

**Kolmitasoisien tuen tarpeen arviointiroolit ja tuen
prosessin vaiheet: Tarkastelussa kuntien
varhaiskasvatusjohtajien käsitykset**

Elisa Almgren ja Emma Nieminen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Almgren, Elisa & Nieminen, Emma. 2023. Kolmitasoisen tuen tarpeen arviointiroolit ja tuen prosessin vaiheet: Tarkastelussa kuntien varhaiskasvatusjohtajien käsitykset. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 71 sivua.

Tämän tutkimuksen aiheena oli kolmitasoisen tuen mukainen tuen tarpeen arviointi ja tuen prosessin vaiheet. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatusjohtajien erilaisia käsityksiä siitä, minkälainen rooli lapsen tuen tarpeen arviointiin osallistuvilla henkilöillä on sekä minkälaisista vaiheista tuen prosessi muodostuu. Tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin sähköisellä verkkokyselyllä. Tutkimusaineisto koostui 115 varhaiskasvatusjohtajan vastauksesta. Aineiston keräämisen toteutti Vaka Tuki -hanke aikavälillä joulukuu 2022 - tammikuu 2023. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita noudattaen.

Tutkimustuloksista nousi esille, että kunnissa on toisistaan poikkeavia käytänteitä kolmitasoisen tuen arvioinnin toteuttamisessa. Pääsääntöisesti varhaiskasvatusjohtajien käsitykset vastasivat varhaiskasvatuslain (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) linjauksia. Suurin eroavaisuus käsityksissä oli se, kenellä on vastuu tuen tarpeen arvioinnista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva saattaa tältä osin olla laajempi, mitä varhaiskasvatuslaki (540/2018, 15d §) edellyttää. Tutkimuksen perusteella tuen prosessi on jaettavissa neljään eri vaiheeseen: tuen tarpeen tunnistaminen, tuen tarpeen arviointi, hallinnollinen prosessi ja tuen toteuttaminen. Näistä tuen toteuttaminen tapahtuu rinnakkain muiden vaiheiden kanssa. Suomessa ei ole vielä tehty tutkimusta kolmitasoiseen tukeen liittyen. Tämä tutkimus tarjoaa siis tuoretta ja tärkeää tietoa siitä, kuinka kolmitasoisen tuen käyttöönotto on alkanut.

Asiasanat: inklusiivinen varhaiskasvatus, kolmitasoinen tuki, tuen arviointi, tuen vaiheet, kunnan varhaiskasvatusjohtaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 VARHAISERITYISKASVATUS OSANA VARHAISKASVATUSTA.....	7
2.1 Suomalainen varhaiskasvatus osana koulutusjärjestelmää.....	7
2.2 Varhaiserityiskasvatus	9
2.3 Inklusion kehitys	11
2.3.1 Inklusiivinen kasvatus ja -varhaiskasvatus	12
2.3.2 Segregaatiosta inklusioon	15
3 TUEN TOTEUTUS VARHAISKASVATUKSESSA.....	19
3.1 Siirtymä kolmitasoiseen tukeen.....	19
3.1.1 Kehityksen ja oppimisen tuki ennen lakimuutosta	21
3.1.2 Tavoitteena yhtenäinen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.....	22
3.1.3 Yhtäläisyydet kansainväliseen RTI-malliin	24
3.2 Kolmitasoinen tuki käytännössä.....	25
3.2.1 Tuen tarpeen tunnistaminen ja arviointi.....	25
3.2.2 Tuen järjestäminen ja toteuttaminen.....	26
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1 Tutkimuskonteksti	31
5.2 Fenomenografinen tapaustutkimus	31
5.3 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat	32
5.4 Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi.....	33

5.5 Eettiset ratkaisut.....	34
6 TULOKSET.....	36
6.1 Roolit tuen tarpeen arvioinnissa.....	36
6.1.1 Huoltajat ja lapsi aktiivisena tai passiivisena toimijana	36
6.1.2 Henkilökunnalla keskeinen rooli tuen tarpeen arvioinnissa	37
6.1.3 Moniammatillinen yhteistyö arviointityön tukena	40
6.1.4 Hallinnollisilla päätöksillä useita tekijöitä.....	41
6.1.5 Muu varhaiskasvatuksessa toteutettava yhteistyö.....	42
6.2 Tuen prosessin vaiheet.....	43
6.2.1 Tuen prosessi alkaa tuen tarpeen tunnistamisesta	44
6.2.2 Monipuolinen tuen tarpeen arviointi	45
6.2.3 Monia hallinnollisia vaiheita tuen toteuttamisessa	45
6.2.4 Tuen toteuttaminen – jatkuva prosessi.....	47
7 POHDINTA.....	48
7.1 Toimijoiden erilaiset roolit tuen tarpeen arvioinnissa.....	49
7.2 Varhaiskasvatusjohtajien käsityksiä tuen prosessin vaiheista	53
7.3 Johtajat uudessa tilanteessa	56
7.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	58
7.5 Jatkotutkimusajatuksia.....	59
LÄHTEET	61

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus tarvitsemaansa oppimisen ja kehityksen tukeen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Varhaiskasvatuslakia (540/2018) tarkennettiin (1183/2021) lapsen tuen toteuttamisen osalta 1.8.2022 alkaen. Käyttöön otettiin kolmitasoisien tuen malli, jossa tukea annetaan ja tuen tarvetta arvioidaan yleisellä, tehostetulla ja erityisellä tuen tasolla. Kolmitasoisien tuen mallin ollessa uusi tukijärjestelmä, se on vielä hyvin vähän tutkittu aihe. Kolmitasoiseen tukeen liittyvän toimintakulttuurin kehittäminen on prosessi (Heiskanen ym., 2022, s. 27), jonka vaiheiden tutkiminen tuottaa tietoa tuen mallin jalkautumisesta kuntiin ja sen käyttöönoton sujumisesta maanlaajuisesti. Tämän tutkimustiedon valossa on mahdollista arvioida kolmitasoisien tuen mallin tarvittavia kehityskohteita. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei ole aiemmin ollut käytössä valtakunnallista tuen toteuttamisen mallia. Osa kunnista on soveltanut esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatukseen ennen kolmitasoisien tuen käyttöönottoa. (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 73; Vainikainen ym., 2018, s. 49). Vainikainen ym. (2018, s. 49) ovat todenneet kunnilla olevan erilaisia käytänteitä tuen toteutukseen liittyen. Tämä tutkimus toteutettiin kuntien varhaiskasvatusjohtajien kolmitasoiseen tukeen liittyvien käsitysten kautta.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) toimivat varhaiskasvatusta ohjaavina asiakirjoina ja määräävät inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta (OPH, 2022, s. 56). Kolmitasoinen tuki toimii menetelmänä, jolla inklusiivista varhaiskasvatusta ja pedagogiikkaa voidaan toteuttaa. Ajatuksena on, että lapsi saa tarvitsemansa tuen ja on samalla osallisena vertaisryhmää. Varhaiskasvatuksen arvopohjana on inklusio, joka velvoittaa lapsen yksilöllisten tarpeiden laajaa huomioimista (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 122). Varhaiskasvatuksessa annettava tuki linkittyy vahvasti varhaiserityiskasvatukseen ja inklusiiviseen kasvatukseen. Tästä syystä

näitä teemoja käsitellään tutkimuksessa kolmitasoisien tuen mallin taustatekijöinä.

Kolmitasoisien tuen käyttöönoton lisäksi varhaiskasvatus on ollut monien uudistusten kohteena viimeisten vuosikymmenten aikana (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80; Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 21). Siihen on vaikuttanut koulutuspoliittinen päätöksenteko ja Suomen ratifioimat kansainväliset sopimukset, kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimus (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991) ja Unescon Salamancan julkilausuma (UNESCO, 1994). Molempien tarkoituksena on ollut edistää lapsen osallisuutta sekä yhdenvertaisuuden toteutumista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä Suomen kuntien varhaiskasvatusjohtajilla on liittyen eri henkilöiden rooleihin lapsen tuen tarpeen arvioinnissa sekä millaisista vaiheista koko tuen prosessi muodostuu kolmitasoisien tuen siirtymäaikana (1.8.2022-31.12.2023). Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, joka mukailee fenomenografista tutkimusotetta.

2 VARHAISERITYISKASVATUS OSANA VARHAISKASVATUSTA

Tässä luvussa käsittelemme varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden luomia raameja varhaiskasvatukselle sekä kunnan velvollisuuksia varhaiskasvatuksen järjestäjinä. Tämä on tärkeää, koska varhaiskasvatuksen toimiessa kontekstina varhais erityiskasvatukselle, siinä tapahtuvat muutokset vaikuttavat suoraan varhais erityiskasvatukseen (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80). Käsittelemme myös varhais erityiskasvatusta sekä inklusiivista kasvatusta ja pedagogiikkaa, joilla on keskenään hyvin samanlaiset arvot ja periaatteet.

Varhaiskasvatuksessa tuetaan inklusiivisten periaatteiden mukaisesti oppimisen edellytyksiä ja edistetään elinikäistä oppimista sekä koulutuksellista tasa-arvoa (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§). Lapsen yksilöllinen tuen tarve tulee tunnistaa ja järjestää lapselle tarkoituksenmukaista tukea aina tuen tarpeen ilmetessä. Tuen järjestäminen tulee tarvittaessa toteuttaa monialaisessa yhteistyössä (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 7§).

2.1 Suomalainen varhaiskasvatus osana koulutusjärjestelmää

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, jonka tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§). Varhaiskasvatus pyrkii edistämään lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia. Toiminnan tulee olla suunnitelmallista, tavoitteellista sekä pedagogiikkaa painottavaa muodostaen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2 §).

Suomalainen varhaiskasvatus, sille asetetut tavoitteet ja järjestämistä koskevat säädökset on määritelty varhaiskasvatuslaissa (540/2018). Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) toimii velvoittavana

ohjausasiakirjana varhaiskasvatuksen toiminnalle. Sen tehtävänä on tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää valtakunnallisesti laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista (OPH, 2022, s. 8). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta jokainen kunta laatii paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman, jolla voidaan tarkentaa valtakunnallisia perusteita kuitenkin pois sulkematta tavoitteita ja sisältöjä, jotka ovat varhaiskasvatuslaissa, asetuksissa tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelty (OPH, 2022, s. 9). Varhaiskasvatuslaki (2018/540, 5§) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) velvoittavat kuntaa järjestämään varhaiskasvatusta alueellisten tarpeiden mukaisessa laajuudessa ja toimintamuodoissa (OPH, 2022, s. 14). Kunta tai kuntayhtymä voi järjestää varhaiskasvatuksen itse tai hyödyntää sen järjestämisessä sekä julkisia varhaiskasvatuspalveluja että yksityisiä palvelun tuottajia (OPH, 2022, s. 14). Yksityisen palvelun tuottajan järjestämällä varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kunnan ostopalveluna hankkimia sekä palvelusetelillä järjestettyjä tai yksityisen hoidon tuella tuettuja varhaiskasvatusmuotoja (Forsell & työryhmä, 2019, s. 35). Kunnan hankkimien varhaiskasvatuspalvelujen tulee vastata tasoa, jota vaaditaan vastaavalta kunnalliselta toiminnalta ja se tulee toteuttaa varhaiskasvatusta koskevien säädösten ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti (OPH, 2022, s. 14). Kunnan toimielin tai sen määräämä viranhaltija, aluehallintovirasto ja sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto vastaavat yksityisen varhaiskasvatuksen palveluntuottajan ohjauksesta, neuvonnasta ja valvonnasta (OPH, 2022, s. 14).

Lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen sen kalenterikuukauden alusta, jolloin hän täyttää yhdeksän kuukautta, jos lapsen hoidosta ei makseta sairausvakuutuslain mukaista vanhempainrahaa tai sitä maksetaan vain osittain (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 12§). Varhaiskasvatuspaikka tulee järjestää neljän kuukauden sisällä huoltajan tekemästä hakemuksesta tai kahden viikon sisällä tilanteessa, jossa työllistymistä tai opiskelua ei ole voitu ennakoida (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 17§). Varhaiskasvatuspaikka tulee järjestää perheen läheltä huomioiden asuinsijainti ja liikenneyhteydet

(Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 5§). Varhaiskasvatusta järjestetään täydentävästi lapsen osallistuessa ennen oppivelvollisuuskäyttäytymisen perusopetuslain mukaiseen esiopetukseen, esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan tai perusopetukseen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 12§). Jos lapsi tarvitsee vuorohoitoa huoltajan työn tai opiskelun vuoksi, on sitä järjestettävä tarpeiden mukaisesti (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 13§). Myös päiväkodin kalenterivuoden toiminnassa ja päivittäisissä aukioloajoissa tulee huomioida paikalliset tarpeet (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 5§).

2.2 Varhaiserityiskasvatus

Sekä varhaiskasvatusta että varhaiserityiskasvatusta voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta, joita ovat: pedagoginen toiminta, palveluiden rakenne sekä tutkimus ja teoreettinen kehittäminen (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80). Tässä luvussa käsittelemme varhaiserityiskasvatusta näistä kolmesta näkökulmasta.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tukea tarvitsevan lapsen tukimuotojen toteuttamista kutsutaan varhaiserityiskasvatukseksi (Pihlaja & Viitala, 2022a s. 27), joka tarkoittaa varhaiskasvatuksen erityispedagogisten elementtien lisäksi lapsen tuen tarpeita ja niihin vastaamisen muotoja (Pihlaja 2004, s. 113; 2009, s. 155). Varhaiskasvatuslain (540/2018, 15a §) mukaan lapsella on oikeus tukeen, jota hänen yksilöllinen kehityksensä, oppimisensa ja hyvinvointinsa vaativat. Varhaiserityiskasvatuksen tärkeänä tehtävänä onkin ottaa huomioon lapsen yksilölliset tuen tarpeet mahdollisimman huolellisesti sekä edesauttaa lapsen toimintamahdollisuuksien vahvistamista vertaisryhmässä (Alijoki ym., 2016, s. 31). Lisäksi on tärkeää käyttää tehokkaita keinoja tukea tarvitsevien lasten ja perheiden auttamiseksi ja tukemiseksi (Banerjee ym., 2018, s. 1). Toimivien keinojen tunnistamisella pyritään saamaan positiivisia näyttöjä tukea tarvitsevien lasten oppimisen tuloksissa (Banerjee ym., 2018, s. 2). Varhaiserityiskasvatukseen liittyviä eettisiä periaatteita ovat hyväksyminen, arvostus, yksilöä kunnioittava puhetapa ja luokittelun kättäminen (Pihlaja 2008, s. 10–11; Viitala, 2014, s. 35–36). Nämä eettiset periaatteet ovat hyvin samankaltaisia kuin

inkluusiossa. Varhaiserityiskasvatuksessa pyritään luomaan yhteinen, inklusiivinen oppimisympäristö, jossa jokaisella lapsella on yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä sekä oppia (Pihlaja, 2009, s. 146–147). Olennaista on, että lapsen tarvitsema tuki ja tukitoimet tuodaan lapsen luokse. Näin mahdollistetaan omassa lähipäiväkodissa tai -koulussa oppiminen (Mittler, 2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022, s. 56) on kirjattu varhaiskasvatuksen järjestäjän vastuu toteuttaa tarvittava tuki mahdollisuuksien mukaan lapsen omassa lapsiryhmässä.

Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Varhaiskasvatus luo toimintaympäristön ja kontekstin varhaiserityiskasvatukselle (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80). Lisäksi ne ovat hyvin samankaltaisia sekä käsitteinä (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 277; Spear ym., 2018, s. 272), että toimintatapoina (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80). Varhaiskasvatuksessa tapahtuvat muutokset vaikuttavat aina varhaiserityiskasvatukseen, joka onkin viime vuosikymmeninä ollut monien muutosten ja uudistusten kohteena (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80). Tapahtuneita muutoksia ovat muun muassa erilaiset lainsäädännölliset ja pedagogiset muutokset, ja osaltaan näiden vuoksi varhaiskasvatus onkin ollut vilkkaan poliittisen keskustelun kohteena (Laakso ym., 2020, s. 374). Varhaiserityiskasvatus vakiintui käsitteenä vuonna 2016, jolloin se korvasi aiemmin käytetyn erityispäivähoidon termin (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 87).

Varhaiserityiskasvatukseen liittyvä tutkimus perustuu varhaiskasvatukseen sekä erityispedagogiikkaan (Viitala, 2014, s. 21). Kolmantena viitekehyksenä tutkimukselle toimii inklusiivinen kasvatus (Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 27). Viitalan (2014, s. 17) mukaan suomalaisessa tutkimuksessa varhaiserityiskasvatusta ei kuitenkaan nähdä omana tieteenalanaan. Hän käyttää käsitettä tutkimuksen alue, viitaten varhaiserityiskasvatukseen liittyvään tutkimukseen. Pihlaja (2003) toteaa, että varhaiskasvatus ja siihen liittyvä tutkimus on pääasiassa keskittynyt ikätasoisesti kehittyvien lasten kehitykseen, sen sijaan erityispedagoginen tutkimus ja erityisopetus ovat keskittyneet lähtökohtaisesti peruskouluikäisten lasten kasvatukseen ja koulutukseen.

Kansainvälisesti varhaiserityiskasvatusta on kuitenkin tutkittu laajemmin. Suomalaiseen tutkimukseen verrattuna, se nähdään vahvemmin omana tieteenalanaan. Kansainvälisen tutkimuksen kaksi yleisintä näkökulmaa ovat Early childhood special education (ECSE) ja Early intervention (EI) (Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 27). ECSE:ssä painottuu vahvasti pedagogiikka, ja se vastaa pitkälti erityisesti Yhdysvalloissa käytössä olevaa evidence based practises - mallia (EBP) (Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 27). Toimintamallin keskeisenä ajatuksena on, että varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja käytössä olevien pedagogisten menetelmien tulisi olla tutkimuksellisesti tehokkaaksi todettuja (Spear ym., 2018, s. 270–273). Early Interventiolla (EI) eli varhaisella puuttumisella taas on kokonaisvaltaisempi lähestymistapa tuen tarjoamiseen (Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 27). Tämä malli on hyvin samankaltainen kuin Suomessa toteutettava monialainen yhteistyö. EI:n elementtejä ovat muun muassa kehityksen arviointi, perhevalmennus, konsultointi, kotikäynnit sekä sosiaalityö (Turnbull ym., 2007 s. 188).

Vaikka tämä tutkimus keskittyy suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja varhaiserityiskasvatukseen, on tärkeää huomioida, että kansainvälisillä varhaiskasvatuksen toimijoilla on vaikutusta Suomen poliittiseen päätöksentekoon. Varhaiskasvatus on osa Suomen koulutuspolitiikka, joten se saa tätä kautta vaikutteita kansainvälisistä tutkimuksista (Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 18–19). Myös arvot ohjaavat koulutuspoliittista päätöksentekoa niiden kansainvälisten sopimusten osalta (European agency, 2017, s. 11), joihin Suomi on sitoutunut, kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimus.

2.3 Inklusion kehitys

Tässä luvussa perehdymme inklusiiviseen kasvatukseen sekä inklusion kehitykseen erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Pihlajan (2009, s. 148) mukaan useat tutkijat määrittelevät inklusion osallisuudeksi, suvaitsevaisuudeksi, emotionaaliseksi asenteeksi sekä palveluiksi, joihin kaikilla on pääsy. Inklusiolla voidaan tarkoittaa myös resursseja kuten tukijärjestelmiä ja yhteistä opetussuunnitelmaa. Ainscowin ja Milesin (2009) mukaan inklusion

mielletään olevan ajattelumalli, joka tukee kaikkien lasten erilaisia tarpeita ja antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden olla osa yhteisöä vertaisena jäsenenä. Inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtana pidetään kansainvälisesti tunnustettuja ihmisoikeuksia ja tasa-arvon sekä osallisuuden periaatteita (Viittala, 2006, s. 183), kuten esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimusta ja Unescon Salamancan julistusta (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) (European agency, 2017, s. 11). Inklusio on yhdistetty koulutukseen ensimmäistä kertaa kyseisessä Unescon Salamancan julistuksessa vuonna 1994 (Vitikka ym., 2021, s. 28). Viime vuosikymmenten aikana inklusion periaatteiden mukainen kasvatusta on lisääntynyt eri oppilaitoksissa (Hermanfors, 2017, s. 91-92) ja nykypäivänä se nähdään kaikkia lapsia koskevana ja varhaiskasvatusta järjestämistä koskevana periaatteena, arvona ja tapana ajatella (OPH, 2022, s. 7).

2.3.1 Inklusiivinen kasvatusta ja -varhaiskasvatusta

Inklusiivisen kasvatusta kuusi pääperiaatetta ovat kaikkia lapsia koskevat tasavertaiset oikeudet, yhteisöllisyys, moninaisuuden arvostaminen, syrjimättömyys, tasa-arvoisuus sekä sosiaalinen osallisuus (UNESCO, 1994). Lähtökohtana on kaikkien lasten yhdenvertaiset oikeudet osallistua koulutukseen lähellä kotiaan (Pihlaja, 2009, s. 147). Tavoitteina ovat tasa-arvoisuus ja oikeus tasavertaiseen opetukseen (Halinen & Järvinen, 2008, s. 81), sekä kehityksen ja oppimisen tukeen (Heiskanen ym., 2021; OPH, 2022, s. 56). Lasten erilaiset tarpeet ovat osa moninaisuutta inklusiivisessä kasvatuksessa (Hermanfors, 2017, s. 93). Arvostuksen ollessa inklusiivisuuden yksi pääperiaatteista (UNESCO, 1994), jokaisen lapsen moninaisuutta ja ainutlaatuisia ominaisuuksia arvostetaan, ilman määrittelyä vamman tai kehityksellisen tuen tarpeen kautta (Hermanfors, 2017, s. 92). Inklusiivisen kasvatusta tarkoituksena onkin luoda kaikille yhteinen yhteiskunta, joka edistää jokaisen osallisuutta (UNESCO, 1994). Myös varhaiskasvatusta lain (Varhaiskasvatusta laki, 540/2018, 3§) määrittämänä yhtenä inklusiivisuutta tukevana tavoitteena on *“antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet*

varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa". Inklusiivisen kasvatuksen onnistuminen näkyy jokaisen lapsen mahdollisuutena osallistua kaikkeen varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan toimintaan riippumatta yksilöllisistä ominaisuuksista (Vlasov ym., 2018, s. 43).

Varhaiskasvatuslaki (540/2018, §3) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022, s. 7) edellyttävät varhaiskasvatuksen toteuttamista inklusiivisen periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksessa inklusiolla on erityisen vahva asema ja pääasiassa erityistä tukea tarvitseva lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen samassa ryhmässä kuin muut lapset (Syrjämäki, 2019, s. 26). Tämä perustuu siihen, että varhaiskasvatuksessa ei ole vastaavia erityispäiväkoteja kuin perusopetuksessa, jossa erityisen tuen piirissä olevan lapsen on mahdollista opiskella tilanteesta ja opetuksen järjestäjästä riippuen erityiskoulussa. Inklusion käsite varhaiskasvatukseen liittyen ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen varhaiskasvatuksen ammattilaisille (Heiskanen ym., 2021) ja sen vaikeasti määriteltävyys ja monitulkintaisuus näyttäytyy eri tavoin eri toimintakulttuureissa (Ainscow ym., 2013, s. 5). Inklusion järjestämisessä on paljon kuntakohtaisia eroja esimerkiksi henkilöstön kouluttamisessa ja tukea tarvitsevan lapsen terapian toteuttamisessa joko inklusiivisesti oman ryhmän tiloissa tai vaihtoehtoisesti erillisessä tilassa (Pihlaja, 2009, s. 153). Käsitseroja on myös siinä, kuinka inklusio saatetaan ajatella usein ainoastaan tuen järjestämisen paikan kautta (Heiskanen ym., 2021). Inklusio voidaan nähdä joko lapsen sijoittamisena varhaiskasvatuksen yleiseen ryhmään ja hänen pedagogisen tuen muotojen käyttöönottona, tai koko ryhmän lapsiin kohdistuvana yksilöllisten tarpeiden huomioimisena (Krischler ym., 2019, s. 637, 640). Viljamaan ym. (2018, s. 253) mukaan sen sijaan, että keskitytään yksittäisen lapsen tuen tarpeisiin, inklusion keskiössä tulisi olla vuorovaikutuksessa rakentuva yhteys ja yhteenkuuluvuus, jotka käsittävät koko ryhmän kokemukset. Boothin ym. (2006, s. 5) mukaan toimintaan osallistuminen tulee suunnitella kaikille lapsille niin, että huomio ei kiinnity ainoastaan lapsen tuen

tarpeisiin, vaan perehdytään siihen, kuinka haasteita voitaisiin ratkaista ja miten pystyttäisiin tukemaan kaikkien osallisuutta sekä tasa-arvoa.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 3§) määrittää varhaiskasvatukselle tavoitteet, jotka antavat otolliset lähtökohdat inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiselle (OPH, 2022, s. 7). Heiskasen ym (2022, s. 38) mukaan varhaiskasvatuslaissa määritelty tavoite ohjaakin varhaiskasvatusta inklusiivista toimintamallia kohti. Inklusio sisältää paitsi yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään sitoutuneen arvopohjan, myös pedagogisen toiminnan, jota toteutetaan varhaiskasvatuksen arjessa. Inklusiivisesta pedagogiikasta voidaan puhua erikseen inklusiivisen kasvatuksen ja käytäntöjen rinnalla. (Florian & Black-Hawkins 2011, artikkelissa Hermanfors, 2017, s. 93). Viitala (2022, s. 61) määrittelee inklusiivisen pedagogiikan reunaehdoiksi muun muassa asenteet, sitoutumisen, yhteistyön sekä johtajuuden. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksessa tapahtuvat pedagogiset valinnat saavat vaikutteita inklusiosta, jota hän pitää ideologisenä valintana.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tekemät valinnat ovat merkityksellisiä suunnitteluvaiheessa, opetuksessa ja ohjauksessa sekä toiminnan jälkeen tapahtuvassa arvioinnissa (de Leeuw ym., 2018, s. 418–419; Molbaek, 2017, s. 1051). Näillä valinnoilla on mahdollisuus vaikuttaa lasten osallisuuden edistämiseen, jonka tulee näkyä mahdollisuutena olla osallisena eri konteksteissa, toiminnoissa sekä rutiineissa (Barton & Smith, 2015, s. 76). Lisäksi on varhaiskasvattajien tehtävä varmistaa osallisuuden toteutuminen ryhmässä. Osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden tavoitteiden kirjaaminen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja ryhmän suunnitelmaan edesauttaa arjen pedagogiikan toteutumista sekä konkretisoitumista (Viitala, 2022, s. 57). Inklusiivisen ja kaikille yhteisen varhaiskasvatuksen keskeinen tavoite on taata jokaisen lapsen osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja oppiminen sekä huolehtia, että kukaan ei jää minkään yhteisen toiminnan tai asian ulkopuolelle (Gidlund 2018 teoksessa Viitala, 2022, s. 61). Lundqvistin ym. (2015, s. 286) mukaan varhaiskasvatuksessa tuleekin kiinnittää huomiota vertaisten rooliin sekä lasten keskinäisten suhteiden ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Erityisesti tukea tarvitsevat lapset hyötyvät ympäristön sekä ihmisten välisestä yhteistyöstä, jota

voidaan toteuttaa ympäristöä muokkaamalla yksilöllisillä järjestelyillä, kuten ajastimen avulla, ajan visualisoinnilla tai kuvista ja erilaisista muodoista rakennetulla, yhteisellä seinäkalerilla (Lundqvist ym., 2015, s. 281). Inklusion ydintä onkin, että lapselle annettava kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tuki toteutettaisiin niin, että lapsi pääsee nauttimaan kaverisuhteista ryhmän yhteisessä toiminnassa (Pihlaja & Viitala, 2022b, s. 10).

Kasvatustoiminnan keskiössä tulisi olla lapsi ja lapsen etu (Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 15), sillä jokainen lapsi riippumatta tuen tasosta hyötyy koko ryhmän yhteisestä toiminnasta (Viitala, 2006, s. 184). Lasten yhteiseen toimintaan osallistumista motivoi mukaan pääseminen sekä aktiivisena toimijana oleminen (Hermanfors, 2017, s. 93). Lasten yhdessä viettämä päivä varhaiskasvatuksessa on ajallisesti pitkäkestoinen sekä merkityksellinen kokemus. Päivän aikana lapset saavat toisiltaan paljon erilaista oppia, jota tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yhteistoiminnan ohessa (Strandell 1995, 182–189 artikkelissa Hermanfors, 2017, s. 91). Varhaiskasvatuksessa on jo pitkään kiinnitetty huomiota yhteenkuuluvuuden tukemiseen ja toisilta oppimiseen (Viitala 2006, s. 184).

2.3.2 Segregaatiosta inklusioon

Tässä luvussa tarkastellaan koulutuksen kehitystä segregaation integraation sekä inklusion näkökulmista. Suomessa integraation käsitettä on käytetty samaan tapaan kuin inklusion käsitettä maailmalla (Jahnukainen, 2015, s. 1-2). Integraation ja inklusion käsitteet ovat olleet koulutuspoliittisia käsitteitä, jonka takia niitä ei ole virallisesti määritelty (Moberg & Savolainen, 2015, s. 77). Käsitteiden laajasta määrittelystä kertoo Takalan (2010, s. 14) ajatus integraation sijoittumisesta segregaation ja inklusion väliin, jolloin nämä kolme käsitettä luovat eheän jatkumon. Vaikka koulutus on tällä hetkellä vahvasti inklusion arvomaailman mukainen, on sen jatkuva kehitys nykytilaan ollut hidasta ja inklusio tulee olemaan jatkossakin kehityksen kohteena (Hakala & Leivo, 2015, s. 10).

Segregaatio tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittamista erilleen muista oppilaista, jolloin he myös opiskelevat omissa luokkassaan tai mahdollisesti jopa erillisessä koulussa. Segregaatio nähdään toimineen edeltävänä vaiheena integraatiolle, koska ilman segregaatiota ei olisi tarvetta integraation käsitteelle (Takala, 2010, s. 14). Integraation aikakausi alkoi segregaation saadessa paljon negatiivista arvostelua (Takala ym., 2020, s. 15). Enää ei ajateltu, että jotkut oppilaat täytyisi eristää kokonaan ulos yhteiskunnasta (Takala, 2010, s. 15-16) ja sulkea heidät erilaisiin laitoksiin (Emanuelsson, 1997, s. 9). Varhaiskasvatusympäristössä segregaatio on kehittynyt integraatioksi toimintatapojen sekä olosuhteiden yhteistyössä, joka tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja tyypillisesti kehittyvien lasten yhteistä toimintaa ja luokkahuoneen jakamista (Moberg & Savolainen, 2015, s. 87-88). Wolfensbergin (1972, s. 28) määrittelemä ajattelumalli tavoitteli vammaisille ihmisille mahdollisimman normaaleja elinolosuhteita sekä pyrki takaamaan yhtäläiset koulukokemukset kaikille (Moberg & Savolainen, 2015, s. 71-72). Tämä tarkoitti sitä, että integraatiossa oppilaat eivät enää olleet erillään omilla opiskelutiloillaan niin kuin segregaation aikana, vaan saattoivat tulla yhdistetyksi poistumalla erillisistä opiskelutiloista. Integraation aikakaudella tärkeä periaate oli YK:n vuonna 1952 laatiman kansainvälisen ohjelman myötä alkunsa saanut portaittainen kuntoutusjärjestelmä (Saloviita, 2006, s. 334), joka alkoi kehittyä lopulliseen muotoonsa 1960-luvun loppupuolella (Saloviita, 2012, s. 3). Kuntoutusjärjestelmän ajatuksena oli, että erityisopetuksessa oli erilaisia tukitasoja, joiden eri tasoilta oppilas pystyi siirtymään joko vahvempaan tukeen tai lähemmäksi kohti omatoimisempaa opiskelua (Saloviita, 2012, s. 3).

Integraation aikakaudella oli tapana muodostaa erityisluokkia, joissa opetus toteutui pienissä ryhmissä, mutta lyhyen ajan päästä siirryttiin osaaikaisen erityisopetuksen malliin, joka mahdollisti yleisopetuksen sekä erityisopetuksen menetelmien lähentymisen (Kivirauma, 2015, s. 36-37). Opetus- ja toimintakulttuuri siis siirtyi hiljalleen lähemmäksi inklusiivista tyyliä. Inklusion syntymisen taustalla on ihmiskunnan vaatimus saada yhteiskuntaa yhdenvertaisemmaksi, jossa jokaisen halutaan pystyvän olemaan saman arvoinen yhteiskunnan jäsen (Emanuelsson, 1997, s. 3). Suurena auktoriteettina

tämän inklusion kehittymisen taustalla on YK:n ihmisoikeusjulistus (1948), joka vastasi ihmisten vaatimukseen yhdenvertaisemmasta yhteiskunnasta. YK:n ihmisoikeusjulistuksen jälkeen lapsen oikeuksia tarkennettiin YK:n yleissopimuksella lapsen oikeuksista vuonna 1989. UNESCO:n julistus oli lopullinen läpimurto inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen kehittämisessä (UNESCO, 1994). Unescon julkilausuman (1994) ansiosta erityispedagogiikka liitettiin osaksi koulutuksen kokonaisuutta. Lisäksi inklusion ideologia tuli yhä paremmin kasvatustieteen työntekijöiden tietoisuuteen. Varhaiskasvatuksen kentälle erityisen tärkeää oli julkilausuman painotus jokaisen lapsen yhtäläisestä oikeudesta opiskella tavallisessa varhaiskasvatusyksikössä, jossa soveltuvien opetusohjelmien sekä lapsikeskeisen pedagogiikan avulla turvataan lasten moninaisiin tarpeisiin vastaaminen (UNESCO, 1994, viii-ix).

Suomen kasvatuksen ja koulutuksen arvioihin vaikuttavat merkittävästi ne kansainväliset sopimukset ja asiakirjat, jotka maa on ratifioinut (Pihlaja & Viitala, 2022, s. 17). YK:n lapsen oikeuksien sopimus (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991) astui Suomessa voimaan vuonna 1991, ja Unescon Salamancan julkilausuma (UNESCO, 1994) vuonna 1994. Myös yksi tärkeä, taustalla vaikuttanut sopimus on vuonna 2006 solmittu YK:n vammaisten oikeuksien yleissopimus, joka oli kansainvälisenä ihmisoikeussopimuksena merkittävä edistysaskel kohti kaikille yhteistä koulua ja varhaiskasvatusta (Moberg & Savolainen, 2015, s. 88). Vuonna 2007 Suomi allekirjoitti sopimuksen ja sen ratifiointi vahvistettiin lopullisesti vuonna 2016 (Eduskunta, 2016). Myöhemmin YK täsmensi inklusiivisen koulun sekä varhaiskasvatuksen määritelmiä. Tämä täsmennetty lähestymistapa pyrkii luomaan kaikille avoimen sekä tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän (UNESCO, 2009).

Kaikista kansainvälisistä julistuksista sekä sopimuksista huolimatta inklusiivisen koulutuksen kehittyminen käytännössä on ollut hidastempoinen prosessi (Hakala & Leivo, 2015, s. 10). Inklusio on vielä paikkaansa ja ympäristöään hakeva toimintamalli, jonka käytännön toteutumisessa on paljon yhtäläisyyksiä aikaisemmin erityisopetuksessa käytetyistä segregatiosta ja integraatiosta (Takala, 2016). YK:n kestävä kehitys (Sustainable Development Goals) -ohjelmaan yhtenä inklusiivisuutta edistävänä tavoitteena

on, että vuoteen 2030 mennessä jokaisella tytöllä ja pojalla on mahdollisuus osallistua laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, joka valmistaa peruskouluun siirtymistä (United Nations, 2015, Goal 4.2).

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa selvityshankkeessa (2021:13) selvitettiin varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista nykyhetkessä Suomessa (Heiskanen ym., 2021). Hankkeessa Heiskanen ym. (2021, s. 9) käsittelevät inklusiivista varhaiskasvatusta keinona tuottaa inklusion periaatteiden mukaista toimintaa varhaiskasvatuksessa. Sen keskeisimpinä arvoina pidetään tasa-arvoisuutta, osallisuutta, yhteisöllisyyttä sekä erilaisuuden arvostamista (Laakso ym., 2020, s. 374; Terzi 2014, s. 1). Varhaiskasvatusyhteisöissä inklusiivisiin ajatusmalleihin sekä käytäntöjen rakentamiseen kuuluu jatkuva kehittämisprosessi (Hermanfors, 2017, s. 94), joka pyrkii kohti lasten yksilöllistä kohtaamista sekä tuen tarpeiden yhä tarkempaa huomioimista (OPH, 2022, s. 16).

3 TUEN TOTEUTUS VARHAISKASVATUKSESSA

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä painotetaan tasavertaisuutta, jonka toteutumisen keskeinen tekijä on monipuolisten tukimahdollisuuksien tarjoaminen osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää (Jahnukainen & Itkonen, 2021, s. 345). Varhaiskasvatuksessa on tällä hetkellä käytössä kolmitasoinen tuen malli (OPH, 2022, s. 59) ja esi- ja perusopetuksessa kolmiportainen tuen malli (OPH, 2014a, s. 44; OPH, 2014b s. 61). Niiden tarkoituksena on mahdollistaa tasavertainen ja jokaisen tarvitsema kehityksen ja oppimisen tuki (perusopetuslaki 642/2010, 16 a §). Molemmissa tukijärjestelmissä on kolme eri tasoa, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Nykänen, 2021, s. 47; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 15 a § 2021/1183). Varhaiskasvatuksessa kolmella eri tasolla oleva oppimisen ja kehityksen tuki kirjattiin velvoittavaksi varhaiskasvatuslakiin (540/2018) 1.8.2022 alkaen. Varhaiskasvatuksen kolmitasoinen tuen mallia ei ole juurikaan vielä tutkittu.

Tässä luvussa käsittelemme siirtymää kolmitasoinen tuen malliin ja siihen liittyvää varhaiskasvatuksen ja päivähoiton taustaa. Lisäksi perehdymme Suomen ja Yhdysvaltalaisen RTI-mallin yhtäläisyyksiin sekä kolmitasoinen tuen toteuttamiseen käytännössä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

3.1 Siirtymä kolmitasoiseen tukeen

Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavat useat velvoittavat asiakirjat ja lait, kuten Suomen perustuslaki (731/1999), varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä varhaiskasvatusta ohjaava varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) (Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 18). Nämä kaikki asiakirjat määrittelevät varhaiskasvatuksen tavoitteet sekä kunnan vastuun varhaiskasvatuksen järjestämisessä (Fonsén ym., 2021, s. 85).

Lapsen oikeutta tarvitsemaansa tukeen on tarkennettu varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja nämä muutokset ovat astuneet voimaan 1.8.2022 alkaen, jolloin kolmitasoinen tuki tuli velvoittavaksi varhaiskasvatuksessa. Tuen tarpeisiin liittyvät uudistukset olivat

välttämättömiä, jotta varhaiskasvatustalain avulla pystyttäisiin varmistamaan jokaisen lapsen tuen ja edun toteutuminen kokonaisvaltaisesti (PeVL 17/2018 vp, 3, 10; SiVM 5/2018 vp, s. 8). Vuonna 2018 julkaistussa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018, s. 54–59) määriteltiin lapsen kehityksen ja oppimisen tuki, mutta uudistuksen myötä tuen tasot sekä muodot kuvataan yksityiskohtaisemmin vuonna 2022 päivitettyissä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 56–68).

Uudistunut varhaiskasvatustalain (1183/2021, 15a §) määrittää varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen oikeuden saada yksilöllistä kehityksen, oppimisen sekä hyvinvoinnin edellyttämää tukea osana päivittäistä toimintaa. Lakimuutoksen taustalla on sivistysvaliokunnan (SiVM 5/2018 vp- HE 40/2018 vp) esitys 1.9.2018 voimaan tulleen varhaiskasvatustalain (540/2018) puutteellisista säännöksistä lapsen tuen järjestämiseen liittyvistä seikoista varhaiskasvatuksessa. Esitys perustuu tarpeeseen saada selkeyttä tuen järjestämiseen liittyen. Tuen toteuttamista ohjaavien säädösten puutteellisuuden takia varhaiskasvatuksessa sovellettiin aiemmin perusopetuslain (628/1998) velvoittamia yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoja (Heiskanen ym., 2021, s. 23). Varhaiskasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa on selvitetty kuinka paljon ja millaisia tuen tarpeita varhaiskasvatukseen osallistuvilla lapsilla on havaittu (Heiskanen ym., 2021, s. 33). Vuonna 2017 kolmiportaista tukea sovellettiin 51,5 prosentissa Suomen kunnista (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 68) ja seuraavana vuonna luku oli noussut jo 70 prosenttiin (Vainikainen ym., 2018, s. 16). Joissain kunnissa odotettiin varhaiskasvatukseen valtakunnallisen tason linjausta, eikä tämän takia otettu perusopetuksen mallia käyttöön (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 73). Lisäksi ajateltiin, että kolmiportaisen tuen malli ei sellaisenaan sovellu varhaiskasvatukseen.

Vuoden 2022 lakiuudistus tuen toteuttamisesta edistää sekä lakiin nojaten että käsitteellisesti tiiviimmän jatkumon varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen (Alila, 2022, s. 11). Uudistuksen myötä kehityksen ja oppimisen tuki on nyt yhtenäinen myös esi- ja perusopetuksen kanssa, joka luo eheän oppimispolun ja helpottaa siirtymistä varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen (Valteri, 2022). Vaikka Suomessa on olemassa asiakirjoja, jotka

ohjaavat ja velvoittavat varhaiskasvatuksessa tuen järjestämistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Varhaiskasvatuslaki 540/2018), tutkimusta tuen eri tasoista ja muodoista varhaiskasvatuksen kontekstissa on tehty vielä suhteellisen vähän (Heiskanen ym., 2021, s. 127). Kansainvälisesti tuen malleista on laajempaa tutkimustulosta, jotka on auttaneet Suomessakin ymmärtämään millaista tutkimus- ja kehitystyötä suomalaisen tukijärjestelmän kehittäminen vielä vaatii (Björn ym., 2015, s. 11). Esimerkiksi Yhdysvaltojen koulutuspolitiikka antaa suomalaiselle tukimallille arvokasta vertailupohjaa, vaikka Suomi ja Yhdysvallat ovatkin toisistaan väestön koon sekä poliittisen kulttuurin osalta erilaiset maat (Jahnukainen & Itkonen, 2015, s. 3).

3.1.1 Kehityksen ja oppimisen tuki ennen lakimuutosta

Nykymuotoinen päivähoitojärjestelmä on saanut alkunsa päivähoidosta säädetyin lain (36/1973) tultua voimaan samana vuonna kuin laki määriteltiin (Alila ym., 2014, s. 8). Laki toi mukanaan myös suuren uudistuksen lasten kannalta: Aikaisemmin käytetty päivähoidon käsite keskittyi pääasiassa tarjottavaan palveluun, mutta uudistettu laki on määritellyt päivähoidon järjestämisen ottamaan tarkemmin huomioon lapsen kehityksen ja oppimisen (Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 19). Aikaisemmin päivähoitolain (36/1973, 7a§) mukaan kaikille erityistä tukea tarvitseville lapsille oli velvoite laatia oma kuntoutussuunnitelma (Heiskanen, 2019, s. 23). Vuonna 2003 varhaiskasvatuksessa otettiin käyttöön uusi, pedagogiikkaan keskittyvä ja yksilölliset tarpeet huomioonottava varhaiskasvatussuunnitelma, jota suositeltiin tuen tarpeesta riippumatta kaikille lapsille (National Research and Development Centre for Welfare and Health, 2003, Heiskasen, 2019, s. 24 mukaan). Nykyisin ei enää siis puhuta kuntoutussuunnitelmasta, vaan varhaiskasvatuslain (540/2018, 21§) velvoittamasta varhaiskasvatussuunnitelmasta.

Viime vuosikymmenen aikana varhaiskasvatuksen kenttä on kokenut merkittäviä muutoksia (Alila, 2022, s. 11), sekä ollut vahvasti mukana poliittisessa keskustelussa (Pihlaja & Viitala, 2022b, s. 9). Yksi

varhaiskasvatukseen vaikuttavista merkittävimmistä muutoksista on varhaiskasvatusta koskevat lainsäädäntöjen muutokset. Vuonna 2013 päivähoiton suunnittelu, ohjaus sekä valvonta siirtyivät opetus- ja kulttuuriministeriön vastuulle, ja samalla alkoi varhaiskasvatustilainsäädännön uudistamisprosessi (Pihlaja & Viitala, 2022a, s. 20). Uudistustyön seurauksena, vuonna 2015 laki lasten päivähoitosta (36/1973) päivittyi varhaiskasvatustilaksi (lakimuutos 580/2015) (Alila, 2022, s. 11). Ensimmäisen varhaiskasvatustilain (580/2015) myötä myös päivähoiton käsite korvattiin varhaiskasvatustilain käsitteellä. Vuonna 2018 varhaiskasvatustilain (540/2018) uudistui taas, kun se muokattiin sisältämään säädöksiä lapsen tukeen liittyen. Uudistus ei kuitenkaan muodostanut eheää oikeudellista kokonaisuutta, sillä lakiuudistuksesta puuttui muun muassa asetukset erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tuen sekä tukitoimien järjestämisestä (Alila ym., 2022, s. 21). Nykytilanteessa on kuitenkin merkittävää, että ajan tasalla olevassa, uudessa laissa (540/2018, muutos 1183/2021, luku 3) on tarkempia säädöksiä lapsen oikeudesta saada tarvitsemaansa tukea varhaiskasvatustilassa. Lisäksi laissa määritellään säädökset varhaiskasvatustilassa annettavasta tuesta, tuen toteutuksesta, tukipalveluista ja tuen tarpeen arvioinnista.

3.1.2 Tavoitteena yhtenäinen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen

Vuonna 2022 voimaan astunut lakiuudistus toi merkittäviä muutoksia varhaiskasvatustilassa annettavaan tukeen. Nykyisin varhaiskasvatustilain määrittelee tarkasti muun muassa siitä, millaista tukea lapselle tulee tarjota, miten tuki toteutetaan ja miten tuen tarvetta tulee arvioida (OKM, 2023). Ennen uudistusta kolmiportaisen tuen käsite koski virallisesti vain esi- ja perusopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat valtakunnallinen määräys, jonka Opetushallitus on laatinut perusopetustilain (628/1998) mukaillen. Perusopetustilassa toteutuva erityisopetus on ollut muutosten alla 2010-luvun alkupuolella (Ahtiainen, 2015, s. 25), kun perusopetustilain (PoL 642/2010) vuonna 2010 tehdyssä muutoksessa tarkoituksena oli uudistaa tukijärjestelmää niin, että oppilaille mahdollistetaan tuen saaminen omassa

luokassaan, ilman erityisopetuksen luokkiin siirtymistä (HE 109/2009). Uudistuksessa jo olemassa olevan kaksiportaisen tuen järjestelmään lisättiin kolmas tuen porras, tehostettu tuki. Tehostettu tuki asetettiin yleisen tuen ja erityisen tuen tasojen väliin (Thuneberg ym., 2013, s. 38–39). Lakiuudistuksen ansiosta tukijärjestelmän käyttöönotto tapahtui 2011 syksyllä suomalaisissa kouluissa (Sundqvist ym., 2019, s. 4), jonka jälkeen tätä järjestelmää on kutsuttu oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi (Alila ym., 2014 s. 20). Kun tarkastelun kohteena on esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen vaikutukset varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen, on tärkeää käsittää näiden opetusasteiden välinen yhteys. Vaikka tuen tasot ovat virallisesti koskeneet vain esi- ja perusopetusta, on tukimallilla nähty olevan merkittävä vaikutus myös varhaiskasvatuksen puolella. Aiheen tärkeydestä kertoo tehdyt tutkimukset, jotka osoittavat usean kunnan ottaneen kolmitasoisien tuen käyttöön varhaiskasvatuksessa jo ennen lakiuudistusta, hyödyntäen ja soveltaen esi- ja perusopetuksen tukimallia (Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018).

Perusopetuslain mukainen kolmiportainen tuki on saanut tutkimuksissa merkittäviä positiivisia vaikutuksia muun muassa siitä, että lapsen saama tuki on ollut tehokkaampaa, tuen jatkuvuus on ollut vahvempaa sekä tuen prosessi kokonaisuudessaan joustavampaa (Eskelinen & Hjelt, 2018, s. 69). Tulokset viittaavat siis siihen, että vuoden 2011 tukijärjestelmän käyttöönoton jälkeen lapsille tarjottu tuki on parantunut sekä tuen saaminen on ollut sujuvampaa sekä jatkuvampaa. Varhaiskasvatuksessa mallin käyttöönottoa on vahvimmin perusteltukin juuri sillä, että se mahdollistaa lapsen tuen jatkumisen saumattomasti varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja peruskouluun. Lisäksi mallin on havaittu selkiyttävän tuen tarjoamista, helpottavan pedagogisten tukitoimien suunnittelua ja arviointia sekä edistävän lapsen saamaa kohdennettua ja yksilöllistä tukea (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 68-69). Saatu tuki tulee olla joustavaa, huolellisesti suunniteltua sekä mukautua tarpeiden mukaisesti muutoksiin. Lisäksi tukea annetaan niin kauan kuin se on tarpeellista, vastaten oppilaan yksilöllisiin tuen tarpeisiin (Nykänen 2021, s. 51). Varhaiskasvatuksessa jo käytössä olleita kehityksen ja oppimisen tuen tukitoimia on mainittu olevan muun muassa arjen pedagogiset tukitoimet,

varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynnit sekä henkilöstön lisäkoulutus (Vainikainen ym., 2018, s. 17). On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon, että vaikka oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli on osoittanut positiivisia vaikutuksia liittyen tuen laatuun sekä jatkuvuuteen, jotkut kunnat ovat kohdanneet siihen liittyviä haasteita. Ennen varhaiskasvatuslakiin kirjattuja muutoksia keskeisinä haasteina on pidetty riittävän henkilöstön puutetta lapsiryhmässä, puutteita henkilöstön osaamisessa sekä henkilöstön tiheää vaihtuvuutta (Vainikainen ym., 2018, s. 24).

3.1.3 Yhtäläisyydet kansainväliseen RTI-malliin

Suomessa oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan kolmitasoisien tuen malliin perustuen, jossa on paljon samankaltaisuutta muiden maiden vastaavien mallien kanssa (Jahnukainen & Itkonen, 2015; McIntosh ym., 2011). Esimerkiksi Yhdysvalloissa käytössä on interventiovastemalli (Response to Intervention, RTI), joka pitää sisällään kouluissa annettavan oppimisen tuen tasot (Björn ym., 2015, s. 10). Suomalaisessa koulutuksessa tuen tasoja kuvataan yleisesti pyramidimallin avulla, jonka sisällä kolme eri tuen tasoa nousevat ylöspäin etenevästi (Lukimat, 2015). Amerikkalaisessa RTI-mallissa tuen tasot ovat kehämäiset (Vuorinen 2015, s. 4). Suomalaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa on otettu vaikutteita Yhdysvalloissa 1990-luvulla suunnitellusta RTI-mallista, joka sisältää kolme eri tuen tasoa (Nykänen, 2021, s. 47). Vaikka suomalaisessa kolmiportaisen tuen mallissa nähdään olevan yhteneväisyyksiä RTI-mallin kanssa (Jahnukainen & Itkonen, 2016, s. 7) on niissä myös eroavaisuuksia. Björn ja kumppanit (2016, s. 58) ovat tutkimuksessaan vertailleet suomalaisen ja yhdysvaltalaisen tuen järjestelmiä. Keskeisenä tuloksena todettiin, että Yhdysvaltojen RTI-mallin on lähtökohtaisesti tarkoitus diagnosoida sekä ehkäistä oppimisvaikeuksia, kun taas suomalaisessa tuen mallissa keskiössä on hallinnollinen tukijärjestelmä. Toinen ero heidän mukaansa liittyy tuen järjestämiseen. Suomalainen malli ei tarjoa selkeitä ohjeita tuen järjestämiseen liittyen, toisin kuin RTI-malli, jossa on selkeät raamit annettavan tuen intensiteetistä, kestosta sekä tuen sisällöstä.

3.2 Kolmitasoinen tuki käytännössä

Tässä luvussa käsittelemme kolmitasoisen tuen toteuttamisen prosessia käytännössä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Prosessiin kuuluu tuen tarpeen tunnistaminen ja arviointi sekä tuen järjestäminen ja toteuttaminen. Tuen muodot sekä tuen vahvuus tulee määritellä aina yksilöllisen tarpeen mukaisesti (Ahtiainen ym., 2012, s. 53), koska jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö omilla vahvuuksillaan, mielenkiinnonkohteillaan sekä erilaisilla tarpeillaan (Heiskanen ym., 2022, s. 27). Silloin kun tuen tarpeen tunnistaminen tapahtuu viiveettä, mahdollistuu tuen tarjoaminen varhaisessa vaiheessa, jolloin käytössä on useita auttamiskeinoja sekä erilaisia vaihtoehtoja avun tarjoamiseen (Tuominen ym., 2011, s. 183). Parhaassa tapauksessa tuen tarpeen prosessi etenisi järjestelmällisesti tehdyistä havainnoista kohti tarjotun tuen arviointia ja sen vaikuttavuutta (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 140). Varhaiskasvatuslain (540/2018, 15 d§) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsen tuen toteuttamisesta tarvittaessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuella.

3.2.1 Tuen tarpeen tunnistaminen ja arviointi

Varhainen tuen tarpeeseen puuttuminen on prosessi, joka etenee tehty havainto kerrallaan kohti havaintojen pohjalta muodostettuja toimenpiteitä (Eskelä-Haapanen, 2014, s. 37). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 56) mukaan lapsen tuen tarve tulee arvioida ja järjestää mahdollisimman pian sen havaitsemisen jälkeen ja varhaiskasvatuksen järjestäjä on vastuussa tuen järjestämiseen kuuluvasta arvioinnista. Tuen tarpeen arvioinnin prosessi voi alkaa varhaiskasvatuksen henkilöstön havaintojen pohjalta tai huoltajan, lastenneuvolan tai sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön aloitteesta (OPH, 2022, s. 63). Lisäksi jokaisen lapsen kohdalla tuen tarve ja tarvittavat ratkaisut arvioidaan kokonaisuutena yhdessä huoltajien kanssa kuunnellen lapsen mielipidettä. Tuen tarpeita tunnistaessa ja selvitetessä voidaan käyttää useita arviointivälineitä, mutta alle kouluikäisten kohdalla eniten käytetty menetelmä on havainnointi (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 141). Lapsen tuen tarpeen arviointi on jatkuva prosessi, jonka aikana seurataan ja arvioidaan lapsen

kehitystä, oppimista sekä hyvinvointia. Tuen riittävyyttä arvioidaan säännöllisesti, vähintään kerran vuodessa, jotta varmistutaan tuen vastaavuudesta lapsen tarpeisiin (Alila ym., 2014, s. 40). Varhaiskasvatuslaki (1183/2021, 15d§) velvoittaa tuen tarpeen arviointia myös silloin, jos lapsen tuen tarve muuttuu.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön velvollisuutena on mahdollistaa lapsen osallisuus tuen arviointiin ja suunnitteluun lapsen iän- ja kehitystason mukaan. Lapsen mielipide on selvitettävä suunnittelun ja arvioinnin yhteydessä (OPH 2022, s. 58). Vanhemmilla on myös keskeinen rooli lapsen varhaisvuosien tuen suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä (Bayat ym., 2010, s. 499), joka on myös varhaiskasvatuslaissa määrätty heidän oikeudekseen (540/2018, 20§). Kun kehityksen tai oppimisen haasteita ilmenee, huoltajille välitetään tieto mahdollisimman pian (OPH, 2022, s. 58). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (2022, s. 58, 63) lapsen tuen toteutumisen kannalta otollisin tilanne on, että kaikki lapsen asioihin liittyvät osapuolet osallistuvat yhteistyöhön. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen hyvinvointia ja kehitystä tukevat tahot, kuten vanhemmat, ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, terveydenhuollon ammattilaiset sekä mahdolliset muut asiantuntijat tekevät tiivistä yhteistyötä.

3.2.2 Tuen järjestäminen ja toteuttaminen

Kun varhaiskasvatusta suunnitellaan, järjestetään tai toteutetaan, ensisijainen tehtävä tulee olla lapsen etu (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 4 §). Tuen järjestämisen pääperiaatteena ovat lapsen vahvuudet sekä tarpeet liittyen oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin (OPH, 2022, s. 56). Varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus saada varhaiskasvatuslaissa (1183/2021, 15a §) säädetyin mukaista tukea hänen yksilölliseen kehitykseensä, oppimiseensa sekä hyvinvointiinsa. Tuen järjestämisen tulee olla johdonmukaista muodostaen jatkumon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana sekä lapsen siirtyessä perusopetukseen (OPH, 2022, s. 56). Tukea järjestettäessä tulee huomioida, että

lapsen saaman tuen pitää olla suunnitelmallista ja oikea-aikaista (OPH, 2022, s. 59–60). Tukea järjestetään kolmella tuen tasolla: yleinen-, tehostettu- ja erityinen tuki (Lakimuutos 1183/2021, 15a §; OPH, 2022, s. 60). Lapselle määrätään tuen taso, joka hänelle sopii parhaiten ja eri tuen tasoilla on mahdollista liikkua. Jos pelkkä laadukas pedagogiikka ei ole riittävää, käytetään korkeampaa tuen tasoa. Erilaiset lapset tarvitsevat eritasoista sekä erityyppistä tukea, jonka takia erityiset opetukselliset tuen menetelmät vaihtelevat (Äikäs ym., 2022, s. 1).

Tukitoimien aloittaminen tulisi käynnistää heti, kun tuen tarve on havaittu (Alila ym., 2014, s. 40). Lapsella on aina oikeus tarvitsemaansa tukeen, eikä sen tule perustua pelkästään diagnoosiin tai lausuntoihin (OPH, 2022, s. 60). Yleinen tuki muodostuu yksittäisistä tuen keinoista (Varhaiskasvatuslaki, 1183/2021, 15a §). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (OPH, 2022, s. 60) mukaan yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen varhaiskasvatuksen opettajan järjestämänä. Yleisen tuen tukikeinoja ovat esimerkiksi pedagogiset ratkaisut, joilla pyritään saamaan vaikuttavuutta jo varhaisessa vaiheessa. Näitä ratkaisuja voivat olla erityisopettajan osa-aikainen tuki, soveltuvat materiaalit ja opetusohjelmat. Yleinen tuki on ainoa tuen taso, jolle ei tehdä hallintopäätöstä. Kuitenkin tarvittavista tukipalveluista, kuten tulkittamis- ja avustamispalveluista sekä apuvälineistä tulee tehdä hallintopäätös. Joissain tapauksissa yleisen tuen tarve saattaa jäädä huomaamatta, jos ympäristö vastaa automaattisesti lapsen tuen tarpeisiin tarjoten laadukasta ohjausta oppimiseen osana päiväkodin normaalia arkea (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 274). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 63) mukaan yleistä tukea intensiteetiltään vahvempi, tehostettu tuki otetaan käyttöön silloin, kun yleisen tuen yksittäiset tukitoimet eivät ole enää tarpeeksi riittäviä. Tällöin annettava tuki voi olla tarpeesta riippuen lyhyt- tai pitkäaikaista ja sen tavoitteena on tuen tarpeiden moninaistumisen ehkäisy. Yksittäisten tukitoimien sijaan, annettava tuki on säännöllistä ja koostuu useammasta tukitoimesta tai tuen muodoista yhtäaikaisesti (Heiskanen ym., 2022, s. 29). Tehostetussa tuessa tuen suunnittelua tehostetaan ja toteuttamistapoja voidaan lisätä tai vahvistaa (OPH, 2022, s. 63) Tehostetusta tuesta tehdään aina hallintopäätös.

Erityinen tuki on vahvin varhaiskasvatuksessa annettava tuen taso (OPH, 2022, s. 61). Siihen kuuluu lapselle annettava tuki yksilöllisesti suunniteltuna silloin, kun yleisen ja tehostetun tuen keinot eivät riitä. Erityistä tukea voidaan antaa vammasta, sairaudesta, kehityksen viivästyästä tai muusta merkittävästä toimintakykyä alentavasta lapsen oppimisen ja kehityksen tuen tarpeesta johtuen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 61) mukaisesti lapsella on oikeus saada erityistä tukea välittömästi tuen tarpeen ilmetessä. Lisäksi tuki voidaan tarvittaessa aloittaa suoraan erityisen tuen tasolta. Erityinen tuki muodostuu useista tuen muodoista ja tukipalveluista sekä on jatkuvaa ja kokoaikaista. Erityisen tuen tarpeen määrittelyyn vaikuttaa lapsen kasvu, kehitys, oppiminen sekä näihin kolmeen liittyvät haasteet, jotka ovat yhteydessä kontekstiin (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 81). Tämän takia myöskään erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja nimeäminen ei ole täysin yksiselitteistä. Erityisen tuen antamisesta tehdään aina varhaiskasvatuslain (15 e §) mukainen hallintopäätös (OPH, 2022, s. 61). Pihlajan & Neitolan (2017, s. 82) mukaan erityisvarhaiskasvatuksessa tuen tarve otetaan yleensä puheeksi silloin, kun lapsen kehitys ja oppiminen joko aiheuttavat huolta tai eivät etene normaalin ikätason kehityksen mukaisesti.

Tuen tasojen lisäksi lapselle arvioidaan sopivaa tuen muotoa tai muotoja (OPH, 2022, s. 61). Tuen muodot voidaan jakaa pedagogisen, rakenteellisen ja hoidollisen tuen muotoihin, joita kaikkia toteutetaan kaikilla kolmitasoisien tuen tasoilla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 62) mukaan pedagogisen tuen muotoja ovat toistuvat toiminnot, selkeä ja ennakoitava päivärytmi. Myös sensitiivinen vuorovaikutus ja kommunikointitavat kuuluvat pedagogisen tuen muotoihin. Pedagogisia tukitoimia voivat olla esimerkiksi päivittäisen kasvatustoiminnan yksilöllistäminen lapselle sekä suunnitelmallisen arjen kuntouttavien toimien vahvistaminen (Alila ym., 2014, s. 40). Rakenteellisen tuen muotoihin kuuluu lapsen tuen tarpeeseen liittyvän osaamisen lisääminen henkilöstössä sekä erityispedagogisen osaamisen lisääminen. Tuki voi tarkoittaa ryhmän lapsimäärän pienentämistä (OPH, 2022, s. 64), lapselle tai lapsiryhmään palkattua lisäresurssia, kuten avustajaa (Alila ym., 2014, s. 40) sekä ratkaisuja liittyen henkilöstömitoitukseen tai rakenteeseen

ja niiden muokkaamiseen lapsen tuen tarpeen mukaan (OPH, 2022, s. 64). Rakenteellisen tuen muotoihin kuuluvat myös varhaiskasvatukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustamispalvelut, apuvälineet, esteettömyys sekä pien- ja erityisryhmät (OPH, 2022, s. 62). Yksi merkittävä tukitoimi on konsultaatio, jota varhaiskasvatuksen erityisopettaja antaa varhaiskasvatuksen muulle henkilöstölle tarpeen mukaan, liittyen erityisen tuen kysymyksiin (Alila ym., 2014, s. 40).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 64-65) määritellyt hoidollisen tuen muodot ovat menetelmiä ja toimintatapoja, joilla vastataan lapsen tarvitsemaan hoitoon, hoivaan ja avustamiseen. Lisäksi tapauskohtaisesti tulee arvioida, onko lapsen lääke- tai sairaudenhoitoa mahdollista toteuttaa lapsiryhmässä. Nämä terveydenhoidolliset tarpeet huomioidaan osana hoidollisen tuen muotoja. Lääke- tai sairaudenhoidon ei tule myöskään vaikuttaa lapsen saaman tuen tasoon, vaan tuen tasosta riippumatta lapselle annetaan hänen tarvitsemaansa tukea (OPH, 2022, s. 64–65).

Lapsella on oikeus saada varhaiskasvatuksessa oikea-aikaista tukea, joka on suunniteltu lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (OPH, 2022, s. 21, 56). Tämä mahdollistaa lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen ja samalla ehkäisee ongelmien kasautumista ja monimuotoistumista sekä vähentää riskiä syrjäytymiseen. Lapsen tarvitsema tuki ja toimenpiteet kirjataan aina lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (OPH, 2022, s. 11). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2022, s. 67) velvoittavat varhaiskasvatuksen järjestäjää tekemään välittömästi hallintopäätöksen lapselle annettavasta tehostetusta ja erityisestä tuesta sekä tukipalveluista. Hallintopäätös tehdään tuen arvioinnin pohjalta noudattaen hallintolain (34§) määräyksiä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 68) mukaan hallintopäätös sisältää maininnan tuen muodoista, varhaiskasvatuksen toimipaikasta ja tukipalveluista ja sen tekee aina varhaiskasvatuksen järjestämävastuussa oleva kunta. Hallintopäätös on voimassa toistaiseksi ja sitä voidaan muuttaa tuen tarpeen muuttuessa (OPH, 2022, s. 69). Lisäksi ennen päätöksentekoa, lapsen huoltajaa kuullaan.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä Suomen kuntien varhaiskasvatusjohtajilla on liittyen eri henkilöiden rooleihin lapsen tuen tarpeen arvioinnissa sekä tuen prosessin vaiheista kolmitasoisien tuenmallin käyttöönoton jälkeen varhaiskasvatuksessa. Tutkimme erilaisia käsityksiä siitä, ketkä ovat osallisena lapsen tuen tarpeen arvioinnissa, ja mikä on heidän roolinsa sekä millaisista vaiheista tuen prosessi kokonaisuudessaan muodostuu.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Minkälaisia rooleja eri henkilöillä on lapsen tuen tarpeen arvioinnissa?
2. Minkälaisista vaiheista lapsen tuen prosessi muodostuu?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksen tapaus ja tutkimuskonteksti muodostuvat ainutkertaisesta tilanteesta, jossa varhaiskasvatuslain (540/2018) muutos (1183/2021) kolmitasoisen tuen käyttöön otosta on astunut voimaan velvoittavana 1.8.2022. Tutkimus on toteutettu varhaiskasvatuslain siirtymäaikana (1.8.2022-31.12.2023), jolloin kolmitasoista tukea jalkautetaan varhaiskasvatukseen. Lakiuudistus toi muutoksia hallinnollisiin prosesseihin sekä lapsen tuen järjestämiseen.

5.2 Fenomenografinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, joka mukailee fenomenografista tutkimusotetta. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on tutkimusvaiheiden päällekkäisyys (Kiviniemi, 2018, s. 73–77), joka mahdollistaa metodisten lähestymistapojen perusteltua soveltamista sopivaksi omaan tutkimukseen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162). Tämän vuoksi tutkimuksemme on mahdollista toteuttaa tapaustutkimuksena ja hyödyntää fenomenografista tutkimusotetta tutkimukseemme soveltuvien osien.

Tapaustutkimus on keskeinen kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategia (Metsämuuronen, 2006, s. 212). Siinä pyritään tapausten ymmärtämiseen (Stake, 2000 teoksessa Metsämuuronen, 2006, s. 211) sekä ilmiön kuvailuun ja uusien havaintojen tekemiseen (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 4). Tapaustutkimus sallii yleistämisen, mutta sen ei tule olla tutkimuksen itsetarkoitus (Stake 2000, teoksessa Metsämuuronen, 2006, s. 212). Tapaustutkimukseen sopii aihe, jota ei ole ennen tutkittu tai siitä on tehty vain vähän empiiristä tutkimusta (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 4–5).

Fenomenografisessa tutkimuksessa keskiössä on käsitys siitä, että on olemassa yksi maailma, jonka ihmiset ymmärtävät eri tavoin (Marton, 1981). Yksilöllä voi olla myös monia käsityksiä jostakin tietystä ilmiöstä, jotka voivat kuitenkin muuttua ajan saatossa tai erilaisten tilanteiden johdosta (Kallinen &

Kinnunen, 2021). Tämä tarkoittaa sitä, että todellisuutta ei voida tulkita sellaisenaan, vaan sitä voidaan lähestyä ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta (Marton, 1981). Fenomenografian juuret ovat opetukseen keskittyvässä tutkimuksessa ja se vastaa oppimista sekä opettamista koskeviin teemoihin perusteellisemmin kuin aiemmat tutkimusmenetelmät (Niikko, 2003, s. 10–11) ja sen perustajana pidetään ruotsalaista kasvatuspsykologia, Ference Martonia. (Häkkinen 1996, s. 16; Niikko, 2003, s. 10). Fenomenografiassa painottuu erityisesti kasvatustieteellinen tutkimus (Häkkinen, 1996, s. 16).

5.3 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat

Aineiston keruusta vastasi Varhaiskasvatuksen palvelun järjestäjien tuen rakenteet ja hallinnon prosessit -tutkimushanke (VakaTuki -hanke). VakaTuki -hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama ja sen toteutuksesta vastaa yhteistyössä Jyväskylän, Oulun, Helsingin sekä Itä-Suomen yliopistot. Hankkeen tavoitteena on selvittää, kuinka varhaiskasvatuslain (540/2018) muutosta (1183/2021) kolmitasoisen tuen käyttöönotosta saadaan jalkautettua varhaiskasvatukseen sen siirtymäaikana (1.8.2022-31.12.2023).

VakaTuki -hankkeen ensimmäisen osan aineiston keruu toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka lähetettiin Suomen jokaisen kunnan varhaiskasvatusjohtajalle tai varhaiskasvatuksesta vastaavalle henkilölle, pois lukien Ahvenanmaan kunnat. Kysely lähetettiin joulukuussa 2022, ja vastausaikaa heillä oli tammikuuhun 2023 saakka. Kysely sisälsi yhteensä 42 suljettua ja avointa kysymystä, joista tähän tutkimukseen valikoitui kaksi avokysymystä: *Miten lapsen tuen tarve arvioidaan?* ja *Kun lapsen tuen tarve on tunnistettu, miten tuen prosessi alkaa kunnassanne? Kerro mahdollisimman tarkasti.* Näiden kahden kysymyksen vastauksista (n=115) muodostui tämän tutkimuksen tutkimusaineisto. Aineistoon tutustumisen jälkeen muodostimme tutkimuskysymyksemme.

Aineiston käyttöön saamiseksi täytimme aineistonpyyntölomakkeen Itä-Suomen Yliopistoon sekä allekirjoitimme salassapitosopimuksen VakaTuki -hankkeen kanssa ja tutustuimme tieteellisen tutkimuksen tietosuojaselosteen.

Saadessamme aineiston käyttöömme, se oli valmiiksi anonymisoitu. Aineiston luovutuksen yhteydessä saimme tietoomme tutkimuksemme kannalta oleelliset taustatiedot: vastaajan työnimikkeen, kuntien kokoluokat sekä tiedon onko kunnassa ollut käytössä kolmitasoisen tuen malli ennen 1.8.2022 tullutta lakiuudistusta.

Kyselyyn vastanneet henkilöt ovat kuntien varhaiskasvatusjohtajia tai varhaiskasvatuksesta vastaavia henkilöitä. Manner-Suomessa on 293 kuntaa (Kuntaliitto, 2023), joista 115 kunnan varhaiskasvatuksen johtajaa vastasi kyselyn tätä tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Vastanneilla varhaiskasvatuksen johtajilla tai varhaiskasvatuksesta vastaavilla henkilöillä oli erilaisia tehtävänimikkeitä: sivistystoimenjohtaja, varhaiskasvatuksen johtaja, kasvun ja oppimisen tuen päällikkö, varhaiskasvatusjohtaja, päiväkodinjohtaja, perhepalvelujohtaja, opetuspäällikkö, aluepäällikkö, varhaiskasvatuspäällikkö vastuualueena varhaiskasvatus ja esiopetus, varhaiskasvatuksen palvelujohtaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja/palveluohjaus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Varhaiskasvatuksen johtajat olivat erikokoisista, alle 5000 asukkaan kunnista yli 100 000 asukkaan kaupunkeihin. Kyselyyn vastanneista varhaiskasvatusjohtajista 54,8 % ilmoitti kunnassaan olleen käytössä kolmiportaisen tuen malli ennen kolmitasoisen tuen käyttöönottoa vuonna 2022.

5.4 Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi

Aineiston analysointi toteutettiin aineistolähtöisellä laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä, jonka avulla etsimme aineistosta varhaiskasvatusjohtajien erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi sopii tähän tutkimukseen, koska se pyrkii luomaan tiiviin sekä yleisen kuvauksen aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80). Sisällönanalyysi on tekstianalyysi, jossa etsitään tekstistä löytyviä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87).

Alasuutarin (2011, s. 31) mukaan laadullisessa aineiston analyysissä tulisi ensin pelkistää havainnot ja sen jälkeen selvittää todelliset tulokset (Alasuutari, 2011, s. 31). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 78) mukaan tyypillistä on ensiksi

löytää aineistosta tutkijaa kiinnostavat asiat, käydä aineisto läpi ja merkitä ne asiat, jotka liittyvät oleellisesti tutkimukseen. Sisällönanalyysissä tarkoituksena on tiivistää aineistoa niin, että mitään oleellista tietoa ei rajaudu ulkopuolelle (Eskola, 2018).

Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi koostuu yleensä kolmesta vaiheesta: aineiston pelkistäminen eli redusointi, ryhmittely eli klusterointi sekä aineiston teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 91). **Redusoinnin** aikana aineistosta jätetään kaikki tutkimukselle merkityksetön tieto pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). **Klusteroinnissa** tutkimukseen oleellisesti kuuluvat asiat kerätään yhteen ja erotetaan muusta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 93). **Abstrahoinnilla** tarkoitetaan teoreettisten käsitteiden luomista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Lopuksi aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään ja kirjoitetaan yhteenvedoksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78).

Aineiston analysointi toteutettiin Tuomen & Sarajärven (2018, s. 91–93) ohjeistuksen mukaisesti etsien tutkimuskysymysten pohjalta aineistosta erilaisia käsityksiä. Ensimmäiseksi redusoidimme aineiston niin, että jätimme kaiken tutkimukselle epäolennaisen pois. Tämän vaiheen aikana pelkistimme kaikki vastaukset ja muodostimme alaluokat taulukkoon. Alaluokkien muodostamisen jälkeen klusteroimme saman sisältöiset alaluokat yhteen muodostaen niistä yläluokkia. Yläluokat luokittelimme edelleen pääluokiksi. Luokittelun avulla löydettiin varhaiskasvatusjohtajien erilaisia käsityksiä eri henkilöiden rooleista tuen tarpeen arvioinnissa ja tuen prosessin eri vaiheista. Tuen eri vaiheista muodostettiin kronologinen tulkinta.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksemme on tehty tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) hyvän tieteellisen käytännön periaatteita kunnioittaen (HTK, 2023). Se on toteutettu noudattamalla rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Olemme kunnioittaneet muiden tutkijoiden tuloksia asianmukaisilla viittauksilla. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät

ovat eettisesti mietittyjä. Tutkimus on valmistuttuaan julkisesti luettavissa. Se julkaistaan Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuarkistossa.

Eettinen pohdinnan perusta on tutkimuksen tarkoitus eli miksi tutkimus tehdään (Hirsjärvi ym. 2009, s. 24). Meidän tutkimuksemme sijoittuu ainutkertaiseen tilanteeseen, jossa varhaiskasvatustien muutos kolmitasoisesta tuen käyttöön otosta on astunut voimaan 1.8.2022. Tutkimus toteutetaan siinä uuden varhaiskasvatustien siirtymäaikana (1.8.2022-31.12.2023), jolloin kolmitasoisesta tukea jalkautetaan varhaiskasvatukseen. Aiheesta ei ole vielä tehty tutkimusta juurikaan, joten tutkimuksemme tuo uutta tietoa kolmitasoisesta tuen mallin jalkautumisesta Suomen eri kuntiin.

VakaTuki -hanke on hankkinut tarvittavat tutkimusluvut. Käyttöömme saatu aineisto on anonymisoitu valmiiksi, joten emme käsittele tunnistettavia henkilötietoja missään kohtaa tutkimuksessamme. Vastajat ovat olleet mukana tutkimuksessa vapaaehtoisesti. Aineistoa säilytetään siihen saakka, kun tämä pro gradu -tutkimus valmistuu, tai enintään vuoden 2026 saakka. Tutkimusaineisto säilytetään tutkimusryhmän yhteisellä, salasanoilla suojatulla Moodle-alustalla.

6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa selvitimme erilaisia käsityksiä siitä, ketkä ovat osallisena lapsen tuen tarpeen arvioinnissa, ja mikä on heidän roolinsa sekä millaisista vaiheista tuen prosessi kokonaisuudessaan muodostuu. Tässä luvussa esittelemme ensimmäiseksi lapsen tuen tarpeen arviointiin osallistuvat toimijat ja heidän roolinsa. Tämän jälkeen kerromme tuen tarpeen prosessin vaiheista.

6.1 Roolit tuen tarpeen arvioinnissa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitimme kuntien varhaiskasvatusjohtajien käsityksiä siitä, ketkä ovat osallisia tuen tarpeen arvioinnissa ja mikä on heidän roolinsa. Varhaiskasvatusjohtajien vastauksissa mainittiin osallisiksi tuen tarpeen arviointiin perhe, varhaiskasvatuksen henkilökunta, moniammatilliset yhteistyötahot, päättäjät ja muut yhteistyötahot. Kaikki toimijat eivät nousseet vastauksista esiin yhtä vahvasti, ja osa vastaajista painotti jonkin yksittäisen toimijan roolia. Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme osallisten rooleja arviointityössä.

6.1.1 Huoltajat ja lapsi aktiivisena tai passiivisena toimijana

Perheen jäsenistä osallisina tuen tarpeen arviointiin mainittiin lapsi ja vanhemmat tai muu huoltaja (Taulukko 1). Lapsi mainittiin vain muutamassa vastauksessa, ja tällöinkin ainoana roolinaan mielipiteen kertoja. Vanhemmilla tai huoltajilla nähtiin olevan laajempi rooli lapsen tuen tarpeen arvioinnissa. Osa varhaiskasvatusjohtajista näki vanhemmat **aktiivisina toimijoina**, joilla oli merkittävä rooli arviointiprosessin eri vaiheissa. Huoltaja voi toimia aloitteen tekijänä, havainnoitsijana ja arvioitsijana yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Lisäksi huoltajat voivat aktiivisesti edistää yhteistyötä kertomalla, miten tuen tarve esiintyy kotona, ottamalla yhteyttä varhaiskasvatuksen erityisopettajaan, kartoittamalla ja koordinoimalla yhteistyötä eri tahojen kanssa tai ottamalla neuvolassa esiin jatkotutkimustarpeen. Huoltajat voivat myös esittää aktiivisesti

kysymyksiä. Huoltajien rooli voidaan nähdä myös melko **passiivisena toimijana** tuen arvioinnin prosessissa. Tällöin he ovat pääosin informaation vastaanottajia tai luvanantajia.

Taulukko 1

Perheen roolit tuen tarpeen arvioinnissa

Toimija	Henkilö	Rooli
Perhe	Lapsi	Mielipiteen kertoja
	Huoltajat	Aloitteen tekijä Havainnoitsija Arvioitsija Yhteistyöntekijä Lisätiedonhankkija Tiedonantaja Mielipiteenkertoja Luvan antaja Informaation vastaanottajia Kasvatusyhteistyö

Huoltajien tärkeänä roolina nähdään osallistuminen kasvatusyhteistyöhön kodin ja päiväkodin välillä. Kasvatusyhteistyö pitää sisällään esimerkiksi vasukeskusteluihin, tukitoimien suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen osallistumisen. Varhaiskasvatusjohtajien käsityksissä on vaihtelua, kuinka aktiivisesti huoltajat osallistuvat kasvatusyhteistyöhön. Osallistuminen voi vaihdella aktiivisesta yhteistyöstä passiiviseen mukana oloon. Lisäksi aktiivisesta passiiviseen vaihtelevia rooleja ovat tiedonantaja ja mielipiteenkertoja.

6.1.2 Henkilökunnalla keskeinen rooli tuen tarpeen arvioinnissa

Varhaiskasvatuksen henkilökunta nähtiin kaikkein yleisimmin osallisena lapsen tuen tarpeen arviointiin. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan roolit on esitelty taulukossa 2. Henkilökunnan jäsenistä eniten mainittiin aineistossa varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja lapsiryhmän tiimin yhteistyö. Varhaiskasvatusjohtajat eivät vastauksissaan erittele, ketä lapsiryhmän tiimiin kuuluu. Tässä tutkimuksessa ajatellaan tiimiin kuuluvan lapsen oman varhaiskasvatusryhmän aikuiset. Edellä mainittujen lisäksi

yksittäisiä mainintoja saivat varhaiskasvatuksen sosionomi, perhepäivähoitaja ja resurssiopettaja. Sosionomin rooli nähtiin perhettä tukevana, perhepäivähoitajan rooli on ottaa yhteys varhaiskasvatuksen erityisopettajaan tuen tarpeen ilmetessä, ja resurssiopettajan mainittiin olevan mukana tuen tarpeen arvioinnissa.

Taulukko 2

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan roolit tuen tarpeen arvioinnissa

Toimija	Henkilö	Rooli
Varhaiskasvatuksen henkilökunta	Varhaiskasvatuksen opettaja	Vastuhenkilö
		Konsultaation pyytäjä
		Huolen puheeksiottaja
		Kasvatusyhteistyö
		Mielipiteen selvittäjä
		Tuen suunnittelija
		Kirjalliset työt
		Arvioitsija
		Havainnoitsija
		Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
Mielipiteen selvittäjä		
Huolen puheeksiottaja		
Kasvatusyhteistyö		
Konsultaation antaja		
Henkilöstön tukija		
Arvioitsija		
Havainnoitsija		
Lausunnon antaja		
Kirjalliset työt		
Yhteistyöntekijä		
Tuen suunnittelija		
Informaation välittäjä		
Päätäjä		
Varhaiskasvatuksen sosionomi	Perheen tukija	
Resurssiopettaja	Arvioitsija	
Perhepäivähoitaja	Yhteydenottaja	
Tiimi/Lapsiryhmä/henkilöstö	Tiimi/Lapsiryhmä/henkilöstö	Havainnoitsija
		Arvioitsija
		Vastuullinen
		Mielipiteen selvittäjä
		Huolen puheeksiottaja
		Kasvatusyhteistyö
		Tuen suunnittelija
		Yhteistyöntekijä
		Tuen toteuttaja
		Kirjalliset työt
Konsultaation pyytäjä		

Varhaiskasvatusjohtajien käsitykset siitä, kuka vastaa tuen arvioinnista, vaihtelivat suuresti. Yleisimmin vastuunkantajana toimii varhaiskasvatuksen opettaja tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja. He voivat kummatkin johtaa tuen arvioinnin prosessia itse tai toisen tukemana. Vaihtoehtona on myös arvioida ja toteuttaa tukea yhdessä tasavertaisesti. Osa varhaiskasvatusjohtajista korosti tiimin yhteisvastuuta tuen arvioinnissa, tällöin varhaiskasvatuksen erityisopettaja saattaa olla mukana tukemassa arviointiprosessia. Tiimin tehtävänä nähdään tuen toteuttaminen, joka sisältää tuen toteuttamista heti tarpeen ilmaantuessa, tuen muokkaamista tarvittaessa ja ryhmän pedagogiikan vahvistamista.

Yhteisiä rooleja varhaiskasvatuksen opettajalla, varhaiskasvatuksen erityisopettajalla ja tiimillä ovat arvioitsijan ja havainnoitsijan roolit. Kaikki myös toteuttavat tuen tarpeiden dokumentointia, huolen puheeksi ottamista, mielipiteiden selvittämistä ja kasvatusyhteistyötä perheiden kanssa sekä tekevät yhteistyötä eri yhteistyötahojen kanssa. Kaikki nämä kolme osapuolta toimivat tuen suunnittelijoina, mutta hieman eri näkökulmista. Varhaiskasvatuksen opettaja suunnittelee tuen tasoa ja tavoitteita. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja pohtii myös tuen tasoa, mutta hän osallistuu lisäksi varhaiskasvatuspaikan, rakenteellisen tuen ja tukitoimien suunnitteluun. Tiimin tehtävänä on kartoittaa tukitoimia, pohtia oman osaamisensa vahvistamista ja rakenteellista tukea. Varhaiskasvatuksen opettajan ja tiimin roolina nähdään konsultaation pyytäminen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolina on konsultaation antaminen.

Varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolit suhteessa tuen arviointiin nähdään hyvin samankaltaisena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on lisäksi tehtäviä, joita muilla ei ole. Näitä ovat konsultaation ja lausuntojen antaminen, henkilökunnan tukeminen tukiprosessin aikana ja pedagogisen osaamisen varmistaminen, informaation välittäminen huoltajille, lapsiryhmään ja varhaiskasvatuspäällekölle sekä hallintopäätöksen tekeminen. Tuen tarpeen arvioinnissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi hyödyntää erilaisia testejä, kartoituksia ja seuloja. Yksi varhaiskasvatusjohtaja oli nimennyt testien tekemisen myös varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväksi.

6.1.3 Moniammatillinen yhteistyö arviointityön tukena

Moniammatillisessa yhteistyössä osallisena ovat asiantuntijatahot, terveydenhuolto, terapeutit, psykologi, sosiaalihuolto sekä moniammatillinen yhteistyöryhmä, joiden roolit on kuvattu taulukossa 3.

Taulukko 3

Moniammatillisen yhteistyötahojen roolit tuen tarpeen arvioinnissa

Toimija	Yhteistyöntekijä	Rooli
Moniammatilliset yhteistyötahot	Moniammatillinen yhteistyöryhmä	Tuen tarpeen käsittely Arviointi Tukitoimista sopiminen
	Asiantuntijat	Arvioitsija Havainnoitsija Jäsenenä moniammatillisessa ryhmässä Konsultaation antaja
	Terveydenhuolto	Havainnoitsija Huolen puheeksiottaja (neuvola) Jatkotutkimuksiin ohjaaja (neuvola, lääkäri) Konsultaation antaja Lausuntojen antaja Jäsenenä moniammatillisessa ryhmässä
	Terapeutti	Lausuntojen antaja Jäsenenä moniammatillisessa ryhmässä
	Psykologi	Testien tekijä Lausuntojen antaja
	Sosiaalihuolto	Konsultaation antaja Tuen tarpeen arvioitsija Huolen puheeksiottaja

Terveydenhuollon tehtävänä on havainnoida, antaa konsultaatiota ja lausuntoja sekä ohjata lasta eteenpäin tarvittaviin jatkotutkimuksiin esimerkiksi erikoissairaanhoidon. Terveydenhuolto osallistuu tarvittaessa tuen arvioinnin palaveriin. Neuvolalla näyttää olevan erityisen tärkeä rooli tuen tarpeen havainnoinnissa ja sen esille nostamisessa. Myös terapeutit ja psykologit ovat lausuntoja antavassa roolissa. Terapeutit osallistuvat lasta koskeviin palaveriin. Tätä ei psykologin kohdalla mainittu. Psykologin roolina on myös tehdä lapselle psykologisia testejä. Myös sosiaalihuolto voi olla huolen esille

tuoja sekä olla mukana konsultoimassa ja arvioimassa tuen tarvetta. Vastauksissa ei eritelty keitä asiantuntijatahoihin ja moniammatilliseen yhteistyöryhmään kuuluu. Niiden yhteisiin tehtäviin käsitettiin kuuluvan tuen tarpeen käsittely, arviointi ja havainnointi, tukitoimista sopiminen. Lisäksi asiantuntijat ovat mukana moniammatillisessa työryhmässä sekä toimivat konsultoivassa roolissa.

6.1.4 Hallinnollisilla päätöksillä useita tekijöitä

Päätäjät ovat henkilöitä, joiden rooliin liittyy jollain tapaa tuen arviointiin liittyvä päätöksenteko. Yleisimmin vastauksissa mainittiin päättävässä roolissa olevan varhaiskasvatuksen johtaja tai varhaiskasvatuspäällikkö. Vastauksissa mainittiin kuitenkin useita nimikkeitä, joilla voi olla sama tai samankaltainen rooli tai tehtävä. Päätäjien nimikkeet ja tehtävät on kuvattu taulukossa 4.

Vastauksissa mainittuja päätöksiä on hallinnollinen päätös sekä päätös tehostetusta-, erityisestä- ja rakenteellisesta tuesta. Toisinaan yksi ja sama henkilö tekee tukeen liittyvät hallinnolliset päätökset, toisinaan tehostetun tuen ja erityisen tuen päätökset on eriytetty eri henkilöille. Usein vastauksissa nousee esiin, että päätöksiä tekevät henkilöt ovat ainoastaan päättävässä roolissa. Päiväkodin johtaja nähdään päättäjä -roolin lisäksi myös mukana arvioimassa lasta, tuen vaikuttavuutta ja yksikön kykyä toteuttaa tukea. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi olla päättävässä roolissa, mutta näitä mainintoja oli selkeästi vähemmän. Vastauksissa oli yksi maininta rakenteellisesta tuesta päättävästä varhaiskasvatuksen tukitiimistä. Kasvun ja oppimisen tuen asiantuntija puolestaan päättää resursseista sekä koordinoi rakenteellisen tuen myöntämistä.

Taulukko 4

Päätäjien roolit tuen tarpeen arvioinnissa

Toimija	Henkilö	Rooli
Päätäjät	Varhaiskasvatuksen johtaja	Hallinnollisen päätöksen tekijä pätöksen toimittaja (huoltajalle)
	Varhaiskasvatuspäällikkö	Hallinnollisen päätöksen tekijä Erityisen tuen päätöksen tekijä Yksityisten päiväkotien hallinnollisten päätösten tekijä
	Varhaiskasvatuksen tukitiimi	Rakenteellisen tuen päätöksen tekijä
	Sivistysjohtaja	Erityisen tuen päätöksen tekijä
	Päiväkodin johtaja/Esimies	Tehostetun tuen päätöksen tekijä Arvioitsija (lapsi, yksikön kyky toteuttaa tukea) Tuen vaikuttavuuden arvioinnin johtaja
	Palvelupäällikkö	Hallinnollisen päätöksen tekijä
	Johtava rehtori	Hallinnollisen päätöksen tekijä
	Varhaiskasvatuksen palvelupäällikkö	Hallinnollisen päätöksen tekijä
	Varhaiserityiskasvatuksen suunnittelija	Hallinnollisen päätöksen tekijä
	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	Tehostetun tuen päätöksen tekijä
	Johtava varhaiskasvatuksen erityisopettaja	Erityisen tuen päätöksen tekijä
	Perhepäivähoidon johtaja	Hallinnollisen päätöksen tekijä
	Palveluohjaaja	Hallinnollisen päätöksen tekijä
	Hallintojohtaja	Erityisen tuen päätöksen tekijä
	Hyvinvointijohtaja	Erityisen tuen päätöksen tekijä
	Palvelualueen palvelupäällikkö	Hallinnollisen päätöksen tekijä
	Kasvun ja oppimisen tuen asiantuntija	Rakenteellisen tuen koordinoitsija Resursseista päättäjä Hallinnollisen päätöksen tekijä
	Varhaiskasvatusvastaava	Hallinnollisen päätöksen tekijä

6.1.5 Muu varhaiskasvatuksessa toteutettava yhteistyö

Varhaiskasvatusjohtajien vastauksissa sekä varhaiserityiskasvatuksen kehitysryhmä että palveluohjauksen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välinen yhteistyö mainittiin kerran. Nämä on esitelty taulukossa 5. Varhaiserityiskasvatuksen kehitysryhmän tehtävänä on toimia kunnan sisäisten tukipäätösten laadunvarmistajana, jotta eri yksiköiden päätökset olisivat

tasapuolisia. Palveluohjauksen ja veon yhteistyöhön kuuluu lapsen oikean varhaiskasvatuspaikan ja tarvittavan rakenteellisen tuen suunnittelu.

Taulukko 5

Muiden yhteistyötahojen roolit tuen tarpeen arvioinnissa

Toimija	Yhteistyöntekijä	Rooli
Muut yhteistyötahot	varhaiserityiskasvatuksen kehitysryhmä	Kunnan sisäinen päätösten laadunvarmistaja
	palveluohjauksen ja veon yhteistyö	Rakenteellisen tuen suunnittelija Varhaiskasvatuspaikan suunnittelija

6.2 Tuen prosessin vaiheet

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitimme millaisista vaiheista lapsen tuen prosessi muodostuu. Varhaiskasvatusjohtajien erilaisista käsityksistä muodostui neljä prosessin vaihetta, jotka olivat järjestettävissä kronologiseen järjestykseen (Taulukko 6). Nämä vaiheet ovat tuen tarpeen tunnistaminen, tuen tarpeen arviointi, hallinnollinen prosessi ja tuen toteuttaminen. Tulee kuitenkin huomioida, että tuen prosessin vaiheet voivat olla päällekkäisiä eivätkä kaikki varhaiskasvatusjohtajat maininneet kaikkia vaiheita vastauksissaan. Tuen tarpeen arviointi sai vastauksissa eniten mainintoja. Aineistosta on nähtävissä, että kaikissa tuen prosessin vaiheissa korostuu yhteistyön tekeminen.

Taulukko 6

Varhaiskasvatusjohtajien käsitykset tuen prosessin vaiheista

Prosessin vaihe	Vaiheen sisältö
Tuen tarpeen tunnistaminen	Huolen herääminen Välittömät alkutoimet lapsiryhmässä Huolen puheeksi ottaminen Havainnointi Yhteistyön aloitus
Tuen tarpeen arviointi	Arviointityö Arviointimenetelmien käyttö Lausunnot arvioinnin tukena

Hallinnollinen prosessi	Asiakirjojen käyttö Yhteistyöpalaverit Kuuleminen Tiedottaminen Päätöksenteko Laadun arviointi
Tuen toteuttaminen	Pedagogiset toimet Rakenteellinen tuki Yhteistyön toteuttaminen Tuen vaikuttavuuden arviointi Varhaiskasvatusyksikön tuen toteuttamisen kyvykkyyden arviointi

6.2.1 Tuen prosessi alkaa tuen tarpeen tunnistamisesta

Tuen tarpeen tunnistaminen on tuen prosessin ensimmäinen vaihe. Tähän kuuluvia osa-alueita ovat huolen herääminen, välittömät alkutoimet lapsiryhmässä, huolen puheeksi ottaminen, havainnointi ja yhteistyön aloitus.

Huoli voi herätä jatkuvan havainnoinnin pohjalta ja se voidaan ottaa puheeksi huoltajien kanssa päivittäisessä kanssakäymisessä tai vasta vasukeskustelussa. Huolen heräämisen ja huolen puheeksi ottamisen jälkeen joidenkin käsitysten mukaan ryhmässä aloitetaan välittömästi alkutoimet. Yleisimmät vastauksissa esiin tulleet välittömät alkutoimet ovat tukitoimien välitön käyttöönotto ja lapsen tuen tarpeeseen vastaamista sekä kasvatusyhteistyön tiivistämistä huoltajien kanssa. Lisäksi välittömät tukitoimet voivat tarkoittaa yleisen tuen keinojen tarkistusta ja asian eteenpäin viemistä, kuten erilaisiin palveluihin tai lisätutkimuksiin ohjaamista.

Varhaiskasvatusjohtajien käsitysten mukaan havainnointi voi olla säännöllistä, yhteistyössä tehtävää havainnointia ja se voi kohdistua yksilöllisesti lapseen, lapsiryhmään, pedagogiikkaan tai huolen näkymiseen kotona. Havainnoinnissa voidaan käyttää eri havainnointimenetelmiä. Osa varhaiskasvatusjohtajista nostaa vastauksissaan esiin myös havainnoista keskustelemisen, erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja muun henkilökunnan kesken. Havainnointi ei ole pelkästään yksittäinen vaihe, vaan se

voi tapahtua usein päällekkäin muiden vaiheiden kanssa eri tuen tarpeen vaiheissa tai jatkuvana havainnointina.

Tuen tarpeen tunnistamisen yhteydessä usein aloitetaan tai vahvistetaan yhteistyötä esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa ja konsultoidaan moniammatillisia asiantuntijoita. Huoltajilta kysytään lupaa olla yhteydessä asiantuntijoihin.

6.2.2 Monipuolinen tuen tarpeen arviointi

Toinen vaihe eli tuen tarpeen arviointi sisältää itse arviointityön sekä erilaisten arviointimenetelmien ja lausuntojen hyödyntämisen arvioinnin tukena. Varhaiskasvatusjohtajien käsitysten mukaan arviointityö sisältää tuen tarpeen arviointia ja määrittelyä, yksilöllistä ja pedagogista arviointia sekä yleisen tuen riittävyyden tai vahvemman tuen tarpeen arviointia. Lapsen kohdistuvan arvioinnin lisäksi arviointi voi kohdistua myös toimintaan. Arviointi perustuu henkilökunnan vahvaan lapsituntemukseen. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai moniammatillinen ryhmä voi toteuttaa taitojen tarkempaa arviointia.

Arvioinnissa voidaan hyödyntää arviointimenetelmiä, kuten erilaisia tuen arviointimateriaaleja, normitettuja testejä sekä erilaisia tuen suunnittelu- ja kartoituslomakkeita. Lisäksi arvioinnin tukena voidaan käyttää arviointikriteeristöä, havainnointia, sosiaali- ja terveydenhuollon, psykologin lausuntoja ja mielipiteitä sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan tekemään pedagogista lausuntoa. Osana arviointityötä voidaan nähdä asiakirjoihin ja lausuntoihin tutustuminen.

6.2.3 Monia hallinnollisia vaiheita tuen toteuttamisessa

Kolmantena vaiheena on hallinnollinen prosessi, johon sisältyy kuusi eri vaihetta: asiakirjojen täyttäminen, kuuleminen, yhteistyöpalaverit, tiedottaminen, päätöksenteko ja laadun arviointi. Asiakirjoihin liittyen yleisimmin mainittu dokumentointi nähdään selkeästi tärkeänä. Dokumentointi tarkoittaa havaintojen ja tuen tarpeen kirjaamista lapsen

varhaiskasvatussuunnitelmaan. Yhden maininnan on saanut ryhmävasu, johon kirjataan työnjako tuen antamisesta. Dokumentoinnin lisäksi yleinen maininta vastauksissa on tuen hakemus tai -esitys. Kuitenkin pedagoginen arvio ja selvitys on mainittu vastauksissa vain muutaman kerran. Muita tärkeitä asiakirjoja tuen prosessissa ovat moniammatilliset ja pedagogiset lausunnot.

Huoltajan ja lapsen kuuleminen on virallinen osa hallinnollista prosessia. Huoltajan kuulemista pidetään tärkeänä asiana, mutta lapsen kuuleminen mainitaan paljon harvemmin. Kuuleminen ja kuulemislomakkeen allekirjoitus voi tapahtua esimerkiksi moniammatillisessa yhteistyöpalaverissa tai vasukeskustelussa. Vasukeskusteluun liittyy tavoitteiden ja menetelmien sopimista. Huoltaja ja lapsi voi täyttää liitteen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lisäksi kolmikantakeskustelu, johon osallistuu varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä päiväkodin johtaja, voidaan nähdä yhtenä hallinnollisena vaiheena.

Tiedottaminen nähdään tärkeänä osana hallinnollista prosessia, ja koko tuen prosessin aikana tietoa jaetaan eri osapuolten välillä. Tiedon jakaminen varhaiskasvatuksesta hallintoon tapahtuu esimerkiksi hallintopäätöksiä varten tehtyjen esitysten muodossa. Päätöksenteon jälkeen tiedotetaan tehdystä päätöksestä asianosaisille varhaiskasvatukseen ja kotiin. Muuta tiedottamista on papereiden toimitus hallintoon ja yleinen tiedon jakaminen. Päätöksenteko on yksi keskeinen osa hallinnollista prosessia, ja lähes kaikki varhaiskasvatusjohtajat mainitsivat sen. Eniten mainittu päätös on hallintopäätös tehostetusta, erityisestä ja rakenteellisesta tuesta. Muita mainittuja päätöksiä ovat päätökset lisäresursseista ja tuen järjestämisestä. Päätöksen voimaan astuminen nähdään yhtenä päätöksenteon vaiheena.

Laadunarviointi nousi esiin vain muutaman varhaiskasvatusjohtajan vastauksessa. Sitä voidaan toteuttaa esimerkiksi peilauksen avulla tai kehitysryhmässä, jossa arvioidaan päätösten tasapuolisuutta.

6.2.4 Tuen toteuttaminen – jatkuva prosessi

Tuen toteuttaminen voidaan ajatella viimeisenä vaiheena tuen tarpeen tunnistamisen ja arvioinnin sekä päätöksenteon jälkeen. Tuen toteuttamista kuitenkin tehdään näiden vaiheiden kanssa myös rinnakkain. Tuen toteuttamiseen liittyy pedagogiset, rakenteelliset ja muut tukitoimet sekä tuen vaikuttavuuden arviointi. Pedagogiset tukitoimet otetaan yleensä käyttöön välittömästi tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen. Varhaiskasvatusjohtajien vastauksista löytyviä pedagogisia tukitoimia ovat pedagogisen osaamisen vahvistaminen, tukitoimien käyttöönotto, toiminnan suunnittelu, työnjaon tekeminen, siirtyminen tai siirtymisen valmistelu seuraavalle tuen tasolle, osaisaikaisesta erityisopetuksesta sopiminen ja tukitoimien kirjaaminen. Rakenteellisia tukitoimia ei juurikaan yksilöidä vastauksissa. Ainoastaan lisähenkilökunnan palkkaamisen pohtiminen mainitaan erikseen. Muita mainittuja tuen toteuttamisen vaiheita on varhaiskasvatusyksikön tuen toteuttamisen kyvykkyyden arviointi, yhteistyö kuntouttavien tahojen kanssa sekä ohjaaminen varhaiskasvatuksen ulkopuolisen tuen piiriin.

Varhaiskasvatusjohtajien vastauksista nousee esiin myös annetun tuen vaikuttavuuden arviointi. Tuen vaikuttavuutta ja tukitoimien riittävyttä arvioidaan esimerkiksi säännöllisissä palavereissa, tuen vaikuttavuuden arviointilomakkeen ja kasvatusyhteistyön avulla. Tuen seurannasta voidaan sopia kuulemistilaisuudessa ja hallintopäätöstä tarkistaa tuen tarpeen muuttuessa.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia käsityksiä kuntien varhaiskasvatusjohtajilla on lapsen tuen arvioinnista ja toteuttamisen vaiheista kolmitasoisien tuen käyttöönoton jälkeen. Tutkimme käsityksiä siitä, minkälainen rooli tuen tarpeen arviointiin osallistuvilla henkilöillä on sekä mistä vaiheista lapsen tuen prosessi muodostuu.

Varhaiskasvatuslaki ohjaa varhaiskasvatusta inklusiiviseen suuntaan (Heiskanen ym., 2022, s. 38). Inklusiivisten käytäntöjen rakentaminen on jatkuva ja hidastempoinen kehittämisprosessi (Hakala & Leivo, 2015, s. 10; Hermanfors, 2017, s. 94). Kolmitasoinen tuki kirjattiin velvoittavaksi varhaiskasvatuslakiin (540/2018) 1.8.2022 alkaen (Varhaiskasvatuslaki, 2021/1183, 15a §). Tutkimusta tehdessä tilanne on siis uusi kuntien varhaiskasvatuksessa, vaikka toki eri tuen tasoja on käytetty monin paikoin jo aiemminkin (Valteri, 2022). Kolmitasoiseen tukeen liittyvän toimintakulttuurin kehittäminen on prosessi, joka vaatii aikaa sekä sitoutumista (Heiskanen ym., 2022, s. 27). Uudistukset eivät siis tapahdu hetkessä vaan niiden vakiintuminen osaksi päivittäistä toimintaa saattaa viedä aikaa. Kolmitasoisesta tuesta ei ole merkittävää tutkimusta vielä tehty. Tulostemme perusteella voi sanoa, että käytännöt kunnissa vaihtelevat, mutta yhteisiä piirteitä löytyy. Esimerkiksi yhteistyö näkyy varhaiskasvatuksen johtajien näkemyksissä läpi koko aineiston, mutta vastuhenkilö tuen arvioinnissa vaihtelee. Pääasiassa tulokset ovat linjassa varhaiskasvatuslain (540/2018) kanssa.

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia tuen tarpeen arvioinnin rooleista ja tuen prosessin vaiheista. Lisäksi pohdimme varhaiskasvatuksen johtajan roolia kolmitasoisien tuen toteutumiseen. Tulosten lisäksi arvioimme tämän tutkimuksen luotettavuutta ja esitämme mahdollisia jatkotutkimushankkeita.

7.1 Toimijoiden erilaiset roolit tuen tarpeen arvioinnissa

Varhaiskasvatusjohtajien vastauksista oli löydettävissä viisi tuen tarpeen arviointiin osallistuvaa toimijaa: perhe, varhaiskasvatuksen henkilökunta, moniammatilliset yhteistyötahot, päättäjät ja muut yhteistyötahot. Vaikuttaa siltä, että suurin osa varhaiskasvatusjohtajista ajatteli tuen toteuttamista päiväkotiympäristössä vastatessaan kyselyyn. Tämä tulkinta on tehty sen vuoksi, että vain yhden varhaiskasvatusjohtajan vastauksessa oli maininta perhepäivähoidosta. Lisäksi useat maininnat päiväkodin johtajasta ja tiimin keskinäisestä yhteistyöstä vastaavat yleisiä päiväkodin käytänteitä. Tämä tutkimus tuotti siis tietoa tuen arvioinnin rooleista päiväkodissa toteutettavassa varhaiskasvatuksessa. Suurimmat varhaiskasvatusjohtajien käsityserot ilmenivät siinä, onko tuen tarpeen arvioinnin vastuu varhaiskasvatuksen opettajalla vai varhaiskasvatuksen erityisopettajalla. Tutkimuksessa korostuu varhaiskasvatuksessa tehtävän yhteistyön merkitys. Varhaiskasvatusjohtajien käsitykset yhteistyön tärkeydestä näyttävät olevan samankaltaisia, vaikkakin kunnissa on eriäviä käytänteitä.

Varhaiskasvatusjohtajien käsityksissä korostuu siis vahva yhteistyöntekijän rooli kaikkien toimijoiden kohdalla. Yhteistyö voi olla tulosten perusteella lapsiryhmän keskinäistä yhdessä tekemistä, laajemman varhaiskasvatushenkilöstön välistä yhteistyötä, vanhempien ja lapsiryhmän välistä kasvatusyhteistyötä, moniammatillista yhdessä arviointia ja suunnittelua tai varhaiskasvatuksen hallintohenkilöstön ja varhaiskasvatushenkilöstön yhteistyötä. Tulosten perusteella harvoin yksittäinen henkilö hoitaa lapsen tuen asioita. Ainoastaan hallintopäätös on usein yhden ihmisen vastuulla, mutta sitäkin edeltää paljon yhteistyössä tehtävää valmistelua. Tämä havainto on samoilla linjoilla varhaiskasvatuslain kanssa. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 3§, 15 c§) määrätään tuen toteuttamisen tapahtuvan tarvittaessa moniammatillisessa yhteistyössä ja erityisopettajan tuella tai konsultaatiolla. Vanhemmille on järjestettävä mahdollisuus vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 20§). Heiskanen ym. (2021, s. 79) mukaan toimiva moniammatillinen yhteistyö edistää lapsen tuen toteuttamista. Saman

tutkimuksen mukaan toimimaton yhteistyö vanhempien kanssa tai toimimaton monialainen yhteistyö hidastaa lapsen tuen toteutumista. Tutkimusten mukaan myös lapset hyötyvät ihmisten välisestä yhteistyöstä (Lundqvist ym., 2015, s. 281). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 58, 63) mukaan kaikista otollisin tilanne lapsen tuen toteutumisen kannalta on, että kaikki lapsen asioihin osalliset osallistuvat yhteistyöhön.

Varhaiskasvatusjohtajien käsitykset tuen arvioinnin vastuuhenkilöstä vaihtelivat melkoisesti. Useimmiten vastuun nähtiin kuuluvan varhaiskasvatuksen opettajalle tai varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Johtamista molemmat tekivät itsenäisesti, yhdessä tasa-arvoisesti tai varhaiskasvatuksen opettaja erityisopettajan tuella. Osa varhaiskasvatusjohtajista nosti esiin myös tiimin yhteisvastuun. Varhaiskasvatuslain (2018/540, 23§) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsen tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuella. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja puolestaan osallistuu tuen tarpeen arviointiin tarvittaessa (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540, 15§). Tutkimustulosten perusteella vastuu tuen tarpeen arvioinnista saattoi siis olla pelkästään erityisopettajalla, vaikka laki sanookin toisin. Tuloksemme herättävät kysymyksen, näkevätkö varhaiskasvatuksen johtajat varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolin varhaiskasvatuksen opettajan roolia tärkeämpänä. Tästä asenteesta antaa viitteitä esimerkiksi eräs vastaus ”veo hoitaa”, kysyttäessä miten lapsen tuen tarve arvioidaan. Herää myös kysymys, että painottivatko varhaiskasvatuksen johtajat vastauksissaan mahdollisesti tehostetun ja erityisen tuen tasoa, jonka vuoksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli korostuu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 57) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli tuen tarpeen arvioinnissa korostuu tuen tarpeen kasvaessa.

Heiskanen ym. (2021, s. 74) tutkimustulokset erityisopettajan laajasta toimenkuvasta ovat samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. He saivat selville, että varhaiskasvatuksessa toimivien ammattiryhmien omat käsitykset tuen prosessiin liittyvästä vastuusta vaihteli ryhmien välillä. Tuen tarpeen tunnistamisen vastuu oli yhtä suuri sekä varhaiskasvatuksen opettajilla

että erityisopettajilla, samoin kuin vastuu perheen kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Kirjaamisvastuun ja kirjattujen tukitoimien toteuttamisvastuun mainitsee omakseen melkein kaikki varhaiskasvatuksen opettajat ja yli puolet erityisopettajista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat vastuunsa edellä mainituissa tehtävissä lähes yhtä suureksi kuin varhaiskasvatuksen opettajat, vaikka varhaiskasvatuslaki (2018/540, 15§ ja 23§) velvoittaa heitä tukemaan varhaiskasvatuksen opettajaa tuen arvioinnissa ja toteuttamisessa.

Tutkimuksessamme tuli myös esille, että varhaiskasvatusjohtajat näkivät usein varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoivassa roolissa. Heiskanen ym. (2021, s. 54) tutkimuksen mukaan tämä toteutuu kentällä myös erityisopettajien omasta mielestä. Kyseisen tutkimuksen mukaan erityisopettajat itse kokivat, että he käyttävät suuren osan ajastaan konsultointiin ja lasten palavereihin. Suuren lapsimäärän vuoksi lasten yksilöllinen tunteminen jää heiltä puutteelliseksi ja vaikuttamismahdollisuudet yksittäisen lapsen tuen asioihin ovat rajalliset. Tästä näkökulmasta ajattelemme varhaiskasvatuslain määrittelemä varhaiskasvatuksen opettajan vastuu tuttujen lasten tuen prosessista näyttää perustellulta.

Tutkimuksessamme tuen tarpeen arviointiin osallistuvat perheestä huoltajat ja lapsi. Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 20§) määrää huoltajien ja lapsen osallisuudesta ja vaikuttamismahdollisuuksista, jonka mukaan myös huoltajille tulee antaa mahdollisuus osallistua lapsen varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen. Huoltajien eri roolit nousivat esiin usean varhaiskasvatusjohtajan vastauksessa. Tuen tarpeen arvioinnissa huoltajia vähintään kuultiin, niin kuin varhaiskasvatuslaki edellyttääkin (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 20§). Useasti kuitenkin huoltajien rooli nähtiin hyvin aktiivisena. Huoltajat olivat aloitteentekijöitä, havainnoitsijoita ja arvioitsijoita, yhteydenottajia ja yhteistyön kartoittajia yksin tai yhdessä toisten toimijoiden kanssa. Käsitukset huoltajien osallisuudesta ja rooleista vaihtelivat. Myöskään varhaiskasvatuslaki (540/2018) ei anna selkeitä toimintaohjeita huoltajalle, vaan jokaisella huoltajalla on mahdollisuus valita, kuinka aktiivisesti osallistuu kasvatusyhteistyön. Bayatin ym. (2010, s. 499) mukaan huoltajilla on lapsen varhaisvuosien aikana keskeinen rooli tuen suunnittelussa, arvioinnissa

ja kehittämisessä. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 20§) mukaan lapsen mielipide ja toivomukset tulee ottaa selville huomioiden hänen ikänsä ja kehitystasonsa. Tutkimuksessamme lapsen rooli oli melko pieni. Ainoastaan noin kymmenessä vastauksessa mainittiin lapsi eli varsinainen tuen kohde. Tällöin lapsen mielipiteen kuulemisen hoiti lapsiryhmä, varhaiskasvatuksen opettaja tai erityisopettaja. Lapsen osallisuutta on tutkittu monissa tutkimuksissa ja menetelmiä lapsen kuulemiseen on kehitetty (Karlsson, 2014, s. 242 ; Turja, 2017). Lapsen mielipidettä pidetään yleisesti hyvin tärkeänä, mutta se ei nouse tutkimuksessamme selvästi esiin. Tuloksista ei kuitenkaan voi vetää johtopäätöstä, etteikö varhaiskasvatusjohtajille lapsen mielipiteen selvittäminen olisi merkityksellistä. On mahdollista, että varhaiskasvatusjohtajat pitävät lapsen kuulemista itsestäänselvyytenä, eivätkä sen vuoksi ole nostaneet sitä esille.

Varhaiskasvatuksen sosionomi on melko uusi tehtävä, eikä varhaiskasvatuslaki määritä tarkasti sosionomin tehtäväkuvaa (Wessman, 2020). Tämä voi selittää sen, että tutkimuksessamme sosionomin rooli mainittiin ainoastaan yhden kerran. Hänen roolinsa nähtiin perheen tukijana tuen arviointiprosessissa. Tämä voidaan nähdä yhtenä käsityksenä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävästä päiväkodissa. Tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen sosionomin rooli tulee kasvamaan, koska varhaiskasvatuslain (540/2018 37§) mukaan vuodesta 2030 alkaen päiväkodissa tulee olla kahdella kolmasosalla joko varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin pätevyys. Varhaiskasvatuksen opettajia tulee olla näistä vähintään puolet.

Tutkimuksemme osoitti, että lapsen tuen hallintopäätöksiä tekevät useat eri tahot, yleisimmin kuitenkin varhaiskasvatuksen johtajat tai varhaiskasvatuspäälliköt. Kunnissa on selvästi eroja käytänteissä, siitä kuka tekee virallisia päätöksiä tuen asioihin liittyen. Heillä voi kuitenkin olla sama tehtävä, vaikka nimike on eri. Tehostetun ja erityisen tuen päätökset on voitu toisissa kunnissa eriyttää eri henkilöille. Varhaiskasvatuslain (540/2018 15e §) mukaan lapsen tuesta tulee tehdä hallintopäätös viipymättä. Päätöksestä vastaa varhaiskasvatuksen järjestämistä vastuussa oleva kunta, mutta varhaiskasvatuslaki ei määritä tarkasti, kuka kunnassa tekee viralliset päätökset.

7.2 Varhaiskasvatusjohtajien käsityksiä tuen prosessin vaiheista

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ei anna tarkkoja ohjeita tuen prosessin vaiheista. Lain mukaan tuen toteutuksesta (15b §), tuen tarpeen arvioinnista (15d §), tuen tarpeen kirjaamisesta (23 §), hallintopäätöksestä (15e §) sekä huoltajan ja lapsen osallisuudesta ja vaikuttamisesta (20 §) annetaan muutamia yleisiä ohjeita. Thunebergin ja Vainikaisen (2015, s. 140) mukaan tuen prosessi etenisi parhaassa tapauksessa järjestelmällisesti tehdyistä havainnoista kohti tarjotun tuen arviointia ja sen vaikuttavuutta. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatusjohtajien näkemykset antoivat mahdollisuuden nähdä kuntien eri käytänteitä tuen prosessin vaiheissa. Tutkimuksessamme varhaiskasvatusjohtajien näkemykset tuen prosessin vaiheista olivat järjestettävissä neljään vaiheeseen: tuen tarpeen tunnistaminen, tuen tarpeen arviointi, hallinnollinen prosessi ja tuen toteuttaminen. Vaiheet olivat hahmoteltavissa kronologiseen järjestykseen, mutta ne voivat olla päällekkäisiä, eivätkä siis esiinny pelkästään peräkkäisinä tapahtumina. Kaikki varhaiskasvatusjohtajat eivät maininneet jokaista vaihetta vastauksissaan, ja tässä tutkimuksessa esitellyt tuen prosessin vaiheet ovat koottu varhaiskasvatusjohtajien erilaisten käsitysten pohjalta. Yhteistä edellisen tutkimuskysymyksen tulosten kanssa on se, että tuen prosessin eri vaiheissa näyttää korostuvan eri toimijoiden välinen yhteistyö. Tämä on linjassa varhaiskasvatuslain (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) kanssa. Varhaiskasvatuslaki korostaa moniammatillista yhteistyötä (540/2018, 7 §) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022, s. 58) nostavat esiin yhteistyörakenteen ja -toimintatavat lapsen tuen toteutumiselle.

Ensimmäisenä vaihe, **tuen tarpeen tunnistaminen** sisältää huolen heräämisen, välittömät alkutoimet lapsiryhmässä, huolen puheeksi ottamisen, havainnoinnin ja yhteistyön aloittamisen. Varhaiskasvatusjohtajat nimeävät tuen prosessin aloittajaksi useita eri henkilöitä. Usein tuen tarpeen tunnistaminen alkaa huolen heräämisestä. Tutkimuksemme mukaan varhaiskasvatuksessa tehtävää säännöllistä havainnointia pidetään yleisesti tärkeänä. Juuri arkipäivässä toteutettavan havainnoinnin avulla huolen herääminen ja tuen

tarpeen tunnistaminen on mahdollista. Tuen tarpeen tunnistamisessa eniten käytetty menetelmä onkin havainnointi (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 141). Arjessa tehtävän havainnoinnin lisäksi huolen esiin tuojana voi toimia huoltajat, terveys- ja sosiaalihuolto tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Myös varhaiskasvatuslaki (540/2018, 15 d§) määrittelee nämä toimijat mahdollisina osallisina tuen arvioinnissa. Alilan ja kumppaneiden (2014, s. 40) mukaan tuen tarpeen huomaamisen jälkeen tukitoimien aloittaminen täytyy käynnistää välittömästi. Myös meidän tutkimuksessamme useat varhaiskasvatuksen johtajat nostivat tämän välittömän alkutoimen esille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen saaman tuen tulee olla suunnitelmallista ja oikea-aikaista ja se tulee aloittaa heti tuen tarpeen ilmaantuessa (OPH, 2022, s. 59–60).

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että **tuen tarpeen arviointia** pidetään tärkeänä osana tuen prosessia. Se on esitelty toisena prosessin vaiheena. Tuen tarpeen arviointi koostuu arviointityöstä, siinä käytettävistä arviointimenetelmistä ja lausunnoista. Varhaiskasvatusjohtajien käsitysten mukaan tuen tarpeen arviointia voidaan tehdä monella tavalla ja erilaisilla kokoonpanoilla. Se sisältää tuen tarpeen arviointia ja määrittelyä, yksilöllistä ja pedagogista arviointia sekä yleisen tuen riittävyyden tai vahvemman tuen tarpeen arviointia. Thuneberg & Vainikainen (2015) toteavat, että lapsen tuen tarpeen selvittäminen muodostaa pohjan onnistuneelle pedagogiselle suunnittelulle ja toteuttamiselle, sillä ilman tietoa lapsen tuen tarpeiden laadusta ja haasteiden ilmenemisestä niihin vastaaminen on haastavaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tekemä tarkempi arviointi ja moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen arvioinnissa vastaavat varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 ja OPH, 2022) linjaa. Niiden mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja on tarvittaessa mukana arvioinnissa, samoin tukea arvioidaan tarvittaessa moniammatillisessa yhteistyössä. Varhaiskasvatusjohtajien käsitysten mukaan tuen riittävyyttä tai seuraavan tuen tason tarvetta arvioidaan. Mahdollisuus liikkua tuen tasoilla myös alaspäin tulee huomioida, jos tilanne sen sallii ja hallintopäätös voidaan tarvittaessa purkaa (OPH, 2022, s. 64). Tämän tutkimuksen mukaan tuen tarpeen

arviointi olisi ensimmäinen tuen prosessin neljästä vaiheesta. Thuneberg ja Vainikainen (2015, s. 141) kuitenkin korostavat, että tuen tarpeen arvioinnin tulee olla jatkuva prosessi ja sen aikana seurataan ja arvioidaan lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Varhaiskasvatusjohtajat kuitenkin tunnistavat tuen vaikuttavuuden ja riittävyden arvioinnin tärkeäksi osaksi tuen prosessia.

Tuen prosessin kolmanteen vaiheeseen, **hallinnolliseen prosessiin** sisältyy kuusi eri vaihetta: asiakirjojen täyttäminen, kuuleminen, yhteistyöpalaverit, tiedottaminen, päätöksenteko ja laadun arviointi. Hallinnollinen prosessi eroaa muista tuen vaiheista siten, että sitä tapahtuu kaikista eniten varhaiskasvatusyksikön ulkopuolella. Muihin vaiheisiin verrattuna varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja hallintolaki (434/2003) antavat tarkemmat ohjeet hallinnollisen prosessin toteuttamiseen. Varhaiskasvatuslaissa määrätään asiakirjoista, huoltajan kuulemisesta, yhteistyöstä ja päätöksen teosta. Hallinnolliseen prosessiin liittyvä päätöksenteko (tehostettu, erityinen ja rakenteellinen tuki) mainittiin usein varhaiskasvatusjohtajien vastauksissa. Lisäksi tutkimustulosten mukaan hallinnolliseen prosessiin kuuluu epävirallisten asiakirjojen täyttää esimerkiksi pedagogisen dokumentoinnin muodossa. Osa virallisista asiakirjoista, kuten pedagoginen arvio ja selvitys, jäivät hyvin monessa vastauksessa täysin mainitsematta. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa pidettiin tärkeänä.

Yhdessä kunnassa osana laadunvalvontaa toimii tiimi, joka käy läpi eri yksiköiden esittämät tuen hakemukset, jotta niistä tehdyt päätökset vastaavat toisiaan. Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 24§) vaatiikin varhaiskasvatuksen toiminnan arviointia ja kehittämistä. Laadunarviointi johtaa toiminnan kehittämiseen ja sen avulla varhaiskasvatuksen tavoitteet tulevat näkyväksi (Hujala ym., 2020, s. 326, 329).

Tuen toteuttaminen voidaan nähdä neljäntenä ja viimeisenä vaiheena hallinnollisen prosessin ja päätöksenteon jälkeen. Siihen liittyy pedagogiset toimet, rakenteelliset tukitoimet ja muut tukitoimet sekä tuen vaikuttavuuden arviointi. Toisaalta kuten aiemmin on mainittu, tuen toteuttaminen kuuluu myös välittömiin alkutoimiin, jotka tehdään heti tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen. Näin ollen tuen toteuttaminen on päällekkäinen vaihe muiden tuen

prosessin vaiheiden kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 60) mukaan lapsen tuki ei saa olla diagnoosista tai hallintopäätöksestä riippuvainen, vaan tuen toteuttaminen aloitetaan heti tarpeen ilmetessä.

Lapsen tuki tulisi järjestää inklusiivisia periaatteita noudattaen (OPH, 2022, s. 56). Eri tuen muotoja, pedagogista, rakenteellista ja hoidollista tukea toteutetaan kaikilla kolmitasoisen tuen tasoilla (OPH, 2022, s. 61). Tutkimuksemme varhaiskasvatusjohtajat keskittyivät pääasiassa pedagogisiin tukitoimiin tuen toteuttamisen muotona. Heistä vain muutama mainitsi rakenteellisen tuen. Hoidollinen tuki oli nähtävissä pääasiassa terveydenhuollon liittymisenä tuen prosessiin. Tällä hetkellä rakenteellisen ja hoidollisen tuen muodot jäävät huomioimatta lähes kokonaan. Inklusion toteutumisen näkökulmasta varhaiskasvatusjohtajien olisi hyvä ottaa huomioon tuen muodot vieläkin perusteellisemmin. Toisaaltaan tutkimusten mukaan inklusio saatetaan nähdä vain tuen järjestämispaikan kautta (Heiskanen ym., 2021). Inklusio velvoittaa lapsen yksilöllisten tarpeiden laajaa huomioimista (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 122). Tällöin lapsi saa tukea ensisijaisesti omassa lapsiryhmässään painottaen osallisuutta, erilaisuuden arvostamista ja tasa-arvoa (Laakso ym., 2020, s. 374). Yksittäisen lapsen tarpeiden sijaan tulisi keskittyä koko ryhmän vuorovaikutukseen ja yhteenkuuluvuuteen (Viljamaa ym., 2018, s. 253).

7.3 Johtajat uudessa tilanteessa

Kuntien välillä on eroja tuen hallinnollisissa prosesseissa ja tuen arviointiin liittyvissä käytänteissä (Vainikainen ym., 2018, s. 49). Myös tukeen liittyvä käsitteistö on vielä sekavaa (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 77). Laakson ym. (2020, s. 391) mukaan johtajat suhtautuvat tutkimusten perusteella inklusioon positiivisesti, mutta käytännön tasolla inklusiivisen kasvatuksen käsite on heille epäselvä. Tämän tutkimuksen kontekstina on uudistuneen varhaiskasvatuslain siirtymäaika, jolloin varhaiskasvatukseen jalkautetaan lakimuutoksen myötä velvoittavana käyttöön otettua kolmitasoista tukea. Käytänteet kunnissa ovat vasta muotoutumassa tämän tutkimuksen tekoaikana. Osalle kunnista tasoja

sisältävän tuen käyttö on jo kuitenkin ennalta tuttua. Varhaiskasvatustilanteen puutteellisuuden vuoksi osa kunnista siirtyi käyttämään peruskoulussa käytössä olevaa kolmiportaisen tuen mallia (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 73; Vainikainen ym., 2018, s. 49). Osa kunnista jäi puolestaan odottamaan valtakunnallisia määräyksiä (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 73). Tähän tutkimukseen vastanneista varhaiskasvatusjohtajista 54,8 % ilmoitti kunnassaan olleen käytössä kolmiportaisen tuen malli ennen kolmitasoisen tuen käyttöönottoa vuonna 2022.

Tämän tutkimuksen varhaiskasvatusjohtajien näkemykset edustavat ammattiryhmänsä näkemyksiä historiallisessa siirtymätilanteessa. Vaikka johtajien näkemykset ovat yksilöllisiä, niistä voi kuitenkin löytää myös yhteneväisyyksiä. Tämän hetken tilanne ei ole kuitenkaan pysyvä, vaan kehitystä tapahtuu ajan kuluessa. Kolmitasoisen tuen ja inklusion toimintamallit ovatkin hitaasti kehittyneissä varhaiskasvatuksissa (Heiskanen ym. 2022, s. 27; Takala, 2016). Varhaiskasvatusjohtajien tehtävänä on vastata prosessien kehittämisestä varhaiskasvatuksissa (Laakso ym., 2020, s. 375), kuten tässä yhteydessä tuen prosessin kehittämisestä. Johtaminen ei kuitenkaan ole yksin pelkkää kehitystyötä, vaan myös ihmisten johtamista sekä yhteistyön tekemistä (Laakso ym., 2020, s. 375). Varhaiskasvatustilanteen (540/2018, 7§) varhaiskasvatuksen kehittämistä kannustetaan tekemään yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Tutkimuksessamme varhaiskasvatusjohtajien näkemyksissä välittyy vahva yhteistyön arvostus läpi koko aineiston. Tämä on siis linjassa varhaiskasvatustilanteen (580/2018) ja Laakson ym. (2020, s. 375) ajatusten kanssa nykyajan johtajuudesta ja johtajan roolista. Johtajien on kuitenkin katsottu olevan kauempana arkitodellisuudesta laajentuneiden työnkuvien seurauksena (Karvi, 2021, s. 32). Yksi inklusiivisen pedagogiikan reunaehto on tosin johtajuus (Viitala, 2022, s. 61). Varhaiskasvatusjohtajilla on omat käsityksensä varhaiskasvatuksen käytänteistä, jotka saattavat erota lähempänä varhaiskasvatuksen arkea työskentelevien toimijoiden käsityksistä. Tuloksemme voisivat olla erilaiset, jos toinen varhaiskasvatuksen parissa työskentelevä ammattiryhmä olisi kertonut näkemyksiään tuen prosessista ja rooleista tuen arvioinnissa. Inklusiivinen pedagogiikkahan pitää sisällään myös arjessa toteutettavan pedagogisen

toiminnan (Heiskanen ym., 2022, s. 38), joka edesauttaa lasten osallisuutta ryhmässä (Barton & Smith, 2015, s. 76).

7.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksemme aineisto on melko laaja. Aineiston laajuus lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Manner-Suomessa on 293 kuntaa (Kuntaliitto, 2023). Kyselyyn vastaisi siis yli kolmasosa (39,2 %) Manner-Suomen kuntien varhaiskasvatuksen johtajista (n=115). Tulokset ovat melko hyvin yleistettävissä koko Suomen varhaiskasvatusta koskevaksi suuren otoskoon vuoksi. Emme ole kuitenkaan pyrkineet tietoisesti tulosten yleistämiseen, vaan varhaiskasvatuksen johtajien erilaisten käsitysten ymmärtämiseen. Tulokset eivät siis edusta koko varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä. Olisimme voineet saada erilaiset tulokset toisella kohderyhmällä.

Tutkimuksen aineiston analyysissä on noudatettu erityistä huolellisuutta. Aineistosta on kerätty varhaiskasvatuksen johtajien käsityksiä ja luokiteltu niitä tulkitsematta vastauksia. Tutkijoiden oman tulkinnan mahdollisuutta ja sen vaikutusta tuloksiin ei voida kuitenkaan poissulkea. Laadullisessa tutkimuksessa ajatellaankin, että tutkijan omakohtaiset kokemukset väistämättä vaikuttavat tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin (Eskola & Suoranta 2008, s. 211). Luokkien muodostaminen on siis tehty objektiivisesti, mutta kronologinen järjestys tuen prosessin vaiheista on itse luotu ja sisältää siten omaa tulkintaa. Pohjan tälle tulkinnalle muodostaa kuitenkin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja varhaiskasvatulaki (540/2018). Aineiston on analysoinut kaksi tutkijaa. Tämä tutkijatriangulaatio tuo luotettavuutta tutkimukseen (Eskola & Suoranta 2008, s. 68).

Tutkimukseen on saatu valmis aineisto, joka on aiheuttanut tiettyjä rajoituksia. Yleensä valitaan ensin kiinnostava aihe, jonka jälkeen muodostetaan tutkimuskysymykset ja kerätään aineisto (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vilka, 2021). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset on muodostettu vasta aineistoon tutustumisen jälkeen, eivätkä varhaiskasvatusjohtajat vastanneet suoraan muodostamiimme tutkimuskysymyksiin. Tämä on voinut vaikuttaa

tutkimuksen aineiston sisältöön. Vastaukset olisivat voineet olla erilaiset, jos tutkimukseen osallistuneilta varhaiskasvatusjohtajilta olisi kysytty suoraan nämä kysymykset.

7.5 Jatkotutkimusajatuksia

Lapsen kasvamista ja kehittymistä tukee varhaiskasvatuslaki, joka määrittää lapselle oikeuden saada yksilöllistä kehityksen, oppimisen sekä hyvinvoinnin edellyttämää tukea osana päivittäistä toimintaa (Varhaiskasvatuslaki, 2021/1183, 15a §). Varhaiskasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa on selvitetty kuinka paljon ja millaisia tuen tarpeita varhaiskasvatukseen osallistuvilla lapsilla on havaittu (Heiskanen ym., 2021, s. 33). Nyt kolmitasoinen tuki on tullut osaksi jokapäiväistä toimintaa varhaiskasvatuksessa. Laki määrittää kolme tuen tasoa, mutta kuntien tehtäväksi jää pohtia, mitä tasot käytännössä tarkoittavat (Valteri, 2022). Tutkimusta tuen eri tasoista ja muodoista varhaiskasvatuksen kontekstissa on tehty vielä suhteellisen vähän (Heiskanen, ym., 2021, s. 127), eikä tämäkään tutkimus anna vastauksia siihen, miten roolit ja prosessien vaiheet eroavat eri tuen tasoilla. Tulokset käsittelevät kolmitasoista tukea melko yleisellä tasolla ilman erittelyä tasoille. Perusopetuslain mukainen kolmiportainen tuki on saanut tutkimuksissa merkittäviä positiivisia vaikutuksia muun muassa siitä, että lapsen saama tuki on ollut tehokkaampaa, tuen jatkuvuus on ollut vahvempaa sekä tuen prosessi kokonaisuudessaan joustavampaa (Eskelinen & Hjelt, 2018, s. 69).

Jotta varhaiskasvatuksen kolmitasoisen tuen mallia on mahdollista kehittää lapsen kannalta mahdollisimman toimivaksi, on tulevissa tutkimuksissa huomioitava inklusiivinen pedagogiikka ja sen toteutus tuen eri tasoilla. Jatkotutkimushankkeena olisi mielenkiintoista selvittää varhaiskasvatusjohtajien tai vaihtoehtoisesti toisen varhaiskasvatuksen ammattiryhmän näkemyksiä siitä, mitä eri tukimuotoja nämä kolme tuen tasoa sisältävät tai miten lapsen tuen taso valitaan. Erilaiset lapset tarvitsevat eritasoista sekä erityyppistä tukea, jonka takia erityiset opetukselliset tuen menetelmät vaihtelevat (Äikäs ym., 2022, s. 1). Tämä tutkimus kertoo pääasiassa

kolmitasoisien tuen rakenteista kuntien varhaiskasvatusjohtajien käsitysten kautta, eikä niinkään pedagogiikan toteuttamisesta varhaiskasvatuksen arjessa.

Mielenkiintoinen ja varmasti hyödyllinen tutkimus olisi myös tämän tutkimuksen kaltainen tutkimus toteutettuna varhaiskasvatuksen opettajien tai varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta. Vertailemalla eri ammattiryhmien käsityksiä, saisimme tietää, ovatko kuntien varhaiskasvatusjohtajien käsitykset kolmitasoisien tuen arvioinnista ja vaiheista samankaltaiset kuin tukea toteuttavilla henkilöillä. Jos käsitykset kolmitasoisesta tuesta kohtaavat eri ammattiryhmien välillä, kolmitasoisien tuen mallin kehittäminen mahdollistuu. Myös varhaiskasvatuksen eri toimijoiden, kuten varhaiskasvatuksen opettajien kykyä vastata lapsen tuen tarpeisiin olisi hyvä arvioida. Olisi tärkeää selvittää, millaisia resursseja ja osaamista varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on tuen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Lakimuutoksen siirtymäajan (1.8.2022-31.12.2023) jälkeen olisi mahdollista tutkia, onko uusi tuen malli edistänyt inklusion toteutumista lapsiryhmässä. Tämän lakimuutoksen tarkoituksenaahan on juuri mahdollistaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen hyödyntämällä kolmitasoisien tuen mallia.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., ... & Österlund, I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-098-8>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: How can we move policies forward*. La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, 167–170.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs*.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5., uudistettu painos). PS-kustannus, 274–287.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M. & Sajaniemi, N. (2016). *Lasten temperamentin ja tuen tarpeen yhteys lasten kognitiivisiin toimintoihin päiväkotien erityisryhmissä*. NMI-Bulletin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26 (1), 19–36.
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.) *Pienet tuetut askeleet*. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt. 11–26. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44.
- Banerjee, R., Movahedazarhouli, S., Millen, K. & L. Luckner, J. (2018). *Building Evidence in Early Childhood Special Education: A Systematic Review of Replication Intervention Studies*, Vol. 37, issue 4. <https://doi.org/10.1177/0271121417748197>
- Barton, E. & Smith, Barbara. (2015). *Advancing High-Quality Preschool Inclusion*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. (2010). *What Does RTI (Response to Intervention) Look Like in Preschool?. Early Childhood Education Journal* 37, 493–500. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0372-6>
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Björn, P., Aro M. & Koponen, T. (2015). *Interventioavustemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki*. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 10–21.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion. Developing play learning and participation in early years and childcare*. Centre for studies on inclusive education. Bristol: CSIE.

- de Leeuw R. R., de Boer, A. A., Bijstra, J. & Minnaert, A. E. M. G. (2018) *Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412–426. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>
- Eduskunta. (2016). *Vammaisten oikeuksien yleissopimuksen ratifiointi*. Haettu 28.6.2022 osoitteesta https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/kotimaine_n_oikeus/LATI/Sivut/vammaisten-oikeuksien-yleissopimuksen-ratifiointi.aspx?TSPD_101_R0=08d2c9383aab200027a3da3187d141aec1b7b731b6597967e6c2dc6ace629107ec05e3dec340b4bf08ab41a3a2143000b7c055babec979963426bacdc9eb830d3cb9073a6371c17e551c1403ad0da8be9446d300565a420164ac1677c5a2891f
- Emanuelsson, I. (1997). *Integration and segregation – Inclusion and exclusion*. American educational research association, 2–15.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4:2005.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>
- Eskelä-Haapanen, S. (2014). *Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla*. *NMI-bulletin* 24(4), 34–48.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 180–199.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education). (2017). *Inclusive Early Childhood Education. New Insights and Tools – Contributions from a European Study*.
- Fonsén, E., Pesonen, J. & Valkonen, S. (2021). Varhaiskasvatuksen johtajat valintojen äärellä. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-

- Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus, 81–98.
- Forsell, M. & työryhmä. (2019) *Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2018*. Kuusikkotyöryhmän julkaisusarja 6/2019.
- Hakala, J.T., & Leivo, M. (2015). *Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa*. *Kasvatus & Aika*, 9(4).
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). *Towards inclusive education: The case of Finland*. *Prospects*, 38: 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Hallintolaki (434/2003).
- Hallituksen esitykset (109/2009). *Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta 109/2009*.
- HE 40/2018. Hallituksen esitys eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.
- Heiskanen, N. (2019). *Children's Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care*. JYU DISSERTATIONS (139). Jyväskylä: University of Jyväskylä
- 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*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>
- Heiskanen, N., Pyökkimies, M. & Syrjämäki, M. (2022). Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo, 27-39. Teoksessa: N, Heiskanen & M, Syrjämäki (toim.) *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hermanfors, K. (2017). *Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö?* *Kasvatus & Aika* 11 (3), 91–95.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Kirjayhtymä.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Vlasov, J. (2020). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (5., Painos). PS-kustannus, 326–338.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jahnukainen, M. (2015). *Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada*. *Disability & Society*. 30. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2021). *Steps to Inclusion? The Role of Tiered Intervention in Finland and in the United States*. in A Köpfer, J J W Powell & R Zahnd (eds), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung / Global, National and Local Perspectives*. Verlag Barbara Budrich, Opladen, 345–356. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.22>
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. (2021). Tapaustutkimus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 4.5.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). (2021). "Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään" -Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen. Julkaisut 23:2021. PunaMusta Oy, Helsinki.
- Karlsson, L. (2014). *Sadatus*. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin (3 uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 74–88.
- Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.

- Krischler, M., Powell, J.J.W. & Pit-ten Cate, I.M. (2019). *What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. European Journal of Special Needs Education* 34. 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kuntaliitto. (2023). Kaupunkien ja kuntien lukumäärät ja väestötiedot. Haettu 5.7.2023 osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/kuntaliitto/tietotuotteet-ja-palvelut/kaupunkien-ja-kuntien-lukumaarat-ja-vaestotiedot>
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). *Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. Journal of Early Childhood Education Research. Vuosikerta*. 9(2), 373–398. <http://hdl.handle.net/10138/322723>
- Laki lasten päivähoidosta (36/1973).
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta. (1183/2021). Haettu 6.2.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>
- Lukimat. (2023). *Kolmiportaisen tuen malli*. Niilo Mäki Instituutti. Haettu 15.5.2023 osoitteesta <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>
- Lundqvist, J., Mara, A. & Siljehag, E. (2015). *Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study. International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2): 273. [10.20489/intjecse.17061](https://doi.org/10.20489/intjecse.17061)
- Marton, F. (1981) *Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Instructional Science* 10, 177–200.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C., & Bennett, J. L. (2011). *Response to intervention in Canada: Definitions, the evidence base, and future directions. Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18–43. <https://doi.org/10.1177/0829573511400857>
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos (2. laitos, 3. uud. p.). International Methelp.
- Mittler, P. (2005) *The Global Context of Inclusion: The Role of the United Nations*. <https://doi.org/10.4324/9780203606803>

- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.
- Molbaek, M. (2018). *Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas*. *International Journal of Inclusive Education*, 22:10, 1048–1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Nykänen, H. (2021). *Veteen piirretty viiva: opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Univ. Oul. E 198, 2021.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). HE 40/2018 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. Valtioneuvoston yleisistunto 12.4.2018.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Varhaiskasvatuksen tuesta usein kysyttyä*. Haettu 29.6.2023 osoitteesta <https://okm.fi/varhaiskasvatuksen-tuesta-kysyttya>
- Opetushallitus. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus
- Opetushallitus. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018)*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022)*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus
- Perusopetuslaki. (1998). (628/21.8.1998). Säädöksiä seurattu lokakuuhun 2021 saakka.
- Perustuslakivaliokunnan lausunto (PeVL). 17/2018 (3,10) vp koskien hallituksen esitystä eduskunnalle 40/2018 vp varhaiskasvatuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.

- Pihlaja, P. (2003). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalisemotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueella*. Turun yliopiston julkaisuja C 208. Turku: Turun yliopisto.
- Pihlaja, P. (2004). Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Pihlaja, Päivi & Viitala, Riitta (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 112–130.
- Pihlaja, P. (2008). *Behave yourself! Examining meanings assigned to children with socioemotional difficulties*. *Disability & Society* 23 (1), 5–15.
- Pihlaja, P. (2009). *Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio*. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). *Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä*. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70–91.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022a). Muuttuva ja kehittyvä varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja, & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos.), PS-kustannus. 15–46.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022b). Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä, 8–14. Teoksessa *Varhaiserityiskasvatus*. (3., uudistettu painos). PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2006) *Erityisopetus ja inklusio*. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli "osallistava kasvatus"*. *Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*.
- Spear, C. F., Piasta, S. B., Yeomans-Maldonado, G., Ottley, J. R., Justice, L. M., & O'Connell, A. (2018). *Early childhood general and special educators: An examination of similarities and differences in beliefs, knowledge, and practice*. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 263–277. <https://doi.org/10.1177/0022487117751401>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). *The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland*. *European Journal of Special Needs Education*. 34. 1-16. 10.1080/08856257.2019.1572094.
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen – Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 59. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Syrjämäki, M. (2021). *Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhais(erityis)kasvatuksessa. Kasvatus & Aika*, 15. <https://doi.org/10.33350/ka.89971>
- Takala, M. (2010). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, 13–21. Gaudeamus.
- Takala, M. (2016). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, 13–21. Gaudeamus.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus, 13–44.
- Terzi, L. (2014). *Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. Cambridge Journal of Education*, 44. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*, 135–162. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M. & Hilasvuori, T. (2013). *Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, A., Kettunen, T., Lindfors, P., Hjelt, R., & Hakulinen-Viitanen, T. (2011). Varhaisen avun viiveet lasten kehityksellisissä ja psyykkisissä vaikeuksissa. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 48(3).
- Turja, L. (2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (4. uudistettu painos), 38–55, Jyväskylä: PS-kustannus
- Turnbull, A., Summers, J., Turnbull, R., Brotherson, M., P.J., W., Roberts, R., Snyder, P., Mcwilliam, R., Chandler, L., Schrandt, S., Stowe, M. & Bruder,

- M. (2007). *Family Supports and Services in Early Intervention: A Bold Vision*. *Journal of Early Intervention - EARLY INTERVENTION* 29(3). 187–206. 10.1177/105381510702900301
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) HTK-ohje. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. (1. Painos). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/23.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (Salamanca julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä). Pariisi: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- 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.
- Valiokunnan mietintö. (2018) Sivistysvaliokunta SiVM 5/2018 vp, 8. Hallituksen esitys eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.
- Valteri (2022). *Varhaiskasvatuksen lakimuutos päivitti oppimisen tuen tienviitat samalle kielelle perusopetuksen kanssa*. Haettu 1.6.2023 osoitteesta <https://www.valteri.fi/varhaiskasvatuksen-lakimuutos-paivitti-oppimisen-tuen-tienviitat-samalla-kielelle-perusopetuksen-kanssa/>
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Haettu 3.1..2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L8P41>
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus, 47–74. Teoksessa P, Pihlaja, R, Viitala (toim.), *varhaiserityiskasvatus*. (3., uudistettu painos). PS-kustannus.
- Viitala, K. (2006). *Lasten yhteinen varhaiskasvatus – erityisestä moninaisuuteen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

- Viljamaa, E., Juutinen, J. Estola, E & Puroila, A-M. (2018). Puhuvaksi puhuvien pariin. Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä. Teoksessa P, Granö, M, Hiltunen & T, Jokela. *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. 251–268. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. (2021). *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- Vuorinen, P. (2015). *Professori Lynn Fuchsin näkökulmia RTI-malliin ja matematiikan oppimisen tukemiseen*. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 25 (3), 4–9.
- Wessman, C. (2020) Uusi tehtävä päiväkodeissa. *KT-lehti*, nro. 5. Haettu 15.5.2023 osoitteesta <https://www.ktlehti.fi/2020/5/Uusi-tehtava-paivakodeissa>
- Wolfensberger, W., Nirje B., Olshansky, S., Perske R. & Roos, P. (1972). *The Principle of Normalization In Human Services*. Books: Wolfensberger Collection. 1. https://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1
- Yhdistyneet kansakunnat (YK). (1948.) *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991.)
- Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki M., Aavikko, L. & Viljamaa, E. (2022). *Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives*.