



ERILAINEN LAPSI PÄIVÄHOITOHENKILÖSTÖN  
PUHEESSA – DISKURSSIANALYYTTINEN  
TUTKIMUS INKLUUSIOKEHITTÄMISHANKKEEN  
ALUSSA

Hanna Alastalo

Erityispedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden laitos  
Erityispedagogiikka  
Jyväskylän yliopisto  
Syksy 2009

## TIIVISTELMÄ

Alastalo, Hanna. ERILAINEN LAPSI PÄIVÄHOITOHENKILÖSTÖN PUHEESSA – DISKURSSIANALYYTTINEN TUTKIMUS INKLUUSIOKEHITTÄMISHANKKEEN ALUSSA. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2009. 71 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten päivähoitohenkilöstö puhuu vammaisista lapsista osallistavan kasvatuksen kehittämishankkeen alkuvaiheessa. Tutkimuksessa keskityin tarkastelemaan diskurssianalyttisesti millaisia konstruktioita henkilöstö rakentaa erilaisista lapsista kielenkäytössään. Tutkimuksen lähtökohtauetuksena on sosiaalisen konstruktioismin näkemys todellisuudesta sosiaalisesti tuotettuna ilmiönä. Tutkimus kohdentui yhteen suomalaiseen päiväkotiin, jossa oli tutkimushetkellä meneillään inkluusiopilotti. Tutkimukseen osallistui päiväkodin vakituinen henkilöstö tiimeittäin. Tutkimusaineistona oli osia tiimien nauhoitetuista haastatteluista. Nauhoitukset litteroitiin kokonaisuudessaan ja niistä tarkemman, diskursiivisen analysoinnin kohteeksi päätyi lopulta noin viidennes.

Tutkimuksessa löytyi viisi erilaista diskurssia, joiden kautta lapsi asemoidaan eri tavoin: ongelmadiskurssi, kehitysdiskurssi, tukidiskurssi, subjektidiskurssi ja muutodiskurssi. Lapsen positio näissä puhetavoissa on hyvin vaihteleva. Lapsen poikkeavuus koetaan ongelmaksi, lapsi asemoituu kuntoutettavaksi tai tuettavaksi ja lapsi saa subjektin position tai saa hyvin muuttuvan roolin sen mukaan, millainen ideologia diskurssin taustalla vaikuttaa. Aikuisen merkityksenanto on sidoksissa laajempaan yhteisölliseen ja poliittiseen kontekstiin. Myös päivähoidon muutosprosessi heijastuu näissä samoissa ideologisissa lähtökohdissa, jotka ovat osittain ristiriidassa henkilöstön omien näkemysten kanssa. Pyrkimys erillisen erityisopetuksen ja integraation perinteestä kohti tasavertaisempaa varhaiskasvatusta on kuitenkin havaittavissa.

Tulokset tuovat näkyväksi sen, millaisia puhetapoja henkilöstö on inkluusiokehittämissankkeen alussa lapsista käyttänyt. Nämä puhetavat heijastelevat heidän ajatuksiaan ja käsityksiään sekä lapsesta että osallistavasta kasvatuksesta. Myös laajempi yhteiskunnallinen arvotus näkyy tavoissa, joilla lapsesta puhutaan, esimerkiksi diskurssien ideologisina lähtökohtina ja funktioina. Näyttäisi siltä, että päiväkodin osallistavan kasvatuksen kehittämiseen vaaditaan vielä paljon työtä asenteellisella ja käsitteellisellä tasolla ennen inkluusiivisten käytänteiden muodostumista.

Asiasanat: diskurssianalyysi, erityis päivähoito, inkluusio, päivähoito, sosiaalinen konstruktivisismi, vammaisuus

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	5
2 INKLUUSIO JA PÄIVÄHOITO.....	8
2.1 Inklusio.....	8
2.2 Inklusiivisen toimintatavan kehittäminen.....	10
2.3 Päivähoito, erityispäivähoito ja inklusiivinen varhaiskasvatus.....	12
2.4. Lapsen luokittelu päivähoitossa.....	14
3 VAMMAISUUS JA LAPSUUS.....	17
3.1 Vammaisuus yhteiskunnallisena ilmiönä.....	17
3.2 Vammainen lapsi eri konteksteissa.....	19
4 ORGANISAATIOMUUTOS, TYÖYHTEISÖN KEHITTÄMISPROSESSI JA YKSILÖN OPPIMINEN.....	23
4.1 Yhteisö oppimiskontekstina.....	23
4.2 Organisaatiomuutos ja yksilön oppiminen.....	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	27
5.1 Tutkimusaineisto.....	27
5.2 Sosiaalinen konstruktionismi tutkimuksen taustaoletuksena.....	29
5.3 Diskurssianalyysi puheen tarkastelun välineenä.....	31
5.4 Haastattelu aineiston hankintakeinona.....	34
5.5 Aineiston analysointi.....	35
5.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	40
5.7 Tutkimuksen eettisyys.....	44

6 LAPSI PÄIVÄHOITOHENKILÖSTÖN PUHEESSA.....	46
6.1 Ongelmadiskurssi.....	48
6.2 Kehitysdiskurssi.....	50
6.3 Tukidiskurssi.....	51
6.4 Subjektidiskurssi.....	54
6.5 Muutosdiskurssi.....	55

7 POHDINTA.....	58
-----------------	----

LÄHTEET.....	63
--------------	----

## LIITTEET

Liite 1. Litteroinnissa käytetyt merkit

# 1 JOHDANTO

Vammaisuus voidaan nähdä sosiaalisesti rakennettuna ilmiönä, jota muun muassa erilaiset kasvatukselliset instituutiot ylläpitävät diskriminoivien ja luokittelevien käytänteiden kautta. Kasvatusinstituutioissa lapsen luokittelu vammaiseksi perustuu tukitoimien saamiseen. Näin vammaisen lapsi, koulussa tai päivähoitossa, diagnosoidaan, jotta tuki ja resurssit saadaan kohdennettua. Nämä nimeämiset vaikuttavat paitsi henkilöstön toimintaan, myös yhteiskunnallisiin diskursseihin vakiinnuttaen lapselle annetun leiman osaksi laajempaa ymmärrystä. (Barton 1999, 13; Haring & Lovett 1992, 56–57; Solvang 2000, 5.)

Inklusioajattelussa pyritään eroon turhista nimeämisistä ja tuetaan lasta lapsen ehdoilla. Osallistavan kasvatuksen hyväksyminen ja siihen pyrkiminen edellyttävät vallitsevien lapsi- ja vammaisuuskäsitysten uudelleenarviointia, sillä inklusiivisen kasvatuksen kehittämisen tulee vaikuttaa instituution kaikkiin rakenteisiin, ajattelu- ja työtapoihin sekä arvoihin. (Lakkala 2008, 23; Jones 2003, 170; Kinsella & Senior 2008, 655.) Ammatti-ihmisten vammaiskäsitysten tunteminen on lähtökohtana niiden muuttamiselle ja uudelleen rakentamiselle. Vammaisia ihmisiä syrjivät määritelmät ja institutionaalinen erottelu on mahdollista purkaa päivittäisessä toiminnassa kriittisen ajattelun ja arvioinnin kautta. Nämä määritelmät rakennetaan ja niitä ylläpidetään kielenkäytön keinoin. Näin ammatti-ihmisten kielenkäyttö vaikuttaa myös siihen, kuinka eri ihmiset merkityksellistävät erilaisuutta. Kielenkäyttö kietoutuu hyvin tiiviisti kasvatuksellisiin käytänteisiin ja kuvaa vallitsevia institutionaalisia rakenteita ja arvoja. (Danforth & Rhodes 1997, 359–360; Hacking 1999, 87–89.) Tämän vuoksi puhetapojen tutkimus kasvatuksen käytännöissä ja muutosprosesseissa on perusteltua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kuvata päivähoitohenkilöstön kielenkäyttöä osallistavan kasvatuksen kehittämishankkeen alkuvaiheessa. Tarkastelun kohteena on erityisesti erilainen lapsi henkilöstön puheessa ja tutkimuksen fokuksena lapsen representaatioiden rakentuminen muutosprosessin käynnistymisvaiheessa. Valitsin ilmiön tutkimusaiheekseni, koska on tärkeää kiinnittää huomiota myös kieleen osana päivähoiton menettely- ja toimintatapoja. Haluan tutkimuksellani tuoda esille kielenkäytön todellisuutta luovan ulottuvuuden päivähoiton ympäristöissä ja nostaa tarkastelun kohteeksi erityisesti

erilaisten lasten aseman ammattilaisten puheessa, sillä ammattihenkilöstön suhtautuminen lapseen vaikuttaa esimerkiksi lapselle muodostuvaan identiteettiin ja käsityksiimme vammaisuudesta myös päivähoitoympäristön ulkopuolella. Tutkimuksen toivotaan lisäksi hyödyttävän tutkittavan päiväkodin henkilöstöä inklusiivisen työotteen rakentamisessa.

Erilaisuuden ja kielenkäytön tutkimusta löytyy jossain määrin sosiologian alueelta – erityisesti poikkeavuuden sosiologiassa on tutkittu vammaisuutta – ja jonkin verran myös muiden tieteenalojen saralta, mutta varhaislapsuuden ympäristöjä koskevaa tutkimusta on varsin vähän. Perinteisesti on tutkittu vammaisuuden sosiaalista rakentumista ja vammauttavia asenteita. Suhtautumista vammaisuuteen tai vammaisiin ihmisiin on tutkittu lähinnä kvantitatiivisilla asennemittauksilla, joita on kritisoitu paljon muun muassa niiden yksilön tiettyjä piirteitä korostaviksi ja näin ollen leimaaviksi. Uudempi tutkimus keskittyy vammaisuudesta rakennettavien konstruktioiden ja niiden seurausten tarkasteluun. Konstruktioiden tutkimuksessa on oleellista saada ihmiset tietoisiksi rakentamisestaan konstruktiosta sekä kyseenalaistaa ja muokata leimaavia puhetapoja. (Hacking 1999; 80; Potter & Wetherell 1989; 62–65.)

Tutkimukseni sijoittuu jonnekin hyvin lähelle sosiaalista vammaistutkimusta (Disability Studies), jossa korostetaan, ettei vammaisuus ole pelkästään fyysisesti tai psyykkisesti määriteltyä erilaisuutta vaan suhteellinen, sosiaalisesti luotu käsite, jonka merkitykset vaihtelevat kontekstin mukaan. (James & Prout 1997, 235; Mayall 2002, 21.) Tutkimukseni linkittyy myös yhteiskuntatieteelliseen lapsuustutkimukseen, jossa lapsuus nähdään vammaisuuden tavoin konteksti- ja kulttuurisidonnaisena, sosiaalisena konstruktiona, jota erityisesti aikuiset säätelevät. Lapsuustutkimuksessa pyritään tarkastelemaan lapsuuden muotoutumista ja asemaa yhteiskunnassa sekä sosiaalisen eriarvoisuuden rakentumista. (Mayall 2002, 35–37.) Nimeämisiä päivähoitossa on tutkittu vain vähän. Asenne- ja suvaitsevaisuustutkimukset ovat liittyneet lähinnä integraation käsitteeseen (Pihlaja 2009, 150). Suomalaisessa vammaisuuden ja erilaisuuden tutkimuksessa erityisesti Vehmas ja Vehkakoski edustavat senkaltaista tutkimussuuntaa, johon itse pyrin.

Käytän tutkimuksessani termiä 'erilainen lapsi', jolla viitataan vakiintuneempaan, mutta samalla luokittelevampaan ja suppeampaan käsitteeseen 'erityistä tukea tarvitseva lapsi' (ks. esim. Esiopetuksen

opetussuunnitelman perusteet 2000, 16–17). Rinnakkaisena termille voidaan nähdä myös 'vammaisen lapsi'. Erilaisella lapsella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ensisijaisesti lapsia, jotka jostain syystä eivät sovi kategoriaan normaalit lapset tai keskivertolapset. Näin vältetään esimerkiksi diagnosoitujen ja henkilöstön haasteellisiksi kokemien lasten turhalta erottelulta ja voidaan paremmin tarkastella, kuinka erilaisuus ja normaalius puheessa ilmenevät. Rinnakkain termin kanssa on käytössä myös etulapsi-termi, jota tutkimuspäiväkodin henkilöstö itse käyttää.

Käsitteitä inklusio ja osallistava kasvatus käytän rinnakkain. Näillä tarkoitetaan yksinkertaisuudessaan kasvatuksen järjestämistä niin, ettei se erottele, syrji tai määrittele ihmisiä havaitun tai koetun erilaisuuden mukaan sekä osallisuuden tukemista eri keinoin. Osallistava kasvatus nähdään yleisesti toimintatapana ja ajattelumallina, jossa kasvatustyössä reflektoinnin kautta pyritään arvioimaan ja poistamaan osallisuuden ja kehittymisen esteitä. (Jones 2003, 170; Kinsella & Senior 2008, 655; Priestley 2003, 85.) Tämä on sekä tutkimuksen että henkilöstön kannalta hedelmällinen asetelma. Diskurssianalyysin keinoin on mahdollista tuoda näkyviksi puheessa mahdollisesti esille tulevia esteitä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena (tutkimusongelmana) on ensisijaisesti selvittää:

Millaisia representaatioita päivähoitohenkilöstö tuottaa puheessaan erilaisesta lapsesta?

Keskityn siis selvittämään kuinka päivähoitohenkilöstö puhuu lapsista, erityisesti erilaisista lapsista, ja millaisia subjektipositioita lapselle muodostuu. Kuvaan muodostuvia lapsikuvia aineistosta löytyvien diskurssien kautta.



## 2 INKLUUSIO JA PÄIVÄHOITO

### 2.1 Inkluisio

Inkluisioon käsite on ristiriitainen ja monitasoinen, ja sen merkitykset vaihtelevat riippuen siitä, kuinka termi ymmärretään (Barton & Armstrong 2001, 694; Jones 2003, 162). Ensimmäisen kerran inkluisio (inclusive education) nostettiin laajasti esille Unescon kansainvälisessä konferenssissa Salamancassa vuonna 1994. Tällöin hyväksyttiin laaja koulutuspoliittinen ohjelma, jonka osana inkluisio oli. Inkluisiolla tarkoitettiin kaikkien lasten oikeutta käydä koulua tavallisissa kouluissa. (Saloviita 2006, 338.) Alun perin käsitteellä kuvattiin koulua, joka vastaanottaa ja hyväksyy kaikki oppilaat vammaisuuden asteesta riippumatta. (Connor, Gabel, Gallagher & Morton 2008, 445; Stainback & Stainback 1984, 103.)

Saloviidan (2006, 339) mukaan inkluisio tuli Suomeen ensin kevytversiona, jossa se samaistetaan integraatiokäsitteen kanssa. Kevytversiossa inkluisio tarkoittaa pyrkimystä sijoittaa lapsi ensisijaisesti yleisopetukseen. Tätä ei kuitenkaan nähdä erityisen velvoittavana silloin kun se ei ole mahdollista. Integraatio perustuu kuntoutusparadigmaan, jossa yksilön normaaliyhteiskuntaan liittyminen mahdollistuu vasta, kun yksilö on saavuttanut yhteisön vaatimat ehdot. Kyse on siis vammasta yksilön ominaisuutena, ja yksilön sopeutumisesta. Inkluisioon lähtökohdat ovat puolestaan tukiparadigmassa, jossa yksilön kuuluminen yhteiskuntaan on kiistaton kansalaisoikeus, joka mahdollistetaan järjestämällä tarvittut yksilölliset tukitoimet. (Saloviita 2006, 340; Jones 2003, 169.) Suomessa inklusiivista kasvatusta on käsitelty pääasiassa koulukasvatuksen yhteydessä, mutta myös päivähoiton osallistavan kasvatuksen tutkimusta löytyy jonkin verran. (mm. Väyrynen 2006, Ladonlahti & Naukkarinen 2006, Lakkala 2008, Pihlaja 2009.)

Hyvin laajan käsityksen mukaan inkluisiolla tarkoitetaan täyttä osallisuutta yhteiskunnassa kaikkine toimintoineen (sosiaalinen inkluisio). Inkluisiokäsitteeseen liittyy vammaisuuden näkeminen vammaisuuden sosiaalisen mallin kautta. (Connor, Gabel, Gallagher & Morton 2008, 447; Jones 2003, 163.) Stainbackin ja Stainbackin (1997, 11) mukaan aidolla inkluisiolla ei tarkoiteta pelkkää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamista yleisopetuksen luokkaan ilman tukea opettajille

tai oppilaille. Päämääränä ei siis ole taloudellinen säästö, vaan kaikkien oppilaiden tasapuolinen tukeminen. Inklusio on kuitenkin muutakin kun erityiskasvatuksen järjestämismuoto. Se on uudenlainen paradigma, jossa keskeistä on kaikkien ihmisten osallisuus monimuotoisessa yhteiskunnassa. Lisäksi inklusio nähdään usein prosessina, ei pysyvänä päämääränä. Inklusion lähtökohdat ovat sosiaalisen tasa-arvon ja ihmisoikeuksien vaatimuksissa, syrjinnän kieltämisessä lain tasolla, kasvatuksellisessa tutkimuksessa ja erityiskasvatuksen palveluiden käyttäjien mielipiteissä. (Kinsella & Senior 2008, 651.)

Inklusio voidaan määritellä myös sen vastakäsitteen eksklusion kautta. Eksklusiota toteutetaan joko syrjäyttämällä yksilö kokonaan yhteisöstä (hylkääminen tai kuolemantuottaminen) tai yhteisön sisällä segregaatton, marginalisoinnin ja diskriminoinnin kautta. (Ravaud & Stiker 2001, 502.) Inklusion keskeisinä arvoina ovat lasten oikeudet, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja osallisuus. Inklusiossa ei ole kyse vain lasten siirtämisestä paikasta toiseen. Yksi inklusion keskeisistä ajatuksista onkin sen kohdistuminen mukana olevan instituution kaikkiin rakenteisiin, ajattelu- ja työtapoihin sekä arvoihin. (Takala & Aunio 2001, 263.) Inklusiivisen kasvatuksen peruseriaatteina ovat kaikille yhteiset palvelut ja tukisysteemi, lasten moninaisuuden hyväksyminen ja toisten arvostaminen sekä voimakas yhteisöllisyys. Ketään ei suljeta tavallisen oppimisympäristön ulkopuolelle. Lapsen ja hänen perheensä aktiivisuutta ja asiantuntijuutta korostetaan. Inklusion tavoitteena on kasvattaa lapsen osallisuutta lapsen kaikissa ympäristöissä. (Connor, Gabel, Gallagher & Morton 2008, 449; Guralnick 2005, 59; Pihlaja 2009, 146–147; Saloviita 2006, 340.)

Inklusio kyseenalaistaa perinteisen lääketieteellis-psykologisen näkökulman, joka luokittelee ihmiset kahteen eri kategoriaan: normaaleihin ja vammaisiin. Inklusioajattelussa jokaisen oppilaan opetus pyritään yksilöllistämään. Saloviidan (2001, 144–149, 156) mukaan inklusio vaatii erityisopetuksen normatiivisista perusolettamuksista luopumista. Oppilaan poikkeavuutta ei enää määritellä opetuksen erityisyydellä ja päinvastoin, ja yksilön patologian korostaminen korvataan ihmisoikeuksien edistämällä. Sosiaalisuus ja suvaitsevaisuus ovat tärkeitä kasvatustavoitteita. Inklusiivisessa mallissa ajatellaan oppilaan tarvitsevan vain vähän enemmän tukea oppimiseensa. Tämä voidaan toteuttaa tavallisessa ympäristössä säätelämällä tarjottuja palveluja ja tukea. (Ladonlahti & Naukarinen 2006, 345; Teittinen 2006, 361.)

## 2.2 Inklusiivisen toimintatavan kehittäminen

Inklusion täysi hyväksyminen ja siihen pyrkiminen edellyttävät vallitsevien lapsi- ja vammaisuuskäsitysten uudelleenarviointia. Inklusiiviseen toimintatapaan vaaditaan, että yhteisö on sitoutunut inklusiivisiin arvoihin ja että henkilöstön koulutuksesta ja riittävästä tuesta huolehditaan. (Lakkala 2008, 23; Jones 2003, 170; Kinsella & Senior 2008, 655; Viittala 2008, 63.) Inklusiivinen ajattelu ja muutos toimintatavoissa vaativat henkilöstöltä uuden paradigman omaksumista. Näin muodostuu aivan uusi tapa ajatella, ymmärtää ja tulkita varhaiskasvatuksen moninaisuutta. (Connor, Gabel, Gallagher & Morton 2008, 445; Guralnick 2005, 67; Stainback & Stainback 1997, 268.)

Inklusiota ja osallisuutta on tutkittu lähinnä koulun kontekstissa, kuten Väyrysen (2006) tutkimuksessa, jossa tarkastellaan osallistavan koulun muutosprosessin haasteita suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa yhteisössä. Väyrysen (2006, 372–373) mukaan koulujen inklusiohankkeissa on onnistuttu luomaan osallistavia periaatteita ja muokkaamaan opetusmenetelmiä. Ongelmana hankkeissa ovat olleet muuttumattomat asenteet, arvot ja uskomukset, jotka korostavat akateemisia taitoja ja pärjäämistä. Barton ja Altman (2001; 703, 706) viittaavat samaan asiaan nimeämällä samankaltaisia yleisopetuksen koulujen esteitä inklusion toteutumiseksi. Nämä esteet nousevat tavasta, jolla käytänteet tuotetaan ja tulkitaan. Esteet näkyvät diskursseissa, asenteissa, arvioinnissa, opetussuunnitelmassa ja pedagogiikassa sekä resurssien jakautumisessa. Lisäksi esteeksi saattavat muodostua fyysisen ympäristön rajoitteet, kuten koulurakennuksen arkkitehtuuri.

Samat esteet ja mahdollisuudet pätevät tietyin rajauksin myös päivähoiton ympäristössä, vaikka se eroaakin koulusta toimintaympäristönä ja kulttuurina hyvinkin paljon. Päivähoidon voidaan nimellisesti sanoa tarjoavan lähtökohtaisesti inklusiivisemmän pohjan kasvatukselle, sillä suomalaisessa yleisopetuksessa koulunsisäiset erityisopetuksen rakenteet luovat jakoa oppilaiden kesken, kun taas päivähoitossa lapset ovat yleisemmin integroituina (Väyrynen 2006, 371). Päivähoidon osallistavan kasvatuksen tutkimusta kuitenkin tarvitaan.

Brickerin (2000, 18) mukaan onnistuneeseen inklusioon vaaditaan inklusiivisyysasenne, ammatillista osaamista ja tietoa sekä tukea, kuten henkilöstön koulutusta ja ympäristön muovaamista. Bricker viittaa lukuisiin

tutkimuksiin ja toteaa opettajien asenteiden vaikuttavan siihen mitä ja miten he toimivat. Kaikista suotuisimmatkaan asenteet eivät kuitenkaan takaa inklusion onnistumista, jollei henkilöstöllä ole vaadittua taitoa toimia monenlaisten lasten tarpeiden kanssa. Myös riittävät resurssit ovat olennainen osa järjestelmän toimivuutta. (ks. myös Jones 2003, 163, 168–170.)

Useissa maissa on osallistavan kasvatuksen kehittämisprosesseissa käytetty tukena Boothin, Ainscown ja Kingstonin (2006 tai vanhempi työkirja Booth ja Ainscow 2005) Index for Inclusion – työkirjaa. Tämän materiaalin suomennosta, *Koulu ja Inklusio*, on käytetty inklusiokoulutuksessa myös tutkimuksen päiväkodissa. Materiaalin avulla on mahdollista tunnistaa osallistumisen esteitä ja lisätä ymmärrystä osallisuudesta yhteisössä. Jokainen koulu tai kasvatusyhteisö pyrkii kohti inklusiota kuitenkin omia reittejään. Ei ole olemassa inklusiokoulun prototyyppiä. (Vaughan 2002, 198–199; Kinsella & Senior 2008, 661.)

Booth, Ainscow ja Kingston (2006, 8–9) ovat laatineet osallistavan kasvatuksen kehittymisestä kolme ulottuvuutta sisältävän mallin. Ensimmäinen ulottuvuus on osallistavan kulttuurin luominen, millä tarkoitetaan turvallisen, suvaitsevaisen, yhteistoiminnallisen ja virikkeellisen yhteisöllisyyden luomista. Osallistavat arvot ja asenteet ohjaavat kaikkea päätöksentekoa ja arkitoimintaa. Toinen ulottuvuus on osallistavien toimintaperiaatteiden laatiminen. Nämä toimintaperiaatteet näkyvät kaikessa toiminnassa, jolla tähdätään kaikkien lasten osallisuuden lisäämiseen. Kolmas ulottuvuudesta on osallistavien käytäntöjen luominen. Toimintatavat ja –muodot pohjautuvat osallistaviin arvoihin, asenteisiin ja toimintaperiaatteisiin. Lasten moninaisuus otetaan huomioon toiminnassa ja kaikki resurssit pyritään etsimään ja ottamaan käyttöön.

Avramidis ja Norwich (2002, 129–132, 134) tarkastelevat opettajien asenteita integraatiota ja inklusiota kohtaan useiden tutkimusten kautta. Tutkimuksissa havaittiin opettajien asenteiden ja uskomusten olevan kriittisen tärkeitä inklusiivisten käytäntöjen toteutumiselle, koska opettajien hyväksyntä vaikuttaa heidän sitoutumiseensa inklusion toteuttamiseen. Opettajien asenteiden havaittiin olevan sidoksissa lapsen vamman luonteeseen ja vaikeuteen. Lisäksi opettajien ammatillinen tausta ja kokemus erityisopetuksesta vaikuttavat pienemmässä määrin. Opettajien negatiiviset tai neutraalit asenteet näyttävät kuitenkin muuttuvan ajan kuluessa kokemuksen ja ammattitaidon kehittyessä.

## 2.3 Päivähoito, erityispäivähoito ja inklusiivinen varhaiskasvatus

Varhaiskasvatusta järjestetään alle kouluikäisille lapsille. Kun lapsella on erityisen tuen tarvetta, puhutaan yleensä erityispäivähoidosta tai laajemmin varhaisiän erityiskasvatuksesta (varhaiserityiskasvatus). Myös monia muita käsitteitä on käytössä rinnan näiden kanssa. Erityispäivähoidolla viitataan nimenomaan päivähoitokontekstissa tapahtuvaan toimintaan, kun taas varhaiserityiskasvatus käsittää myös vanhempien ja muiden ammattilaisten toiminnan. Erityispäivähoito nähdään yhdeksi päivähoidon toimintamuodoksi ja termi on käytössä vakiintunut osaksi kunnallista päivähoitoa. Se on kuitenkin toimijoiltaan, toteutukseltaan ja tavoitteiltaan varsin kirjavasti ymmärretty toimintamuoto. Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden vuoksi kunnilla on velvoite tarjota päivähoitoa myös erityistä tukea tarvitsevia lapsille. (Heinämäki 2004, 15, 22, 26; Viitala 1998, 292; Viitala 2006, 13.)

Suomessa suurin osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista on sijoitettuna tavalliseen päivähoitoryhmään (yksilöintegraatio). Vain pieni osa on integroidussa erityisryhmässä, erityisryhmässä tai perhepäivähoidossa. Integroidussa ryhmässä suurin osa lapsista on niin sanottuja tukilapsia eli lapsia, joiden kehityksen katsotaan kulkevan normin mukaisesti. Erityisryhmät ovat osana tavallisia päiväkoteja. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (Valtioneuvosto 2002) sisältää periaatteen erityisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tarjoamisesta mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä. Lisäksi linjauksissa todetaan lapsilla olevan oikeus tulla hyväksytyiksi. Suomalainen varhaiskasvatus voidaan siis tietystä näkökulmasta nähdä lähtökohdiltaan inklusiivisena. Toisaalta saman asian toisena puolena on usein kyseessä säästöintegraatio, jolloin lapsi on sijoitettuna tavalliseen ryhmään ilman lisäresursseja. (Heinämäki 2004, 37–39.)

Lainsäädäntö määrittää puitteet päivähoidolle. Päivähoitolaki ja -asetus (1973) eivät sellaisenaan ota kantaa erityispäivähoidon järjestämiseen, niissä mainitaan ainoastaan päivähoito, joka kohdistuu yksittäisten lasten erityisen hoidon ja kasvatuksen järjestämiseen. Tuen tarpeen määrittelijäksi on nimetty erikoislääkäri tai muu alan asiantuntija. (A 882/1995 2 §.) Suomessa varhaiskasvatusta ohjaa lainsäädännön luomien puitteiden sisällä kaksi asiakirjaa: Esiopetuksen

opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2001) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005). Näiden asiakirjojen kanta varhaiserityisopetuksen tarjoamiseen on samansuuntainen kuin Valtioneuvoston linjausten (em.). Tuen järjestämisen peruseriaatteeksi nimetään sen järjestäminen mahdollisimman pitkälti osana yleisiä varhaiskasvatuspalveluja. Samalla painotetaan lapsen roolia osana lapsiryhmää ja lapsen sosiaalisten suhteiden tukemista. Näiden valtakunnallisten asiakirjojen lisäksi kullakin kunnalla, päivähoitoyksiköllä ja lapsella on oma varhaiskasvatussuunnitelmansa, jonka pohjalta toimintaa rakennetaan. Kunnan tai päiväkodin on näin mahdollista varhaiskasvatussuunnitelmansa kautta linjata varhaiskasvatuksen järjestämistä ja sen tavoitteita esimerkiksi inklusiivisempaan suuntaan. (Heinämäki 2004, 30–35.)

Osallistavan kasvatuksen painotusalueet, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja osallisuus demokraattisista lähtökohdista kuuluvat sisällöllisesti myös lapsilähtöiseen varhaiskasvatukseen. Lapsuuden sosiologia ja sosiokonstruktivismi ovat olleet tieteellisenä innoittajina lapsilähtöiselle varhaiskasvatukselle, jonka keskeisinä tavoitteina ovat lasten osallisuus ja ainutkertaisuus. Osallisuus on yksi inklusiivisen kasvatuksen ja lasten oikeuksien toteuttamisen olennaisempia piirteitä (Priestley 2003, 84). Yhtenä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena pidetään vammaisten ja ei-vammaisten lasten välille syntyviä sosiaalisia suhteita (Guralnick 2001, 23; Kinon 2001.) Tämän toteutumista käytännössä ei kuitenkaan ole vielä riittävästi tutkittu.

Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käytännöissä lapsen yksilöllisyys on nähty vammaan ja sen seurauksiin liittyvinä tekijöinä, mikä osana varhaiskasvatusta näkyy muun muassa yksilöllisenä lääkinnällisenä kuntoutuksena. Lapsen tuen tarpeen määrittelijänä on yleisimmin ollut lääkäri tai muu asiantuntija. (Heinämäki 2004, 36; Viittala 2008, 63.) Näin ajatellaan lasta kohdeltavan yksilönä, kun hänen vammansa aiheuttamat haitat on huomioitu. (Saloviita 2001, 144.)

Pihlaja (2009) tuo katsauksessaan esille erityisen tuen käytäntöjä inklusion näkökulmasta. Tavoitteena on tarkastella inklusion osa-alueiden toteutumista suomalaisessa päivähoitossa. Inklusion osa-alueet pohjautuvat varhaiserityiskasvatuksen tutkijoiden, Brickerin (1995, 2000), Jonesin (2004) ja Odomin & Diamondin (1998), käyttämiin määrittelyihin: yhteiset palvelut kaikille, osallisuus, asenteet ja suvaitsevaisuus, ammatillinen osaaminen, yhteinen

opetussuunnitelma ja resurssit. Näiden osa-alueiden toteutuminen on yhtäläisiä palveluita ja niihin pääsyä lukuun ottamatta hyvin epätasaista.

Katsauksesta selviää, että Suomessa erityistä tukea tarvitsevat lapset on suurimmaksi osaksi sijoitettuina tavallisiin päivähoitoryhmiin. Myös integroiduissa erityisryhmissä olevien lapsien ympäristö on hyvin inklusiivinen, sillä suurin osa lapsista ryhmässä on normaalisti kehittyneitä. Kuitenkin tukea ja resursseja suunnataan enemmän integroiduissa tai erillisissä erityisryhmissä oleville lapsille. Päivähoitosysteemin rakennetta voidaan kuvata inklusiiviseksi. Käytännössä päivähoitossa ollaan kuitenkin hyvin eriarvoisessa asemassa riippuen asuinkunnasta ja lapsiryhmästä. (Pihlaja 2009; 149, 152–153.)

## **2.4 Lapsen luokittelu päivähoitossa**

Erityispäivähoitossa olevasta lapsesta on käytössä hyvin monia eri ilmaisuja. Lainsäädännössä käytetään määritelmää erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi. Yleisimmin nykyään käytetään ilmaisua erityistä tukea tarvitseva lapsi. Käyttöön on kuitenkin lujasti vakiintunut myös termi erityislapsi. (Heinämäki 2004, 22.) Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa luokittelun perusteluna on käytetty lapsen arvioinnin kautta saavutettavia oikeanlaisia tukitoimia. Erityiseksi luokitteleminen tuottaa lapselle kuitenkin samalla leiman, joka ei rajoitu vain tukitoimiin. (Haring & Lovett 1992, 56–57.) Nimeämällä lapsia päivähoitossa erityisen tuen tarpeessa oleviksi toteutetaan yhteiskunnallista lapsuuden politiikkaa (Solvang 2000, 5).

Tauriainen (2000, 69) on tutkinut nimeämistä erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevaksi päivähoitoympäristössä. Määrittely erityislapseksi tapahtuu kognitiivista suoriutumista korostavassa yhteiskunnassamme varsin lievinkin perustein. Lisäksi määrittelyyn vaikuttaa se, miten vammaisuuden syyt nähdään. Tauriainen nimeää kolme selitystapaa: lääketieteellinen, pedagoginen ja sosiaalinen. Lääketieteellinen selitysmalli hakee poikkeavuuden määrittelyn lasten yksilöllisistä ominaisuuksista, jolloin kuntoutus kohdistetaan yksin lapseen. Pedagogisessa mallissa lapsen erityistarve nähdään lapsen ja ympäristön välisessä suhteessa, jolloin ympäristön aikuisen mahdollisuudet vastata lapsen tarpeisiin eivät

ole kohdallaan. Sosiaalinen malli keskittyy niihin yhteisön odotuksiin ja tulkintoihin, joiden kautta lapsi määritellään poikkeavaksi.

Adams, Swain ja Clark (2000, 238) kuvaavat erityisyyden malleja sosiaalisesti rakentuneiksi ja normatiivisiksi. Erityispäivähoidossa normatiivisella mallilla tarkoitetaan diagnoosin mukaista määrittelyä ja sosiaalisesti rakentuneella mallilla käytännössä koettua erityisyyttä. Tämä näkyy myös lukuisissa tutkimuksissa henkilöstön puheessa: *nää kaks on diagnoosilla ja sitten on kolme niitä muita*. Esimerkiksi Ford, Mongon ja Whelan (1982, 91) ovat tarkastelleet opettajien määrittelyjä, kun he arvioivat lapsen erityisyyttä. Opettajien määrittelyt perustuivat heidän henkilökohtaisiin kriteereihinsä ja ovat näin ollen varsin mielivaltaisia. Opettajat muodostavat mielessään erilaisista ominaisuuksista koostuvan ideaalioppilaan. Kun opettaja on kerran nimennyt lapsen ideaali- tai ei-ideaalioppilaaksi, hän alkaa havainnoida nimeämistä tukevia piirteitä lapsen toiminnassa. Henkilöstön tekemiä nimeämisiä ei ole juuri tutkittu, kuitenkin tutkimukset (mm. Pihlaja 1998, Viitala 2000) viittaavat siihen, että henkilöstö nimeää erityislapsiksi sekä diagnosoidut että itse nimeämänsä lapset.

Crowen (2000) tarkastelee DSM-IV:tä (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) diskurssianalyttisesti. Tarkoituksena on selvittää kuinka erilaisten psyykkisten häiriöiden määritelmät on luotu, ja mikä on niiden suhde normaaliuteen. Tutkimuksessa on nostettu esille käyttäytyminen tärkeänä osatekijänä määritettäessä poikkeavuutta. Kulttuurit luovat omia normatiivisia kriteereitään sallitulle käyttäytymiselle. Nämä kulttuuriset normit muodostuvat lopulta todellisuuden representaatioksi, ja osaksi kulttuurin jäsenten todellisuutta. Yksilöt, jotka eivät sijoitu normaalia käyttäytymistä määrittelevien diskurssien sisään, nähdään poikkeavina. Tärkeänä osana tätä määrittelyä on, että poikkeavuus liittyy jonkinlaiseen käyttäytymiseen, kun taas toisenlaiseen se ei liity. Näin luodaan normaaliutta ja poikkeavuutta. (Crowe 2000, 71–72.) Tämä käyttäytymistä kuvaava malli koskee yhtäläillä mielenterveysongelmien määrittelyä kuin päivähoidon kentällä tapahtuvaa nimeämistä. Päivähoidossa on aikojen kuluessa muodostunut oma kulttuurinsa, joka määrittää muun muassa sallitun ja ei-sallitun ja normaalin käyttäytymisen rajat. Osaltaan tämä siis selittää henkilöstön lapsiin kohdistamaa käyttäytymisen tarkastelua ja sen perusteella lapsen nimeämistä.

Barton ja Altman (2001, 704) puhuvat rutiinikiielestä, joka on osa kasvatuksen toimintatapoja ja käytänteitä. Tämän rutiinikielen osaksi ovat useissa



maissa vakiintuneet sellaiset nimeävät ja rajoittavat termit, kuten erityisen tuen tarve (having special needs) tai epäonnistunut koulunkäynti (failing school). Nämä termit vaikuttavat politiikkaan ja stereotyyppien syntymiseen ja toimivat samalla useilla yhteisön tasoilla. Termit saadaan usein vaikuttamaan neutraaleilta tai ne tehdään kokonaan näkymättömiksi niitä ympäröivien diskurssien ja käytänteiden kautta. Esimerkiksi termi yksinhuoltajaperhe tekee näkymättömäksi sen marginalisaation ja epätasa-arvon, joka oikeasti tällaista perhettä saattaa kohdata, käyttämällä termin lähtökohtana ja vertailukohtena sosiaalisesti määräytynyttä normaalin käsitystä.

### **3 VAMMAISUUS JA LAPSUUS**

Erityisen tuen tarve, vammaisuus, poikkeavuus ja lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä kietoutuvat monin tavoin toisiinsa. Vammaisuus tai poikkeavuus syntyy ja saa muotonsa tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Se, miten vammaisuudesta tai erilaisuudesta puhutaan saattaa itsessään jo sisältää vammauttavia olettamuksia tai asenteita. (Barton 1999, 13; Viittala 2008, 65.) Samalla tavoin lapsuus ja lapsikuvat ovat kontekstisidonnaisia sosiaalisia konstruktioita, jotka luovat tietynlaista käsitystä lapsuudesta (Prout & James 1997, 26).

Sekä sosiaalinen vammaistutkimus että yhteiskunnallinen lapsuustutkimus pyrkivät molemmat tarkastelemaan sosiaalisen eriarvoisuuden ja syrjinnän rakentumista, näiden ilmiöiden muotoutumista ja asemaa yhteiskunnassa. Yhteiskunnallinen lapsuustutkimus tunnistaa lapsen oman toimijuuden ja näkee lapsen aktiivisena subjektina. (Mayall 2002, 23.) Näiden kahden tutkimussuunnan yhdistämisessä on ollut haasteensa. Priestleyn (2003, 58) mukaan joko vammaisuuden tai lapsuuden näkökulma on jäänyt joko vähälle huomiolle tai täysin huomiotta.

#### **3.1 Vammaisuus yhteiskunnallisena ilmiönä**

Vammaisuuden määrittely on vaikeaa, sillä vammaisuus käsitteenä on hyvin hankala ja moniulotteinen. Ongelmien laaja kirjo sekä poikkeavuuden kulttuurisidonnaisuus tekevät yhden, universaalien näkemyksen muodostumisen lähes mahdottomaksi. (Altman 2001, 97.) Vammaisuus on kautta aikojen saanut muotonsa poikkeavuuden olemassaolon, yhteisön poikkeavuudelle antamien merkitysten ja laajemman poliittisen ja ekonominen kontekstin vuoropuhelussa. Läpi historian vammaisuus on nähty ei-toivottavana ja sitä on pidetty oikeutuksena jopa ihmisarvon riistämiseksi (hyväksikäyttö, sterilisaatio, segregatio). Länsimaisessa ajattelussa vammaisuus on perinteisesti nähty joko uskonnollisessa viitekehyksessä yksilöllisenä rangaistuksena tai lääketieteen näkökulmasta yksilön patologiana. Näin vammaisuus on ymmärretty yksilöllisenä ominaisuutena ja kuntoutus on kohdistettu elimellisten vammojen

korjaamiseen syrjivien sosiaalisten käytäntöjen jäädessä ennalleen. (Barnes, Mercer & Shakespeare 1999, 93–95; Barton & Altman 2001, 696; Braddock & Parish 2001, 11; Vehmas 2009, 112.)

Uudemmassa vammaistutkimuksessa vammaisuuden sosiaalinen näkökulma on saanut vahvan jalansijan. Sosiaalisesta konstruktionismista on tullut yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen ontologinen ja epistemologinen perusta. Normaalius ja vammaisuus ovat siis sosiaalisesti tuotettuja ilmiöitä. Syntynsä vammaisuus saa yksilön ominaisuuksien ja sosiaalis-fyysisen todellisuuden vuorovaikutuksessa syntyvästä toiminnanrajoituksesta. Draken (1996, 149) mukaan vammaisuuden sosiaalinen malli perustuu ajatukselle, jonka mukaan fyysinen vamma ei sinänsä luo vammaisuutta vaan sen luo sosiaalinen toimintakyvyttömyys. Näin vammattomien luoma yhteisö rajoittaa vammaisen toimintaa enemmän kuin hänen fyysinen tai psyykinen vajavuutensa. Yhteisöt konstruoivat vammaisuutta kulttuurilleen ominaisilla tavoilla. Nämä konstruktiot ovat subjektiivisia, ehdollisia ja väliaikaisia. Vammaisuuden sosiaalinen malli on syntynyt vastareaktiona vammaisuuden yksilöllistä näkemystä kohtaan. (Barnes, Mercer & Shakespeare 1999, 93–95; Barton & Altman 2001, 696; Braddock & Parish 2001, 52; Vehmas 2009, 118.)

Priestleyn mukaan (2003, 24) sekä vammaisuus että sukupolviuokat ovat sosiaalisesti tuotettuja ja kulttuurisesti rakentuneita. Riippuvuuden mielikuva on avain lasten, vanhusten ja vammaisten kulttuurisen toiseuden ymmärtämisessä. Riippuvuutta koskevat oletukset ja niille rakentuneet käytännöt yhdistyvät kulttuurisesti sekä lapsuudessa että vammaisuudessa. Tämä näkyy myös siinä, että vammaisille ja lapsille tarkoitetuissa instituutioissa on perinteisesti toteutettu aikuiskeskeisiä hallitsemistapoja (Hockey & James 1993; Viittala 2008, 66). Yhteisö ylläpitää vammaisuutta ja eri arvoisuutta perustamalla tukipalvelut ja tuen saamisen yksilön luokittelulle ja diagnosoinnille.

### 3.2 Vammaisen lapsi eri konteksteissa

Lapsen kehittymistä ja kehityskulkua koskevat teorit ovat hyvin keskeisesti vaikuttaneet käsityksiin lapsuudesta. Psykologiset selitykset kehityksestä ovat dominoineen lapsuudentutkimuksessa. Näiden selitysmallien kautta lapset on marginalisoitu tietynlaiseen välitilaan, jossa he kehittyvät täysivaltaisuuteen, aikuisuuteen. (Prout & James 1997; 9, 11.) Priestley (2003, 64–67) puhuu lapsen normaalin kehityskulun tyranniasta. Hänen mukaansa käsitykset normaalista kehityksestä ovat suuresti vaikuttaneet myös nyky-yhteiskunnissa vallitseviin lapsuuskäsityksiin ja suoraan vammaisten lasten elämään. Monet kehitystä koskevat teorit, joita kasvatushenkilöstö kohtaa koulutuksessaan, eivät huomioi lasten yksilöllisyyttä ja kulttuurien moninaisuutta.

Ammatti-ihmisten vammaiskäsitysten tunteminen on lähtökohtana niiden muuttamiselle ja uudelleen rakentamiselle. Yksipuoliset, vammaisia ihmisiä syrjivät määritelmät ja institutionaalinen erottelu on mahdollista purkaa ja muodostaa uudelleen päivittäisessä toiminnassa kriittisen ajattelun ja toiminnan seurausten arvioinnin kautta. (Danforth & Rhodes 1997, 359–360.)

Tarkasteltaessa erilaisuutta on pohdittava myös sitä, mitä normaalius on. Lapsen ominaisuudet voivat toisessa kontekstissa näyttäytyä täysin normaaleina ja toisessa poikkeavina ja ei-toivottavina. Normaalius on samalla tavoin sosiaalisesti konstruoitua kuin vammaisuus tai lapsuus. Ei voida myöskään puhua universaalista käsityksestä lapsen kehittymisestä; esimerkiksi länsimaissa käsityksen juuret ovat angloamerikkalaisissa menestymisen ja normaaliuden käsitteissä. (Penn 2000, 83.)

Vehmoksen (2001, 364–375) mukaan lapsia kunnioittavat käytännöt syntyvät sosiaalisten ja yksilöllisten näkemysten yhteensovittamisesta. Pyrittäessä poistamaan esteitä ja rajoitteita sekä yksilöllisten että yhteisöllisten lähestymistapojen sisällöt on huomioitava. Mikäli toinen jätetään huomiotta, seurauksena on joko vammaisen lapsen kuntoutuksellisten erityistarpeiden sivuuttaminen tai yhteisön vapauttaminen vastuusta rakentaa yhteiskunta, jossa ei aiheetta vammauteta erilaisiksi koettuja ihmisiä. Vammaisuuden sosiaalisessa mallissa korostetaan vammaisen kuuntelemista yhtenä keinona vammaisuuden esteiden purkamisessa. Tätä mallia sovelletaan myös varhaisvuosien erityiskasvatuksessa osallistumisen mahdollisuuksien luomisessa. Lapselle tarjotaan

mahdollisuuksia ilmaista itseään ja osallistua yhteisiin toimintoihin. (Altman 2001, 104; Connor, Gabel, Gallagher & Morton 2008, 443; Viittala 2008, 69.)

Vehkakosken (2000, 16) mukaan institutionaalinen päivähoitojärjestelmä ammattikasvattajineen luo ja ylläpitää vammaisuutta sekä muovaa sen rajoja. Tämän lisäksi heillä on osaltaan vaikutus siihen, kuinka eri ihmiset merkityksellistävät vammaisuutta ja siihen liittyviä tekijöitä. Hacking (1999, 87–89) viittaa ammattilaisten valtaan. Valta näkyy toiminnassa, jossa henkilöstö voi määritellä ja ohjata vammaisen lapsen elämää käsitteellistämällä vammaisuutta, muovaamalla vammaisuuden rajoja ja ohjaamalla huomiota lasten joihinkin piirteisiin tai ominaisuuksiin sekä säätelemällä lasten toimijuutta. Näiden määrittelyjen kautta ammatti-ihmiset saavat toimilleen myös oikeutuksen ja vaikuttavat lapsen identiteetin rakentumiseen ja mahdollisesti luovat samalla eriarvoisuutta lasten välille.

Vehkakosken tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida, millaisia kuvia ammatti-ihmisten laatimissa asiakirjoissa vammaisesta lapsesta luodaan. Vehkakosken (2000, 68–70) tutkimuksessaan luoma malli vammaisesta lapsesta muodostetuista representaatioista on varsin kattava. Lapsen roolit on luokiteltu kohteeksi, ongelmaksi tai subjektiksi. Lapsen pitäminen kohteena ilmenee puhuttaessa lapsesta objektina ja, kun arvioinnin kohteena ovat lapsen fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet ja niiden vajavuudet. Kohteellistavassa kielenkäytössä korostetaan ulkopuolisten interventioiden vaikutusta ja kehitystä kuvataan viittaamatta lapseen. Samalla lapselle asetetaan tavoitteet ylhäältä päin.

Kun lasta pidetään ongelmana, hänen kehityksensä puutteita korostetaan ja uusia poikkeavuuksia ennakoidaan. Myönteisiä ominaisuuksia pidetään vain väliaikaisina, ja lapsen ongelmat aiheutuvat lapsesta itsestään. Lapsen kehitystä arvioitaessa kriteereinä käytetään normatiivisia iänmukaisia oletuksia. Lapsen arvioinnissa vedotaan vammaisuuteen ja eri diagnooseihin muun muassa perustana eri ratkaisuille. Lapsen subjektiutta korostavassa kielenkäytössä lapsi nähdään ajattelevana, tuntevana, tahtovana ja toimivana ihmisenä. Lasta kohdellaan yksilöllisesti. Lapsen oikeudet ja aktiivisuus tunnustetaan ja ympäristö nähdään mahdollisena vaikeuksien aiheuttajana. Lapsen kehitysmahdollisuuksia korostetaan ja lapsi vanhempineen nähdään elämänsä täysivaltaisina vaikuttajina. (Vehkakoski 2000, 68–70.)

Vehkakoski (2006) on tarkastellut vammaisille lapsille muodostuvia representaatioita myös neljästä osatutkimuksesta koostuvan aineiston kautta. Tutkimusaineistossa kuuluu eri ammattiryhmiin kuuluvien lasten kanssa toimijoiden ääni (terapeuttien, lääkäreiden ja päivähoidon ammattilaisten). Vehkakoski keskittyy siihen, miten vammaisiin lapsiin viitattiin kielenkäytössä, millaisin ominaisuuksin heitä kuvattiin ja millaisia asemia heille muotoutui. Ammatti-ihmisten kielenkäytössä eriytyi kuusi merkitysjärjestelmää: vammadiskurssi, kehitysdiskurssi, tragediadiskurssi, ongelmadiskurssi, subjektidiskurssi ja oikeusdiskurssi.

Vammadiskurssissa lapsen poikkeavuus johdetaan hänen vammastaan ja sen diagnosoinnista. Näin lapsi asemoituu tapaukseksi. Vammadiskurssissa puhetta leimaa intertekstuaalisuus, viittaaminen aiempiin asiakirjoihin tai teksteihin, sekä passiivimuotoiset ilmaukset ammatti-ihmisten toimia kuvatessa. Diagnostiseen nimikkeeseen viittaamalla ylläpidetään ja vahvistetaan sen luomaa konstruktiota, joka muovaa lapsen identiteettiä myös diagnostisen kontekstin ulkopuolella. (Vehkakoski 2006, 51–54.)

Kehitysdiskurssissa lapsen kehitystä peilataan normatiivisiin, ikäsidonnaisiin kehityskriteereihin. Kehityksestä puhumalla viitataan lapseen ylipäätään. Vammadiskurssin tavoin arvioinnin kohteeksi tulevat lapsen ominaisuudet ja toiminta. Kielenkäytössä subjektina eivät ole lapset vaan kehitys. Lapsen passiivista asemaa korostetaan viittaamalla ulkoiseen aktiivisuuteen kehityksen edellytyksenä. Lapsi asemoituu ammatti-ihmisen arvioinnin mukaan joko oppivaksi ja pärjääväksi tai vajavaiseksi ja kuntoutettavaksi. (Vehkakoski 2006, 55–56.)

Tragediadiskurssi leimaa lapsen vamman voimakkaasti negatiiviseksi, kuntoutusta vaativaksi ominaisuudeksi. Vamma näyttäytyy puheessa jonkin toivotun asian menettämisenä tai ulkonäöllisenä puutteena. Tragediadiskurssissa puhe on täynnä affektiivisiä ilmauksia, kuten päivittelyä ja kauhistelua, sekä arvottavia adjektiiveja. Diskurssin kontekstina on puhe vammaisesta lapsesta suhteessa hänen vanhempiinsa. (Vehkakoski 2006, 57.)

Ongelmadiskurssissa lapsen tilanne muodostuu ongelmaksi ja lapsi nähdään jossain määrin taakkana. Ongelmia kuvataan pessimistisesti ja huoli kohdistetaan vanhempien tai ylipäätään aikuisten jaksamiseen. Emotionaalisten ja ääri-ilmausten kautta rakennetaan kuva lapsen työläydestä tai vaativuudesta. (Vehkakoski 2006, 58.)

Subjektidiskurssi jäi Vehkakosken (2006, 58–59) tutkimuksessa taka-alalle muiden lapsen kehitystä arvioivien ja lapsen vammaa korostavien diskurssien taakse. Lapsen subjektiivisuutta korostava kielenkäyttö viittaa lapseen tuntevana, ymmärtävänä, toimivana ja itsetietoisena yksilönä. Kehityksen kuvauksessa painottuu tulevaisuuden mahdollisuudet. Myös oikeusdiskurssin osuus tutkimuksessa jäi muiden diskurssien varjoon. Oikeusdiskurssissa ympäristön merkitys tuen tarjoamisessa tai vaikeuksien aiheuttajana korostuu. Lapsi asemoituu tasavertaisesti oikeutetuksi esimerkiksi palveluihin ja ammatti-ihmiset velvollisiksi toteuttamaan näitä oikeuksia.

## **4 ORGANISAATIOMUUTOS, TYÖYHTEISÖN KEHITTÄMISPROSESSI JA YKSILÖN OPPIMINEN**

Palvelujärjestelmän kehittämisen lisäksi työyhteisön inkluusiokehittämisen keskiössä on työn kehittäminen työyhteisön näkökulmasta. Työssäoppimisessa on aina mukana kolme tahoa: yksilö, ympäristö ja organisaatio. Tämän lisäksi voidaan arvioida myös toimintaympäristöä. Vaikka kokemukset ja oppiminen ovat aina yksilöllisiä prosesseja, on yhteisöllisyyden perustaksi saavutettava myös yhteistä ymmärrystä toiminnan tavoitteista ja käsitteistä. Uusi toimintakulttuuri rakentuu työyhteisöä kehittämällä. Kun toimintakulttuuri muuttuu, yhteinen näkemys tulee selkeämmin esille ja siihen halutaan sitoutua enemmän. (Hakkarainen 2000, 97; Kaksonen, Karila & Nummenmaa 2006, 231–232.)

Jokainen muutosprosessi ja muutoksen kohteena oleva organisaatio on erilainen. Joitain yhdenmukaisuuksia muutosprosesseissa ja muutosta tukevissa tekijöissä on kuitenkin havaittu. Fullan (2006) on listannut tutkimusten esille nostamia tärkeimpiä muutostekijöitä: motivaatio, uuden toimintakulttuurin rakentaminen, omassa työssä oppiminen, ympäristön muuttaminen, reflektointi sekä peräänantamattomuus ja joustavuus tavoitteiden suhteen.

### **4.1 Yhteisö oppimiskontekstina**

Päivähoidossa toimitaan yhteisönä, jonka tehtävänä on toimia välineenä perustehtävän eli kasvatuksen ja hoidon toteuttamisessa. Toiminnan taso ja laatu ovat siis riippuvaisia koko yhteisön potentiaalista, ei pelkästään yksittäisten yksilöiden. Päivähoidossa työtiimien voidaan nähdä olevan kasvattajien yhteisöjä ja koko päiväkodin tai päivähoitoalueen kasvatusyhteisö. Näiden kasvattajien yhteisöjen toiminta vaikuttaa ratkaisevasti kasvatusyhteisön toimintaan. (Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa 2000, 26–28.)

Hyvä yhteisöllisyys auttaa jokaista laadukkaampiin työsuorituksiin sekä ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Palaverit ja yhteinen päättäminen ovat tärkeitä, sillä sopimalla tavoitteista, toiminnan suunnasta ja menettelytavoista saadaan aikaan perustehtävään suuntautunutta toimintaa. Näiden prosessien tulisi



tukea työyhteisön työntekijöiden vahvuuksia, jolloin ne toimivat voimavarana. Yhteisellä päättämällä saavutetaan yhtenäisempi näkemys yhteisön toimintatavoista ja päämääristä. Ilman yhteisön jäsenten aktiivisuutta ja panostusta yhteisöllisyyttä ei saavuteta. (Haapamäki et al. 2000, 29, 41–43; Senge 1993, 236–237.)

Yhteisöllinen oppiminen on käsitteenä varsin epämääräinen, sillä oppiminen tapahtuu yksittäisten ihmisten kautta. Yksilöiden oppiminen näkyy heidän toiminnassaan, joka luo yhteisön toimintatapaa. Oppimisen tärkeimpänä edellytyksenä on riittävä keskustelu, jossa luodaan yhteisiä sopimuksia ja kartoitetaan mennyttä ja nykyistä. Työyhteisön on itse löydettävä omalle organisaatiolleen sopivat ratkaisumallit. Käytänteiden kehittäminen vaatii yhteisen kielen ja käsitteiden jaetun ymmärtämisen syntymistä ja käyttöönottoa, mikä tapahtuu ennen kaikkea dialogisen keskustelun kautta. (Engeström 2004, 48; Murto 2000, 142–143; Senge 1993; 10.)

Hakkarainen (2000, 87–88) mainitsee artikkelissaan käytännön yhteisöt, joissa osaaminen ja asiantuntijuus välittyvät tiiviisti. Käytännön yhteisöt ovat epävirallisia yhteisöjä, jotka koostuvat päivästä toiseen yhdessä toimivista ihmisistä. Käytännön yhteisöt voivat toimia ihmisten kasvun ja kehityksen paikkoina, mutta toisaalta myös toimia kasvua ja kehitystä vastaan. Päiväkodissa käytännön yhteisön voivat muodostaa esimerkiksi yksi työtiimi. Käytännön yhteisöön liittyy keskeisesti yhteinen, jaettu projekti tai tavoite, josta yhteisö yhdessä sopii (tiimipalaverit). Käytännön yhteisön toimintaa liittyy lisäksi toimintaan sitoutuminen. Yhteiset käytännöt sitouttavat toimijoita toisiinsa ja yhteiseen projektiin.

## **4.2 Organisaatiomuutos ja yksilön oppiminen**

Toimintakulttuurin muutoksen edellytyksenä on koko yhteisön yhteinen pyrkimys muuttaa ja kehittää toiminta- ja ajattelutapojaan. Yhteisöllinen toimintakulttuuri näyttäytyy toimintatapana, jossa yhteisön jäsenet pyrkivät tasavertaisesti ja yhteistoiminnallisesti oppimaan ja kehittämään toimintatapojaan ja -kulttuuriaan. Dokumentointi on keskeinen väline oppimisessa ja toiminnan kehittämisessä. (Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa 2000, 51, 79.)

Kehittymisen ja uusiutumisen keskeisin väline on oppiminen, jonka kautta voidaan saavuttaa haluttu muutos. Oppimista on tapahduttava sekä yksilöissä että yhteisössä. Kun työntekijät uudistavat omaa oppimistaan ja osaamistaan, he uudistavat samalla kasvatusta. Organisaatiot oppivat vain oppivien jäsentensä kautta. Yksilöllinen oppiminen ei välttämättä takaa organisaation oppimista, mutta ilman sitä organisaation kehittyminen on mahdotonta. Organisaation kehittämis- ja muutosprosesseiden yhteydessä puhutaan usein oppivasta organisaation käsitteestä. (Haapamäki et al. 2000; 76, 88; Senge 1993, 139.)

Oppivan organisaation määritelmiä on monia. Yhteisöllistä oppimista parhaiten kuvaavat Pedlerin, Boydellin ja Burguonen (1988, viitannut Haapamäki et al. 2000, 78.) näkemys oppivasta organisaatiosta organisaationa, joka edesauttaa jokaisen jäsenensä oppimista samalla kehittäen ja muuttaen itseään sekä Watkinsin ja Marsickin (1993, viitannut Haapamäki et al. 2000, 78.) tulkinta oppivan organisaation luonteesta. Heidän mukaansa oppivan organisaation ominaispiirteisiin kuuluu sekä yksilöiden oppimiskapasiteetin edistäminen että organisaation rakenteiden, kulttuurin ja työn suunnittelun uudelleen määrittely.

Organisaation ollessa rakentunut ajattelulle ja vuorovaikutukselle, yksilöt ja tiimit voivat vaikuttaa jopa arveluttavimpiin organisaatiollisiin esteisiin, sillä nämä esteet ovat rakentuneet ihmisten toiveista, odotuksista, uskomuksista ja tavoista. Esteet pysyvät muuttumattomina, koska niitä uusinnetaan toiminnassa jatkuvasti, niitä ei haasteta ja ne ovat useimmiten muodostuneet näkymättömiksi, itsestään selvinä pidetyiksi. (Kinsella & Senior 2008, 662.)

Yksittäiselle toimijalle yhteisössä on tärkeää, että yhteisön toimintatavat muodostuvat yhteisesti keskustelluista arvoista. Sisäinen sitoutuminen vaatii sitä, että yksilö on saanut riittävästi tietoa ja tehdä vapaan valinnan. Jos arvopohja ei näy käytännössä, yksilön sitoutuminen yhteisöön on toisarvoista. Aito kehittäminen on mahdotonta, jollei yksilö ole sitoutunut yhteisöönsä. Tällöin hänen sitoutumisen loppuu vastoinkäymisissä tai ulkoisen kannustimen päättyessä. Koko henkilöstön on oltava sitoutunut kehittämistyön tavoitteisiin ajatuksen ja toiminnan tasolla. (Booth & Ainscow 2005, 32–33, Haapamäki et al. 2000, 88; Murto 2000, 147; Senge 1993, 19.)

Tarkasteltaessa oppimista osallistumisprosessina voidaan soveltaa sosiaalisen oppimisen teoriaa, jonka mukaan yksilön oppimisprosessissa tapahtuu merkittävä identiteetin muuntuminen. Näin ihmisen yksilöllisyys on osa yhteisöön

osallistumisen ja yhteisön muodostumisen prosessia. Käsitys itsestä on sidoksissa yksilön ja yhteisön jatkuvaan luomis- ja muutosprosessiin. (Hakkarainen 2000, 95.)

Työssä oppimisen osatekijöinä ovat kokemus ja kokemuksen reflektointi. Reflektoinnissa keskeistä on omien arvojen ja toiminnan tietoinen läpikäyminen sekä toiminnan arvioiva muokkaaminen. Arvosidonnaiset asenteet ja uskomukset ovat hitaasti muuttuvia. Kunkin yksilön oppiminen tapahtuu hänen omista lähtökohdistaan käsin. (Lakkala 2008; 119, 227.)

Kinsellan ja Seniorin (2008, 662) mukaan syvät uskomukset ja oletukset sekä arvot, joihin organisaation nojaa, voidaan erottaa toisistaan. Syvät uskomukset ovat usein ristiriidassa organisaation perusarvojen kanssa. Vaikka nämä arvot muuttuisivat, organisaation kulttuuri saattaa silti pysyä muuttumattomana. Syvät uskomukset ja oletukset voivat muuttua vain kokemusten muuttuessa, ja samalla muuttuu myös organisaatiokulttuuri.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni on diskurssianalyttinen tutkimus päivähoitohenkilöstön kielenkäytöstä inklusion kehittämishankkeen alkuvaiheessa. Tutkimuksen fokus on henkilöstön puheessa lapselle muodostuvissa representaatioissa. Tutkimuksen lähtökohta oletuksena on näkemys todellisuudesta sosiaalisena konstruktiona. Diskurssianalyysin kentällä suuntaudun erityisesti kriittisen diskurssianalyysin ja diskursiivisen psykologian välimaastoon.

### 5.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona toimii toisen samaan aikaan tekeillä olevan pro gradu – tutkielman ensimmäisen haastattelukierroksen haastattelut. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla joulukuussa 2008 erään keskikokoisen paikkakunnan yhdestä päiväkodista, jossa on tutkimuksen tekohetkellä meneillään inklusiopilotti (syksy 2008– kesä 2010). Haastattelut toteutettiin haastattelemalla päiväkodin henkilöstöä työtiimeittäin, soveltaen kohderyhmä- ja teemahaastattelun periaatteita. Haastatteluihin osallistuivat päiväkodin työntekijöistä, johtajaa lukuun ottamatta, kaikki tiimien vakituiset jäsenet, jotka olivat haastattelupäivinä läsnä. Pilottia on edeltänyt inklusiokoulutus (2006–2008), jonka tarkoituksena oli tukea henkilöstön inklusio-käsitteen kehittymistä, purkaa osallistavaan kasvatukseen liittyviä toimintaperiaatteita ja valmistautua päiväkodin uudelleenjärjestämisprosessiin.

Päiväkodin henkilöstön lähtötilanne kartoitettiin ennen inklusiokoulutuksen alkua Koulun ja inklusio –työkirjan kyselylomakkeella. Lomake selvittää osallistavan kasvatuksen toimintaperiaatteita, käytänteitä ja kulttuuria. Kartoituksen tulokset viittasivat siihen, että henkilöstö pyrki toimimaan tai koki toimivansa jo alkutilanteessa pääosin osallistavan kasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Näkemyseroja kuitenkin oli esimerkiksi yhdessä toimimisen, lasten erityistarpeisiin vastaamisen ja resurssien kohdalla. Erityistarpeiden kohtaamiseen kaivattiin myös lisää koulutusta. Päiväkodin vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia kartoitettiin SWOT-analyysin avulla. Haasteena pidettiin muun muassa asiantuntemuksen riittävyyttä ja tilojen riittävyyttä suhteessa

lapsimäärään. Henkilökunnan jaksamisesta ja kaikkien sitoutumisesta inklusion eteenpäin viemiseen oltiin huolissaan, sillä alkukartoituksen kaikki päiväkodin työntekijät eivät suhtautuneet täysin varauksettomasti inklusioon.

Tutkimuspäiväkodissa oli lähtötilanteessa päivähoidossa 66 ja iltapäiväkerhossa hieman yli kaksikymmentä lasta. Päiväkodissa toimi kaksi sisarusryhmää, integroitu erityisryhmä, luontoryhmä ja iltapäiväkerhoryhmä. Henkilökuntaa päiväkodissa, mukaan lukien iltapäiväkerho, oli yhteensä 16. Inklusiopilotin alkaessa, syksyllä 2008, päiväkodin aiempi integroitu erityisryhmä purettiin ja ryhmän etulapset hajautettiin kaikkiin ryhmiin. Hoitopaikkojen ja henkilöstön määrä pysyi samana. Ainoastaan päiväkodissa työskennellyt erityislastentarhanopettaja siirtyi alueellisen erityislastentarhanopettajan tehtäviin. Ryhmissä on muutoksen jälkeen 12–17 lasta ja pääsääntöisesti neljä aikuista, iltapäiväkerhossa henkilöstöä on kolme ja luontoryhmässä kaksi. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia on kaiken kaikkiaan yhdeksän, heistä kolme iltapäiväryhmässä.

Taustatiedot päiväkodista sain tutustumalla päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaan ja inklusiokoulutusraporttiin sekä sähköpostitse alueelliselta erityisopettajalta. Aineisto kerättiin haastatteleamalla päiväkodin henkilöstöä tiimeittäin. Tutkimusaineistona on osia tiimien ja erityisopettajan alkukeskusteluista (syksy 2008). Aineiston kontekstina on muutosprosessia läpikäyvä päivähoitoympäristö. Aineisto on tuotettu puhuttaessa inklusiopilotin ja muutosprosessin herättämistä ajatuksista inklusiopilotin alkuvaiheissa. Ensimmäisen kierroksen haastatteluihin osallistui yhteensä viisi lastentarhanopettajaa, neljä lastenhoitajaa, kolme ryhmäavustajaa, kerhoavustaja, kerhohjoaja sekä alueellinen erityisopettaja. Heistä kuusi on työskennellyt aiemmin päiväkodin integroidussa erityisryhmässä.

Haastattelut toteutettiin tiimeittäin lukuun ottamatta päiväkodin erityisopettaja, joka haastateltiin yksin. Haastatteluihin osallistuivat kaikki tiimien vakituiset työntekijät, jotka olivat sovittuina haastatteluajoina paikalla. Haastattelut suoritettiin päiväkodin tiloissa, ja järjestelyt noudattivat viikoittaisten tiimipalaverien tilannetta. Haastattelut kestivät noin tunnista puoleentoista tuntiin. Haastattelijan mukaan keskustelu syntyi tilanteissa helposti, pysyi yllä ja eteni vaivatta.

## 5.2 Sosiaalinen konstruktionismi tutkimuksen taustaoletuksena

Sosiaalinen vammaistutkimus ja yhteiskunnallinen lapsuustutkimus, joiden välimaastoon tutkimukseni näkökulmallisesti asettuu, nojaavat sosiaalisen konstruktionismin ajatuksiin. Näin näkökulma sosiaalisesta konstruktionismista eli kielen käytöstä todellisuuden rakentajana on tutkimukseni kannalta kiinnostava. Käyttäessämme kieltä konstruoinme eli merkityksellistämme puheemme kohteet, muovaamme ja ylläpidämme vallitsevia merkityssuhteita sekä luomme uusia. (Jokinen ym. 2004, 18–19; Berger & Luckmann 1995, 63, 171–173.)

Ei ole olemassa absoluuttista, kaikille samanlaista todellisuutta vaan todellisuutemme perustuu subjektiiviseen tulkintaan. Tulkintamme perustuu yhteisössä omaksuttuihin, yhteisiin sääntöihin ja sopimuksiin sekä kokemaamme ja oppimaamme. Käsitteemme sosiaalisesta todellisuudesta muovautuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihmisiä koskeva tutkimus sisältää aina tulkintaa ja merkitysten ymmärtämistä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 17–18; Berger & Luckmann 1995, 11, 67.)

Sosiaalista konstruktionismia voidaan pitää diskurssianalyysin teoreettisena viitekehyksenä. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuutemme on aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettyä. Merkitysten rakentuminen on myös sidoksissa kontekstiin. Merkitysten tulkinta ei ole yksiselitteistä, mutta niiden tarkastelun lähtökohtana tulee olla niiden näkeminen laajemmassa yhteydessä – lause-, vuorovaikutus- tai tekstiyhteydessä. Tulkintakehyksenä sosiaalinen konstruktionismi näkyy tutkimuskohteen valinnassa, kysymysten muotoilussa sekä tutkijan suhteessa aineistoon. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkimuskohteeksi valitaan ne kielelliset ja prosessit ja tuotokset, joiden kautta sosiaalinen todellisuutemme rakentuu. (Jokinen ym. 1999, 38–41.)

Sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvissa suuntauksissa vammaisuutta pidetään suhteellisena, sosiaalisesti luotuna käsitteenä. Vammaisuuden merkitykset vaihtelevat ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan arvot ja näkemykset ovat juuriltaan sosiaalisia. Siksi vammaisuutta ja vammaista henkilöä ei voida tarkastella kontekstista irrallisena, vaan on otettava huomioon institutionaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta rakentuneet vammaisuuteen sisällytyt leimaavuudet. Yhtenä oletuksen on myös kielenkäytön maailmaa rakentava ja luova luonne. (Thomas 2002,

40; Gillman, Heyman & Swain 2000, 393.) Siksi esimerkiksi erityislapsesta puhuminen voi kuulostaa negatiiviselta erottelulta. Päivähoidon työkuultuurissa on merkitystä sillä, kuinka siellä puhutaan, koska samalla välitetään asenteita erilaisuudesta työyhteisössä ja sen ulkopuolella. (Viittala 2006, 59.) Mikään käsite ei kuitenkaan itsessään ole kielteinen tai myönteinen. Kaikki arvolutautuneet käsitteet ovat muodostuneet kulttuurisesti, yhteisöllisen tulkinta- ja merkityksellistämisen prosessin kautta. (Vehmas 2003, 104.)

Tietoteoreettisesti konstruktionismi edustaa käsitystä, jonka mukaan tieto on aina väistämättä epävarmaa ja suhteellista eikä anna lopullisia vastauksia maailmasta ja sen ilmiöistä (epistemologinen relativismi). Tietona pidetyt käsitykset ovat oletuksia ja altistuvat jatkuvalle arvioinnille, kritiikille ja uudelleen arvioinnille. Oma näkökantani edustaa maltillista ja samalla yleisempää sosiaalisen konstruktionismin muotoa, jossa tunnustetaan osan maailmasta olevan olemassa myös objektiivisesti ihmisen havainnoista ja käsityksistä riippumatta (realistinen todellisuuskäsitys). Lapsikäsitteeni edustaa yhteiskuntatieteellistä näkemystä sosiaalisesti konstruoidusta lapsesta. Lapselle annetut merkitykset riippuvat kontekstista, ja myös lapsi itse on aktiivinen toimija rakentaessaan maailmaa. Erityisen tärkeää on huomata, että myös lapsuutta tutkittaessa väistämättä uusinnetaan lapsen ja lapsuuden merkityksiä. (James, Jenks & Prout 1998.)

Myös uudempi dekonstruktion (deconstruction) käsite voidaan nähdä tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisena lähtökohtaoletuksena. Kuten sosiaalisen konstruktionismi, dekonstruktionismi olettaa, että jotkin poikkeavuuden muodot eivät ole osa fyysistä todellisuutta vaan sosiaalisia merkityksiä, jotka ovat syntyneet ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja suhteiden seurauksena. Dekonstruktionismi kuitenkin poikkeaa sosiaalisesta konstruktionismista siinä, että se tarjoaa keinoja ammatti-ihmisten päivittäisen toiminnan muuttamiseen. Tämä tapahtuu siten, että kieli – se mitä ammatti-ihmiset sanovat ja kirjoittavat – asetetaan poikkeavuuden sosiaalisen konstruktion keskiöön. (Danforth & Rhodes 1997, 361.) Tämä tarkoittaa, että ihmisten on mahdollista myös kritisoida ja purkaa vallitsevia näkemyksiä.

Dekonstruoinnin kohteena on jonkin luokittelutavan synnyttämä ryhmä ja heistä luodut käsitykset (Hacking 1999, 47). Näiden tilalle pyritään esittämään vaihtoehtoisia, vähemmän luokittelevia kuvaamistapoja. Tätä vaihtoehtoisten ratkaisujen luomista kutsutaan rekonstruktioksi.

### 5.3 Diskurssianalyysi puheen tarkastelun välineenä

Diskurssianalyysi on ensisijaisesti laaja teoreettinen viitekehys, joka mahdollistaa erilaisten menetelmällisten ratkaisujen ja analyysitapojen soveltamista. Diskurssianalyysi on myös näkökulma kielen luonteesta ja sen suhteesta sosiaalisiin ilmiöihin (Wood & Kroger 2000). Yksinkertaisimmillaan diskurssianalyysi voidaan nähdä tekstin analysointina ja tulkintana.

Diskurssianalyysissa kiinnostus on ennen kaikkea kielenkäytössä, erilaisissa käytännöissä ja tilanteissa sekä kielenkäytön laajemmissa kulttuurisissa seurauksissa. Diskurssianalyttisen näkökulman mukaan kieli on se väline, jolla sosiaalista todellisuutta merkityksellistetään. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 49; Jokinen, Juhila & Suoranta 2004, 9). Diskurssianalyysissa kaikki kielenkäyttö nähdään tekemisenä. Näin ihmiset ovat aina kieltä käyttäessään osallisina, uusintaen tai muuttaen kulttuurin virtaa, jossa ja jonka ehdoilla ilmiöitä kulloinkin tehdään ymmärrettäväksi. Tämän käsityksen mukaan diskurssianalyysi on sellaista kielenkäytön tutkimusta, jossa analysoidaan sosiaalisen todellisuuden tuottamista erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tästä näkökulmasta myöskään puhe ja teot eivät ole toisilleen vastakkaisia vaan molemmat ovat toimintaa, jolla muutetaan tai ylläpidetään sosiaalista todellisuutta. (Jokinen et al. 1999, 19)

Diskurssianalyysissä etsitään ensisijaisesti tekstin merkitysten sijasta sitä, miten merkityksiä tekstissä tuotetaan (Eskola & Suoranta 1998, 195; Taylor 2001a, 6; Wood & Kroger 2000, 6). On kuitenkin tärkeää muistaa, että kielellisissä käytännöissä merkitykset ja niiden tuottamisen tavat ovat aina toisiinsa kietoutuneita (Jokinen ym. 1999, 66).

Koska tutkimukseni kohdistuu sosiaalisen instituution, päivähoidon kenttään, näen tärkeäksi esitellä kulttuurisen kontekstin käsitteen. Lisäksi kulttuuriset kehät toimivat diskurssien reunaehtoina. Kulttuurisella kontekstilla tarkoitetaan diskurssianalyysin maailmassa seikkoja, joiden tulkinta edellyttää niihin sidoksissa olevan kulttuurin ja yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemista (Jokinen ym. 2004, 32). Tutkimukseni tärkein kulttuurinen konteksti on päivähoidon kulttuuri.

Diskurssianalyysin kentällä suuntaudun jonnekin kriittisen diskurssianalyysin (aiemmin kriittinen lingvistiikka) ja diskursiivisen psykologian välimaastoon. Näin siksi, että tutkimukseni on luonteeltaan sellainen, ettei sen voida



sanoa edustavan täsmällisesti kumpaakaan mainituista koulukunnista. Kriittisen diskurssianalyysin painopiste on valtasuhteiden ja eriarvoisuuden kriittisessä tutkimuksessa, sosiaalisten ongelmien rakentumisessa. Koska tutkimuksen ei ole tarkoitus tarkastella kriittisesti henkilöstön kielenkäyttöä tai vallitsevia valtasuhteita, on perusteltua ottaa kriittisen diskurssianalyysin rinnalle diskursiivinen psykologia, joka puolestaan yksinään olisi kovin väljä tulkintakehys (ks. esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 1999).

Diskursiivinen psykologia on ei-kriittinen, enemmän yksilön kielen käyttöön keskittyvä lähestymistapa (Fairclough 1992, 73). Vaikkakin diskursiivinen psykologia keskittyy ihmisten jokapäiväisen elämän käytäntöihin, se kuitenkin viittaa laajempiin yhteiskunnallisiin kehyksiin, joihin ihmiset kuuluvat ja joita he muovaavat. (Philips & Jørgensen 2002, 20.) Näin nämä kaksi täydentävät toisiaan hyvin juuri tämänkaltaisessa tutkimuksessa, jossa fokus on yhteisöllisen hankkeen yksilöllisissä näkemyksissä.

Kriittisen diskurssianalyysin juuret ovat poststrukuralistisessa ajattelussa ja neomarxilaisessa kriittisessä teoriassa sekä lingvistiksessä ja tekstuaalisessa analyysiperinteessä (Rogers 2003, 20). Yksinkertaistettuna kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena on tuottaa konkreettinen, lingvistinen tekstinanalyysi kielenkäytöstä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kriittisyys viittaa tarkoitukseen paljastaa diskursiivisten käytänteiden rooli sosiaalisessa maailmassa sekä tehdä näkyväksi epäoikeudenmukaisuus ja -tasa-arvoisuus. (Philips & Jørgensen 2002; 62–63, 77; Rogers 2003, 3.)

Kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta diskurssit ovat aina sosiaalisesti, poliittisesti ja taloudellisesti latautuneita. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii näkemään yhteyksiä diskurssien takana olevien sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden, arvojen ja olettamuksien välillä. Sosiaaliset käytänteet näyttäytyvät rutiinitoimintoina, joiden kautta ihmiset toteuttavat osittain jaettuja tavoitteita ja tietoa. Kukin sosiaalinen käytänte yhtaikaisesti sekä luo uutta että välittää merkityksiä, sosiaalisia suhteita, identiteettejä, kulttuurisia arvoja ja tietoisuutta. (Chouliaraki & Fairclough 1999, 28; Fairclough 2001, 229–234; Rogers 2003, 2, 33.)

Kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee yhteiskunnan ja diskurssin suhdetta kaksisuuntaisesti; yhteiskunnan rakenteet muovaavat diskursseja ja diskurssit rakenteita. Muutokset kielenkäytössä ovat tärkeä osa laajempia sosiaalisia ja kulttuurisia muutoksia. Diskurssit nähdään myös keskeisinä osina ideologioiden

muodostumis- ja muutosprosesseja, sillä puhettavat muovaavat ajattelua. (Fairclough 1992, 5–7, 36; Fairclough 2001, 231, 234; Foucault 1972, 90–94; Paltridge 2006, 178–179; Wood & Kroger 2000, 45.) Kriittisessä diskurssianalyysissä kielenkäyttöä tarkastellaan kolmessa tasossa: tekstuaalisella tasolla, diskursiivisten käytäntöjen tasolla sekä sosiaalisten käytäntöjen tasolla. (Fairclough 1992.) Tasojen kautta on mahdollista huomioida tekstintuottamisen välitön ympäristö sekä sen laajempi konteksti.

Diskursiivinen psykologia on syntynyt psykologian ja tieteen tutkimuksen piirissä ja kehittynyt muun muassa Derek Edwardsin, Jonathan Potterin ja Margaret Wetherellin luotsaamana. Diskursiivisen psykologian tavoitteena on tarkastella kuinka tapahtumat ja representaatiot rakennetaan sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, ja kuinka ihmiset rakentavat omia versioitaan maailmassa käytännön vuorovaikutuksen kautta. Diskursiivinen psykologia keskittyy usein siihen, kuinka yksittäiset ihmiset puheessaan konstruoivat asenteita, muistoja ja tunteita. Näin diskursiivinen psykologia tarjoaa vain rajoittuneen pohjan olemassa olevien sosiaalisten instituutioiden tutkimukseen. (Edley 2001, 190; Edwards & Potter 1992, 28, 156; Potter 1996, 150–151, 169.)

Diskursiivisessa psykologiassa tulkintarepertuaarin käsitteellä kuvataan merkityssysteemien kokonaisuuksia, tulkintakehyksiä, joiden kautta maailmaa kuvataan tietyllä tavalla. Käytän tässä tutkimuksessa kuitenkin Foucaultlaiseen kriittiseen diskurssianalyysiin enemmän viittaavaa termiä diskurssi, sillä se soveltuu paremmin tämänkaltaiseen tutkimukseen, jossa kohteena on yksittäisten ihmisten lisäksi sekä työtiimit että kokonainen instituutio. Diskurssilla tarkoitetaan mahdollisimman eheää merkityssuhteiden kokonaisuutta, joka rakentaa todellisuutta tietyllä tavalla (Chouliaraki & Fairclough 1999, 28; Jokinen ym. 1999, 21). Kukin diskurssi merkityksellistää maailmaa ja sen suhteita eri näkökulmasta käsin.

Diskurssi on siis sekä sosiaalisen toiminnan tuote että muovaaja, joka luo ja ylläpitää tietoa, identiteettejä ja sosiaalisia suhteita ollen samaan aikaan kytköksissä muihin sosiaalisiin käytänteisiin ja rakenteisiin. (Fairclough 1992, 5; Philips & Jørgensen 2002, 61, 65). Diskurssit tuotetaan aina jossakin kontekstissa ja niitä tulee tulkita osana luonnollista yhteyttään. (Fairclough 1992, 3; Fairclough 2001, 235; Potter & Wetherell 1989, 146–157; Wood & Kroger 2000, 9.)

Diskurssianalyysissä ei puhuta asenteista vaan niiden sijasta diskursiivisen psykologian kentällä käytetään termiä asemoituminen, jolla tarkoitetaan jonkin

subjektiposition ottamista tai muodostamista keskustelussa. Subjektipositiot vaihtelevat tulkintakehyksestä riippuen. Subjektipositioon voi liittyä erilaisia ominaisuuksia, velvoitteita, oikeuksia, rajoitteita ja mahdollisuuksia. Kaikilla positioilla on olemassa vastapositionsa, joko läsnä tilanteessa tai puheessa. (Jokinen ym. 1999, 127.) Tässä tutkimuksessa asemoituminen tapahtuu pääasiassa henkilöstön ja lasten välillä. Yhtenä lähtökohtana onkin lasten ja aikuisten välisten positioden suhde: henkilöstön omien roolien muodostuminen suhteessa lapseen. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös puheessa muodostuvista identiteeteistä.

#### **5.4 Haastattelu aineiston hankintakeinona**

Tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla päiväkodin henkilöstöä tiimeittäin. Haastattelu toteutettiin etnografisena eli keskustelunomaisena, Focus Group – haastatteluna niin, että päiväkodin tiimit ovat haastattelujen kohderyhminä sellaisenaan. Kohderyhmähaastattelulle on tyypillistä, että pienessä ryhmässä keskustellaan jostakin tietystä aiheesta, esimerkiksi yhteisestä projektista tai kokemuksesta, jossa kaikki ryhmän jäsenet ovat osallisina. Tämänkaltaisen haastattelun etuna on se, että useimmiten siinä tuotetaan niin sanottua luonnollista puhetta. Lisäksi se on usein miellyttävä osallistujille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47; Patton 2002, 386–388.) Kaikki ryhmän jäsenet kuuluvat samaan työtiimiin ja ovat saman instituution sekä sen kielenkäytön vaikutuspiirissä. Päiväkodissa on meneillään muutosprosessi, joka vaikuttaa sen institutionaalisiin rakenteisiin. Samalla kielenkäyttö on murrosvaiheessa.

Vaikka haastattelua on usein moitittu sen objektiivisuuden puutteesta, pystytään haastattelun avulla pääsemään lähelle tutkittavaa. Haastattelun etuna voidaan nähdä sen yksilön subjektiivisuutta korostava luonne. Haastateltava on tutkimuksessa merkityksiä tuottava, aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Tutkijalla on haastattelun kautta mahdollisuus esittää yhteisössä kysymyksiä, joita yhteisön jäsenet eivät uskalla tai halua esittää toisilleen. Tämä vaatii tutkijan sitoutumista organisaatioon ja sen henkilökuntaan sekä ulospäin suuntautuneisuutta ja innostuneisuutta. Myös luottamuksen ja avoimen vuorovaikutuksen syntyminen on tärkeää. Tutkijan on kuitenkin muistettava säilyttää riittävä neutraalius tutkittavia ja

tutkittavaa asiaa kohtaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 98; Huovinen & Rovio 2007, 99; Kvale 1996, 64, 84; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41, 44.) Haastattelut tehnyt opiskelija vieraili päiväkodilla ja hakeutui puheyhteyteen henkilöstön kanssa jo ennen varsinaisen tutkimusprosessin alkamista. Lisäksi hän hankki monipuolista taustatietoa päiväkodista ja sen toimintaperiaatteista sekä inkluusiokoulutuksesta.

Haastattelijan välineenä haastatteluja tehdessä oli teemarunko. Teemahaastattelussa on pohjimmiltaan kyse keskustelusta, joka etenee ennalta määrättyjen aihepiirien mukaisesti. Näiden teemojen järjestys ja laajuus keskustelussa voivat kuitenkin vaihdella eri haastattelujen välillä. Teemahaastattelu soveltuu erityisen hyvin focus group -tyyppisiin haastatteluihin, joissa liikutaan helposti tutkimusaiheen ulkopuolisissakin henkilökohtaisissa näkökulmissa ja kokemuksissa. Teemahaastattelun etuna voidaan nähdä se, että tutkijan rooli ei ole keskeinen. Haastateltavien ääni tuodaan kuuluviin ja merkitykset nähdään vuorovaikutuksessa syntyvinä. Haastattelija pyrkii pitämään keskustelun teema-alueiden sisällä, kuitenkin liikaa rajoittamatta tutkittavien puhetta. Lisäksi haastattelija rohkaisee ja kannustaa kaikkia ryhmän jäseniä keskusteluun. Haastattelun tärkein tehtävä on olla kuuntelija. (Eskola & Vastamäki 2007, 25–27; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Patton 2002, 343–344; Valtonen 2005, 223, 235.) Tässä haastattelussa ryhmät ovat olleet niin sanottuja luonnollisia ryhmiä eli työtiimejä, joissa jäsenet ovat päivittäin vuorovaikutuksessa keskenään.

## **5.5 Aineiston analysointi**

Analyysin lähtökohtana ovat lapsiin liittyvät ilmaukset ja niiden toistuminen sekä variaatiot aineistossa. Tässä tutkimuksessa keskitytään yksinomaan aikuisten kielenkäyttöön, ei lasten itsensä luomiin merkityksiin. Kiinnitän huomiota myös tekstissä suoraan ilmeneviin sisältöihin ja henkilöstön omien roolien muodostumisen suhteessa lapseen. Analyysissa pyrin huomioimaan myös puhujien asemoinnin ja niiden kautta rakentuvat identiteetit. Identiteetti (vrt. subjektipositio) on sosiaalisessa prosessissa diskursiivisesti rakentuva ilmiö (Suoninen 1999, 36). Identiteetillä viitataan siihen, kuinka ihmiset kielenkäytössään rakentavat itsestään tai toisistaan määrittämiä. Nämä identiteetit eivät ole pysyviä vaan toiminnallisia ja muuttuvia.

(Jokinen ym. 1999, 68.) Lapsikuvia on mahdollista tarkastella juuri näiden asemointien kautta, jotka tekevät lapsesta luodut representaatiot näkyviksi.

Analyysissa keskityn vain merkitysten kannalta olennaisiin kielen kategorioihin, sillä yhdessä analyysissa on mahdotonta tarkastella kaikkia tekstuaalisia, diskursiivisia ja sosiaalisia käytäntöjä tasavertaisesti (Fairclough 1992, 231–232). Kriittisessä diskurssianalyysissa analyysia tehdään kolmella tasolla. Tekstuaalinen analyysi nähdään perinteisenä tekstiin tai puheeseen kohdistuvana kielellisenä analyysinä ja kielellisten piirteiden kuvailuna. Tätä prosessia ohjaavat painotuksesta riippuen sanavalinnat, modaaliset piirteet, transitiivisuus tai tekstin koheesio. (Fairclough 1992.) Koska en ole kielitieteilijä, keskityn tekstinanalyysia laajemmin diskursiivisten ja sosiaalisten käytäntöjen tasolle. Tarkempaa tekstin erittelyä esitän kuitenkin tulkintojeni ja esiin nousseiden merkitysten tukena ja perusteluna tekstin ja tulkinnan yhtäpitävyydelle.

Analyysia tehdessä on muistettava, että aineiston puhetta tulee tarkastella myös institutionaalisen kielenkäytön näkökulmasta. Institutionaalille kielenkäytölle on ominaista, että se toteuttaa aina jotakin instituution sille määrittämää tehtävää. Institutionaalissa toiminnassa objektivoituneet merkitykset koetaan tiedoksi ja välitetään eteenpäin tietona. Instituution edustaminen rooleissa tai niiden kautta on tärkein representaatiomuoto. (Drew & Heritage 1992; Berger & Luckmann 1995, 84, 89.) Instituutioissa on useimmiten hyvin moninaisen joukko ristiriitaisia, yhteenpunoutuneita puhetapoja. Näistä osa on niin sanottua instituution virallista kieltä ja osa päivittäisen toiminnan taustalla olevia implisiittisiä sääntöjä. Diskurssien funktio ja seuraamukset ovat instituution jäsenille usein näkymättömiä, sillä ne peittyvät konkreettisten arkipäivän käytänteiden ja kielenkäytön tilannekohtaisten funktioiden alle. (Potter & Wetherell 1989, 34, 187.) Tähän olen kiinnittänyt huomiota tulkintoja tehdessäni.

Käytän tutkimuksessani diskurssin käsitettä kuvaamaan erilaisia puhetapoja, sillä se sopii tutkimuksiin, joissa tutkitaan institutionaalisia sosiaalisia käytäntöjä (Jokinen ym. 2004, 27–28), kuten kielenkäyttöä päivähoidossa. Diskurssilla viitataan ehjään merkityssysteemiin. Käytän diskurssin ohella myös sen suomenkielisiä vastineita puhe tai puhetapa.

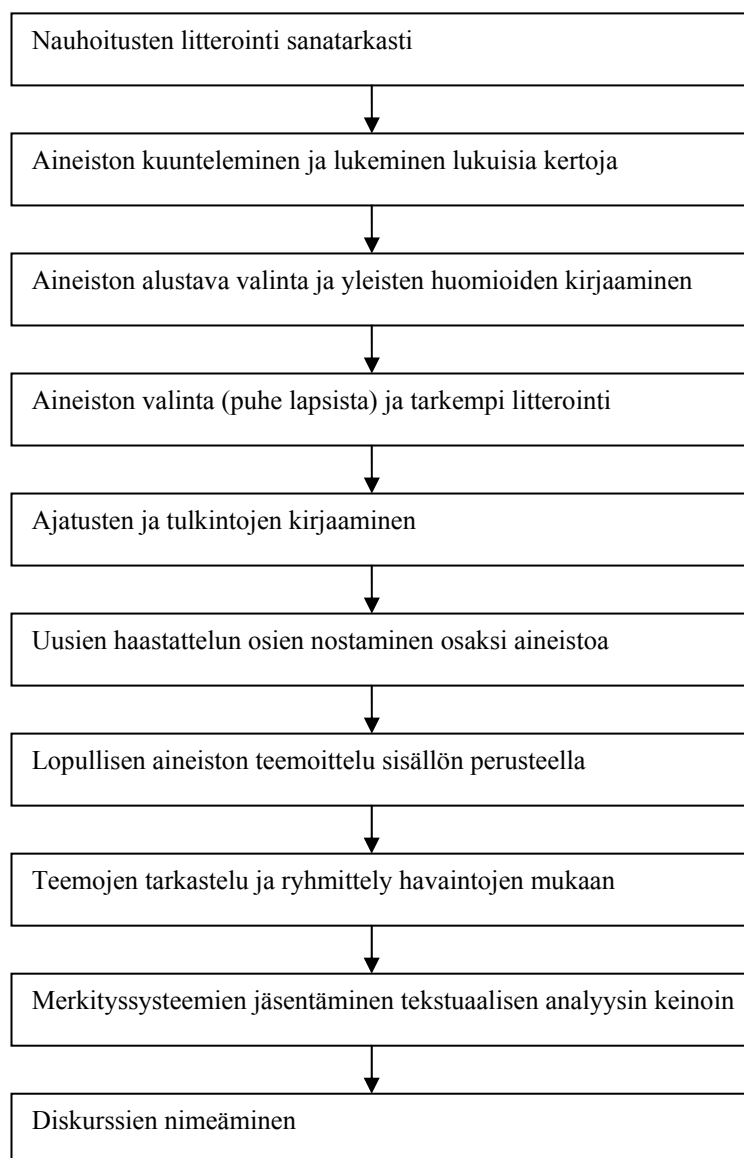
Analyysin ensimmäisenä vaiheena oli keskustelujen litterointi (nauhoituksesta transkriptioksi) sekä aineiston lukeminen ja kuunteleminen lukuisia kertoja tehden samalla alustavaa valintaa ja yleisiä huomioita. Haastattelut litteroitiin

ensin sanatarkasti. Haastattelujen litteroinnissa teimme yhteistyötä samaa aineistoa käyttävän opiskelijan kanssa niin, että kumpikin litteroi kolme haastattelua. Tarkensin kaikkia litterointeja vielä myöhemmin. Analysoinnin ja redusoinnin helpottamiseksi merkitsin haastattelut numeroin (1–6). Aineistoa oli tässä vaiheessa yhteensä 125 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,5).

Diskurssianalyysissa raakamateriaalin valintaa täytyy tehdä hyvin valikoiden, harkiten mitkä osat ovat relevantteja analyysin kannalta ja näin osa aineistoa. (Taylor 2001, 25.) Aluksi aineiston läpikäymistä ohjasi ainoastaan tutkimusongelman ydin: puhe lapsista. Poimin aineistosta ensin sellaiset kohdat, joissa selkeästi ja konkreettisesti puhutaan lapsista. Näistä tein vielä karsintaa sen perusteella, onko puheenvuorossa tarpeeksi aineksia, jotta se muodostaisi lapsikuvaa yksinään tai osana diskurssia. Samalla tavoin karsin heti aluksi pois sellaisia aineistokatkelmia, jotka eivät varsinaisesti liittyneet puheeseen lapsista, kuten henkilöstön omien tunteiden kuvailut koskien esimerkiksi heidän omaa työnkuvaansa tai koulutusta. Tämän jälkeen kävin aineiston vielä läpi ja poimin sieltä kohtia, joissa selkeästi puhutaan lapsen asioista mainitsematta kuitenkaan lasta tai lapsia. Nämä haastattelujen osat litteroin vielä tarkemmin diskurssianalyttisesti. Käytetyt litterointimerkit ovat liitteenä (Liite 1.). Litterointimerkit perustuvat Keskusteluanalyysin perusteet –teoksessa (1997) ja Fitchin ja Sandersin (2005) toimittamassa Handbook of language and social interaction –teoksessa esitettyihin merkistöihin. Tässä vaiheessa aineisto koostui noin 26 sivusta litteroitua materiaalia (Times New Roman 12, riviväli 1,5). Vertasin myöhemmin näistä pätkistä löytyneiden puhetapojen tyypillisiä (kielellisiä) piirteitä koko haastatteluaineistoon ja nostin tämän avulla esiin vielä lisää asioita. Lopullista aineistoa on 30 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,5).

Käydessäni aineistoa läpi, kirjasin alustavia ajatuksiani ja tulkintojani tekstistä. Nämä tulkinnat muotoutuivat, tiivistyivät ja tarkentuivat analyysin edetessä. Teemoittelin lopullisen aineiston haastattelun sisällön ja alustavien tulkintojeni mukaan useampaan kategoriaan. Nämä teemat kuvasivat hyvin laajasti katkelmien sisältöä. Teemoja olivat Lapsi kehityksensä/toimintansa kautta, Aikuinen toiminnan säätelijänä, Lapsi subjektina, Sulautuminen joukkoon ja Lapsen ehdoilla (negatiivista merkityksenantoa). Tässä kohden nimeämiset eivät juuri heijastelleet varsinaista tutkimusongelmaa vaan auttoivat jäsentämään aineistoa. Näistä viidestä teemoittelusta alkoi pikkuhiljaa diskursiivisen tarkastelun kautta muodostua

merkityssysteemien kokonaisuuksia. Jotkin merkitykset ja tulkinnat vaihtoivat paikkaa sekä muuttuivat hyvinkin erilaisiksi. Vertasin kielellisten piirteiden ja käytettyjen sanavalintojen yhteyksiä ja eroja. Kuviossa 1 on esitetty tiivistetysti koko analyysiprosessin eteneminen päävaiheittain aineiston litteroinnista diskurssien nimeämisen. Myöhemmin esitän vielä esimerkin yksittäisen päättelyketjun kulusta.



KUVIO 1 Analyysin eteneminen päävaiheittain

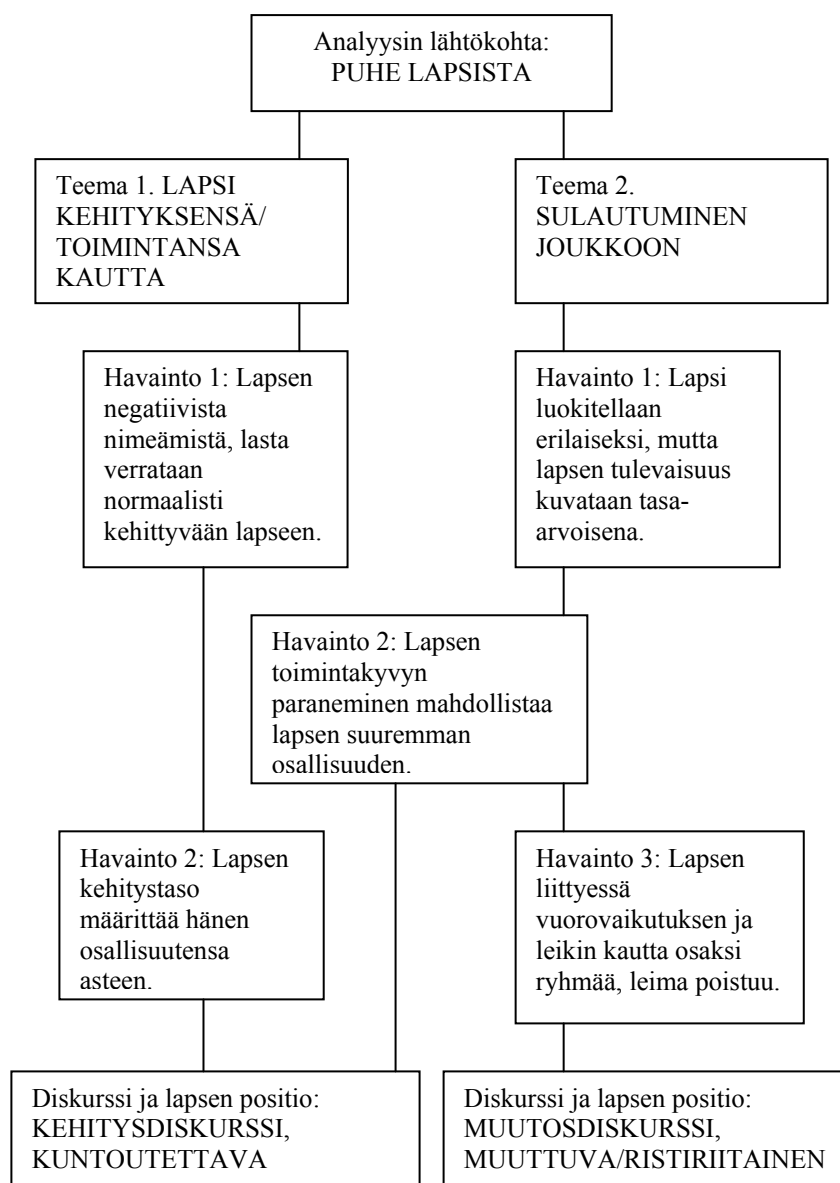
Pyrin kuvaamaan myös diskurssien sisäisiä ristiriitoja ja ottamaan huomioon aineiston keskeisimmät diskurssit. Palasin tarpeen vaatiessa alkuperäiseen litteraatioon tai nauhoituksiin selvittääkseni laajemman kontekstin. Kokosin kutakin

diskurssia vastaavat aineistokatkelmat yhdeksi ryhmäksi. Analyysia ohjannut pienin yksikkö on yksittäinen merkki. Sanojen tarkastelussa olen huomioinut niiden lause- ja virkeyhteydet, sillä sama sana saattaa saada useita merkityksiä eri asiayhteyksissä.

Lopulliset tulokset muotoutuivat pikkuhiljaa eri diskursseja yhdistellen ja omia tulkintoja muovaten. Kuviossa 2 kuvaan hyvin pelkistetyksi yhden tällaisen päättelyketjun etenemisen. Päättelyprosessi lähtee aineiston laajasta tarkastelusta, josta esille nousseet teemat olen nimennyt niiden sisällön mukaan. Teeman sisäisten tekstuaalisten piirteiden ja näihin perustuvien havaintojen erittelyn kautta olen koonnut merkityssystemien kokonaisuuksia, jotka olen lopulta nimennyt.

Tuloksina esittelen ne diskurssit, jotka esiintyivät puheessa näkyvästi useimmin, selkeästi ja tunnistettavasti. Diskurssit nimesin pääsääntöisesti niiden lapselle tuottaman position tai tuottamisprosessia kuvaavan termin kautta. Suoraan lapsen asemoinnista nimensä ovat saaneet ongelma- ja subjektidiskurssi. Tuki-, kehitys- ja muutosdiskurssit puolestaan viittaavat enemmän lapsen määrittelyyn eri tavoin. Tulosten yhteydessä kutakin diskurssia tarkentamassa on vähintään yksi aineistokatkelma. Katkelmat olen valinnut niin, että ne kuvaavat selkeästi kutakin diskurssia. Katkelmien pituus riippuu siitä kuinka laajasti konteksti on oltava esillä, jotta katkelman merkitys ei muutu.





KUVIO 2 Esimerkki analyysin päättelyketjusta

## 5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuustarkastelu koskee koko tutkimusprosessia. Kvalitatiivisen tutkimuksen kenttä on laaja, ja tämän vuoksi sieltä ei löydy yhtä yhtenäistä käsitystä luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta määrittää yleisesti sisällön johdonmukaisuus, tällöin koko prosessin eteneminen on selitettävä tarkasti raportoinnin yhteydessä. On huomattava, ettei aineiston analyysia voida erottaa luotettavuuden arvioinnista samalla tavalla

kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tutkija joutuu koko ajan pohtimaan ratkaisujaan; tutkija on laadullisen tutkimuksen tärkein työväline – sekä luotettavuuden mittari. (Eskola & Suoranta 1998; Tynjälä 1991, 387.)

Tutkimukseen vaikuttavina ennakko-oletuksina voidaan nähdä arkikokemukset, ideologiat ja esiyymmärrys sekä tutkijayhteisön käsitykset ja arvostukset. (Schwandt 1997, 63–64.) Olen pyrkinyt kuvaamaan ajatteluni ohjanneita taustaoletuksia ja niitä lähtökohtia, joiden varaan analyysini rakentuu, jotta tutkimuksen lukija voisi arvioida omaa näkökantaani ja sen mahdollisia vaikutuksia tulkintoihini.

Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ulkoisen validiteetin, analyysin väitteiden ja tutkimusaineiston vastaavuuden, tulosten vahvistuvuuden ja tutkimuksen siirrettävyyden näkökulmasta. Realistisen luotettavuusnäkömyksen mukaan tutkimuksen luotettavuudessa on kyse siitä, kuinka pätevästi tutkittua ilmiötä kuvataan. Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet kuuluvat realistiseen luotettavuusnäkömykseen. Sisäinen validiteetti kuvaa sisällön loogisia suhteita. Ulkoinen validiteetti puolestaan tarkastelee sisällön ja aineiston välistä pätevyyttä. Yksinkertaistettuna reliabiliteetilla tarkoitetaan aineiston tulkinnan ristiriidattomuutta. (Eskola & Suoranta 1998; Tynjälä 1991, 388)

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on kyettävä osoittamaan, että tutkimuksessa tuotetut rekonstruktiot tutkittavasta ilmiöstä vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Tynjälä 1991, 390). Olen pyrkinyt liittämään tuloksiin mahdollisimman kuvaavat aineistokatkelmat, ja perustelemaan tekstuaalisin keinoin tekemiäni tulkintoja. Relativistisesta näkökulmasta teksti nähdään todellisuutena. Ei ole mahdollista tavoittaa yhtä objektiivista totuutta vaan yksilöillä on oma kokemuksensa todellisuudesta. Tutkimusteksti itsessään on luotettavuuden mittari ja samalla konteksti, jossa luotettavuutta arvioidaan. (Eskola & Suoranta 1998; Tynjälä 1991, 388)

Tutkimuksen siirrettävyydellä viitataan tutkimustulosten yleistämiseen tai soveltamiseen toisessa kontekstissa. Tulosten vahvistuvuudella viitataan puolestaan tulosten ja aiempien tutkimuksen väliseen yhteyteen. Tämänkaltaisessa tutkimuksessa, jossa tutkimuskohde on ainutkertainen yhteisö ja prosessi, ei tulosten luotettavuuden kannalta ole välttämätöntä pyrkiä siirrettävyyteen tai vahvistuvuuteen. Vastuu sovellusarvon arvioinnista jää viime kädessä lukijalle. (Tynjälä 1991, 390.) Tutkimustulosten siirrettävyyttä tukee kuitenkin näkemys puhetaiposten

palautumisesta yksittäisten ammatti-ihmisten sijaan erilaisiin institutionaalisiin käytäntöihin ja kulttuurisesti jaettuihin merkityksiin (Silverman 2005, 99). Nämä näkyvät tuloksissa esimerkiksi vallitsevina koulutuspoliittisina näkemyksinä. Täysin tuloksia ei voida kuitenkaan erottaa päivähoidon henkilöstön näkemyksistä ja kokemuksista, sillä heidän osallisuutensa peilautuu monessa diskurssissa laajempaan kulttuuriseen kontekstiin. Näin nämä kaksi ulottuvuutta ovat ikään kuin kietoutuneena toisiinsa.

Yleistäminen ei diskurssianalyttisessä tutkimuksessa yleensä ole mahdollista eikä siihen pyritäkään. Tutkimuskohteena oleva kielenkäyttö on aina ainutkertaista. Lisäksi tutkimuksen tapaus on ainutlaatuinen, joten sillä on arvoa itsessäänkin. (Taylor 2001, 14; Juhila & Suoninen 1999, 245.) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kannalta on tärkeää muistaa, että sosiaalinen todellisuus on sekä analyysin kohde että tuote (Jokinen ym. 2004, 23). Tutkija tuottaa raportoidessaan oman näkemyksensä siitä palasta todellisuutta, jota hän tutkimuksessaan käsittelee. Diskurssianalyttisesti suuntautunut tutkija tuottaa subjektiivista tietoa todellisuudesta. (Taylor 2001, 12.) Olen pyrkinyt tuomaan näkyväksi aineiston äänen katkelmien kautta sekä kuvannut mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti analyysi- ja tulkintaprosessin.

Kriittisessä diskurssianalyysissä tutkija asemoi itsensä, sillä tutkimus on useimmiten poliittista tai ideologista. Tässä tutkimuksessa oma roolini on ollut lähinnä tulkitsijan rooli, olen relativismin näkökulmasta pyrkinyt tuottamaan yhden mahdollisen tulkinnan kuvatusta ilmiöstä ollen kuitenkin kriittinen omia näkökantojani kohtaan.

Suurin ongelma diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on usein aineiston laajuus. Diskurssianalyysissä pyritään varsin suppeaan aineistoon, sillä analyysi on hidasta ja työlästä. Toisaalta myös pieni aineisto voi tuottaa merkittäviä tuloksia. Myös liiat tekstuaaliset merkit ja yksityiskohdat, jotka eivät ole oleellisia analyysin kannalta, tekevät transkriptiosta hankalasti luettavan. Laajemmasta aineistosta vain tietyt osat valikoivat analyysin kohteeksi. Aineiston laajuus linkittyy tiiviisti tutkimustehtävään ja -asetelmaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 155; Taylor 2001, 38; Juhila & Suoninen 1999, 240–241.) Aineiston koon fokus on esiin nousevien diskurssien määrässä, ei esimerkiksi haastateltavien määrässä tai aineiston koossa. Diskurssi tarvitsee tuekseen vakaan aineistopohjan. Tämän varassa tutkija tekee itse

päätöksen siitä onko hänellä riittävästi aineistoa perustelemaan tutkimusargumenttiaan. (Wood & Kroger 2000, 80–81.)

Haastattelun arvioiminen tapahtuu ulkopuolisen näkökulmasta, sillä en ole vaikuttanut käytettyyn haastattelumenetelmään tai haastattelujen teemarunkoon. Toisaalta tämä asettaa minut tutkijana hyvään asemaan, sillä en ole ollut läsnä vaikuttamassa tilanteen kulkuun, ja tallennettu aineisto on tarjottu minulle ikään kuin puhtaalta pöydältä tulkittavaksi. Näin oma merkityksenantoni ei ole vaikuttanut haastateltavien puheeseen, ja heidän puhettaan ei ole kohdistettu vastaamaan tutkimusongelmaani. Tästä näkökulmasta on mahdollista olettaa, että aineistosta nousevat diskurssit edustavat henkilöstön aitoja kokemuksia ja näkemyksiä lapsesta.

Bogdanin ja Biklenin (1992, 97–98) mukaan hyvä haastattelu on sellainen, jossa haastateltavan on helppo puhua vapaasti ja joka tuottaa rikasta aineistoa. Myös haastattelija osoittaa aktiivisesti mielenkiintoaan ja kannustaa haastateltavaa jakamaan kokemuksiaan. Haastattelijana toimineen opiskelijan tutkimus on luonteeltaan toimintatutkimus, johon usein kuuluu toimiminen tiiviisti tutkittavan yhteisön sisällä ja luottamuksen luominen tutkittaviin henkilöihin. Näin ajateltuna tutkija on luultavasti päässyt lähelle tutkittaviaan ja keskustelu on avointa ja rehellistä. Haastattelututkimuksessa on lisäksi huolehdittava siitä, että tutkija ja haastateltavat ymmärtävät tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet samalla tavalla (Tynjälä 1991, 393).

Jo transkriptio itsessään on konstruktio, ja siihen liittyy juuri tästä syystä joitain ongelmia. Tutkijan tulee pitää mielessä, ettei transkriptio ole tutkimuksen varsinainen aineisto vaan tutkijan muovaama edustus nauhoitetusta haastattelusta. Litterointi sisältää aina arviointia ja päätöksen tekoa. (Kvale 1996, 163–164; Taylor 2001, 37.) Tässä tutkimuksessa transkription reliabiliteettia lisää aineiston litteroiminen kahteen kertaan siitä osasta aineistoa, mikä muodostui analyysin kannalta relevantiksi. Lisäksi kolme haastatteluista on litteroinut toinen opiskelija, nämä haastattelut kävin vielä itse uudelleen läpi.

## 5.7 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan moraalinen toiminta on enemmän kuin eettinen tietoisuus ja kognitiiviset valinnat. Tutkijalla tulee olla herkkyyttä ja hänen täytyy olla sitoutunut moraalisiin seikkoihin ja tekoihin. (Kvale 1996, 117.) Laadullisessa tutkimuksessa eettisyys on tiukasti kietoutunut koko tutkimusprosessiin alkaen aiheen valinnasta. Tutkimukseen yleisesti liitetään sellaisia eettisiä tekijöitä, kuten luottamuksellisuus ja tutkittavien anonyymiteetin säilyttäminen sekä tutkittaville mahdollisesti aiheutuvien seurausten huomioiminen. (Kvale 1996, 111.)

Tutkimusluvut hankin asianmukaisesti kunnasta, haastatelluilta päivähoiton työntekijöiltä sekä niiden lasten vanhemmilta, joiden lapset liittyivät oleellisesti tutkimuksen taustatekijöiden selvittämiseen. Kaikki myönsivät luvan. Lisäksi informoin henkilöstöä tutkimushankkeestani sen verran kuin heidän kannaltaan oli etukäteen tärkeää tietää. Haastattelu on tutkijan kannalta haasteellinen, sillä tutkijan pitää päättää kuinka paljon tutkittaville tulee kertoa tutkimuksen menetelmistä ja tavoitteista. Pääsääntönä voidaan sanoa, että tutkittavan antaman tutkimusluvan tulee perustua riittävään informaatioon. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.)

Haastatteluun liittyy monia eettisiä haasteita. Haastattelu on tilanne- ja kontekstisidonnainen, ja tuloksiin sisältyy aina tulkintaa. Haastattelu tilanteena ja haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutus vaikuttavat haastateltavaan. Lisäksi haastattelussa tuotettu tieto vaikuttaa käsityksiimme ihmisyydestä. Haastateltavien oikeudet tulee muistaa kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Haastattelun kohdalla tulee olla erityisen tarkka transkriptio anonyymiteetin kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 12, 101; Kvale 1996, 109.) Tutkimustilanteena muistutti luonteeltaan tiimin normaalia viikkopalaveria, joten olosuhteiltaan se oli tehty haastateltaville mahdollisimman helpoksi. Myös haastattelija oli haastateltaville ennestään tuttu.

Koska kyseessä on tiettyinä vuosina käynnissä olevaan pilottiin liittyvä tutkimus, on tutkimuksen kohteena olevan kunnan, päiväkodin ja henkilöstön anonyymina pitäminen varsin haastavaa. En ole tutkimuksessani viitannut nimeltä millään tasolla suoraan ketään tai mitään tutkimukseen liittyvää toimijaa. Tutkittavien anonyymiteettia olen pyrkinyt kunnioittamaan muun muassa muuttamalla haastattelukatkelmissa haastateltavien tunnistetiedot puhujien määrästä riippuen kirjaimiksi, X-Z. Tutkimukseni kannalta ei ole oleellista puhujan positio

päiväkodissa, näin ollen en ole merkinnyt heidän ammattinimikkeitään näkyviin, sillä se lisäisi tunnistettavuuden mahdollisuutta. Olen viitannut päiväkodin rakenteellisiin seikkoihin ja inklusiokoulutukseen vain siinä määrin kuin se on tutkimuksen kontekstin kannalta oleellista. Näin pyrin myös osaltaan takaamaan tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilymisen.

## 6 LAPSI PÄIVÄHOITOHEIKILÖSTÖN PUHEESSA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella päivähoitohenkilöstön kielenkäyttöä inkluusiopilotin alussa. Tutkimuksen fokuksena on puhe erilaisista lapsista. Esittelen tutkimukseni tuloksia löytämieni diskurssien kautta. Erittelen tulososiossa viisi aineistossa selkeästi esiintynyttä diskurssia ja kuvaan kunkin seurauksia vammaiselle lapselle. Tulosten käsittelyn lähtökohtana on vastaaminen tutkimusongelmaani, millaisia representaatioita päivähoitohenkilöstö tuottaa lapsesta puheessaan. Eri diskursseissa luodaan erilaisia subjektipositioita. Näin lapsi ja lapsuus rakentuvat kussakin diskurssissa eri tavoin.

Tässä osiossa tutkimusta käytän erilaisista lapsista pääosin termejä erityislapsi tai etulapsi, sillä ne ovat käsitteet, jotka nousivat myös aineistosta esiin. Erilaiseen lapseen viitattiin kautta diskurssien usein myös pronomineilla *tämä*, *ne* ja *nämä*, kun taas niin sanotuista normaaleista lapsista käytettiin yleisesti ilmausta *muut* tai *muut lapset*. Jo tämä asetelma luo tietynlaista lääketieteellis-psykologista erittelyä lasten välille. Näillä nimeämisillä on merkitystä myös käytännön toiminnassa, esimerkiksi suoraan vuorovaikutuksessa aikuisen ja lapsen välillä.

Taulukossa 1 on esitetty kokoavasti löydetyt diskurssit ja niihin keskeisesti liittyvät tekijät. Tämän jälkeen avaan yksityiskohtaisemmin kunkin diskurssin ja esitän tekemilleni tulkinnoille perusteita aineistokatkelmiin tukien.

TAULUKKO 1 Päivähoitohenkilöstön kielenkäytössä esiintyvät diskurssit

	Ongelmadiskurssi	Kehitysdiskurssi	Tukidiskurssi	Subjektidiskurssi	Muutosdiskurssi
<b>Kielelliset piirteet</b>	negatiiviset, toiminnan pakkoa ilmentävät verbit; epävarmat ja lieventävät ilmaukset	negatiivisia ominaisuuksia ilmentävät adjektiivit, negaatiot	aktiivimuotoiset verbit, passiivi, epävarmuutta ilmentävät sanavalinnat	aktiivimuotoiset verbit, ääri-ilmaukset, painotukset	imperatiivi, konditionaali, futuuri, passiivi
<b>Lapsen positio</b>	ongelma (objekti)	kuntoutettava (objekti)	tuettava (objekti)	yksilö (subjekti)	ristiriitainen, muuttuva, välitilassa (objekti tai subjekti) rooliaan etsivä
<b>Aikuisen positio</b>	toimintansa muokkaaja, sopeutuja	arvioija (ei suoranainen toimija)	tukitoimien toteuttaja (aktiivinen toimija)	kriittinen toimija	
<b>Diskurssin funktio</b>	segregoivien palveluiden ja erityisryhmien puolustaminen	integraation korostaminen, lapsen normatiivisen kehityskulun arvostaminen ja kehityksen arvioiminen	lapsen tarvitseman tuen tarjoaminen ja inklusiivisten päämäärien ristiriitaisuuden ilmentäminen	lasten asemointi tasa-arvoiseksi, inklusiiviset päämäärät, tuen tarjoaminen samoista lähtökohdista	muutoskeskustelu, muutoksen jäsentäminen
<b>Ideologiset lähtökohdat</b>	segregaatio, yleinen resurssikeskustelu	integraatio/kuntoutusparadigma, normalisaatio, vammaisuus yksilön ominaisuutena, psykologiset kehitysteoriat	kasvattajan vastuu ja velvollisuus, vammaisuuden sosiaalinen malli, toisaalta myös kuntoutusnäkökulma	inkluisio/tukiparadigma, vammaisuuden sosiaalinen malli, lapsuuden sosiologia	kehittämistyö, inklusiivinen kasvatus



## 6.1 Ongelmadiskurssi

Ongelmadiskurssi rakentaa kuvaa lapsesta hänen poikkeavuutensa kautta. Lapsen poikkeavuuden ilmenemismuodot, ja samalla lapsi itse, on ongelma, joka määrittää päivähoitoryhmän toimintaa rajoittavasti. Diskurssissa korostuu henkilöstön näkökulma suhteessa toimintaan, jota lapsen tarpeet säätelevät. Taustalla on ajatus erillisen erityisopetuksen pitkästä perinteestä suhteessa opettajien integraatiossa ja inkluusiossa haastavina kokemuksiin asioihin. Näin diskurssi puolustaa erillistä erityisopetusta vetoamalla muun muassa resurssiseikkoihin.

Aikuisen ja koko ryhmän toiminta on riippuvaista lapsen poikkeavuuden asteesta. Mitä suurempi lapsen toiminnanvajavuus on, sitä haastavammaksi toiminnan järjestäminen koetaan. Lapsi on näin taakkana koko ryhmälle ja hänen erityistarpeisiinsa vastaaminen on pois muusta toiminnasta. Lapsen haasteellisuus nähdään ongelmana.

Osittain diskurssin toimijana on päiväkotikielinen kokonaisuutena eli puhuja viittaa päiväkodin yhtenäiseen käytäntöön, muutoin käytetään puhekielisempää passiivista, joka asiayhteydessään viittaa aikuisiin. Aikuisen ”pakkoa” toimia tietyllä tavalla korostetaan negatiivisävytteisillä verbeillä *täytyy, pitää, tarvii, joutuu* sekä ilmauksilla, kuten *sitoo yhden ihmisen ja vaatii koko ajan aikuisen oloa*. Aikuinen on ikään kuin pakotettu muokkaamaan toimintatapojaan ja ryhmän käytänteitä muutamien lasten poikkeavuuden vuoksi. Henkilöstön voisi kärjistetysti sanoa olevan pakotettuja sopeutujia, mutta vahvemmin he asemoituvat toimintansa muokkaajiksi, sillä puheessa viitataan myös asian kääntöpuoleen, hyviin hetkiin, jolloin toiminta on tavanomaista. Myös aikuisen fyysiseen ja henkiseen rasitukseen sekä väsymiseen viitataan suoraan. Näiden negatiivisten seuraamusten aiheuttajana on lapsen patologia. Vastaavasti positiiviset seuraukset eivät ole lapsen ansiota, vaan ne esitetään yleisesti, ajoittaisina poikkeuksina muuten samanlaisena koettuun arkeen.

X: ja se tekee paljon justiinsa kun on kolme (.) erityislasta, niin se ei mee ihan sillai niinkun ajattelis paperilla, että nyt tehdään tänään tommosta ja tommosta ja sitä kuitenkin joutuu irtaantuun niitten (.) lapsien takia yks henkilö aina vähintään

Y: niin jos ei kaks se riippuu ihan minkälainen päivä on näillä pojilla että joskus tarvitaan meitä kaikkia kolmee niinkun yhdelle lapselle siis yhtä lasta kohta niin täti mutta että <sitten taas> toisina aikoina menee taas niin että ne menee siinä muitten mukana ihan että ei mitään (1/2/11–27)

Lapsen vaikeudet säätelevät päivähoitohenkilöstön ja lapsiryhmän toimintaa. Lapsen ongelmallisiksi nähdyt piirteet ovat toiminnan ohjaajina eli ikään kuin diskurssin toimijan roolissa. Lapsi itse ei kuitenkaan ole aktiivinen toimija vaan hänen toimijuutensa ja muut ominaisuutensa sivuutetaan puheessa. Näin erilainen lapsi asemoituu vahvasti ongelmaksi. Toisaalta diskurssissa korostuu tietynlainen ristiriitainen jännite sen välillä mukautetaanko toimintaa lasten parhaaksi vai yksinomaan lasten takia. Tämä ristiriita ilmenee puheen tasolla erityisesti epävarmoina ja lieventävinä ilmauksina, kuten *varmaan* tai *vähän*. Lisäksi aiemmin puhuttua ehdollistetaan ja kumotaan jopa useita kertoja, kuten alla olevassa katkelmassa:

X: ja vähän riippuu etulapsistakin varmaan kuinka niitten kans pääsee >tai pääseehän niitten kaa ihan samalla lailla< mut kuitenkin (.) mun mielestä kaikki ryhmät on aika aktiivisia kuitenkin että (2/1/17–18)

Ristiriita ilmentää osittaista henkilöstön omien asenteiden ja syvälle suomalaiseen kasvatukseen ja yhteiskuntaan iskostuneiden erityisopetuksen perinteiden, joissa poikkeavan lapsen paikka on erityisryhmässä, välistä jännitettä. Toisaalta myös aikuiset tuntuvat puolustavan erillistä erityisopetusta viitaten omaan jaksamiseensa sekä liian vähäisiin resursseihin lasten tarpeisiin nähden. Lapseen viitataankin lähes poikkeuksetta termeillä erityislapsi ja etulapsi, jolloin hänet määritellään erityistä tukea tarvitseväksi ja poikkeavaksi.

Puheessa näkyy aikuisen jaksamiseen keskeisesti liittyvä huoli riittävästä resursseista. Ongelmalliseksi koetaan ryhmien uusi lapsi- ja resurssijako. Osaltaan myös resurssien puute on aiheuttamassa toiminnan muovaamisen pakkoa. Ei pystytä tekemään kaikkea, mitä henkilöstön pitäisi tehdä tai mitä he haluaisivat tehdä, koska aikuisia on liian vähän suhteessa lasten vaativuuteen. Sivutaan myös sitä, että erityislapsen vaatiessa aikuisen tiiviimpää läsnäoloa, on se muilta lapsilta pois. He ikään kuin joutuvat kärsiväksi osapuoleksi ja jäävät vaille aikuisen huomiota.

X: --↑ykskin ihminen ku ois ninku ois mejän ↓ryhmässä niin olis aikaa että se vois tehdä(h) jotain tämmöstä asiaa ja sitten niinkun (.) sen meidän erityislapsen kans ni sen kans tarvii: olla tietyissä toiminnoissa eli me <tarvittais tavallaan> yks ihminen enemmän ,että on kaks ihmistä sitten ohjaamassa sitten muita, (.) mutta ei tää ny yhtään meillon koko tää kaheksan vuotta (.) >tulee nyt täyteen vuoden vaihteessa että ollaan toimittu näin< (3/11/25–32)

## 6.2 Kehitysdiskurssi

Kehitysdiskurssissa lapsi määrittellään hänen toimintansa ja kehityksensä kautta. Lapsen toiminta ja kehitystaso ovat sidoksissa siihen, missä määrin lapsen osallisuus on mahdollista. Lapsen luokittelu perustuu hänen toimintakykyynsä. Aikuisen tehtävänä on olla näiden nimeämisten ja määrittelyjen tekijä. Puheessa toisinnetaan normatiivista kehitysajattelua ja siihen perustuvaa kuntoutusideologiaa. Kehitysdiskurssi asemoi lapsen kuntouttavien toimenpiteiden kohteeksi.

Diskurssissa lapsi tarvitsee jotakin tukea, ja lapsen kehitystä kuvataan useasti negatiivisesti tai lapsi nimetään jollakin hänen ominaisuuttaan kuvaavalla adjektiivilla: *yks laps esimerkiksi on hirmu hankala, hän oli purijalyöjä ja (.) vaikka mikä siis se oli <ihan hirvee> sillon kun se tuli meille*. Vamman negatiivisia seuraamuksia vahvistetaan vertaamalla lasta normaalisti kehittyvään lapseen. Puheessa käytetään paljon negatioita eli lapsi *ei osaa* tai *ei voi* tehdä jotakin.

Diskurssi sisältää paljon *sitten kun* –puhetta eli normalisaation ja kuntoutuksen kautta lapsen toimintakyky on mahdollista saada sellaiseksi, että pystytään johonkin mihin ei aiemmin ole kyetty, esimerkiksi toimimaan ryhmässä tai lapsi pystyy osallistumaan aiempaa enemmän. Tämä ilmenee aineistossa suoraan esimerkiksi *ei tarvii enää – vaan pystyy enemmän* –ilmauksina. Samalla aikuinen kokee, että aikaa jää muillekin lapsille, kun erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimintakyky on saatu sille tasolle, ettei hän vaadi enää samalla tavoin aikuisen alituista läsnäoloa. Eli mikäli lapsen, nimenomaan vammaisen lapsen, toimintakyky on riittävä, pystytään pyörittämään normaalia arkea. Diskurssi heijastelee perinteistä vammaisuuden yksilöllistä näkemystä, jonka kautta kuntoutukselle ja normalisaatiolle haetaan oikeutus. Lapsi hyväksytään osaksi toimintaa vasta kun hän tämän paikan kehityksensä puolesta lunastaa. Tämä viittaa vahvasti kuntoutusparadigmaan perustuvaan integraatioajatteluun.

X: --<että se on niinkun semmonen> >ja tosiaan tää yks poika niin se tosiaan hyvin niin< pärjäis (.) ↑kyllä koska se tuli hirveen hyvin toisten lasten kanssa toimeen se pystyy leikkiin niitten kanssa ja >mutta sekin voi kyllä olla että se ei ehkä jatkuvasti sitten jaksa< -- (1/5/4–7)

Diskurssissa on hieman samoja piirteitä kuin ongelmadiskurssissa, mutta ilman aikuisen vahvaa läsnäoloa. Aikuisen identiteetti ei kehitysdiskurssissa muodostu

vahvasti näkyväksi. Aikuinen kyllä arvioi lapsen toimintaa ja toimintakykyä, mutta ei toimi muussa roolissa aktiivisesti. Tämän lisäksi diskurssin painotus on segregaatiosijaan integraatioajattelussa. Lapselle luodaan mahdollisuuksia osallistua tiettyjen toimenpiteiden kautta.

X: no sitä tarvitaan melkein sitten kaveriksi siihen että silloin pitää aina tää (.) kyseisen kaverin tälläisiä tarpeita vastaavaa >että jos se rupee riehun< niin sitten täytyy koittaa vaan saada sen ajatukset muualle ja sitten keksiä jotain semmosta tekemistä mitä se haluaa ja mistä se on kiinnostunut (.) ja kyllä sitten on aina sitten aina on konstit sitten löytynyt ↑ainakin vielä tähän saakka (1/3/13–18)

Yleisesti ottaen diskurssi vahvistaa vallalla olevaa integraationäkemyksiä. Lapsen tulee pärjätä ja suoriutua riittävän hyvin, jotta hän pääsee osaksi yleisopetusta tai tavallista ryhmää. Ei puhuta lainkaan koulun tai päiväkodin valmiudesta ottaa lapsi vastaan vaan puhutaan lapsen valmiuksista ja pärjäämisestä tavallisessa ryhmässä. Näin ainoa toimenpiteiden kohde on vajavaiseksi nähty lapsi. Diskurssissa ei puhuta lainkaan lapsen positiivisista ominaisuuksista ja puheessa mainitaan ainoastaan erityislapset, muut lapset nähdään kehityksen vertailukohtana, ilman heikkouksia.

### 6.3 Tukidiskurssi

Tukidiskurssissa esitetään aikuislähtöinen näkökulma lapsen tukemiseen. Aikuisen vastuu ja velvollisuus kasvatustehtävänsä ja lasta kohtaan korostuvat. Puheessa aikuinen on intervention toteuttajana, jolloin myös toivottu saavutus on aikuisen ansiota. Lapsen positio muodostuu siis tuen kohteeksi, objektiksi.

Tukidiskurssia leimaa vamman tai poikkeavuuden näkeminen jonkin ulkopuolisen tekijän aiheuttamaksi, jolloin diskurssin ideologisten lähtökohtien voidaan nähdä olevan jollakin tasolla vammaisuuden sosiaalisessa mallissa ja inklusiivisessa ajattelussa. Lapsen poikkeavuuteen otetaan kuitenkin kantaa vain tuki- tai kuntoutusnäkökulmasta. Aikuinen ei määrittele lasta, vaan viittaa lapselle valmiiksi luotuihin luokituksiin ja nimeämisiin. Resurssien saaminen ja ohjaaminen oikeaan kohteeseen ovat kiinni lapsen luokittelusta. Näin päiväkodin uudet ja vanhat toimintamallit ja käytänteet risteävät ja ovat ikään kuin törmäyskurssilla. Vahvemmin diskurssissa korostuu kuitenkin eriarvoisuuden näkökulma.

Lapsesta puhutaan hänelle tarjottavan tuen kautta, viitaten esimerkiksi pienettyyn ryhmään tai käytössä oleviin kuviin, tai diagnoosin kautta: *kuulovammainen, adhd*. Lapsen asemointi objektiksi ja tuettavaksi näkyy hyvin myös diskurssin sisältämässä niin sanotussa hallinnollisessa puheessa, jossa lapsi on puheenkohteena esimerkiksi suhdeluku. Lapseen viitataan tällöin sen mukaan millä suhdeluvulla (*korotettu suhdeluku*) hänen lasketaan olevan ryhmässä. Tätä kautta lapsi saa tarvitsemansa tuen resursoituna siihen ryhmään, jossa hän on. Tuki ja luokittelu luovat näin toisistaan riippuvan kehän.

X: --no yritetään hänelle järjestää niinku (.) semmonen hetki et hän saa rauhassa pukeutua ja nyt hän on oppinu r-reippaasti pukeutuun ja nyt sovittiin sit taas että nyt koitetaan otettiin hänelle kuvat että tässä järjestyksessä vaatteet puetaan ja -- =erittäin hyvin sujuu nyt että oli kyllä hyvä että ↑saatiin et nopeesti niinku tilanne vähän niinku ↑poikki ja nyt sitten °niinku ohitte siitä ollaan päästy° (4/21/8–13)

Aikuiset tuottavat lapsen tarvitseman tuen. Lapsi on tämän tuen passiivinen vastaanottaja. Henkilöstö mieltää tekemänsä työn lasten edun mukaiseksi, positiiviseksi toiminnaksi. Negatiivisen erottelun ja luokittelun tekijä on passiivimuotoinen eli joku päiväkodista riippumaton, ulkopuolinen taho. Tämä ilmenee puheen tasolla passiivin kautta ilmaistuna toimijana. Passiivissa puhutaan esimerkiksi sellaisista asioista kuin lapsen ottaminen ja sijoittaminen päiväkotiin sekä resurssien jakaminen. Henkilöstö korostaa toimijuuttaan käyttämällä puheessaan nominimuotoisia ilmauksia *me, minä* ja puhekielisempää *sä* sekä sanavalinnoilla ja äänenpainoilla. Negatiivisten merkitysten yhteydessä puheessa käytetään passiivia, *ei eristetä*, kun taas positiivisten toimintojen ja lasten tukemisessa toimijana ovat päiväkodin aikuiset. Näissä kohdin käytetään myös jatkuvuutta ilmentävää perfektiä.

X: -- ja .h ja niin kun et sit yritetään kattoo se aamupiiri sen mukaan et kukin jaksaa ja näin ni (.) niin niin sehän on meistä tää m- meidän aikuisten asenne tähän tähän hommaan, niin paljonhan se on siitä kiinni et jos me oltas sillä asenteella että no (.) >jos me nyt pidetään tää hetki sillai että< noi kaks ei sitten tuu ollenkaan niin totta kai lapsetkin alkaa ajatteleen niin että >no niin että me mennään nyt leikkiin< mutta noi kaks ei saa tulla koska ne on niin tämmösiä erityisiä niin se että kun lapset huomaa ja ottaa mallia meistä niin mei- mejän esimerkkejä seuraa (.) niin niin meillon tosi suuri ja tärkeä rooli mun mielestä tässä asiassa

Kehitysdiskurssin tavoin tukidiskurssissa negatiivisten seuraamusten aiheuttajana on lapsen tai lasten erityisyys. Puheessa viitataan inklusiivisiin päämääriin korostamalla ilmauksia, kuten *ei eristetä, ei leimata*. Näin tehdään kuitenkin samalla tietynlaista jakoa niihin, joiden osallistuminen on itsestään selvää ja niihin, joiden osallistuminen onnistuu aikuisen panostuksella. Aikuisen rooli lasten osallisuuden tukemisessa näkyy selkeästi. Toisaalta henkilöstö käyttää myös ehdollistavia ilmauksia, esimerkiksi *jos me oltais sillä asenteella*, jolloin tiimin voidaan olettaa toimivan juuri päinvastaisella tavalla, kaikki lapset mukaan ottaen. Tämä viittaa inklusiiviseen näkemykseen lapsen yksilöllisestä tukemisesta tämän omista tarpeista lähtien.

Diskurssi ilmentää myös epävarmuutta siitä, näkyykö ideologia käytännön toiminnassa. Oman tiimin tai ryhmän toimintaan viitataan käyttäen lievää epävarmuutta ilmentäviä sanavalintoja, kuten *varmaan, ehkä*. Diskurssissa tuodaan esiin päiväkodin toimijuutta painottaen päiväkodin yhtenäistä käytäntöä. Päiväkodin yhteisenä näkemyksenä on, että kaikki (viitataan lapsiin) tarvitsevat tukea, mutta omaa ryhmää kuvattaessa käytetään sanavalintaa, joka ilmaisee lievää epävarmuutta siitä, toteutuuko idea myös käytännössä. Lasta autetaan sen verran, että hän pystyy olemaan mukana toiminnassa. Eräässä katkelmassa todetaan kaikkien lasten olevan aina mukana toiminnassa, ainoana erona on se, että erityislapsilla on aina avustaja. Tässä näkyy selkeästi diskurssin sisäinen ristiriitaisuus, ensin osoitetaan, että kaikki lapset ovat samalla viivalla ja osallisia, ja kuitenkin myöhemmin nostetaan esille lasten mukanaolon ehdollisuus, kuten tässä tapauksessa avustaja.

Diskurssin keskeisin jännite syntyy henkilöstön kokemusten ja päämäärien välisestä ristiriidasta. Henkilöstö kokee lapsen tukemisen inklusiivisista lähtökohdista tärkeäksi, mutta tukemisen ehdot ja rajat tulevat kuitenkin vanhan toimintamallin mukaisesti lapsen luokittelusta. Resurssit kohdennetaan niille lapsille, joiden erityistarve on nimetty. Tämä näyttäytyy sekä lasten tukemisen että resurssien jakautumisen eriarvoisuutena.

## 6.4 Subjektidiskurssi

Subjektidiskurssi heijastelee lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen arvopohjaa. Lapsi on oman elämänsä osallinen toimija. Puhetta lapsesta toimijana on sellaisenaan aineistossa vain hyvin vähän, selkeästi vähiten verrattuna muihin esiintyviin diskursseihin. Joidenkin diskurssien taustalla näkyy häivähdys subjektidiskurssin lapsesta, mutta sellaisenaan subjektidiskurssia on vain muutamassa kohden.

Kun lapsesta puhutaan subjektina, ei useimmiten ole määritelty tarkemmin kuka lapsi tai ketkä lapset, vaan puhutaan ylipäätään lapsista. Jossain kohdin mainitaan *kaikki lapset* tai *jokainen*. Lasten välille ei tehdä minkäänlaista eroa. Lapsen kuulemista, kokemuksia ja omia näkemyksiä korostetaan. Näillä ilmauksilla tuetaan samalla inklusiivista ajatusta tasa-arvosta ja erottelun poistamisesta. Muutamissa kohdissa aineistoa yksittäisestä lapsesta puhutaan toiminnan, kuten oppimisen, suorittajana. Tällaisia yksilöllistettyjä subjektiivisuuden ilmauksia on kuitenkin hyvin vähän.

X: et mun mielestä ni siis s- selkärankaan on kyllä varmaan tällä päiväkodilla menny että kaikki tarvii sitä tukea oli diag- >siis justiinsa< oli diagnoosia tai eli ei .h niin kaikki tarvii ?jossain kohtaa? ja enemmän (.) et >semmonen mun mielestä kans tulee varmaan täsä ryhmäsä niinku< jos ei sitä ääneen sanota mutta siis (.) ihan niinku lapsillekin (4/16/16–20)

Useissa puheenvuoroissa nousee ilmi ajatus siitä, ettei ole erityistä tarvita tukea. Jokainen tarvitsee tukea jossakin. Lapsen yksilöllisyys huomioidaan myös kehityksen tasolla ja kehityksen eritahtisuus tunnustetaan. Lasta tuetaan hänen omien tarpeidensa mukaan, ja tämä koskee kaikkia lapsia riippumatta siitä onko heille määritelty ylimääräisiä resursseja vai ei.

Puheessa tuodaan usein esille diagnoosit, jotka perinteisesti nähdään edellytyksenä tukemiselle. Näihin viitataan kuitenkin ilman mainintaa lapsista tai diagnoosin haltijasta. Viittaukset ovat usein ääri-ilmauksia, joilla painotetaan erottelun näkemistä negatiivisena toimintamallina. Näin korostetaan myös sitä, ettei kukaan saa minkäänasteisen poikkeavuuden tai muun syyn perusteella erilaista kohtelua kuin muut. Etulapsella ei ole erityisoikeutta tuen saamiseen vaan kaikki saavat tarvitsemansa tuen samoista lähtökohdista. Puheessa tasavertaisuutta ja lapsen

toimijuutta painotetaan käyttämällä sellaisia ilmauksia kuin *jokainen, kaikki lapset*, äänen painotuksia ja venytyksiä sekä äänen voimakkuuden nousua ja laskua.

X: --et jotenkin niinku tuntuu että et niinku ↑näinkin päin ajatellen niin niin jotenkin ↑tasa-arvosuus sit niinkin päin että et meillä sitä saa kyllä ihan jokai(h)nen laps joka sitä tarvitsee (.) et sä et tarvii lääkäri(h) lausuntoo(h) siihen että et et että ↑nyt tälle lapselle voidaan antaa vähän pitempi aika pukeutumiseen

H: ymm joo

P: et hänen ei tarvitse olla siinä ajassa kun (.) ikätoverinsa (.) koska lapset kehittyy on sillä lääkärintodistus tai ei niin omaan tahtiinsa ja ↓ovat erilaisia persoonia (4/16/6–12)

Lapsi saa diskurssissa positiivisia merkityksiä ja puheessa viitataan osallistavan kasvatuksen keskeisiin elementteihin: tasa-arvoon, osallisuuteen sekä lasten oikeuksiin ja kuulemiseen. Kaikilla on käytössään samat resurssit ja niiden tasa-arvoiseen jakautumiseen kiinnitetään huomiota.

## 6.5 Muutosdiskurssi

Pienessä osassa aineistoa ilmeni myös ajatus siitä, ettei toimintaympäristö ole vielä valmis täysin hyväksymään tai vastaanottamaan erityislapsia samoista lähtökohdista kuin muita lapsia. Vammaisen lapsi nähdään puhehetkellä erilaiseksi, poikkeavaksi. Tulevaisuudesta puhutaan lapsen näkökulmasta kuitenkin tasa-arvoisena, ja ympäristö on tällöin jo valmis vastaanottamaan kaikki lapset samoista lähtökohdista. Jollakin tasolla ympäristön muutosprosessi on siis käynnissä, mikä näkyy esimerkiksi lapsen ristiriitainen asemointina sekä henkilöstön oman roolin etsintänä.

X: >että siinä mielessä niinkun pikkuhiljaa että sitä ei niinkun enää sitten< kiinnitetä niin paljon huomiota kun neon tuolla muitten joukossa

Y: niin

Z: °kun on samanlaisia lapsia° >↑taikka muita lapsia< ympärillä ni (1/7/5–8)

Päivähoitoympäristössä meneillään oleva muutos näkyy puheessa konkreettisesti tulevaisuuden kuvailuna ja visioina. Puheessa käytetään sekä tulevaisuuteen viittaavaa futuuria että passiivia ja tekemisen tarpeen osoittavaa imperatiivia ja



konditionaalia. Passiivin kautta ilmennetään jonkinasteisen muutosprosessin olevan jo käynnissä. Pyrkimyksenä on lapsen assimilaatio ja leimaamisen poisjääminen. Leimaamisen koetaan vähenevän, ja lopulta poistuvan kokonaan, kun lapsi on vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa ja liittyy osaksi tavallista ryhmää. Ajatuksena tuntuu olevan, että kun lapsi sulautuu ympäristöönsä, hänen vammaansa tai poikkeavuuttaan ei enää huomaa.

Erilainen lapsi asemoituu hyvin ristiriitaisesti. Hänen tarkkaa positiotaan ei ole määritetty. Toisaalta lapselle luodaan tässä hetkessä erilaisuuden leimaa, toisaalta lapsen poikkeavuuden nähdään olevan jonkinasteisen asennemuutoksen kohteena. Tulevaisuudessa lapset nähdään selkeästi toistensa kanssa tasavertaisina sekä asenteiden että toiminnan tasolla. Tulevaisuutta ja muutosta diskurssissa korostetaan futurilla ja ”*sitten, kun*” –ilmauksilla. Henkilöstö jäsentää muutosta ja sen tavoitteita diskurssin kautta. Identiteetti ei muodostu myöskään aikuiselle kovin selkeäksi, vaan he asemoituvat rooliaan etsiviksi. Tulevaisuuteen viitataan positiivisessa mielessä, uskoen kehityksen suunnan olevan oikea.

Ajatuksen tasolla osallistavan kasvatuksen ideologia on jo omaksuttu osaksi tulevia toimintatapoja, mutta se ei vielä näy nykyisissä asenteissa ja käytänteissä. Henkilöstön toiminnan muutoksen tiellä on jonkinlaisia asenteellisia ja instituution perinteisiin arvoihin sidoksissa olevia esteitä. Tämä näkyy selkeästi esimerkiksi aineistokatkelmassa, jossa henkilöstö käyttää konditionaalia (*täytyys*) kuvaten asiaa, joka tulisi toteuttaa käytännössä ja joka jollakin tapaa on jo ajatuksen tasolla tiedostettu.

X: --↑lapset on lapsia että ne on erilaisia että ne vaan täytyys hyväksyä semmosina (.) ettei siinä sitten leimata niitä että nyt teijän ryhmässä on semmonen ettei sit sen kanssa saa leikkiä taikka muuta että (.) että tota tämmös=-- (1/13/29–34)

Lasten erilaisuus ja yksilöllisyys nähdään tosiasiana, mutta siihen ei vielä osata suhtautua toivotulla tavalla. Negatiivisen erottelun seuraukset (leima) ymmärretään ja lasten keskeisen vuorovaikutuksen arvoa korostetaan. Aikuisella ei kuitenkaan tunnu olevan välineitä tai tahtoa muuttaa asenteita ja käytänteitä juuri sillä hetkellä. Diskurssissa osallisuudelle asetetaan näkymättömiä esteitä. Näitä esteitä henkilöstö ei nimeä eikä niihin puheessa viitata, mutta ne ovat selkeästi olemassa. Nämä esteet

erottavat nykyisen toimintatavan ja päämääränä nähdyt inklusiiviset käytänteet toisistaan.

X: kaikki valmiina sitten jo että pystytään ↑siinä vaiheessa sitten jo ottaan ne niinkun jo tämmöseen valmiiseen (.) ympäristöön että silloin osataan jo siihen (.) ni:inkun ottaa oikee kanta ja muuten näin ei ne oo sitten mitään erikoisia lapsia enää (1/7/13–16)

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella päivähoitohenkilöstön erilaisesta lapsesta luomia representaatioita inklusiopilotin alkuvaiheessa. Tarkastelin lasta henkilöstön puheessa esiintyneiden diskurssien kautta. Aineistosta nousi selkeästi esille viisi erillistä diskurssia, jotka kukin asemoivat lapsen eri tavoin ja joiden taustalla näkyvät erilaiset ideologiset lähtökohdat. Tarkasteltaessa näitä diskursseja laajemmassa yhteydessä tai aiempien tutkimusten valossa on muistettava konteksti, jossa diskurssit on tuotettu. Puhe on nähtävä nimenomaan yhden organisaation inklusiivisen muutosprosessin yhteydessä. Koska jokainen instituutio ja jokainen muutosprosessi ovat joiltain osin erilaisia, heijastelevat tutkimustulokset tutkitun päivähoitoympäristön sen hetkistä muutoksen tilaa. (Senge 1993, 139–140; Kinsella & Senior 2008, 661.)

Lapsi asemoituu henkilöstön puheessa hyvin vaihtelevasti. Kun lapsen poikkeavuus nähdään ryhmän toimintaa rajoittavana, lapsi asemoidaan ongelmaksi (*ongelmadiskurssi*), ja aikuinen puolustaa puheessaan erillisiä erityisopetuspalveluita vedoten muun muassa resurssien puutteeseen. Integraatiota ja lapsen normin mukaista kehitystä arvostavassa puheessa (*kehitysdiskurssi*) erilainen lapsi saa kuntoutettavan position. Lapsen kuntouttamiselle haetaan oikeutusta lapsen arvioinnista. Lapsen tarvitseman tuen tarjoaminen ja inklusiiviset päämäärät ovat henkilöstön näkemyksen mukaan ristiriidassa *tukidiskurssissa*, jossa lapsi nähdään tuettavana. Lapsen poikkeavuutta ei nähdä yksin lapsen ominaisuutena, mutta resurssit ohjautuvat luokittelun kautta. *Subjektidiskurssissa* lapset asemoituvat keskenään tasa-arvoisiksi. Puheessa korostetaan inklusiivisia päämääriä, kuten kaikkien tukemista samoista lähtökohdista. Päivähoidon muutoksen ja henkilöstön oppimisprosessin keskeneräisyys näkyy lapsen ristiriitaisena ja muuttavana positiona (*muutosdiskurssi*). Ympäristöä ei vielä nähdä valmiina, mutta ajatuksen tasolla tulevaisuus näyttäytyy inklusiivisena ja erilaisen lapsen rooli ympäristöön sulautuneena.

Ongelmadiskurssissa korostuu hyvin perinteinen näkemys erillisestä erityisopetuksesta helppona vaihtoehtona. Integraation ja inklusion haasteet nousevat esille ja henkilöstö vetoaa niihin. Tutkimusten mukaan lapsen vammaisuuden tai toiminnanrajoitteen aste sekä henkilöstön aiempi kokemus ja

tunne osaamisesta vaikuttavat heidän suhtautumiseensa. Kokemuksen ja kehityksen myötä nämä asenteet voivat kuitenkin muuttua. (Avramidis ja Norwich 2002, 129–132, 134.) Tietyllä tavalla asennemuutos näkyy olevan käynnissä esimerkiksi tukidiskurssissa, jossa henkilöstö ilmentää selkeää ristiriitaa lapsen tarvitseman tuen tarjoamisen ja inklusiivisten käytäntöjen välillä. Päivähoidossa luokittelun perusteluna on käytetty tukitoimien ohjaamisen onnistumista lapsen arvioinnin kautta. (Haring & Lovett 1992, 56–57.) Henkilöstö on omaksunut tämän näkökulman hyvin vahvasti ja kokevat hankalaksi roolinsa kahden risteävän näkökannan välissä. Diskursseissa syntynyt jännite saa alkunsa useimmiten juuri tästä henkilöstön kokemusten ja päämäärän välisestä ristiriidasta. Päivähoitoympäristössä ei ole vielä löydetty sellaisia käytäntöjä, joissa toiminta ja inklusiivinen ajatus kohtaisivat. Suunta näitä kohden näyttää kuitenkin esimerkiksi muutosdiskurssin valossa olevan, vaikkakin tietyt ristiriitaisuudet nousevat siinäkin esiin.

Suurin lapsen asemointiin vaikuttava tekijä näyttääkin kautta diskurssien olevan henkilöstön omien kokemusten, ajatusten ja asenteiden suhde vallitseviin tai perinteisiin näkemyksiin kasvatuksen järjestämisestä. Oman ulottuvuutensa luovat inklusioon liittyvät arvot ja päämäärät. Toimintatapojen muutos inklusiivisemmiksi vaatii henkilöstöltä uuden paradigman omaksumista ja erityisopetuksen normatiivisista perusolettamuksista luopumista (Saloviita 2001, 144–149, 156). Päivähoitoympäristössä ollaan vallitsevan kuntoutusparadigman ja yhteisön tavoitteleman tukiparadigman risteyskohdassa.

Päiväkodilla ennen inklusiopilotin alkua tehdyn kartoituksen tulokset viittasivat siihen, että henkilöstö pyrki jo alkutilanteessa toimimaan pääosin osallistavan kasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Kuitenkin yhdessä toimiminen, lapsen erityistarpeisiin vastaamisen ja resurssien jakautumisen kohdalla oli eroja näkemyksissä. Huolissaan oltiin henkilöstön jaksamisesta ja kaikkien sitoutumisesta inklusion eteenpäin viemiseen, sillä alkukartoituksen kaikki päiväkodin työntekijät eivät suhtautuneet täysin varauksettomasti inklusioon. Nämä samat asiat nousevat esiin myös diskursseissa, joskaan osallistavan kasvatuksen periaatteiden mukaan toimiminen ilmeni vain lapsen osallisuuden tukemisen näkökulmasta. Periaatteessa toiminnan osallisuutta tukevaan ulottuvuuteen uskotaan, mutta sen toteutumiseen käytännössä suhtaudutaan epävarmasti ja varauksella myös diskurssien tasolla. Varautuneisuus inklusiota kohtaan ja aikuisen jaksaminen korostuvat erityisesti erillistä erityisopetusta puolustavassa ongelmadiskurssissa. Muut diskurssit kuitenkin

viittaavat siihen, että lapsi nähdään enemmän mahdollisuutena kuin ongelmana, vaikka häntä arvioidaankin kehityksen ja tuen tarpeen kautta. Tältä kannalta arvioituna inklusiivinen lapsikuva näyttäisi olevan muovautumassa. Työtä kuitenkin vielä tarvitaan.

Lapsen subjektiivisuus huomioidaan puheessa vain muutamia kertoja. Tämän voidaan ajatella johtuvan aineiston tuottamisen kontekstista. Haastattelu on tuotettu toisen tutkimuksen yhteydessä, johon haastattelija on laatinut teemarungon omia tutkimusongelmiaan silmällä pitäen. Aineistossa korostuu henkilöstön näkökulma ja henkilöstö toimijana, sillä kyse on heille järjestetystä koulutuksesta ja heidän työympäristönsä muutosprosessista.

Vehkakosken (2006) ammattihenkilöstön puhetta käsitelleessä tutkimuksessa nimetyt diskurssit viittaavat osittain samankaltaisiin nimeämiin kuin tässä tutkimuksessa esitetyt tulokset. Toisaalta tulokset ovat hyvin erilaiset jo lähtökohdiltaan. Onkin muistettava, että tutkimusten konteksti on erilainen ja tässä tutkimuksessa on keskitytty ainoastaan päivähoitossa tapahtuvaan asemointiin. Esimerkiksi Vehkakosken (50–55) nimeämä subjektidiskurssi on monin osin hyvin samankaltainen kuin omassa tutkimuksessani esiin noussut, samalla tavoin nimeämäni, diskurssi. Molemmat painottavat lapsen yksilöllisyyttä ja aktiivisuutta. Omassa subjektidiskurssissani esiin nousee lisäksi hyvin vahvasti inklusiiviset päämäärät, jotka liittyvät tutkimuksen kontekstiin. Muista diskursseista lähinnä vain yksittäiset piirteet sopivat yhteen, mikä johtunee Vehkakosken tutkimuksen edustamasta laajemmasta ammatti-ihmisten kirjosta. Lisäksi diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on aina muistettava tutkijan oma merkityksenanto, joku toinen olisi voinut päätyä tekemään tämän tutkimuksen aineistosta hyvin erilaisia tulkintoja kuin mitä olen nostanut esiin.

Diskurssianalyysin kautta on mahdollista tarkastella yhteiskunnan ja diskurssin suhdetta kaksisuuntaisesti; yhteiskunnan rakenteet muovaavat diskursseja ja diskurssit rakenteita. Muutokset kielenkäytössä heijastelevat laajempia sosiaalisia ja kulttuurisia muutoksia. Diskurssit nähdään myös keskeisinä osina ideologioiden muodostumis- ja muutosprosesseja, sillä puhettavat muovaavat ajattelua. (Fairclough 1992, 5–7, 36; Fairclough 2001, 231, 234; Foucault 1972, 90–94; Paltridge 2006, 178–179; Wood & Kroger 2000, 45.) Päiväkodissa meneillään oleva muutosprosessi heijastuu diskursseissa. Samalla tavoin diskurssit muovaavat muutoksen suuntaa. Diskursseista eniten edustettuna oli tukidiskurssi, jossa vallitseva yhteiskunnallinen

ajattelutapa ja inklusiiviset tavoitteet risteävät. Aineistossa esiintyi muutosta kohtaan sekä negatiivisia että positiivisia merkityksenantoja riippuen puheen taustalla vaikuttaneesta ideologisesta perustasta. Näin diskurssit peilautuvat ja palautuvat jossain määrin yhteiskunnallisen ja institutionaalisen kielenkäytön tasolle.

Sengen (1993, 236–237) mukaan perustehtävään suuntautunutta toimintaa saadaan aikaan yhteisellä päättämällä, tavoitteiden asettamisella ja keskustelulla. Keskustelun kautta yhteinen päämäärä selkenee ja sekä mennyttä että nykyistä ja tulevaa on mahdollista kartoittaa. Tältä kannalta päivähoiton kehittämällä on hyvät edellytykset kulttuurin ollessa keskusteleva ja yhteisiin tavoitteisiin pyrkivä. Toimintakulttuurin muuttuessa yhteiset tavoitteet nousevat selkeämmin esille ja työyhteisön sitoutuminen muutokseen kasvaa. Muutosprosessin alkuvaiheessa yhteinen näkemys on usein epämääräinen, sillä on vaikea nähdä sitä, mitä ei vielä ole tehty. (Hakkarainen 2000, 97; Kaksonen, Karila & Nummenmaa 2006, 231–232.) Tämä näkyy tutkimusaineistossa hyvinkin selkeästi. Diskurssit heijastelevat osin negatiivisia asenteita ja vasta orastavaa muutosta. Henkilöstön oma rooli on vielä epäselvä ja lapsi saa ristiriitaisia merkityksiä. Muutosprosessi oli aineiston keräämisen aikaan vasta alussa, joten henkilöstön näkemys inklusiosta ja sitoutuminen ei välttämättä ollut täysin ehtinyt muodostua.

Kaiken kaikkiaan muutosprosessi on osallistavan kasvatuksen kehittämisen näkökulmasta vasta alussa. Ympäristöltä vaaditaan laajaa muutosta näkemysten ja arvojen tasolla, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että vain yhdessä diskurssissa (subjektidiskurssi) nousi esiin puhtaasti inklusiota tukevia ajatuksia. Instituution muutos- ja oppimisprosessissa sekä yksilöiden että yhteisön on opittava. Työntekijöiden uudistaessa osaamistaan ja oppimistaan, he uudistavat samalla kasvatusta. Syvien uskomusten ja oletusten, kuten perinteisten kasvatuksenjärjestämistä koskevien ajatusten, muuttaminen on sidoksissa kokemusten muuttumiseen, samalla myös organisaatiokulttuuri muuttuu. (Senge 1993, 139; Kinsella & Senior 2008, 662.) Näin prosessin on lähdettävä henkilöstön oppimisesta ja heidän kokemustensa karttumisesta. Koska vallitsevien yhteiskunnallisten asenteiden ja instituution perinteisten käytänteiden vaikutus näkyy selkeästi useissa diskursseissa, on perusteltua olettaa, ettei henkilöstön kokemus osallistavasta kasvatuksesta ole vielä riittävä oppimisen tapahtumiseksi.

Tutkimuksen toivotaan auttavan päiväkodin henkilöstöä inklusiivisemmän työotteen kehittämisessä. Tutkimus luo kuvaa siitä millaisia representaatioita lapsesta

muodostuu inkluusioprosessin alussa. Nämä representaatiot ovat voineet muuttua pilotin edistyessä. Näin tutkimus ei sellaisenaan anna henkilöstölle mahdollisuutta peilata kielenkäyttöään. Tulokset kuitenkin tuovat näkyväksi sen, millaisia puhetapoja henkilöstö on käyttänyt, ja näin heidän on mahdollista verrata nykyisiä käsityksiään pilotin alkutilanteeseen ja näin jäsentää tapahtunutta muutosta.

Vammaisuus ja lapsuus ovat yhteiskunnallisesti tuotettuja ilmiöitä, joita päivähoitohenkilöstö työssään merkityksellistää. Samalla he käyttävät valtaa määritellen ja käsitteellistään vammaisen lapsen elämää, ja näin säätelemällä lapsen toimijuutta. Vammaisuuden negatiiviset määritelmät ja institutionaalinen erottelu on mahdollista purkaa. Lähtökohtana vammaiskäsitysten muuttamiselle ja uudelleen rakentamiselle on ammatti-ihmisten vammaiskäsitysten tunteminen. Tämän vuoksi lisätutkimusta päivähoiton kielenkäytöstä ja lasten nimeämisistä tarvitaan. Pyrittäessä kohti osallistavaa kasvatusta, diskurssianalyysi antaa hyvän keinon tarkastella kuinka syvälle juurtuneita tietyt yhteisesti luodut käsitykset ovat ja kuinka pitkällä muutosprosessi diskurssien tasolla on.

Tämän tutkimuksen kannalta olisi ollut hedelmällistä tutkia henkilöstön puhetta inkluusiopilotin loppuvaiheessa, ja suhteuttaa tuolloin puheessa ilmenevät diskurssit ja lapsen asemointi tämän tutkimuksen tuloksiin. Näin muutosprosessi näyttäytyisi laajemmassa mittakaavassa ja henkilöstön lapselle tuottamien representaatioiden heijastelema ideologinen konteksti kielisi inkluusiopilotin vaikutuksista. Toisaalta tarvitaan myös tutkimusta siitä, kuinka nämä diskurssit heijastuvat käytännön toimintaan ja kuinka niiden kautta säädellään vammaisten lasten elämää.

## LÄHTEET

- Adams, J. Swain, J. & Clark, J. 2000. What's So Special? Teachers' Models and Their Realisation in Practice in Segregated Schools. *Disability & Society*, 15 (2), 233–245.
- Altman, B. M. 2001. Disability Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications. Teoksessa G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (toim.) *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 97–122.
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. 1999. *Exploring disability. A Sociological Introduction*. Cambridge: Polity.
- Barton, L. 1999. Struggle, support and the politics of possibility. *Scandinavian Journal of Disability research*, 1 (1), 13–22.
- Barton, L. & Armstrong, F. 2001. Disability, Education, and Inclusion. Cross-Cultural Issues and Dilemmas. Teoksessa G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (toim.) *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 693–710.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (suom. & toim. Raiskila, V.) 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Booth, T. & Ainscow, M. (suom. & toim. Kokko, L. & Pietiläinen, E.) 2005. *Koulu ja inklusio –työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for Inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. CSIE: Bristol.
- Braddock, D. L. & Parish, S. L. 2001. An Institutional History of Disability. Teoksessa G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (toim.) *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 11–68.



- Bricker, D. 1995. The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19 (3), 179–194.
- Bricker, D. 2000. Inclusion: How the Scene Has Changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 14–19.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. 1999. *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J. & Morton, M. 2008. Disability studies and inclusive education – implications for theory, research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5–6), 441–457.
- Crowe, M. 2000. Constructing normality: a discourse analysis of the DSM-IV. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 7. 69–77.
- Danforth, S. & Rhodes, W.C. 1997. Deconstructing Disability. *Remedial & Special Education*, 18 (6), 357–367.
- Drake, R. F. 1996. A Critique on the role of the traditional charities. Teoksessa L. Barton (toim.) *Disability & Society. Emerging Issues and Insights*. Lontoo: Longman, 147–166.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analysing talk at work: an introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge University: *Studies in Interactional Sociolinguistics* 8.
- Edley, N. 2001. *Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions*. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates. *Discourse as data: a guide for analysis*. Milton Keynes: Open University, 189–228.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. *Discursive Psychology*. London: Sage Publications.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

- Fairclough, N. 2001. *The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis*. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates. *Discourse as data: a guide for analysis*. Milton Keynes: Open University, 229–266.
- Ford, J., Mongon, D. & Whelan M. 1982. *Special education and social control: Invisible disasters*. London: Routledge.
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Fullan, M. 2006. *Change theory. A force for school improvement*. Centre for Strategic Education. Seminar Series Paper No 157, November 2006.
- Gillman, M., Heyman, B. & Swain, J. 2000. What's in a Name? The Implications of Diagnosis for People with Learning Difficulties and their Family Carers. *Disability & Society*, 15 (3), 389–409.
- Guralnick, M. J. 2001. A framework for change in early childhood inclusion. Teoksessa M. Guralnick (toim.) *Early Childhood Inclusion. Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brooks, 3–35.
- Guralnick, M. J. 2005. Inclusion as a core principle in the early intervention system. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) *The Developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.
- Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi.
- Hacking, I. 1999. *The social construction of what?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2/2000, 84–98.
- Haring, K. A. & Lovett, D. 1992. Labelling preschoolers as learning disabled: a cautionary position. *Topics in Early Childhood Special Education*. 12 (2), 51–74.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. *Tutkimuksia* 136. Helsinki: Stakes.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. *Toimintatutkimus kentällä*. Teoksessa H-L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon*.

- Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Kansanvalistusseura, 143–162.
- James, A. & Prout, A. 1997. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer, 7–33.
- James, A. & Prout, A. 1997. Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer, 230–250.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. Theorizing Childhood. New York: Teachers College Press.
- Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. 2004. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä:
- Jones, C. 2004. Supporting Inclusion in the early years. Maidenhead: Open University Press.
- Jones, P. 2003. The synergy between research and practice: listening to the perspectives of key stakeholders about the development of an inclusive early years service. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (2), 159–175.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 233–255.
- Kaksonen, H., Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Työssäoppiminen akateemisessa koulutuksessa - lastentarhanopettajakoulutuksen ongelmaperustainen oppimisympäristö. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 221–236.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 2–57.
- Kinsella, W. & Senior, J. 2008. Developing inclusive schools: a systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5–6), 651–665.

- Kvale, S. 1996. *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatustieteiden haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Mayall, B. 2002. *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University.
- Murto, K. 2000. Näkökohtia yhteisölliseen oppimiseen ja oppimaan oppimiseen. *Aikuiskasvatus* 2/2000, 142–150.
- Odom, S. & Diamond, K. 1998. Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base. *Early Childhood Education Quarterly* 13 (1), 3–25.
- Paltridge, B. 2006. *Discourse analysis: an introduction*. London: Continuum.
- Patton, M. Q. 2002 *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Penn, H. 2000. What is normal? Teoksessa S. Wolfendale (toim.) *Special needs in the early years. Snapshots of practice*. London: RoutledgeFalmer, 81–90.
- Philips, L. & Jørgensen, M. W. 2002. *Discourse Analysis as Theory and Method*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pihlaja, P. 1998. *Päivähoidon syrjäillä: erityispäivähoito 1997*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Potter, J. 1996. Attitudes, social representations and discursive psychology. Teoksessa M. Wetherell (toim.) *Identities, Groups and Social Issues*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 119–173.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Priestley, M. 2003. *Disability. A Life Course Approach*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Ravaud, J-F. & Stiker H-J. 2001 *Inclusion/Exclusion. An Analysis of Historical and Cultural Meanings*. Teoksessa G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (toim.) *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 490–512.

- Rogers, R. (toim.) 2003. *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 139–166.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Schwandt, T. A. 1997. *Qualitative Inquiry. A Dictionary of Terms*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Senge, P. M. 1993. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. London: Century Business.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- Solvang, P. 2000. The emergence of an us and them discourse in disability theory. *Scandinavian Journal of Disability research* 1 (2), 3–20.
- Stainback, W. & Stainback, S. 1984. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children* 51, 102-111.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1997. *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Brooks.
- Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 48–74.
- Takala, M. & Aunio, P. 2001. Laaja-alaisen varhaiserityisopetuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa? *Kasvatus* 32 (3), 261–272.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taylor, S. 2001. Locating and Conducting Discourse Analytic Research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.). *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage, 5–47.

- Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359–370.
- Thomas, C. 2002. Disability theory: Key Ideas, Issues and Thinkers. Teoksessa C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (toim.) *Disability Studies Today*, 38–58.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vaughan, M. 2002. An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 197–201.
- Vehkakoski, T. 2000. Vammaisen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 71.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 297.
- Vehmas, S. 2001. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 364–375.
- Vehmas, S. 2003. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 103–122.
- Vehmas, S. 2009. Vammaisuuden ontologia ja politiikka: Realismin ja konstruktionismin väistämätön liitto. *Kasvatus* 40 (2), 111–120.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena, 291–303.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. *Research Reports* 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

- Viittala, K. 2008. Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. *Kasvatus* 39 (1), 63–71.
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 37 (4), 371–385.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (toim.) 2001. *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage.
- Wood, L. & Kroger, R. 2000. *Doing discourse analysis. Methods for studying Action in Talk and Text*. Thousand Oaks: Sage Publications.

## Liite 1. Litteroinnissa käytetyt merkit

[	kahden tai useamman puhujan päällekkäisen/yhtäaikaisen puheen alku
]	kahden tai useamman puhujan päällekkäisen/yhtäaikaisen puheen loppu
(0.5)	sulkeiden välissä oleva lukema ilmoittaa puheenvuoron tai puheen välissä olevan tauon pituuden sekunnin kymmenesosina
(.)	lyhyt, kuultavissa oleva tauko (0.2 sekuntia tai vähemmän)
:	äänteen, tavun tai sanan venyttäminen puheessa
-	sanon tai puheen keskenjääminen
.	laskeva intonaatio (ei välttämättä lauseen lopussa)
?	nouseva intonaatio (ei välttämättä kysymyksessä)
,	samanlaisena jatkuva intonaatio
=	puheen tai puheenvuoron jatkuminen ilman taukoa
=...=	saman henkilön puheenvuoron jatkuminen edellisen lopusta, jos välissä toisen kommentti
<u>sana</u>	painotus sanalla tai sen osalla
SANA	muuta puhetta korkeampi äänenvoimakkuus
°sana°	muuta puhetta hiljaisempi äänenvoimakkuus tai pehmeä äänenpaino
↑↓	nousut ja laskut äänenkorkeudessa
><	merkkien välissä oleva puhe hätäistä tai hyvin nopeatempoista
<>	merkkien välissä oleva puhe hidasta
hhh	huokaus, kuuluva uloshengitys, pieni naurahdus
he he	nauru
sa (h)	nauraen lausuttu sana
.hh	kuuluva sisäänhengitys
.sana	lausuttu sisäänhengittäen
(sana)	litteroijan epävarmuus
( )	tunnistamaton puhuja tai sisällön kannalta merkityksetön puheenvuoro
(( ))	litteroijan kommentti tai kuvaus