kuinka yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa on järjestetty.

Kyselylomake testattiin ennen varsinaista aineistonkeruuta. Tutkittavien motivaatio vastaamista kohtaan otettiin huomioon kyselylomakkeen muotoilussa niin, että testaamisesta saadun palautteen perusteella helpoksi todetut kysymykset sijoitettiin alkuun. Näissä kysymyksissä johdateltiin tutkimusaiheen pariin. Tämän lisäksi kyselyn alussa oli tärkeää luoda luottamuksellinen suhde tutkittavan ja tutkijan välille, ja alussa täytyy pystyä osoittamaan kyselyn tärkeys ja mielekkyys (Valli 2018, 94). Tässä kyselyssä kyselyyn vastaamisen merkitystä korostettiin kyselylomakkeen saatetekstissä (liite 1). Lomakkeen keskivaiheelle sijoitettiin syventäviä sekä henkilökohtaisimpia kysymyksiä, kuten kysymys vastaajan oman yksikön valmiuksista vastata kehityksen ja oppimisen tuen tarpeisiin. Taustakysymykset sijoitettiin lomakkeen loppuun, sillä lomakkeen lop-

pua kohden vastaajan motivaatio voi hiipua. Taustakysymykset ovat luonteeltaan helppoja vastattavia, joten niiden sijainti kyselyn lopussa on luotettavuuden kannalta perusteltua. (Valli 2018, 94–95.)

Tutkimukselle myönnettiin tutkimuslupa yhdeltä yhdistysperustaiselta ja viideltä yritysperustaiselta varhaiskasvatuksen toimijalta, joista monella oli useita toimipisteitä. Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen vastaajille välitettiin linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen saateteksteineen ja tietotuojaillmoituksiineen esimiesten kautta. Esimiehet välittivät linkkiä henkilöstölle sähköisiä kanavia käyttäen, osa sähköpostitse ja osa suljetun sosiaalisen median alustansa avulla. Lähestymällä tutkimukseen osallistuvia esimiehen kautta työajalla varmistuttiin siitä, että vastaajat työskentelevät parhaillaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa.

Tässä kyselylomaketutkimuksessa aineisto kerättiin näyteperustaisesti. Mukaan valikoitui yritys- ja yhdistysperustaisia toimijoita eri puolilta Suomen perusteella, mistä tutkimuslupa myönnettiin. Tämän vuoksi ei voida varmistua siitä, edustaako näyte kokonaisuudessaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien näkemyksiä. Tällaiseen yleistettävyyteen tämä tutkimus ei pyrikään, vaan tuomaan esille ilmiön moninaisuutta. Osallistujien valikoitumista tapahtuu, sillä kyselyyn vastaavat usein vain aiheesta kiinnostuneet opettajat. Valikoituminen on yleistä etenkin näyteperusteisissa verkkokyselyllä toteutetuissa tutkimuksissa. Valikoitumiseen vaikuttavat tekijät, jotka edistävät vastaamisen todennäköisyyttä, ovat vastaajan saavuttama tieto kyselystä, käytössä oleva internet-yhteys sekä vastaajan kiinnostus kyselyä kohtaan. (Miettinen & Vehkalahti 2013, 96–97.) Vastaamisen valikoitumisen tasapainottamisen vuoksi vastaajia on lähestytty heidän esimiestensä kautta työajalla. Tällöin tieto kyselystä saavuttaa vastaajia tasapuolisemmin kuin esimerkiksi kyselyn mainostaminen sosiaalisen median ryhmissä.



## 5.4 Aineiston analyysi

Laadullinen tutkimus on suurilta osin erittäin luova prosessi, joka vaatii tutkijalta herkkyyttä omaa aineistoa kohtaan sekä lukeneisuutta. Tulkinta syntyy empirian ja teorian vuoropuhelusta. Tämä edellyttää tutkijalta aineiston tuntemusta ja kykyä rakentaa siitä uutta tietoa ja ymmärrystä lisäävä kokonaisuus. (Syrjäläinen ym. 2007, 8.) Haasteena pidetään erityisesti tieteellisesti kestävien johtopäätösten tekemistä laadullisen aineiston pohjalta. Se edellyttää huolellisesti pohditun tutkimusasetelman ja tarkoituksenmukaisen aineistonkeruumenetelmän lisäksi kykyä käsitellä aineistoa. Tutkimuksen tulkintoja voidaan pitää vakuuttavana ai-noastaan silloin, kun ne on saavutettu luotettavan ja systemaattisen analyysin seurauksena. Olennaista analyysissä onkin systemaattisuus, avoimuus, tarkistettavuus sekä perusteltavuus. (Puusa 2011, 116; Puusa 2020, 145.)

Koska sisällönanalyysi voidaan ymmärtää väljänä metodisena viitekehyksenä, on sen ansiosta mahdollista tarkastella aineistoa monipuolisesti. Silloin sen toteuttamisessa on sekä aineisto- että teorialähtöisiä piirteitä ja se on kietoutunut tulkintaan. Yksi laadullisen sisällönanalyysin piirre on koodien välisten erojen ja samankaltaisuuksien korostaminen. Toinen piirre on se, että menetelmä käsittelee sekä ilmeistä että piilevää sisältöä tekstissä. Ilmeinen sisältö eli mitä tekstissä sanotaan, esitetään usein luokissa. Teemat puolestaan nähdään sinä sisältönä, josta tekstissä puhutaan. (Graneheim & Lundman 2004, 110–111.) Laadullista sisällönanalyysiä hyödyntävä tutkimus keskittyy kommunikoidun kielen sisältöön ja sen yhteydestä ilmeneviin merkityksiin (Hsieh & Shannon 2005, 1278.)

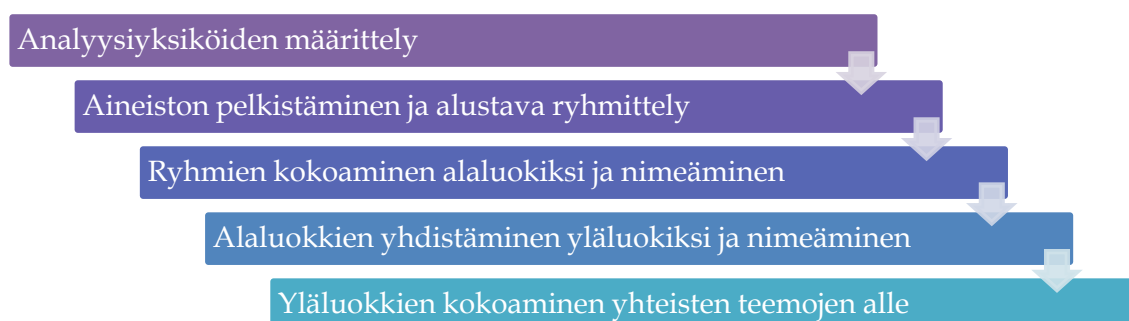
Käytännön toteutuksessa analyysiprosessi on monivaiheinen ja siihen sisältyvät vaiheet (analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen, aineiston kategorisointi ja teemoittelu sekä tulkinta) esiintyvät samanaikaisesti. Tässä tutkimuksessa aineistoon tutustuminen oli merkittävässä roolissa, ja siihen palattiin useita kertoja pelkistämisen ja luokittelun sekä tulkinnan aikana. Sisällönanalyysin tavoitteena on auttaa järjestämään aineisto aluksi tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisällä olevaa keskeistä tietoai-

nesta (Puusa 2020, 149). Tämän keskeisen tietoaineuksen säilyttämisen varmistamiseksi aineiston tarkasteluun ja alkuperäisilmauksiin palattiin useita kertoja. Tutkijan tehtävänä on luoda aineistosta selkeää ja yhtenäistä informaatiota sisältävä kokonaisuus, jonka avulla hän voi tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa 2020, 149; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.)

Laadullisen aineiston analyysissa tutkijan työnä on eritellä ja yhdistää, eli pilkkoa aineistoa osiin, minkä jälkeen tehdä siitä synteesiä ja koota se uudelleen (Puusa 2020, 146). Keskeistä analysoinnissa on löytää synteesiä luova temaattinen kokonaisrakenne, joka kannattelee koko aineistoa (Kiviniemi 2018, 83). Tämän jälkeen tutkija tekee johtopäätöksiä, jotka hän esittää tutkimuksen lopputulmana, jolla on tieteellinen perusta (Puusa 2020, 146).

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla laadullisella sisällönanalyysillä, sillä se sopi tutkimusasetelmaan. Tutkimuksen aineistonkeruussa käytetty kysely perustui aiempaan tutkimustietoon aiheesta, kuten opettajan merkitykseen inklusiivisin periaattein toteuttavan kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysiyksiköt tulevat teorian sijaan aineistosta ja teoria liitetään analyysiin mukaan käsitteellistämisen vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Tämän tutkimuksen analyysissä aiempi teoreettinen tieto yhdistettiin analyysiin teemoittelun jälkeen.

KUVIO 3. Analyysiprosessin vaiheet tutkimuskysymys kerrallaan



Analyysi alkoi aineiston lukemisella kokonaisuutena useaan kertaan. Ensimmäisten kertojen yhteydessä aineisto anonymisoitiin niiltä osin, kuin siellä oli

tunnistetietoja vastaajan työnantajasta tai kunnasta, jonka alueella varhaiskasvatustyksikkö sijaitsi. Varsinainen sisällönanalyysi aloitettiin käymällä aineistoa läpi systemaattisesti tutkimuskysymys kerrallaan. Aluksi määriteltiin analyysiyksiköt. Tutkimuskysymyksen ”Mitä lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa opettajien kuvaamana on?” kohdalla lähdettiin aineistosta etsimään lasten tukemiseen liittyviä asioita. Analyysiyksiköiden pituudet vaihtelivat yksittäisistä sanoista lauseisiin ja ajatuskokonaisuuksiin. Lopullisiksi analyysiyksiköiksi kyseisessä kysymyksessä muodostuivat ne vastausten osat, joissa vastaaja kertoi käyttämistään tuen menetelmistä, määritteli kehityksen ja oppimisen tuen perusteita ja kuvasi tuen suunnittelun prosessia ja tuen toteuttamispaikkaa. Tällaisia vastauksen osia olivat esimerkiksi maininnat siitä, mihin ohjaaviin asiakirjoihin kehityksen ja oppimisen tukeminen perustuu sekä siitä, millaisia pedagogisia tukitoimia opettajat käyttävät.

Toisen kysymyksen ”Millaiset tekijät edistävät lasten kehityksen ja oppimisen tukemista yksityisessä varhaiskasvatuksessa?” kohdalla lähdettiin aineistosta etsimään lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen taustalla olevia tekijöitä. Aineistosta tunnistettiin analyysiyksikköjä, joissa opettajat toivat esiin edellytyksiä kehityksen ja oppimisen tukemiselle, sekä tekijöitä, jotka edistivät kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista. Analyysiyksiköiden pituudet vaihtelivat muutamasta sanasta lauseisiin. Tällaisia olivat esimerkiksi maininnat yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa, varhaiskasvatuksen opettajan riittävästä koulutustasosta sekä asenteesta.

Valittujen analyysiyksiköiden johdattamina aineistosta etsittiin ilmaukset, jotka luotujen analyysiyksiköiden perusteella liittyivät tutkittavaan ilmiöön. Aineistosta alleviivattiin violetilla värillä kehityksen ja oppimisen tuen määrittelyyn liittyviä, yleisempiä näkemyksiä. Vihreällä alleviivattiin kohdat, joissa vastaaja kertoi kehityksen ja oppimisen tuen keinoista ja menetelmistä. Sinisellä alleviivattiin kohtia, joissa vastaaja määritteli tuen järjestämisen edellytyksiä ja tekijöitä, jotka edistävät lasten kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä. Tämän

jälkeen ilmaukset listattiin tekstinkäsittelyohjelmassa ja alkuperäisilmauksia pelkistettiin niiden sisällön perusteella (taulukko 1). Tällä pelkistämällä eli redusoinnilla tarkoitetaan aineiston karsimista niin, että epäolennainen sisältö jätetään pois. Pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alustavia ryhmiä, jotka jakautuivat mm. tuen menetelmien, yhteistyön ja opettajan ammattiosaamiseen liittyviin aihepiireihin. Erilaisten aihepiirien mukaan ryhmittelyn ja siitä seuraavan luokittelun tarkoituksena on järjestää aineisto niin, että erilaisten teemojen esiintymistä aineistossa voidaan vertailla (Graneheim & Lundman 2004, 107; Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysin alkuvaiheista (Ensimmäinen tutkimuskysymys).

Listaus alkuperäisilmauksista	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Mahdollisuuksien mukaan kuvien käyttö-- -- kuvatukea ja strukturointia Omassa talossani käytetään paljon kuvia ja kortteja, tunne mittaristoja-- --tukiviittomia käytetään tarvittaessa --Strukturoitu arki ja kuvitettu päivärytmi sekä kuvatukea mahdollisimman monessa kohden päivää auttavat montaa lasta.--	Kuvien käyttö mahdollisuuksien mukaan Kuvatuki ja toiminnan rakenne Kuvatuki tunnetaitopedagogiikassa Tukiviittomat tarvittaessa Toiminnan rakenne, kuvatuki kokopäiväpedagogisesti	Esteetön ja monikanavainen viestintä
Leikkiympäristöjen muokkaaminen-- --opp.ympäristön rakentaminen-- --Kehitämme toimintaympäristöä koko ajan toimivammaksi ja lasten kehitystä ja oppimista tukevaksi--	Leikkiympäristön kehittämisen Oppimisympäristön rakentaminen Toimintaympäristön kehittäminen lasten tarpeiden perusteella	Oppimisympäristöjen kehittäminen lasten tarpeiden perusteella

Pelkistämisen ja alustavan ryhmittelyn jälkeen ilmaukset luokiteltiin samaa aihepiiriä koskevien ilmausten luokkiin. Vähitellen nämä luokat yhdistyivät samaa aihetta kuvaavien käsitteiden mukaan muodostaen alaluokkia. Alaluokille etsit-

tiin yhteisiä nimittäjiä, ja vähitellen ne saatiin nimettyä luokkien sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Vaiheen tarkoituksena oli tiivistää aineistoa edelleen ja tuoda sitä kohti yleisempiä käsitteitä. Esimerkiksi yksi alaluokka muodostui ilmauksista, joissa kuvattiin kuvien sekä tukiviittomien käyttämistä mm. vuorovaikutuksen ja struktuurin tukena. Tämä alaluokka nimettiin kuvaavalla käsitteellä esteetön ja monikanavainen viestintä (taulukko 1). Osa ilmauksista sopi useampaan luokkaan, ja haki paikkaansa kauemmin. Tällaisissa tilanteissa palattiin useita kertoja alkuperäisilmausten äärelle. Alaluokkia muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla 17 ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla 29, mikä kertoo aineiston monipuolisuudesta.

Tämän jälkeen alaluokille etsittiin yhdistäviä ja kuvaavia yläluokkia. Esimerkiksi opettajan lämmintä, myönteistä suhtautumista lapseen ja lapsikeskeistä ja -lähtöistä toimintatapaa kuvaavat alaluokat yhdistyivät yhdeksi yläluokaksi, joka nimettiin myönteisen asenteen käsitteellä (taulukko 2). Kaikki yläluokat nimettiin sisältöä kuvaavilla käsitteillä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124) esimerkin mukaisesti. Yläluokkia muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla 10 ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla 14. Yläluokkien yhdistäminen teemojen mukaan oli tarpeen, jotta analyysin perusteella päästiin käsitteellistämään tuloksia.

Teemoja muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kolme, ja ne nimettiin seuraavasti: *yksilölliset, inklusiiviset menetelmät, tuen suunnittelun prosessi ja tuen toteuttamispaikka*. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla teemoja muodostui neljä: *yhteistyö, ammattitaito ja koulutus, rakenteelliset tukitoimet sekä arvot ja asenne*. Taulukossa (taulukko 2) on kuvattu analyysin etenemistä koskien lasten kehityksen ja oppimisen tukemista edistäviä tekijöitä (toinen tutkimuskysymys). Kokoavaksi teemaksi esimerkissä muodostui varhaiskasvatuksen opettajien asenne sekä arvot, jotka vaikuttavat heidän työhönsä lasten kehityksen ja oppimisen tuen tarjoajina.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston analyysin etenemisestä (Toinen tutkimuskysymys).

Alaluokka	Yläluokka	Teema
Henkilöstöllä halu yhdessä kehittää toimintaa ja oppia uutta	Kehittymismyönteisyys	Asenne ja arvot
Organisaation rakenteet tukevat kehityksen ja oppimisen tuen sujuvaa kehittämistä		
Lämmin, myönteinen suhtautuminen	Myönteinen asenne	
Lapsikeskeinen ja -lähtöinen toimintatapa		
Inklusioasenne	Arvoperusta	
Lapsikeskeisyys		
Vastuullisuus		
Arvojen ja asenteiden tietoiseksi tekeminen/ itsetuntemus		

Käsitteellistämisen vaiheessa analyysiin liitettiin mukaan teoriaa, mikä on tyyppillistä teoriaohjaavalle sisällönanalyysille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Esiin saatuja teemoja peilattiin aiemmin tutkittuun, ja yhteneväisyyksiä havaittiin. Yksi tällainen yhteneväisyys oli opettajan asenteen merkitys inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisessa.

## 5.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtien mukaisesti tarkasteltuna tutkimustyössä noudatettiin rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta sekä tarkkaavuutta läpi tutkimusprosessin. Tutkimuksen tekemisen vaiheet kuvattiin avoimesti, jolloin lukijan mahdollista saada käsitys siitä, minkä vuoksi valinnat menetelmien ja analyysin suhteen tehtiin. Tutkimusta toteutettiin tarkkaavaisesti ja vireystilaa ylläpidettiin riittäväillä tauotuksilla. Tutkimuksen tekemisessä noudatettiin vastuullisuutta tutkimuslupien ja -suostumusten lisäksi aiheen näkökulman valinnassa. Tutkimus toi esiin lapsen

kehityksen ja oppimisen tukemisen osaamista yksityisessä varhaiskasvatuksessa, mikä osaltaan voi suunnata yksityisen varhaiskasvatuksen laatuun liittyvää keskustelua myönteiseen suuntaan. Tutkimuksessa viitataan toisten tutkijoiden julkaisuihin asianmukaisesti ja kunnioittamatta välttämällä tiedon tulkitsemista tämän tutkimuksen eduksi. Tutkimus ei saa rahoitusta varhaiskasvatuksen yksityiseltä palveluntuottajalta, eli se ei ole taloudellisesti sidonnainen. Tutkija ei tutkimuksen tekemisen aikana työskentele varhaiskasvatuksen parissa.

Tutkittava aihe on monimuotoinen ja -tasoinen ja samalla monitulkintainen myös lainsäädännöllisestä näkökulmasta. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen määrittely varhaiskasvatuslaissa on melko epätarkka. Tutkimuksen tekemisen hetkellä varhaiskasvatuksessa ei ollut virallisesti käytössä esimerkiksi kolmiporaisen tuen mallia. Tutkimusta tehdessä ei voitu varmistua siitä, kuinka vahvan kehityksen ja oppimisen tuen näkökulmasta tutkimukseen osallistujat vastaavat.

Tätä tutkimusta varten saatiin tutkimusluvut yksityisen varhaiskasvatuksen palveluntuottajilta, eli yrityksen johdolta tai yhdistysperustaisen päiväkodin johtajilta. Tämän lisäksi tietoinen suostumus osallistua tutkimukseen ja lupa käyttää vastauksia osana tämän tutkimuksen aineistoa pyydettiin jokaiselta vastaajalta kyselylomakkeen yhteydessä. Tutkittaville kerrottiin saateviestissä, millaisesta tutkimuksesta on kysymys ja mihin vastauksia käytetään, ja vastaaminen oli vapaaehtoista (Kuula 2011). Tutkittavat ja heidän työnantajansa suojattiin nimettömän vastaustavan turvin. Tämän lisäksi vastaajat ovat ilmoittaneet työpaikkansa sijainnin ainoastaan maakunnan tarkkuudella. Tunnistettavaa tietoa palveluntuottajasta ei kerätty, ja mahdolliset vastaajan esille tuomat tunnistetiedot poistettiin aineistosta analyysin alkuvaiheessa. Sähköistä aineistoa säilytettiin huolellisesti käyttäjätunnuksella ja salasanaa suojattuna tutkimuksen tekemisen ajan. Aineistoa ei tarkastellut tutkijan lisäksi kukaan muu henkilö (Kuula 2011), sillä kyselylomakkeessa informoitiin, että vastauksia käyttää vain tutkija ainoastaan tässä tutkimuksessa. Aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistuttua asianmukaisesti.

Aineistonkeruussa käytetty kyselylomake tehtiin itse, ja sen laatimisessa olttiin huolellisia, sillä aineistonkeruuväline luo perustan tutkimuksen onnistumiselle. Sanavalintojen tulee olla selkeitä, kysymysten yksiselitteisiä, eivätkä kysymykset saa olla johdattelevia. (Valli 2018, 93.) Kysymyslomakkeen sisältöä ja kysymysten muotoa pohdittiin huolellisesti, minkä lisäksi lomakkeen avulla suoritettiin esitutkimus, jonka tarkoituksena oli saada tietoa siitä, kuinka vastaajat ymmärtävät kysymykset. Tämän testaamisen myötä lomakkeeseen tehtiin muutoksia ja tarkennuksia ennen varsinaista aineistonkeruuta. Lomakkeen pituutta ja vastaamiseen kuluvaa aikaa tarkasteltiin esitutkimuksen avulla huolellisesti, sillä riskinä on vastaamisen keskeyttäminen tai kokonaan vastaamatta jättäminen, jos lomake on liian pitkä. Lomakkeen ollessa liian pitkä, viimeisiin kysymyksiin vastataan ilman pohdintaa, jolloin luotettavuus heikkenee. (Valli 2018, 94.) Saadun palautteen ja vastausten perusteella lomakkeen pituus oli sopiva, ja siitä nousi esiin tärkeitä aihealueita myös vastaajien mielestä.

Kyselylomakkeessa käytettiin mahdollisimman tuttuja sanoja, joita varhaiskasvatuksen opettajatkin käyttävät, jotta tutkijan ja tutkimukseen osallistujan välille syntyy yhteinen kieli. Erityisesti huomioitiin se, että tutkijan tausta varhaiskasvatuksen erityisopettajana ja maisterivaiheen opiskelijana on tuonut sanavarastoon termejä, jotka voivat olla erityispedagogiikkaan perehtymättömälle varhaiskasvatuksen opettajalle vieraita. Myös vierasperäisten sanojen käyttämisestä on hyvä välttää (Valli 2018, 95), sillä se voi saada tutkijan tuntumaan etäiseltä. Kielellisesti on mahdollisuus saavuttaa toisen kokemus parhaiten silloin, kun puhutaan mahdollisimman konkreettisesti (Laine 2018, 41). Näiden seikkojen sekä aiemman tutkimustiedon (mm. Laakso ym. 2020, 387; Viitala 2014, 24) vuoksi kyselylomakkeessa vältettiin inklusiokäsitteen käyttämistä, vaikka se toimikin tutkimuksessa tarkastelun ja tulkinnan linssinä. Lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen käsitteistön ajateltiin olevan varhaiskasvatuksen opettajille konkreettisempi. Palautteen perusteella osa kyselyyn vastanneista koki tästä huolimatta kysymykset vaikeina.



Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jonka luotettavuustekijöihin voi osin vaikuttaa. Yksi vastaamiseen vaikuttavista kontekstitekijöistä on kysymysten järjestys. Kysymykset vaikuttavat toisiinsa ja vastaajat tulkitsevat kysymyksiä suhteessa toisiinsa, mikä luo vastaajalle kokonaiskuvan, joka toimii vastaamisen viitekehystenä. (Selkälä 2013, 106.) Lomakkeessa vastaajalle luotiin viitekehystä jo saatetekstissä, minkä lisäksi kysymysten järjestystä pohdittiin huolella. Kysymysten järjestykseen liittyvän kontekstivaikutuksen lisäksi vastaamiseen vaikuttaa informaation saatavuuteen liittyvä kontekstivaikutus, joka esiintyy mm. silloin, kun vastaajan muististaan aktivoima tieto voi vaikuttaa tulevan kysymyksen arviointiin. Juuri ennen vastaamista aktivoitu informaatio vaikuttaa kysymysten vastaamisprosessiin aiempiin kysymyksiin liittyvää informaatiota enemmän, koska se on työmuistissa aktiivisena. Edeltävien kysymysten käsitteetkin voivat ohjata vastaamista seuraaviin kysymyksiin. (Selkälä 2013, 108.) Aineistonkeruussa käytetty kyselylomake voi siis aktivoida vastaajan mielessä muistoja, jotka vaikuttavat hänen vastaamiseensa jatkossa.

Lomakekysely on luonteeltaan haastattelua etäisempi aineistonkeruumenetelmä. Tiittulan, Rastan ja Ruusuvuoren (2005) mukaan vastauksen anonymiteetti ja välimatka tutkijaan voi vaikuttaa siihen, kuinka tutkimukseen osallistujat vastaavat kysymyksiin. Vastaajien voi olla helpompi tuoda lomakekyselyssä esiin arkaluonteisia asioita, esittää jyrkkiäkin mielipiteitä ja olla kriittisiä. Etäisyys ja anonymisyys voivat siis luoda avoimuutta. (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005, 267). Kyselyllä kerätty aineisto on riippumattomampi tutkijasta, kuin esim. haastatteluaineisto, ja kyselyssä kysymykset ovat kaikille samat. Sähköinen kysely tuo myös omanlaisen näkökulmansa fenomenologiseen tutkimustapaan. Laadultaan se ei välttämättä ole haastattelua heikompi, vaan vastaajat voivat olla vastauksissaan suorempia, organisoidumpia, harkitumpia ja selvempisanaisia kuin perinteisessä haastattelussa. Haastattelija ei myöskään ole läsnä ohjaamassa seuraavaan kysymykseen, minkä vuoksi vastaajalla on enemmän aikaa muotoilla vastaustaan. (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005, 268.)

Kyselylomakkeeseen vastattiin nimettömänä. Tutkimuksessa kerättiin vain harkittuja tunnistetietoja, kuten haarukoitu tieto vastaajan työvuosista sekä maakunnasta, jonka alueella vastaaja työskentelee. Tarkempia sijaintitietoja, kuten kuntaa tai työyksikköä, ei lomakkeella kysytty, sillä ne eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisia tietoja. Aineiston keräämisessä käytettiin tietoturvalliseksi ja luotettavaksi arvioitua Webropol-ohjelmistoa. Vastaajilla oli myös mahdollisuus kysyä lisää tutkimuksesta, keskeyttää vastaaminen tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta kokonaan.

Verkkokyselytutkimuksessa haasteeksi voi nousta vastaajien tavoittamattomuus, osallistumisaktiivisuus, valikoituneisuus sekä vastausten sisällön rehellisyys (Miettinen & Vehkalahti 2013, 90.) Näihin seikkoihin pyrittiin vaikuttamaan niin, että pyyntö osallistua tutkimukseen kohdennettiin vain yksityisiin päiväkoteihin. Tieto tutkimuksesta ja pyyntö vastata kyselyyn tuli opettajille esimiesten kautta. Tällöin valikoitumista ei tapahdu esimerkiksi sen perusteella, kuuluuko opettaja johonkin tiettyyn sosiaalisen median ryhmään, vaan opettajat saivat tiedon työajallaan. Valikoitumista voi tapahtua myös vastaamisen mielekkyyden perusteella (Miettinen & Vehkalahti 2013, 90), ja tällaista valikoitumista on voinut tapahtua myös tässä tutkimuksessa. Tutkittavalla on myös tässä tutkimuksessa ollut oikeus päättää ja kontrolloida, mitä, miten ja kenelle hän haluaa kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan (Turtiainen & Östman 2013, 56–57).

Aineistonkeruumenetelmänä käytetty sähköinen lomakekysely voi vaikuttaa tutkimukseen osallistujien valikoitumiseen. Markhamin (2004, 332) mukaan sähköiseen lomakekyselyyn vastaaminen voi sopia parhaiten henkilöille, joille kirjoittaminen on vaivatonta ja jotka ilmaisevat itseään kirjoittamalla mielellään. Kirjoitettujen vastausten mukana ei tule eleitä, ilmeitä tai taukoja tulkittavaksi (Markham 2004, 332), mikä voi olla tutkimuksen kannalta sekä luotettavuutta lisäävä että heikentävä tekijä. Non-verbaalinen viestintä on yhteydessä tulkintaan, ja tulkitsemalla näitä viestejä tutkija voi haastattelutilanteessa kasvattaa ymmärrystään näitä viestejä tulkitsemalla. Toisaalta nämä tulkinnot voivat olla myös väriä, sillä tulkintaan liittyy tutkijan oma esiymmärrys asiasta. Kirjoitettu teksti

ei tuota yhtä vahvasti tulkittavia sävyeroja. Raportissa on pyritty kertomaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseen osallistujista, kuten esitetty heidän työkokemusvuotensa yksityisestä varhaiskasvatuksesta ja varhaiskasvatuksesta yhteensä. Näin lukijalle muodostuu käsitys tutkimukseen osallistujien taustasta. Tämä on yksi luotettavuuden lisäämisen menetelmä (Elo ym. 2014, 8).

Tutkimuksen analyysissä käytetty sisällönanalyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan analyysiprosessia tarkasti ja tuomaan esiin aineistolainauksia, jotta se olisi kokonaisuudessaan johdonmukainen ja luotettava (Graneheim & Lundman 2004, 106–109; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tekstit voivat sisältää useita merkityksiä ja niiden ymmärtäminen on subjektiivisesta tulkinnasta riippuvaista (Graneheim & Lundman 2004, 106), minkä vuoksi tutkija on kiinnittänyt erityistä huomiota omiin oletuksiinsa tutkittavasta aiheesta ja pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa avoimin mielin.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa tutkimuksen tulokset esitetään siten, että tutkimuskysymyksille on omat alalukunsa. Luvussa 6.1 kerrotaan, mitä lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen opettajien kertomana on, sekä millaisia inklusiivisia menetelmiä opettajat käyttävät lasten tukemisessa. Luvussa 6.2 esitellään varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä siitä, millaiset tekijät edistävät lasten kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Alalukuihin on tuotu aineistositaatteja, joissa varhaiskasvatuksen opettajat on nimetty koodeilla O1–O12.

### 6.1 Kehityksen ja oppimisen tukemisen määrittelyä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää mitä lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan on. Kyselylomakkeessa oli suora kysymys, jossa vastaajaa pyydettiin kuvaamaan lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Lisäksi näkemyksiä tuli esiin muiden kysymysten yhteydessä, kuten heidän kertoessaan yksityisen varhaiskasvatuksen vahvuuksista sekä yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Sisällönanalyysin avulla esiin saatiin kolme pääteemaa: yksilölliset, inklusiiviset menetelmät, tuen suunnittelun prosessi ja tuen toteuttamispaikka.

KUVIO 4. Tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.



Lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen kuuluu vastaajien mukaan yksilöllisten, pedagogisten tuen menetelmien käyttämistä. Pedagogisia menetelmiä käytettiin usein inklusiivisin periaattein, lapsen toimiessa yhdessä muiden lasten kanssa. Hyvinvointia tukevana muuna järjestelynä kuvattiin moniammatillista yhteistyötä, yleensä yksilölliseen tarpeeseen perustuen.

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen suunnittelua kuvailtiin prosessinomaiseksi ja tukea mukautuvaksi. Suunnittelun perustana toimivat varhaiskasvatussuunnitelmat sekä lasten tarpeet. Pedagogisen tuen suunnittelussa opettajat kertoivat hyödyntävänsä erilaisia menetelmiä, ohjeita ja materiaaleja.

Kehityksen ja oppimisen tuen katsottiin toteutuvan vaihtelevasti joko kunnallisessa tai yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Tuen järjestämiselle yksityisessä varhaiskasvatuksessa esitettiin myös edellytyksiä, joiden tulisi toteutua, jotta tukea voidaan toteuttaa.

### 6.1.1 Yksilölliset, inklusiiviset menetelmät

Yhdistävän yksilölliset, inklusiiviset menetelmät -teeman alle yhdistettiin yläluokat *pedagogiset tukitoimet ja hyvinvointia tukevat muut järjestelyt*. Nämä yläluokat nimettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan. Pedagogisiin tukitoimiin kuului useita ja sisällöllisesti monipuolisia alaluokkia, joissa kuvattiin käytössä olevia lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen menetelmiä. Näiden menetelmien käyttämisen lähtökohtana nähtiin lasten yksilölliset tarpeet ja niihin vastaaminen.

*"Omassa talossani käytetään paljon kuvia ja kortteja, tunnemittaristoja, timetimeriä, taitkaputki ja tiimalaseja keskittymisen tueksi. Lisäksi pidetään puheenkehityksen tueksi omia "kerhoja" joissa voidaan keskittyä vaikkapa tietyn äänteen treenaamiseen tai yleisesti puheen kehityksen tukeen, tukiviittomia käytetään tarvittaessa. --" (O8)*

Vastauksissa tuotiin esiin esteettömään ja monikanavaiseen viestintään liittyviä tuen menetelmiä, kuten kuvien ja tukiviittomien käyttöä viestinnän tukena. Kuvien käyttämisen menetelmää vastaajat kuvasivat käyttävänsä toiminnan rakenteen selkeyttämisessä, tunnetaitopedagogiikassa sekä tukena, jota käytetään tarvittaessa. Valtaosa vastaajista toi esiin kuvien käyttämisen menetelmän lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa.

Oppimisympäristöjen rakentaminen ja muokkaaminen lasten tarpeiden perusteella nähtiin osana inklusiivista pedagogiikkaa. Oppimisympäristöä kuvattiin myös toimintaympäristön ja leikkiympäristön käsitteillä. Kuvauksille yhteistä oli ympäristön rakentaminen, muokkaaminen ja kehittäminen lasten kehitystä ja oppimista tukevaksi, eli ympäristö nähtiin muuttuvana ja mukautuvana staattisen sijaan.

Pienryhmissä toimimisen nähtiin olevan yksi tuen toteuttamisen menetelmä ja väline. Pienryhmätoiminta mainittiin vastauksissa kohdistuen ohjattuun toimintaan: *"pienryhmäopetus"* (O7). Tämän lisäksi pienryhmissä toimiminen nähtiin vertaisoppimisena leikkitalanteissa: *"Itse koen tosi tärkeänä välineenä pienryhmätoiminnan ja vertaisoppimisen leikeissä --"* (O8). Pienryhmätoiminta nähtiin myös lapsilähtöisenä ja yksilölliset tarpeet huomioivana kokopäiväpedagogisena menetelmänä.

Vastauksissa kuvattiin menetelmiä, joita hyödynnetään pienryhmien ohjaamisen lisäksi koko ryhmän pedagogiikassa. Tällaisia olivat vertaisoppimisen, mallintamisen, lähiohjauksen, sanoittamisen sekä leikin ohjaamisen menetelmät. Lisäksi vastaajat toivat esiin lasten osallisuuden sekä sen, että varhaiskasvatuksen toiminta perustuu lasten mielenkiinnonkohteisiin. Lämpimän vuorovaikutuksen ja lapsen lähellä olemisen vastaajat näkivät perustana pedagogiselle tuelle.

Pedagogisista tuen menetelmistä kerrottaessa vastauksista tuli ilmi tarveperustaisuus ja yksilöllisyys, eli tuen kohdistaminen tiettyyn tukea tarvitsevaan lapseen tai pienryhmään. Useassa vastauksessa tuen menetelmien käyttämisen nähtiin inklusiivisesti hyödyttävän koko ryhmää ja kuuluvan osaksi ryhmän toimintakulttuuria.

Hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä tuotiin esiin moniammatillisen yhteistyön tiivistämistä kuvaamalla. Puhe- ja toimintaterapeuttien vierailut varhaiskasvatuksessa nähtiin myönteisinä, ja niiden anti nähtiin myös henkilökunnan osaamista palvelevana.

*”Kuvakortteja, pienryhmätoimintaa, huomioimme yksilöllisiä tarpeita toiminnan suunnittelussa, kuten; kiliryhmät, tunneryhmät... Avoin keskustelu vanhempien kanssa sekä varhaiserityisopettajan konsultointi. Lisäksi tarvittaessa päiväkodin tiloissa vierailee mm. toiminta- ja puheterapeutteja, joilta saa ajankohtaista tietoa oppimisesta ja kehityksestä sekä myös vinkkejä toimintaan.” (O9)*

Vastauksista tuli esiin moniammatillisen yhteistyön ohjaava luonne suhteessa varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen opettajat nähtiin konsultaatiota ja ohjausta vastaanottavana tahona. Puhelimen välityksellä tapahtuvaa konsultointia toteutettiin terapeuttien lisäksi psykologin ja neuvolan kanssa.

### **6.1.2 Tuen suunnittelun prosessi**

Yhdistävän tuen suunnittelun prosessi -teeman alle luokiteltiin yläluokat *varhaiskasvatussuunnitelmiin perustuva tuki, lapsen yksilöllisiin tarpeisiin perustuva tuki sekä kolmiportainen tuki, ohjeet ja materiaalit*. Teemassa kuvattiin sitä, mihin kehityksen ja oppimisen tukeminen perustuu ja mitkä ovat sen lähtökohtia. Näiden lisäksi

teemassa kuvattiin tuen suunnittelun prosessia eli sitä, kuinka havaitusta tuen tarpeesta muodostettiin tukitoimia ja pedagogista toimintaa ryhmälle, eli vastattiin lapsen tuen tarpeeseen.

Moni vastaaja määritteli lapsen kehityksen ja oppimisen tuen perustuvan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH 2018) ohjaavana normiasiakirjana, paikallisesti kunnissa laadittuihin varhaiskasvatussuunnitelmiin sekä palveluntuottajan omiin, pedagogiikkaa ohjaaviin suunnitelmiin. Vastauksissa viitattiin valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) toimintaa ohjaavana asiakirjana: *”Monipuolista valtakunnalliseen vasuun perustuvaa toimintaa eri oppimisalueet ja laaja-alainen osaaminen huomioiden.”* (O12)

Kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvän toiminnan suunnittelun taustalla nähtiin valtakunnallisiin linjauksiin perustuva palveluntuottajan oma varhaiskasvatussuunnitelma: *”Päiväkodissamme on käytössä \*palveluntuottajan vasu\*, joka määrittää ja selkiyttää toiminnan suunnittelua ja toteutusta valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaisesti”* (O11) (korjattu kirjoitusvirhe ”pöiväkodissamme” ja anonymisoitu palveluntuottajan käyttämä nimitys omasta varhaiskasvatussuunnitelmasta).

Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ohjaavien asiakirjojen ohessa lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tunnistettiin perustuvan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Yksilölliset vahvuudet ja tuen tarpeet kirjattiin lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan: *”Jokaisella lapsella oma varhaiskasvatussuunnitelma, joka perustuu lapsen vahvuuksiin ja tuen tarpeisiin.”* (O7). Lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat ohjaavat ryhmän toiminnan ja pedagogiikan suunnittelua.

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen suunnittelun nähtiin olevan luonteeltaan prosessinomaista. Ryhmän pedagogiikkaa suunniteltiin lasten yksilöllisten tarpeiden, vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden lähtökohdista sekä vanhempien näkemyksiä hyödyntäen:

*”Käymme tiimissä jokaisen lapsen vahvuuksia, mielenkiinnonkohteita ja kehityksen vaiheita, joiden pohjalta mietimme vasuun toiminnallemme tavoitteita, esim. painottuuko toiminnassamme kielen kehitykseen liittyvät menetelmät vai tunnetaidot. Näiden havaintojen ja keskustelujen pohjalta käydään vanhempien kanssa vasukeskustelu, jossa*



kysytään myös vanhempien näkemys. Toimintamme pohjana toimivat siis lasten omat vasut ja niistä nousevat asiat." (O12)

Ryhmän pedagogiikkaa suunniteltiin vastaamaan yksilöiden ja ryhmän tarpeisiin. Varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöjä koottiin yhteen, ja yhteenvetoa käytettiin hyödyksi ryhmän toimintasuunnitelmaa laatiessa. " - - *lasten mielipiteitä mielenkiinnon kohteita kuunnellaan ja opetus perustetaan niiden pohjalle*" (O7). Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen menetelmiä arvioitiin henkilöstön kesken kehittäväällä työotteella: " -- *edellytetään peruspedagogiikan vahvistamista kaikilla yleisen tuen keinoilla, siitä tehty lomake/ muistilista, josta tiimit/ kasvattajat voivat tarkastella mitkä keinot jo käytössä ja mitä pitää vielä vahvistaa - -*" (O10).

Vastaajat toivat esiin ohjeita ja materiaaleja, jotka toimivat apuna lapsen tuen suunnittelussa. Ohjeet ja materiaalit olivat joko kunnan, palveluntuottajan tai työyhteisön itse tuottamia. Esimerkkejä tällaisista ovat yleisen tuen menetelmien valikko, johon on listattu pedagogiikkaa vahvistavia ja lasten kehitystä tukevia menetelmiä, sekä palveluntuottajan omassa tietokannassa olevat tuen ohjeistukset. Erään vastauksen mukaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa hyödynnettiin myös lasten sosiaalisten suhteiden havainnointimenetelmiä, joiden avulla ryhmän pedagogiikkaa suunnitellaan:

"Vasujen, vasukoonnin ja ryhmän toimintasuunnitelman lisäksi teemme lapsia haastatellamalla sosiogrammin lasten ystävyys-suhteista. Tämän jälkeen kokoomme tuloksista kasvattajien tekemän sosiogrammin; ketkä tukevat kenenkin leikki-/vuorovaikutustaitoja ja hyödynnämme tuloksia esim. leikkipariarvonnoissa ja pedagogisesti mietityissä leikkiporukoissa / pienryhmätoiminnassa. Teemme myös pari kertaa vuodessa "Kolmen kehän"-mallin ja keskustelemme tuloksista tiimissä huomioiden, ettei kukaan lapsista "putoa keltasta" ja että jokainen tulee nähdyksi ja kuulluksi toiminnassamme. Toimintamme suunnittelussa hyödynnämme vahvasti lasten mielenkiinnonkohteita ja teemat ja ilmiöt nousevat lasten esittämissä kysymyksistä, leikeistä ja ajatuksista." (O12)

Sosiaalisten suhteiden havainnointimenetelmien avulla edistetään lasten osallisuutta ja ryhmän yhteisöllisyyttä. Tavoitteena on varmistaa ryhmän toiminnassa mukana pysyminen kaikkien lasten osalta ja tarjota sosiaaliseen kehitykseen varhaista, ennaltaehkäisevää tukea.

Kertoessaan lasten kehityksen ja oppimisen tuesta vastaajat toivat esiin yhteistyön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Varhaiskasvatuksen erityis-

opettajan palveluita kuvattiin uutena asiana. Vastauksissa painottui erityisopettajan vieraileva ja konsultoiva rooli. Vastaajat määrittivät lapsen kehityksen ja oppimisen tukea myös esi- ja perusopetuksessa käytössä olevan kolmiportaisen mallin mukaisesti.

Tuen suunnittelun prosessin teemassa tuli esiin lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen dynaaminen luonne. Kehityksen ja oppimisen tuki näyttäytyi yksilön ja ryhmän tarpeisiin mukautuvana pedagogiikkana. Tuen suunnittelu perustui varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin ja sen suunnittelussa hyödynnettiin pedagogista dokumentointia.

### 6.1.3 Tuen toteuttamispaikka

Tuen toteuttamispaikan teema muodostui yläluokista *kunnallinen varhaiskasvatus, yksityinen varhaiskasvatus ja ehdollisesti yksityinen varhaiskasvatus*. Luokkiin kuului mainintoja siitä, missä lapsen kehityksen ja oppimisen tukea on saatavilla sekä näkemyksiä siitä, millä ehdoilla tukea voidaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa järjestää. Tuen toteuttamispaikan katsottiin olevan joko pysyvä tai se saattoi sisältää lapsen siirtymän toisaalle.

Kunnalliseen varhaiskasvatukseen tuen toteuttamispaikkana viitattiin, kun tuotiin esiin siirtyminen yksityisestä varhaiskasvatuksesta kunnalliseen: *”Aiemmin lapset, joilla on ollut merkittävästi tuentarvetta, on ohjattu kunnan palveluihin. Edelleen tehostettua tukea tarvitsevat asiakkaat vaihtavat mieluummin kunnalle.”* (O3) Vastauksissa viitattiin myös tuen järjestämisen paikkaa koskevan käytännön muutokseen. Aiemmin tukea tarvitsevia lapsia on ohjattu julkisen palvelun piiriin, mutta nykyään ohjaus on vähentynyt ja tukea järjestetään myös yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Tästä huolimatta tukea tarvitsevan lapsen siirtymistä yksityisestä kunnalliseen varhaiskasvatukseen on tapahtunut edelleen.

Osassa vastauksia yksityinen varhaiskasvatus nähtiin yhdenvertaisena tuen järjestäjänä kunnallisen varhaiskasvatuksen kanssa: *”Sanoisin, että hyvin samanlaista kuin kunnallisellakin puolella. Olen itse työskennellyt sekä yksityisellä että*

*kunnallisella, enkä näe tässä eroa.”* (O5). Kun tuki järjestettiin yksityisessä varhaiskasvatuksessa, sen nähtiin olevan samanlaista kuin kunnallisessa palvelussa. Tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatusympäristö pysyi samana, eikä tämän tarvinnut siirtyä toisaalle tukea saadakseen.

Lapsen tuki saattoi järjestyä yksityisessä varhaiskasvatuksessa myös ehdollisesti. Tällä tarkoitettiin sitä, että tuen järjestämiselle asetettiin edellytyksiä, joiden tuli täyttyä: *”Joko enemmän kveon palveluita eli kveo ryhmää seuraamaan tai sitten helpompi /parempi väylä siihen, kun ohjaamme perheitä kunnalle.”* (O12) (kveo:lla tarkoitetaan konsultoivaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa). Myös tässä vastuksessa tuli ilmi kunnalliseen varhaiskasvatukseen ohjaamisen teema, mikäli edellytyksiä ei voida täyttää. Kehittämiskohteenä tuotiin esiin myös kunnalliseen varhaiskasvatukseen ohjaamisen prosessi, johon kaivattiin selkeytystä.

Tuen toteuttamispaikkaan voi vastausten mukaan vaikuttaa palvelunohjaus tuen tarpeen perusteella, jolloin tukea tarvitseva lapsi siirtyi kunnalliseen varhaiskasvatukseen. Toisaalla puolestaan tukea toteutettiin lähipalveluna myös yksityisessä varhaiskasvatuksessa yhdenvertaisesti kunnallisen varhaiskasvatuksen kanssa. Tuen toteutukseen saattoi liittyä myös edellytyksiä, joihin joko yksityisen palveluntuottajan tai varhaiskasvatuksen järjestämisestä vastaavan kunnan tuli vastata, jotta tukea voitiin tarjota. Tuen toteuttamispaikkaan liittyvissä ilmaisuissa oli nähtävissä moninaista tulkintaa siitä, missä tukea tarvitsevan lapsen varhaiserityiskasvatus järjestetään. Esiin tuotiin myös muutokset käytännöissä – aiemmin lapsen kehityksen ja oppimisen tukea on järjestetty vain kunnallisessa varhaiskasvatuksessa, ja nykyään sitä tarjottiin myös yksityisessä varhaiskasvatuksessa.

## 6.2 Lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista edistävät tekijät

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää, mitkä tekijät opettajien mukaan edistävät lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Kyselylomakkeessa oli suora kysymys siitä, mitä lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen varhaiskasvatuksen opettajalta edellyttää. Näkemyksiä tuli myös muiden kysymysten yhteydessä, kuten kysyttäessä vastaajien työyksikön valmiuksista vastata lasten tuen tarpeisiin. Edistäviksi tekijöiksi luettiin niitä asioita, jotka vastaajien näkemysten mukaan jo toteutuivat yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Tämän lisäksi edistäviksi tekijöiksi luettiin asioita, joita he eivät tunnistanee esiintyvän, mutta joita he toivoivat tuen järjestämisen tueksi. Sisällönanalyysin avulla esiin saatiin neljä pääteemaa: yhteistyö, ammattitaito ja koulutus, rakenteelliset tukitoimet sekä asenne ja arvot.

KUVIO 5. Tulokset toiseen tutkimuskysymykseen.



Lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista edistävää yhteistyötä tehtiin vanhempien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Tämän lisäksi hyödynnettiin sosiaali- ja terveystalvelujen edustajien osaamista. Varhaiskasvatuksen opettajien ammattitaidon ja koulutuksen katsottiin edistävän lapsen kehityksen ja op-

pimisen tukemista. Tämän lisäksi opettajat toivoivat yksityiseen varhaiskasvatukseen rakenteellisia tukitoimia, kuten avustajia edistämään lasten kehityksen ja oppimisen tukemista. Vastauksissa tunnistettiin myös opettajien asenteen ja arvojen merkitys lasten tukemiseen.

### 6.2.1 Yhteistyö

Yhdistävän yhteistyö -teeman alle luokiteltiin yläluokat *moniammatillinen yhteistyö, varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut sekä yhteistyö vanhempien kanssa*. Moniammatilliseen yhteistyöhön kuului varhaiskasvatuksen yhteistyö psykologin, neuvolan sekä lapsen terapeuttien kanssa. Yhteistyö nähtiin tarveperustaisena ja yksilöllisenä, eli yhteistyö perustui yksittäisen lapsen tarpeisiin yhteisöllisen, ryhmäkohtaisen yhteistyön sijasta. Vastaajien näkemysten mukaan moniammatillisen yhteistyön oli mahdollista tukea varhaiskasvatusta. Toisaalta vastauksista kävi ilmi myös haasteet moniammatillisessa yhteistyössä sekä lapsen ohjaaminen neuvolaan tuen tarpeen perusteella: *”Vaatii opettajalta paljon työpainosta saada ryhmään edes kukaan seuraamaan lapsia. Monesti olen joutunut siirtämään vastuun vanhemmille, että ottakaa yhteys neuvolaan, mikä on todella väärin. -- ”* (O2). Kuvaukset yhteistyöstä esiintyivät osassa vastauksia perheen ohjaamisena toiseen palveluun. Varhaiskasvatuksen henkilöstön oma osaaminen tunnistettiin, mutta sosiaali- ja terveydenhuollolta toivottiin enemmän yhteistyötä varhaiskasvatukseen:

*”Yksikkömme valmiudet ovat hyvät ammattitaitoisen henkilökunnan vuoksi, mutta tarvitsisimme enemmän tukea neuvolalta ja muilta lasta tutkivilta tahoilta. Me teemme suuren työn lasten kanssa ja havaintomme usein mitätöidään neuvolassa yms. yhden tai kahden hyvin sujuneen arviointikäynnin perusteella. Esim. neuvolan lomakkeistoon käyte-tään runsaasti aikaa ja siihen kirjataan paljon tuen tarpeita, mutta terveydenhoitaja yleensä kiinnittää huomiota ainoastaan saksiotteeseen ja äännevirheisiin.”* (O12)

Vastauksesta kävi ilmi opettajan pettymys yhteistyön sisältöön. Opettaja koki tekevänsä paljon sen eteen, että neuvolassa olisi tunnistettu opettajan havaitsema lapsen tuen tarve. Neuvolan edustaja havainnoi vain osan tuen tarpeista, minkä vuoksi opettaja koki laajempien havaintojensa tulleen mitätöidyksi.

Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa korostui vastauksissa selkeästi ja sen katsottiin edistävän lasten kehityksen ja oppimisen tukemista. Yhteistyön säännöllisyys oli vaihtelevaa. Toisaalla varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskenteli säännöllisesti kaikissa lapsiryhmissä ja osallistui vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, kun taas toisaalla yhteydenpito erityisopettajan kanssa aloitettiin keskitetysti esimiehen kautta: *”Esimies kerää tiedot lapsista, joista huoli, ja lähettää nämä alueen veolle. Tämän jälkeen veo ottaa puhelimitse yhteyttä ja häntä voi konsultoida puhelimitse mietityttävissä asioissa. Veo ei tule seuraamaan ryhmää.”* (O12).

Vastauksista kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita järjestetään yksityisessä varhaiskasvatuksessa sekä tuottamalla palvelut itse että kunnan tarjoamina. Kunnan tarjoamissa varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluissa korostui konsultointi. Konsultointi tapahtui joidenkin vastaajien mukaan ainoastaan puhelimitse, eikä erityisopettajaa ollut mahdollista saada käynnille päiväkotiin. Vastajat kuvasivat yhteistyötä tiiviimpänä silloin, kun varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli yksityisen palveluntuottajan oma työntekijä: *” – aiemmin ollut vain kunnan erityisopettaja, jolta ei riittänyt aikaa, joten mitään apua ei tullut. Nyt tilanne parantunut kun käytössä on oma kiertävä veo, jolle voi soittaa ja pyytää yksikköön seuraamaan lapsiryhmää.”* (O2).

Yhteistyön laatu oli vastaajien mukaan vaihtelevaa. Opettajat toivat esiin erityisopettajan ja opettajan erilaiset näkemykset siitä, millaista tukea ryhmässä on mahdollista tarjota:

*”Ollut erittäin nihkeää ja enemmän meidän ammattitaitoa aliarvioivaa. Monesti vedotaan pienryhmätoimintaan, arkeen ja asioiden sanoittamiseen. Mutta unohdetaan se, ettei meillä ole aikaa yksilölliseen ohjaamiseen monta kerta päivässä/ päivittäin. Tämä arjen käytäntöjen totuus unohdetaan monesti. –”* (O2).

Yhteistyö näyttäytyi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan tiiviinä osallistumisena varhaiskasvatuksen arkeen: *”Veo ohjaa ja konsultoi kasvattajia, toimii lapsiryhmissä, ohjaa pienryhmiä, veo on mukana - - palavereissa, veo mukana tuen lasten*

*vasu-keskusteluissa, veo esimiesten työparina.” (O10). Opettajien näkemykset yhteistyöstä ja erityisopettajan roolista vaihtelivat, mutta erityisopettajayhteistyön katsoittiin kuuluvan varhaiserityiskasvatukseen ja edistävän lasten tukemista.*

Yhteistyö vanhempien kanssa nähtiin osana tuen suunnittelua. Yhteistyö näyttäytyi keskustelevana. Vanhempien asiantuntemus oman lapsensa asioissa ja osallistuminen yhteiseen keskusteluun edistivät opettajien mukaan varhaiskasvatuksen tehtävää lapsen tukemisessa.

## 6.2.2 Ammattitaito ja koulutus

Yhdistävän ammattitaito ja koulutus – teemaan yhdistettiin yläluokat *muodollinen pätevyys, työkokemus, ammatillinen osaaminen sekä lisä- ja täydennyskoulutus*. Muodollisella pätevyydellä viitattiin lain mukaisiin pätevyysvaatimuksiin ja esiin tuotiin muodollisesti epäpätevien toimiminen opettajina:

*”2/3 osaa opettajista muodollisesti epäpäteviä, mutta innokkaita etsimään haasteisiin pedagogisia ratkaisuja esimerkiksi internetistä tai yhdessä työyhteisössä pohtien. Tuen tarpeisiin on tähän mennessä pystytty vastaamaan, mutta tieto ja ymmärrys lapsen käyttäytymisen taustalla oleviin todellisiin haasteisiin, on vaillinaista - ”hoidetaan oiretta, ei sen aiheuttajaa”. Talon pedagogiikka nojaa täysin pätevien opettajien harteilla.” (O3)*

Pedagogisen vastuun nähtiin kuuluvan muodollisesti päteville opettajille. Vastaajien mukaan opettajilla tuli olla vähintään lainmukainen, muodolliseen pätevyyteen johtava koulutus. Vastauksista tuli ilmi myös näkemys siitä, että varhaiskasvatuksen opettajalla tulisi olla vähintään kasvatustieteen kandidaatin koulutus. Koulutustaustaan liittyviä kuvauksia yhdisti se, että vastaajat määrittelivät vähimmäisvaatimuksia ja viittasivat koulutustason nostamiseen.

Vastaajien mukaan lasten kehityksen ja oppimisen tukemista edisti henkilökunnan monipuolinen työkokemus varhais- ja varhaiserityiskasvatuksesta. Erityisesti kokemus monenlaisissa ryhmissä työskentelystä ja erilaisista toimintatavoista lasten tukemiseksi sekä ryhmänhallintataito tuotiin vastauksissa esiin.

Ammatillisen osaamisen yläluokkaan kuului taitoja, tietoperustaa ja toiminnan mukauttamista. Havainnointitaitojen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan tuli vastaajien mukaan osata muokata toimintaa lasten tarpeiden perusteella.

Opettajalla tuli olla myös laaja-alaista tietoa lapsen kehityksestä ja sen haasteista. Opettajan ammatilliseen osaamiseen kuuluivat myös vuorovaikutustaidot.

Lisä- ja täydennyskoulutusten katsottiin edistävän lasten kehityksen ja opimisen tukemista. Vastaajat toivat esiin erityispedagogiikan opinnot sekä tuen menetelmiin liittyvät koulutukset, jotka kehittävät työntekijöiden osaamista ja toimijuutta. Lisäksi toivottiin opittujen asioiden arkeen jalkauttamista työmenetelmäohjauksen keinoin.

### 6.2.3 Rakenteelliset tukitoimet

Rakenteellisten tukitoimien teemaan yhdistettiin yläluokat *henkilöstön ja yhteistyön rakenteisiin liittyvät ratkaisut, pienennetty ryhmäkoko sekä kunnan tarjoama tuki*. Henkilöstön rakenteeseen liittyen vastaajat esittivät toiveita avustavan henkilökunnan lisäämisestä. Yhteistyön rakenteissa korostui tarve lisätä varhaiskasvatuksen erityisopettajaresurssia: *"Veon palveluita tarvittaisiin ja kaivattaisiin kipeästi enemmän. Samoin resursseja palkata ryhmiin avustajia. Myös mahdollisuutta muodostaa pienennettyjä ryhmiä niitä tarvitseville. Eli käytännössä enemmän rahaa päiväkotien henkilöstön palkkaamista varten."* (O11)

Erityisopettajaresurssin lisääminen toteutuisi palkkaamalla yksityiseen varhaiskasvatukseen lisää erityisopettajia. Resurssia voidaan vastaajien mukaan lisätä myös niin, että kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajille osoitetaan enemmän yhteistyöaika yksityisen varhaiskasvatuksen kanssa: *"Kun käytössä kunnallinen veo, häntä on välillä haastavaa saada taloon kun on niin kiireinen. Varsinkin jos olisi kyse jostakin suht akuutista asiasta, on turhauttavaa joutua odottelemaan."* (O8). Erityisopettajaresurssin lisäämisen nähtiin tuovan mukanaan sujuvampaa ja tiiviimpää yhteistyötä erityisopettajan saavutettavuuden parantuessa.

Vastaajat toivat esiin sen, että yksityisessä varhaiskasvatuksessa ei ole käytössä rakenteellisia tukitoimia, ja näin ollen ryhmäkoot ovat isoja. Vastaajat toivoivat mahdollisuutta muodostaa pienennettyjä ryhmiä niitä tarvitseville lapsille, jotta yksilöllistä tukea voidaan tarjota paremmin. Pienemmässä ryhmässä



lapsen äärelle pystyisi vastaajien mukaan pysähtymään ja tarjoamaan tämän tarvitsemaa yksilöllistä ohjaamista.

Kunnan tarjoamana tukena mainittiin korotettu palveluseteli, joka myönnetään erityisen tuen lausunnon saaneille lapsille. Vastaajien mukaan kunta tarjosi ajoittain koulutuksia yksityisen varhaiskasvatuksen opettajille tai tiedotti niistä. Kunnan tunnistettiin valvovan henkilöstön koulutusten ajantasaisuutta ja varhaiskasvatuspäällikön vierailevan yksityisessä päiväkodissa vuosittain.

#### 6.2.4 Asenne ja arvot

Asenne ja arvot -teemaan yhdistettiin yläluokat *myönteinen asenne, arvoperusta ja kehittymismyönteisyys*. Lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista edistävää henkilökunnan asennetta kuvattiin lämpimänä ja myönteisenä suhtautumisena tukea tarvitsevia lapsia kohtaan. Esille tuotiin myös positiivinen ja kiinnostunut suhtautuminen lapseen. Myönteiseen asenteeseen yhdistyivät lapsikeskeinen ja -lähtöinen toimintatapa. Toimintatapaa kuvattiin opettajan empaattisuuden, herkkyyden, uskalluksen ja sensitiivisen kuuntelun taidon kautta. Lisäksi tähän luokkaan luokiteltiin opettajan yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot.

Arvoperustaan kuuluivat lapsen arvostus, vastuullisuus, inklusiivinen tasavertaisuus sekä arvojen ja asenteiden tietoiseksi tekeminen: *"-- Pitää uskaltaa kohdata haastaviakin tilanteita ja ottaa vastuuta toiminnastaan. Pitää pystyä reflektimaan omaa toimintaa, omia asenteita ja arvoja, jotta pystyy kehittymään ammatillisesti."* (O12). Kehittymismyönteisyys koostui henkilöstön halusta kehittää yhdessä toimintaa ja oppia uutta. Esiin tuotiin myös organisaation kehittämisen rakenteita, jotka olivat vastausten mukaan kehittämismalliltaan suotuisia: *"Ainakin omat kokemukset kahdesta eri yksityisestä toimijasta ovat samat eli organisaation notkeus auttaa muuttamaan nopeastikin toimintatapaa ja saamaan esim. apuvälineitä käyttöön ilman pitkää odotusaikaa."* (O4). Yksityisessä varhaiskasvatuksessa vahvuutena nähtiin organisaation notkeus ja kehittämisen ketteryys myös kehityksen ja oppimisen tuen näkökulmasta.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lasten kehityksen ja oppimisen tukemisesta ja sitä edistävästä tekijöistä yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Tutkimustulosten mukaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa käytetään pedagogisia menetelmiä lasten kehityksen ja oppimisen tukemisessa ja pääosin ne nähdään inklusiivisina, kaikkia lapsia hyödyttävinä toimintatapoina. Lasten kehityksen ja oppimisen tukemista edistää erityisesti yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien mukaan yhteistyötä tulisi olla enemmän, jotta lapsille voidaan järjestää kehityksen ja oppimisen tukea. Rakenteellisten tukitoimien, kuten ryhmäkoon pienentämisen ja avustajan saataavuuden, katsottiin myös edistävän tuen järjestämistä. Tulosten mukaan olemassa on edelleen käytäntö, jossa vahvaa kehityksen ja oppimisen tukea tarvitseva lapsi ohjataan kunnalliseen varhaiskasvatukseen saadakseen riittävät tukitoimet.

Tässä luvussa tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa aiheesta aiemmin tutkittuun. Tämän jälkeen esitetään teoreettisia, pedagogisia ja metodisia johtopäätöksiä ja arvioidaan tutkimuksen kokonaisuuden luotettavuutta. Lopuksi esitetään suosituksia ja ehdotuksia aiheen jatkotutkimukselle.

### 7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa opettajat tukevat lasten kehitystä ja oppimista pedagogisin ja hyvinvointia tukevin järjestelyin. Tuen menetelmät olivat pääosin inklusiivisia ja niiden nähtiin hyödyttävän sekä yksittäistä lasta että koko lapsiryhmää. Tuen suunnittelu perustui varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin sekä lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Lasten kehityksen ja oppimisen tuki suunniteltiin prosessinomaisesti ja tukea toteutettiin yksilöllisesti, pienryhmissä sekä kokopäiväpedagogisesti ryhmätasolla.

Varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät lapsen kehityksen ja oppimisen tukea sen suunnittelun prosessin ja perustan, menetelmien sekä toteutuspaikan kautta. Tutkimukseen osallistujat mainitsivat useita kehityksen ja oppimisen tuen menetelmiä, joita käyttävät yksiköissään yksilöllisinä ja yhteisöllisinä tuen muotoina. Yksi tällainen oli kuvien käyttäminen niin päiväohjelman kuin viestinnänkin tukena. Esteetön ja monikanavainen viestintä, eli vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttö tukevat lasten sosiaalista kommunikaatiota, mikä on yksi laadukkaan varhaiskasvatusympäristön kriteeri (Syrjämäki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki & Nislin, 2017). Osallistavan kasvatuksen ekosysteemimallin (2017) viitekehyksestä tarkasteltuna pedagogisiin tukitoimiin kuuluva esteetön ja monikanavainen viestintä on toiminnan mukauttamista ja tukee positiivista sosiaalista vuorovaikutusta.

Tuloksissa tunnistettiin oppimisympäristön mukauttaminen lasten tarpeita tukevaksi. Oppimisympäristön kehittäminen pedagogisena tukitoimena mahdollistaa ekosysteemimallin mukaisen sopivan ympäristön kaikille lapsille (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivinen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 10–11). Inklusiivisiin periaatteisiin perustuvan sosiaalisen mallin (Haegele & Hodge 2016, 194) mukaan muutosten tulisikin tapahtua oppimisympäristössä yksilön muutostarpeen sijaan. Henkilöstön tehtävänä on muokata oppimisympäristö kaikille lapsille soveltuvaksi, jotta jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua päivän toimintoihin (Barton & Smith 2015, 73).

Tutkimukseen osallistujat toivat esiin koko ryhmän pedagogiikassa hyödynnettäviä menetelmiä, jotka sisälsivät monipuolisia, lapsilähtöisiä työtapoja, joissa opettaja toimii aktiivisessa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Tällaisia ovat lapsen läheltä ohjaaminen, ohjattu leikki, sanoittaminen sekä lämmin vuorovaikutus. Aholan (2015, 192) mukaan pedagogisilla valinnoilla ja lämpimällä vuorovaikutuksella voidaan tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä varhaiskasvatuksessa. Lapsikeskeinen lähestymistapa ja positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus esitetään osallistavan varhaiskasvatuksen ekosysteemimallissa (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivinen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 10–11)

prosessitekijöinä, joiden avulla edistetään lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta, sitoutuneisuutta ja oppimista. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa toteutetaan joiltain osin inklusiivista pedagogiikkaa, jossa huomioidaan lasten yksilöllisten tarpeiden lisäksi lapsiryhmän piirteet.

Tutkimuksen tulosten mukaan lasten kehityksen ja oppimisen tukemista yksityisessä varhaiskasvatuksessa edistävät yhteistyö, henkilöstön asenne, arvot ja riittävä ammattitaito sekä rakenteellisten tukitoimien saatavuus. Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa koettiin merkittävänä, ja sitä toivottiin lisää. Yhteistyö painottui tulosten mukaan konsultaatioon ja henkilökunnan ohjaukseen, mihin viittaa myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja selvittänyt tutkimus (Rantala, Uotinen & Räikkönen 2018, 3). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja opettajan yhteistyön merkitystä korostanee tässä tutkimuksessa esiin tullut havainto. Havainnon mukaan useat vastaajat liittivät vastaukseensa maininnan varhaiskasvatuksen erityisopettajasta kysyttäessä millaista kehityksen ja oppimisen tukeminen on. Myös aiemman selvityksen (Repo ym. 2019) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee tuen toteutumisen yhtenä edellytyksenä erityisopettajan tuen.

Henkilöstön asennoitumisella on Bartonin ja Smithin (2015, 70–71) mukaan suuri vaikutus siihen, miten inklusio toteutuu. Henkilöstö voi olla huolissaan siitä, saako lapsi tarvitsemansa tuen, sekä siitä, saavatko toiset lapset riittävästi huomiota inklusiivisten järjestelyjen myötä (Barton & Smith 2015, 70). Tässä tutkimuksessa tuli esille henkilöstön huoli koskien lapsen riittävää tukea yksityisessä varhaiskasvatuksessa, jossa rakenteellisia tuen muotoja, kuten avustajaa, ei ollut saatavissa. Samalla henkilöstö pohti kaikkien lasten huomioimista tasavertaisesti tuentarpeesta riippumatta.

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista varten opettajalla tulee olla vähintään pätevyyden antava koulutustausta, minkä lisäksi tukemista edistävät ammattitaito sekä työkokemus. Riitakorven ym. (2017, 102–103) selvityksen ja tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuksien toteutumiseen tulee

kiinnittää erityistä huomiota. Kelpoisen henkilöstön, etenkin opettajien ja erityisopettajien, saatavuuden ongelmat varhaiskasvatuksessa on tunnistettu koulutuspoliittisessa selonteossa (2021) niin paikallisesti kuin valtakunnallisesti, eikä ongelma kosketa ainoastaan yksityistä varhaiskasvatusta. Tässä tutkimuksessa tunnistettiin varhaiskasvatuksen opettajan korvaaminen lastenhoitajalla, ja tehtävänsä kelpoisten opettajien työmäärän lisääntyminen tämän seurauksena.

Rakenteellisilla tukitoimilla tarkoitetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2018) mukaan ryhmän lapsimäärän pienentämistä sekä henkilöstön mitoitukseen tai rakenteeseen liittyviä ratkaisuja. Tuen tarpeen johtuessa esimerkiksi lapsen vaikeasta vammasta tai sairaudesta, tarvitsee lapsi usein koko-aikaista, jatkuvaa yksilöllistä tukea. Tämä voi edellyttää varhaiskasvatusyksiköltä erityisosaamista, -järjestelyjä tai apuvälineitä, sekä erityispedagogisen tai sairaanhoidollisen osaamisen vahvistamista. (OPH 2018, 57.) Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että rakenteellisia tukitoimia toivotaan laajemmin yksityiseen varhaiskasvatukseen. Tulos on linjassa kansallisen arviointikeskuksen teettämän selvityksen (Repo ym. 2019, 113) kanssa, jonka mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö koki rakenteellisten tukitoimien puutteen hankaloittavan varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen toiminnan toteutumisen tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Kun tuki on tiivistä, tulee osaamista vahvistaa ja mahdollistaa rakenteelliset tuen muodot. Tällöin myös sosiaalisen mallin (Haegele & Hodge 2016) ja osallistavan varhaiskasvatuksen ekosysteemimallin (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 10) mukaiset inklusiiviset periaatteet saavat mahdollisuuden toteutua. Heiskanen ym. (2021) selvityksen toimenpide-ehdotusten mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen ideologiseen perustaan kuuluu myös riittävä tuen resursointi. Kehityksen ja oppimisen tuen riittävä rahoittaminen sekä resurssien joustava saatavuus ovat edellytyksiä varhaiskasvatuksen kehittämiseksi kohti inklusiivisia käytänteitä (Heiskanen ym. 2021, 123). Tässä tutkimuksessa tunnistettiin resurssien saatavuuden haasteet suhteessa lasten kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen.

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamispaikkaan liittyvä tutkimuksen tulos oli linjassa valtakunnallisten selvitysten (Vainikainen ym. 2018; Pihlaja & Neitola 2017; Riitakorpi ym. 2017; Eskelinen & Hjelt 2017) kanssa. Tukea tarvitsevia lapsia on myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan ohjattu kunnalliseen varhaiskasvatukseen tuen järjestämiseksi. Yksityisen varhaiskasvatuksen mahdollisuudet järjestää kehityksen ja oppimisen tukea eroavat kunnallisesta ja eroa on myös lainsäädännössä (Heiskanen ym. 2021, 125). Tämän tutkimusten tulosten perusteella yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat tunnistavat harvoin kunnan tarjoamaa taloudellista tukea, joka voisi mahdollistaa rakenteelliset tukitoimet yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Selvityksen (Heiskanen ym. 2021) tehneet tutkijat eivät pidä suositeltuna ratkaisuna sitä, että lapsi vaihtaa kunnalliseen varhaiskasvatukseen saamaan tarvitsemaansa tukea. Inklusiivisiin periaatteisiin kuuluvat yhteenkuuluvuus ja osallisuus (Heiskanen ym. 2021, 125), sekä mukaan ottamisen periaate (Mietola 2016, 371–373), ja sen tarkoituksena on lisätä tasa-arvoa. Mikäli tukea tarvitsevan lapsen vanhemmat eivät voi valita lapselleen yksityistä varhaiskasvatusta, ei rakenne tue inklusiota ja lisää tasavertaisuutta. Lapsen näkökulmasta tarkasteltuna siirtymää voidaan myös pitää riskinä, sillä kyseessä on merkittävä muutos lapsen ympäristössä.

## 7.2 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen mukaan yksityisessä varhaiskasvatuksessa toimivilla opettajilla on valmiuksia vastata lasten kehityksen ja oppimisen tuen tarpeisiin pedagogisin keinoin. Opettajat saavat vaihtelevasti tukea varhaiskasvatuksen erityisopettajalta, ja tätä yhteistyötä tulisi lisätä. Rakenteellisten tukitoimien saatavuus yksityisessä varhaiskasvatuksessa on usein riippuvaista kunnan linjauksista ja päätöksistä. Kunta määrittelee, tarjoaako se taloudellista tukea tuen järjestämiseen yksityisessä varhaiskasvatuksessa, vai ohjaako tukea tarvitsevat lapset kun-

nalliseen varhaiskasvatukseen. Epäselvää on se, minkä verran yksityisen varhaiskasvatuspalvelun tuottaja resursoi kehityksen ja oppimisen rakenteellisen tuen järjestämiseen. Kunnan tarjoaman tuen, kuten korotetun palvelusetelin, arvo voi kuitenkin olla riittämätön rakenteellisten tukitoimien järjestämiseksi, jolloin riittävän tuen järjestäminen on haasteellista myös yksityisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta (ks. Pihlaja & Neitola 2017; Vainikainen ym. 2018).

Pedagogisin keinoin lasta voidaan tukea paljon, mutta mitä intensiivisempää tukea lapsi tarvitsee, sitä useammin esiin myös rakenteellisten tukitoimien tarve. Vaativaa tukea tarvitseva lapsi tarvitsee usein paljon lähiohjausta ja ennakointia, jolloin ryhmässä tulee olla riittävästi osaavaa henkilökuntaa. Lapset, jotka tarvitsevat vaativaa tukea, tarvitsevat varhaiskasvatuksessa usein henkilökohtaisen lisäresurssin. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lisäresurssin saaminen tai ryhmäkoon pienentäminen tuen tarpeen perusteella ei ole yksityisessä varhaiskasvatuksessa yleistä. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille pedagogisia menetelmiä, joita käyttävät tukeakseen lasten kehitystä ja oppimista. Vastauksissa ei ollut mainintoja vaativammasta erityisestä tuesta, kuten tuesta, joka pitää sisällään myös erilaisten apuvälineiden käytön, tulkkausta tai hoidollisia toimenpiteitä. Tämä voi viitata siihen, ettei tutkimukseen osallistuvien yksiköissä ole vaativaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia. On mahdollista, että vaativaa tukea tarvitsevat lapset on ohjattu kunnalliseen varhaiskasvatukseen jo heidän hakiessaan varhaiskasvatuspaikkaa.

Lasten tuen tarpeen määrittely varhaiskasvatuksessa verrattuna perusopetukseen on vielä epätarkkaa. Selvityksen (Heiskanen ym. 2021) tehneet tutkijat esittävät, että varhaiskasvatukseen tehtäisiin muutoksia koskien tuen rakenteita. Työryhmän tavoitteena on selkiyttää varhaiskasvatuksen tukea niin, että tuen jatkumo perusopetukseen vahvistuisi. Tuen käsitteiden määrittelyn yhtenäistyessä on mahdollista, että varhaiskasvatuksessakin tulisi käyttöön kolmiportainen tuki ja tuen muodot määriteltäisiin kolmiportaisen mallin mukaisesti. Tuolloin mahdollistuisi täsmällisemmin myös sen selvittäminen, missä ja miten vaativaa tukea tarvitsevien lasten tuki järjestetään.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi muodollisesti kelpoisten opettajien saatavuuden ongelmat. Epäpätevien opettajien palkkaaminen voi aiheuttaa työmäärän ja pedagogisen vastuun lisääntymistä kelpoisille opettajille. Tulosten perusteella voidaan suositella kelpoisen varhaiskasvatuksen henkilökunnan saatavuuden parantamiseen liittyviä toimia. Yksityisen varhaiskasvatuksen tulee olla houkutteleva työpaikka, jotta sinne hakeutuu kelpoisia opettajia. Opettajien tulee saada myös ammatillista tukea yksikkönsä muilta opettajilta, jotta pedagoginen vastuu jakautuu nykyistä tasaisemmin. Tutkimuksen tuloksissa on kuvattu tuen suunnittelun prosessi, jossa hyödynnetään erilaisia havainnointimenetelmiä, pedagogista dokumentointia sekä dialogia huoltajien ja muiden lasten asiantuntijoiden kanssa. Tuen suunnittelun prosessi edellyttää opettajalta vahvaa pedagogista osaamista ja ammattitaitoa, ja nämä kompetenssit edistävät laadukkaan, inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyi tässä tutkimuksessa olemassa olevana, mutta tiiviydeltään vaihtelevana. Kun varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli yksityisen palveluntuottajan oma työntekijä, tai kun kunnan erityisopettajalle oli resursoitu riittävästi yhteistyöaikaa, toteutui yhteistyö tiiviinä. Tällöin erityisopettaja kävi päiväkodeissa seuraamassa lapsiryhmää, osallistui keskusteluihin huoltajien kanssa ja oli mukana yksikön sisäisissä palavereissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelujen tarjoaminen rajattuna, kuten puhelinkonsultaationa, tuotti opettajalle toiveita yhteistyön lisääntymisestä. Tästä syntyi ehdollinen suhtautuminen lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen, eli erityisopettajan palveluja tuli olla enemmän, jotta tukeminen onnistuisi paremmin.

Yksityiseen varhaiskasvatukseen tulisi resursoida enemmän varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluja, jotta inklusiivinen varhaiskasvatus kehittyy. Tämän lisäksi rakenteellisten tukitoimien, kuten ryhmäkoon pienentämisen ja avustajien saatavuutta yksityisessä varhaiskasvatuksessa tulee parantaa, jotta yhä useampi lapsi saisi tuen omassa ympäristössään ja siirtymiltä välttyttäisiin.



Varhaiskasvatuksen erityisopettajaresurssin lisäämisestä sekä resurssia vaativien rakenteellisten tukitoimien järjestämisestä yksityisessä varhaiskasvatuksessa tulisi linjata valtakunnallisesti täsmällisemmin. Linjauksia ja päätöksiä tehdessä tulisi huomioida inklusiiviset periaatteet, jolloin varhaiskasvatuksen asiakaskunnat eivät eriytyisi tuen tarpeen perusteella, ja jokaisella perheellä olisi tosiasiallinen vaihtoehto valita yksityinen varhaiskasvatus. Vainikainen ym. (2018, 6) ottavat kantaa asiakaskuntien eriytymiseen myös siitä näkökulmasta, jos kunnat linjaavat lisäresursoidun rakenteellisen tuen mahdolliseksi ainoastaan kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. Tällöin tulee pohtia huolellisesti sitä, kuinka suuri osa varhaiskasvatuksesta voidaan järjestää yksityisenä palveluna. Yksityisen ja kunnan varhaiskasvatuksen välistä vastuunjakoa kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisestä tulee selkiyttää kansallisella tasolla (Vainikainen ym. 2018, 6).

Moniammatillisen yhteistyön nähtiin kuuluvan lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Parhaillaan varhaiskasvatuksen opettajat hyötyvät yhteistyöstä saaden lisätietoa, jota voivat käyttää hyödyksi tukea suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Yhteistyössä kohdattiin myös haasteita ja mitätöinnin tunteita, kun terveydenhoitaja ei tartu opettajan toivomalla tavalla huolen aiheisiin. Tätä tarkastellessa on hyvä muistaa, että pedagoginen ja terveydenhuollollinen näkökulma lapsen kehitykseen sisältävät erilaisia piirteitä. Lisäksi terveydenhoitajan voi olla vastaanotollaan vaikea tunnistaa lapsen tuen tarvetta, joka esiintyy tämän toimiessa lapsiryhmässä vertaistensa kanssa. Yhteisen keskustelun lisääminen voisi tuoda näkemyksiä lähemmäs toisiaan, jotta lapsi saisi ympärilleen osaa- van ja toisiansa ymmärtävän verkoston.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselylomake tuotti aineiston, jossa tuli esiin kehityksen ja oppimisen tukemisen näkemyksiä eri paikkakunnilta. Vastauksissa näkyi käytännön eroja tuen järjestämisessä, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettaja -yhteistyön järjestämisessä. Yhteistyön laatu vaihteli tarveperustaisesta, esimiehen kautta hoidettavasta puhelinkonsultaatiosta säännölliseen yhteistyöhön. Tuen menetelmissä puolestaan

oli nähtävissä samankaltaisuutta. Esteettömän ja monikanavaisen viestinnän, oppimisympäristön muokkaamisen sekä pienryhmätoiminnan katsottiin olevan useimmin käytössä olevia menetelmiä. Kyselylomakkeella saadut vastaukset olivat osin hyvin tiiviitä. Mikäli aineisto olisi kerätty opettajia haastattelemalla tai havaintoja tekemällä, olisi aiheeseen voitu päästä syvemmälle. Esimerkiksi pienryhmätoiminta mainittiin hyvin useassa vastauksessa sanatasolla, mutta haastattelussa olisi voinut päästä tarkemmin sen äärelle, kuinka opettajat ymmärtävät pienryhmätoiminnan tukevan lasten kehitystä ja oppimista. Toisella aineistonkeruumetodilla tutkimuksen tulokset voisivat olla samansuuntaisia, mutta tarkempia ja analyttisempia.

Guban ja Lincolnin (1985) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella neljän kriteerin mukaan. Nämä kriteerit ovat uskottavuus, sovellettavuus, johdonmukaisuus ja neutraalisuus. Myöhemmin Guba ja Lincoln lisäsivät viidennen kriteerin, autenttisuuden (Elo ym. 2014). Tämän tutkimuksen toteutuksen ja tulosten luotettavuutta tarkastellaan osittain näitä kriteereitä soveltaen. Luotettavuutta on pyritty osoittamaan koko tutkimusprosessin ajan teoreettisen viitekehyksen esittelystä analyysiin, tuloksiin ja johtopäätöksiin saakka. Tämän avulla lukijalle on osoitettu tutkimuksen tarkoituksien ja siitä johdettujen tulosten olevan huomionarvoisia (Guba & Lincoln 1985).

Tutkimuksen uskottavuutta voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, vastaako tutkijan tulkinta tutkittavien näkemyksiä (Guba & Lincoln 1985). Tässä tutkimuksessa aineistoa pyrittiin tulkitsemaan avoimesti ja aineiston alkuperäisilmausten pariin palattiin useita kertoja tutkimuksen edetessä. Tutkimustulosten esittelyssä hyödynnetään sitaatteja, joista lukija voi päätellä tutkijan tekemän tulkinnan ja tutkittavien näkemysten yhteyksiä. Tähän tutkimukseen osallistui 12 yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevää opettajaa. Jos tutkimus toteutettaisiin uudelleen ja vastaajina olisi eri henkilöt, voisivat tulokset painottua toisin. Tämän tutkimuksen ja näytteen perusteella voidaan päätellä, että yksityi-

sessä varhaiskasvatuksessa on osaamista lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen inklusiivisin menetelmin, ja että tuen resursointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota jatkossa.

Guban ja Lincolnin (1985) esittävät johdonmukaisuuden ja vahvistettavuuden tarkasteluun kysymyksen, kuinka voidaan selvittää tulosten toistuvuus, jos kysely toistettaisiin samoilla aiheilla ja samassa yhteydessä. Jos tämän tutkimuksen suorittaisi toinen tutkija, voisi toinen tutkija voisi tulkita aineistoa eri tavalla. Toisenlaisista lähtökohdista tuleva tutkija olisi siis voinut saada tästä tutkimuksesta poikkeavia tuloksia. Tutkijan tulkintojen arvioinnissa on tärkeää huomioida, että tulkinnat ja tulokset on tehty tutkijan lähtökohdista käsin, ja niillä voi olla vaikutusta saatuihin tutkimustuloksiin (Guba & Lincoln 1985). Tämän kriteerin täyttäminen on siis haastavaa. Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin verrattavissa aiemmin aiheesta tutkittuun, mikä voi olla johdonmukaisuutta vahvistava tekijä tässä tutkimuksessa. Tulokset olivat samansuuntaisia valtakunnallisten selvitysten ja tutkimusten kanssa etenkin tukemista edistävien tekijöiden sekä asiakaskuntien eriytymisen osalta.

Tutkimuksen tekijän oma kiinnostus ja aiempi työkokemus on suunnannut tutkimuksen aiheen ja kontekstin valintaa. Tutkija työskenteli yksityisessä varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen opettajana useiden vuosien ajan, millä on voinut olla vaikutusta tehtyihin tulkintoihin. Bergerin (2015, 223) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida myös sen perusteella, kuinka tutkittava aihe tutkijalle on. Kun tutkija jakaa samoja kokemuksia tutkittavien kanssa, hänellä voi olla parempi kyky oivaltaa tutkimuksessa esiin nousseita sisältöjä sekä tulkita vastauksia monitasoisesti (Berger 2015, 223). Tutkimusta tehdessään tutkija on hyödyntänyt omien kokemustensa tuomaa ymmärrystä aiheesta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi kouluttauduttuaan tutkija työskenteli muutama vuoden varhaiskasvatuksen erityisopetuksen parissa kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkija on pohtinut lasten kehityksen ja oppimisen tukemista ja sen mahdollisuuksia inklusion ja tasavertaisuuden arvojen kautta. Hän on kiin-

nittänyt työhistoriansa ohjaamana erityistä huomiota varhaiskasvatuksen yksityistymisen kasvamisen mahdollisiin seurauksiin. Samalla tutkija on pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa objektiivisesti, sillä riskinä on omien käsitysten kautta tulkitseminen (Berger 2015, 224). Tutkijan objektiivisuutta vahvasti aineiston kerääminen useiden maakuntien alueilta, jolloin paikalliset vaihtelut tuen järjestämisessä vaikuttivat aineistoon.

Tutkimustulosten autenttisuuteen ja aitouteen voi vaikuttaa esimerkiksi se, että kokemattomalla tutkijalla ei ole tarvittavaa tietoa ja taitoa tarkan analyysin tekemiseen (Elo ym. 2014, 8). Tällä viitataan siihen, missä määrin tutkija voi oikeudenmukaisesti osoittaa erilaisia näkemyksiä aiheesta.

Tässä tutkimusraportissa kerrottiin huolellisesti tutkijan sitoumuksista sekä kiinnostuksesta tutkimusaihetta kohtaan. Tutkimuksen kyselylomakkeen laatimisen ja aineistonkeruun luotettavuustekijöitä arvioitiin luvussa 5.5. Sisälönanalyysin vaiheita pyrittiin avaamaan lukijalle systemaattisesti taulukoita hyödyntäen. Näillä on tavoiteltu sitä, että lukijan on mahdollista ymmärtää, kuinka tutkimustuloksiin ja johtopäätöksiin on päädytty sekä arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231-233).

Tutkimus tarjosi tietoa lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisesta yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien näkökulmasta. Jatkossa aihetta voisi tutkia lasten ja huoltajien näkökulmasta. Olisi hyödyllistä selvittää sitä, kuinka he kokevat tuen toteutuvan ja millaisia kokemuksia heillä on siirtymisestä kunnallisen varhaiskasvatuksen pariin tuen tarpeen perusteella. Rakenteellisten tukitoimien ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja -yhteistyön saatavuuden tarkastelu olisi suotavaa. Tarkastelussa tulisi kiinnittää huomiota siihen, kuinka tuen järjestämisen vastuusta on sovittu yksityisen ja kunnallisen varhaiskasvatuspalvelun välillä. Jatkotutkimuksen tekemisen ajankohta voisi sijoittua aikaan, jolloin varhaiskasvatuksen tukea on lainsäädännöllisesti selkeytetty.

Tutkimus oli hyvin ajankohtainen, sillä varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen rakenteiden uudistamistyö on parhaillaan käynnissä. Samaan aikaan käydään keskustelua varhaiskasvatuksen yksityistymisen lisääntymisestä.

Näitä teemoja ei tulisi pohtia erillisinä, vaan tarkastella inklusiivisen varhaiskasvatuksen kokonaistilannetta sekä julkisen että yksityisen palveluntuotannon näkökulmista. Näin voimme kehittää tasa-arvoa edistävää, inklusiivista varhaiskasvatusta, jossa jokainen lapsi saa tarvitsemansa kehityksen ja oppimisen tuen ja pääsee osalliseksi kaikille yhteisessä varhaiskasvatuksessa.

## 8 LÄHTEET

- pennAlijoki, A. & Pihlaja, P. 2017. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–273. Saatavilla 19.3.2020  
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517638>
- Barton, E. E., & Smith, B. J. 2015. Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78. Saatavilla 8.5.2021  
<https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Berger, R. 2015. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. Saatavilla 30.5.2021 <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. 2012. Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567–584. Saatavilla 2.9.2020 <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13540602.2012.709732>
- Brennan, D., Cass, B., Himmelweit, S. & Szebehely, M. 2012. The marketisation of care: Rationales and consequences in Nordic and liberal care regimes. *Journal of European Social Policy* 22(4), 377–391. Saatavilla 1.6.2020  
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/0958928712449772>
- Brodzeller, K.L., Ottley, J.R., Jung, J. & Coogle, C. G. 2017. Interventions and Adaptations for Children with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 46, 277–286 (2018). Saatavilla 1.9.2020 <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10643-017-0859-5>
- Dias, P. C. & Cadime, I. 2016. Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool, *European Journal of*

- Special Needs Education, 31(1), 111–123, Saatavilla 30.5.2021 DOI: 10.1080/08856257.2015.1108040
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. SAGE open, 4(1). Saatavilla 30.5.2021 <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Saatavilla 7.12.2020 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80737>
- Eskelinen, M., & Paananen, M. 2018. Lapsen tuen toteutuminen yksityisissä päiväkodeissa. eErika : Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia, 2018 (2), 4-9. Saatavilla 11.3.2020 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60597/eerika22018s49.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. 2017. Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen yhteenvetoraportti. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné ja F. Bellour, toim.). Odense, Tanska. Saatavilla 9.5.21 [https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi_0.pdf)
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. 2010. Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 1. Saatavilla 30.5.2021 <https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/scholarly-journals/inclusion-children-with-disabilities-teachers/docview/577310035/se-2?accountid=11774>
- Guba, E.G. & Lincoln Y. S. 1985. Establishing Trustworthiness. Teoksessa Y.S. Lincoln & E. G. Guba (toim.) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, London, New Delhi: SAGE, 289–331.

- Haegele, J. A. & Hodge, S. 2016. Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193–206. Saatavilla 17.8.2020 <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. 2021. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa : Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Saatavilla 9.5.2021 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162927>
- Hermanfors, K. 2017a. Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95. Saatavilla 18.3.2020 <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68727>
- Hermanfors, K. 2017b. Erilaisuuden diskurssit erityispedagogisessa kontekstissa. *Kasvatus*(2) 110–127. Saatavilla 18.3.2020 <https://trepo.tuni.fi//handle/10024/116804>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja Kirjoita. 15.-16. painos. Helsinki: Tammi.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. *Gaudeamus*, 286–298.
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T. & Kaderavek, J. N. 2014. Peer Effects in Early Childhood Education: Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722-1729. Saatavilla 1.9.2020 <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F0956797614538978>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019. Tilastoraportti 2019 varhaiskasvatuksen järjestämisestä. Saatavilla 11.3.2020 [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/Karvi\\_vaka\\_tilastoraportti\\_2019-1.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/Karvi_vaka_tilastoraportti_2019-1.pdf)
- Karlsson, M., Löfdahl, A. & Prieto, H. P. 2013. Morality in parents' stories of preschool choice: narrating identity positions of good parenting, *British*



- Journal of Sociology of Education, 34(2), 208-224. Saatavilla 1.6.2020  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2012.714248>
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Vastapaino.
- Kwon, K-A, Hong, S-Y & Jeon, H-J. 2017. Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience With and Attitudes Toward Peers With Disabilities, Journal of Research in Childhood Education, 31(3), 360-378, Saatavilla 30.5.2021 DOI: 10.1080/02568543.2017.1309480
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. 2020. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. JECER 9(2) 373–378. Saatavilla 2.5.2021  
<https://jecer.org/fi/inklusiivisen-pedagogiikan-johtaminen-varhaiskasvatuksessa/>
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? : fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 29–50. Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.
- Lebeer, J., Birta-Szekely, N., Demeter, K., Bohacs, K., Candeias, A., Sönnesy, G., Partanen, P. & Dawson, L. 2011. Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. School Psychology International, 33(1), 69–92. Saatavilla 14.8.2020  
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1177/0143034311409975>
- Manago, B., Davis J. L., Goar, C. 2017. Discourse in Action: Parents' use of medical and social models to resist disability stigma. Social Science & Medicine Volume 184, 169-177. Saatavilla 18.8.2020  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.05.015>
- Markkola, P. 2012. Kyselylomaketta laatimassa. Gerontologia : Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry:n julkaisu, 26(2), 157-159. Saatavilla 16.5.2021

<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/g/0784-0039/26/2/kyselylo.pdf>

- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. 2013. Verkkokyselytutkimusten otosten valinta. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Vastapaino. Tampere, 84–104.
- Mietola, R. 2016. Keskeneräistä tasa-arvoa? Koulutuspolitiikassa piiloutuva vammaisuus. *Kasvatus* (4), 370–375. Saatavilla 18.3.2020 [https://www.oulu.fi/sites/default/files/content/Mietola\\_puheenvuoro%20p%c3%a4%c3%a4sykokeeseen.pdf](https://www.oulu.fi/sites/default/files/content/Mietola_puheenvuoro%20p%c3%a4%c3%a4sykokeeseen.pdf)
- Mikola, M. 2012. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 22(1), 4-9. Saatavilla 2.9.2020 <http://bulletin.nmi.fi/article/inklusioreitit-ja-yhdessa-oppimisen-edellytykset/>
- Mäntyjärvi, M. & Puroila, A-M. 2019. Has something changed? Leaders', practitioners' and parents' interpretations after renewed early childhood education and care legislation in Finnish private centres. Saatavilla 1.9.2020 <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/1463949119828158>
- Nahmias, A. S., Kase, C., & Mandell, D. S. 2014. Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 18(3), 311–320. Saatavilla 1.9.2020 <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1362361312467865>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. 2011. Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356. Saatavilla 1.9.2020 <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>

- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet. Saatavilla 30.5.2021 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- OPH 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Saatavilla 16.5.2021 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Penn, H. 2011. Travelling policies and global buzzwords: How international non-governmental organizations and charities spread the word about early childhood in the global South. 2011. *Childhood* 18(1), 94–113. Saatavilla 1.6.2020 <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/0907568210369846>
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Finlex. Saatavilla 16.5.2021 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlaja, P., & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3). Saatavilla 11.3.2020 <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726>
- Pynninen, T., Väyrynen, S., & Norvapalo, K. 2015. Kun me kuitenkin ollaan tässä maailmassa saman taivaan alla. Kokemuksia inklusiosta ja samanaikaisopettajuudesta. A School for All-hanke. Lapin yliopisto. Saatavilla 18.3.2020 <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=44fb19e6-e874-4ab7-9040-50dc97e55d45>
- Rantala, A., Uotinen, S., & Räikkönen, E. 2018. Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7 (1), 3–24. Saatavilla 8.5.2021 <https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/06/Rantala-Uotinen-Raikkonen-issue7-1.pdf>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien

toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. Saatavilla 9.5.2021 <https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivakodeissa-ja-perhepaivahoidossa/>

- Riitakorpi J., Alila, K. & Kahiluoto, T. 2017 Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut. Valtakunnallinen selvitys 2015. Saatavilla 7.12.2020 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79206>
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M., & Karila, K. 2018. Markkinoistuvat varhaiskasvatuspalvelut. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(4), 441–447. Saatavilla 26.5.2020 <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018092036143>
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2020 Rationalising public support for private early childhood education and care: the case of Finland, *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 32–47. Saatavilla 26.5.2020 <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665497>
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M., & Karila, K. 2021. Selectivity of clientele in finnish private early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Early online. Saatavilla 2.5.2021 <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1911161>
- Selkälä, A. 2013. Verkkolomakkeella on väliä. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. 2017. Enhancing Peer Interaction : An Aspect of a High Quality Learning Environment in Finnish Early Childhood Special Education ' , *European Journal of Special Needs Education* , 32(3), 377–390 . <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240342>
- Tiittula L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. *Virtuaalihaastattelun näkymiä*. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula

- (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta vastapaino, 264–271.
- Toikkanen, J. & Virtanen I. A. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen I. A. (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. E-kirja. Saatavilla 14.5.2020  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen\\_tutkimus\\_VI\\_Toikkanen\\_Virtanen\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turtiainen, R. & Östman, S. 2013. Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Armi ja anoreksia. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 49–67.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. E-kirja. Saatavilla 14.5.2020  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen\\_tutkimus\\_VI\\_Toikkanen\\_Virtanen\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., ..., & Hotulainen, R. 2018. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Saatavilla 8.9.2020  
[https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika\\_2\\_2018-s.pdf](https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf)
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.

- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540. Finlex. Saatavilla 16.5.2021  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ruots%2A>
- Vartiainen, J. 2014. Hyvinvointivaltio ja markkinatalous. Yhteiskuntapolitiikka, 79 (3), 328-336. Saatavilla 26.5.2020 <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014061126417>
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla 18.3.2020  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8\\_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Viljamaa, E. & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research 6(2). Saatavilla 11.3.2020  
<https://jecer.org/wp-content/uploads/2017/12/Viljamaa-Takala-issue6-2.pdf>
- Värri, V-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Yeo, L. S., Neihart, M., Tang, H. N., Chong, W. H. & Huan, V. S. (2011) An inclusion initiative in Singapore for preschool children with special needs, Asia Pacific Journal of Education, 31:2, 143-158, Saatavilla 30.5.2021 DOI: 10.1080/02188791.2011.566990

## 9 LIITTEET



### Liite 1 Kyselylomake

#### Lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa

Karvinen, Outi.

Kyselytutkimus (pro gradu-tutkielma). Erityispedagogiikka. Jyväskylän yliopisto. Kyselyssä kerään tietoa lasten kehityksen ja oppimisen tukemisesta yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Kyselyyni vastaajat työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajina eri puolilla Suomea. Analysoin aineiston loppuvuoden 2020 aikana laadullisin tutkimusmenetelmin. Valmis tutkimusraportti julkaistaan kevään 2021 aikana [Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa](#).

Kyselyn lopussa on luettavissa tutkimuksen tietosuojailmoitus, tutustuthan siihen ennen vastauksen lähettämistä. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja tapahtuu nimettömästi.

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa järjestetään ensisijaisesti lapsen omassa ryhmässä yhdessä muiden kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajana sinulla on merkittävä rooli tuen tarpeen tunnistamisessa, tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Tutkimuksessani olen kiinnostunut lasten kehityksen ja oppimisen tukemisesta yksityisissä päiväkodeissa, joten **vastauksesi on tärkeä**. Tutkimukseni kohdistuu varhaiskasvatukseen lasten tuen järjestämiseen, joten ethän vastaa esiopetukseen osallistuvien lasten tuen järjestelyjen osalta. Kyselyyn vastaaminen vie n. 20–30 minuuttia ajastasi.

1. Millaista lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa on?
2. Mitä keinoja yksikössäsi on käytetty lasten kehityksen ja oppimisen tukemisessa?
3. Miten kunta tukee kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä yksikössäsi? (esim. taloudellinen tai osaamisen kehittämisen tuki)
4. Miten yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa on järjestetty yksikössäsi?
  - Järjestämme itse varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut
  - Kunta tarjoaa meille varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita
  - Käytössämme on veo-palvelua sekä kunnan tarjoamana että itse järjestettynä
  - Muulla tavoin, miten?

- Ei yhteistyötä

**5. Kuvaile yksikkösi yhteistyökäytänteitä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa.**

**6. Millaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen mielestäsi edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta?**

**7. Millaiset ovat yksikkösi valmiudet vastata lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tarpeisiin?**

**8. Mitä lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa yksityisessä varhaiskasvatuksessa tulisi mielestäsi kehittää ja miten?**

**9. Millaisia vahvuuksia yksityisellä varhaiskasvatuksella on kehityksen ja oppimisen tuen näkökulmasta?**

**10. Kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatuksessa?**

- Alle 5 vuotta
- 6-10 vuotta
- Yli 10 vuotta

**11. Kuinka kauan olet työskennellyt yksityisessä varhaiskasvatuksessa?**

- Alle 5 vuotta
- 6-10 vuotta
- Yli 10 vuotta

**12. Koulutuksesi?**

**13. Alue, jolla työskentelet?**

- (maakunnat)

**14. Kiitos vastauksistasi! Jos haluat kertoa lisää tai kommentoida kyselyä, voit tehdä sen tähän:**

**15. Olen tutustunut tutkimuksen [tietosuojailmoitukseen](#). Lähettämällä vastauksen kyselyyn suostun siihen, että vastauksiani käytetään tutkimuksen aineistona \***

- Kyllä