

”Lähtökohta on se, että kaikki osallistuu kaikkeen ja me aikuiset mahdollistetaan se osallistuminen”: varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumisesta
Millariina Kuusela ja Karoliina Markkinen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuusela, Millariina ja Markkinen, Karoliina. 2022. "Lähtökohta on se, että kaikki osallistuu kaikkeen ja me aikuiset mahdollistetaan se osallistuminen": varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumisesta. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 37 sivua + liite.

Kandidaatintutkielmamme tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumisesta ja tukemisesta. Halusimme selvittää, millaiset asiat mahdollistavat osallistumisen toteutumisen ja millaisia konkreettisia tukikeinoja varhaiskasvatuksen kentällä käytetään osallistumisen tukemiseen.

Tutkimus toteutettiin kevään 2022 aikana haastattelemalla kuutta varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom-sovelluksen kautta. Hyödynsimme haastatteluissa puolistrukturoitua temahaastattelua ja analysoimme aineistomme laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Haastateltavat kuvasivat, että erityistä tukea saavat lapset osallistuivat lähtökohdaisesti samaan toimintaan muiden lasten kanssa. Haastateltavien mukaan tukeminen oli arkipäivää, eivätkä he kokeneet sitä taakkana. Osallistumisen mahdollistajina pidettiin riittäviä resursseja, moniammatillista yhteistyötä, työntekijöiden koulutusta ja motivoituneisuutta sekä toimivaa tiimityöskentelyä. Keskeisimpiä konkreettisia tukikeinoja olivat visuaaliset ja kommunikointia tukevat keinot, ympäristöön ja vertaisryhmään liittyvät keinot, työntekijöiden rooli sekä apuvälineet.

Tuloksista voidaan päätellä, että erityistä tukea saava lapsi koetaan samanarvoiseksi ryhmän jäseneksi kuin muutkin lapset. Tasa-arvoisen osallistumisen näkökulmasta kasvattajien koulutus ja suhtautuminen erityisyyteen ovat isossa roolissa. Kasvattajien tehtävänä on mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen toteutuminen, eikä nähdä tuen tarpeita esteenä.

Asiasanat: varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, erityinen tuki, osallistuminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA	7
2.1 Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa	7
2.2 Osallistuminen: osallisuuden konkreettinen muoto.....	8
3 ERITYISTÄ TUKEA SAAVAT LAPSET VARHAISKASVATUKSESSA	10
3.1 Mitä on erityinen tuki?	10
3.2 Erityistä tukea saavien lasten osallisuus ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa	12
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	14
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	15
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	16
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	16
4.5 Aineiston analyysi	18
4.6 Eettiset ratkaisut.....	20
5 TULOKSET	22
5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset osallistumisen toteutumisesta ja tukemisesta	22
5.1.1 Toteutuminen.....	22
5.1.2 Tukeminen.....	23
5.1.3 Osallistumisen mahdollistajat	23
5.2 Konkreettiset tukikeinot erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumiseen	24
5.2.1 Visuaaliset ja kommunikointia tukevat keinot	25

5.2.2	Ympäristö ja vertaisryhmä.....	26
5.2.3	Työntekijöiden rooli.....	26
5.2.4	Apuvälineet.....	27
6	POHDINTA.....	28
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	28
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	30
6.3	Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset.....	31
	LÄHTEET	33
	LIITTEET.....	38

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on taata jokaisen lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3). Jokaisella lapsella tulee myös olla pääsy varhaiskasvatukseen riippumatta siitä, onko hänellä erityisen tuen tarvetta vai ei (Pihlaja, 2009). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018, 21) arvoperustaan kuuluu vahvasti lasten oikeudet, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Näiden arvojen tulisi näkyä varhaiskasvatuksen jokapäiväisessä arjessa.

Viime aikoina varhaiskasvatuksen kentällä lasten osallisuus ja sen vajavaisuus ovat tulleet kiinnostaviksi tutkimuksen kohteiksi (Kangas, 2016). Inklusiivisen toimintakulttuurin mukaan kaikilla lapsilla tulisi olla keinoja saada mielipiteensä kuuluviin, mutta lapsen näkökulman tavoittamista voi vaikeuttaa yhteisen kommunikointitavan, kuten puheen, puuttuminen. Lapsen tuen tarve saataan nähdä myös niin, että osallisuutta olennaisempana asiana korostetaan esimerkiksi tottelemaan oppimista. (Heiskanen ym., 2021, 17.) Vaikka varhaiskasvattajilla onkin halu edistää lasten osallisuutta ja siihen liittyvää pedagogiikkaa, on lasten vaikutusmahdollisuudet omaan elämäänsä vielä suhteellisen rajallisia (Turja, 2017, 43).

Erityistä tukea saavien lasten integroiminen tavanomaisiin päiväkotiryhmiin on yleistynyt huomattavasti (Cook ym., 2007; Dessemontet ym., 2012). Entistä suuremmat ja heterogeenisemmät lapsiryhmät luovat haasteita varhaiskasvatuksen ammattilaisille, sillä samaan aikaan tulisi vastata erilaisten lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Vaikka tasa-arvo on varhaiskasvatuksen keskeisimpiä arvoja, tarvitaan yhä työtä, jotta se toteutuisi käytännössä kaikille lapsille. (Ahonen, 2017, 10.)

Tutkimuksemme tavoite on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumisesta ja tukemisesta. Haluamme selvittää millaiset asiat mahdollistavat osallistumisen toteutumisen ja mitä konkreettisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla on käytössä

näiden lasten osallistumisen tukemiseen. Tulevina varhaiskasvatuksen opettajina koemme aiheemme hyvin tärkeäksi, sillä jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksessa tasavertaisesti kaikkeen toimintaan.

2 OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa on teema, joka korostuu entistä enemmän inklusiivisen toimintakulttuurin myötä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tuovat myös vahvasti esiin lasten osallisuutta korostavan pedagogiikan. Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi ja nähdyksi tuleminen sekä mahdollisuus vaikuttaa oman elämänsä asioihin. Varhaiskasvatuksen tulee tukea lasten kehittyviä osallistumisen taitoja sekä rohkaista oma-aloitteisuuteen. (Opetushallitus, 2018, 26.)

2.1 Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa

Lasten osallisuuden toteutumisen tulisi olla päivittäistä ja tiedostettua. Se nojautuu demokraattisuuteen, yhdenvertaisuuteen ja lasten oikeuksien kunnioittamiseen. (Sevón ym., 2021.) Varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten tulisikin tiedostaa erilaiset toimintansa takana olevat arvot, jotka vaikuttavat osallisuuden toteutumiseen. Tavoitteena osallisuuden tukemisessa voidaan pitää lasten mielipiteiden kuulemistä, ulkopuolisuuden ja syrjäytymisen ehkäisyä sekä yhdenvertaisuutta. Varhaiskasvatuksen kentällä käytännön työssä osallisuuden toteutuminen ja sen tukeminen voi kuitenkin olla haastavaa. (Sevón ym., 2021.)

Osallisuus on jo pitkään ollut termi, jota käytetään puhuttaessa kansalaisten vaikuttamisen mahdollisuuksista yhteiskunnassa. Kuitenkin viimeisen vuosikymmenen aikana osallisuuden käsite on laajentunut soveltumaan myös nuorempien lasten kanssa tapahtuvaan toimintaan. (Turja & Vuorisalo, 2017, 45.) Leinosen ja Vennisen (2012) tutkimuksen mukaan lasten osallisuutta ja osallistumista ei kuitenkaan aina pidetä tärkeänä asiana varhaiskasvatuksessa ja kasvatijat ovat tottuneet näkemään pienet lapset avuttomina ja epäpätevinä. Toisaalta monet tutkimukset (esim. Bae, 2009) osoittavat, että pienetkin lapset ovat kykeneviä ymmärtämään omia kokemuksiaan sekä ilmaisemaan itseään (Venninen

ym., 2013). Pearson (2016) toteaakin, että osallisuuden merkitys tiedostetaan varhaiskasvatuksen kentällä, mutta sen toteutuminen käytännössä ei ole itsestäänselvyys (Viitala, 2018, 63 mukaan).

Aiempien tutkimustulosten mukaan kasvattajilla on merkittävä rooli lasten osallisuuden mahdollistajina (Kangas, 2016). Haasteena kuitenkin on, että kasvattajat ymmärtävät osallisuuden merkityksen usein eri tavoin, mikä voi johtaa siihen, että eri henkilöt tukevat lasten osallisuutta eri keinoilla (Leinonen ym., 2014). Täten olisikin tärkeää, että ammattilaiset varhaiskasvatuksen kentällä kiinnittävät huomiota osallisuuden tukemisen käytäntöihin ja siihen, toteutuuko lasten osallisuus. Lasten osallisuus edellyttää, että lapsilla on riittävästi tietoa aiheesta, tilanteesta ja ympäristöstä, jossa heidän osallistumisensa voisi toteutua (Hart, 1992). Kasvattajan vastuulla on varmistaa, että tämä toteutuu.

Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuuden ilmenemismuotoja on monia. Lapsi voi päivänsä aikana päättää pienistä häneen vaikuttavista asioista, kuten välipalasta, tai olla mukana myös laajemmalla organisaatiotasolla omiin asioihinsa vaikuttavien asioiden päätöksenteossa (Clark, 2005). Toiminnan tasolla tarkasteltuna osallisuus ilmenee ensin mukana olemisena sekä omien ajatusten jakamisena. Tavoitteena kuitenkin on, että lapset pääsevät vaikuttamaan myös suunnitteluun, päätöksentekoon, toimeenpanoon ja arviointiin. (Turja, 2010.) Lasten osallisuus tulisi nähdä siten, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa ja vertaisryhmän kulttuuriin (Kangas, 2016).

2.2 Osallistuminen: osallisuuden konkreettinen muoto

Osallisuus on terminä ja ajatuksena suhteellisen iso ja abstrakti. Kun osallisuudesta siirrytään osallistumiseen, on se paljon käytännöllisempi ja arjessa näkyvämpi ajatus kuin osallisuus. Osallistumisella tarkoitamme lapsen konkreettista osallistumista päivän eri toimintoihin, kuten ohjattuihin hetkiin sekä arjen rutineihin. Lasten toimintaan osallistumisen tulisi olla päämääränä ja tavoitteena kaikissa varhaiskasvatuksen toiminnoissa. Lapset voivat kokea aidon tunteen

osallistumisesta, kun heidän kiinnostuksensa ja tarpeensa on huomioitu. He tarvitsevat myös tunteen siitä, että heidät kuullaan ja nähdään, jotta he voivat kokea vaikuttavansa. (Sandberg & Eriksson, 2010.)

Yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on vahvistaa lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Osallistumisen ja vaikuttamisen kautta mahdollistuu lasten itsetunnon kasvaminen, oman itsensä käsittämisen kehittyminen sekä yhteisöissä tarvittavien sosiaalisten taitojen harjoittelu. (Opetushallitus, 2018, 26–27.) On kuitenkin tärkeää muistaa, että osallisuuteen kuuluu myös oikeus osallistua omalla tavallaan tai olla osallistumatta ollenkaan (Viitala, 2018, 63).

Lasten osallistumisesta ei voida puhua ilman, että otetaan huomioon valtasuhteita ja tasa-arvon haasteita (Hart, 1992). Kasvattajien ja lasten väliset suhteet ovat merkityksellisiä lasten osallistumisen näkökulmasta, sillä kasvattajilla on paljon valtaa lasten aktiivisen osallistumisen mahdollistamisessa (Viitala, 2018, 63). Kun osallistumisesta puhutaan käytännössä, voi lasten asema vaihdella aikuisen vallasta ja osattomuudesta siihen suuntaan, että he hyödyntävät valtaa yhdessä aikuisten kanssa. Tällöin he ovat myöskin aloitteellisia päätöksiä tehtäessä. (Sevón ym., 2021.)

Konkreettiseen osallisuuteen liittyy vahvasti myös lasten toimijuus. Tällä käsitteellä tarkoitetaan lasten aktiivista osallistumista eri sosiaalisissa ympäristöissä sekä heidän toiminnastaan syntyviä seurauksia ja vaikutuksia. Jotta osallisuus voi toteutua, tarvitaan ajatus toimijuudesta. (Turja & Vuorisalo, 2017, 44–45.) Lasten toimijuus esiintyy aloitteellisuutena, osallisuutena, kykynä jakaa mielipiteitä, ideoiden ja ajatusten keksimisenä sekä kokemuksena siitä, että pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä ja omaan oppimiseensa (Virkki, 2015, 7).

3 ERITYISTÄ TUKEA SAAVAT LAPSET VARHAISKASVATUKSESSA

Jokaiselle lapselle kuuluu lapsuus ilman leimaavia stigmoja sekä toisista lapsista erilleen joutumista (Määttä & Rantala, 2016, 64). Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa sitä, että siellä työskentelevien tulee taata jokaiselle lapselle tuen tarpeisiin katsomatta samanlaiset mahdollisuudet ja oikeudet. Zabelin ja Gjelijin (2020) tutkimuksen mukaan inklusiivinen toimintamalli koetaan tärkeänä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta. Heidän mukaansa inklusio nähdään edistävänä tekijänä esimerkiksi sosiaalisen, emotionaalisen ja henkisen kehityksen osa-alueilla tukea tarvitsevilla lapsilla. Inklusion myötä on noussut vahvemmin esiin myös tukea tarvitsevien lasten oikeus tasavertaiseen osallisuuteen.

3.1 Mitä on erityinen tuki?

Varhaiskasvatuksen tehtävä on tunnistaa lapsen yksilöllinen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaiset tukikeinot (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3). Tuen järjestämisen lähtökohtana tulee olla lapsen omat vahvuudet sekä yksilölliset oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tarpeet (Opetushallitus, 2014, 44; Opetushallitus, 2018, 10). Tuen järjestämisessä on tärkeää sen oikea-aikaisuus sekä riittävä vahvuus. Lapsen tulee saada tukea niin kauan kuin hän sitä tarvitsee sekä tuen on oltava joustavaa, pitkäjänteistä ja suunnitelmallista. Tuen tulee olla myös tarpeen mukaan muuttuvaa, mikä edellyttää tuen tarpeen säännöllistä arviointia. (Pihlaja & Viitala, 2018, 31.)

Suomessa on jo laajasti käytössä kolmiportaisen tuen malli, joka jakautuu tuen kolmeen eri tasoon: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Opetushallitus, 2014, 44). Joustava tuen saaminen tarkoittaa, että lapsi voi liikkua näillä tuen eri tasoilla sen hetkisen tarpeen mukaan. Kolmiportaisen tuen malli on otettu entistä enemmän huomioon myös varhaiskasvatuksen kentällä kaiken ikäisillä lapsilla (Opetushallitus, 2022, 36). Erityinen tuki on kolmiportaisen mallin viimeinen ja täten intensiivisin tuen taso.

Erityistä tukea saavat ne lapset, joiden koulutukselliset ja kehitykselliset tavoitteet eivät ole saavutettavissa muilla keinoin (Kuutti ym., 2021). Kolmiportaisen tuen mallissa tehdään pedagoginen selvitys erityisen tuen tarpeesta, jos tehostettu tuki ei ole riittävää ja lapsi tarvitsee useita eri tukikeinoja. Erityisen tuen päätöksen voi saada myös ilman pedagogista selvitystä, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion pohjalta todetaan, että lapsen opetusta ei voida antaa muuten. (Pihlaja & Viitala, 2018, 32–33.)

Tavoitteena erityisessä tuessa on tukea suunnitelmallisesti lapsen kokonaisvaltaista oppimista ja kehitystä sekä oppimisedellytyksiä (Opetushallitus, 2014, 48). Erityisen tuen saamisesta tehdään hallinnollinen päätös, jonka jälkeen lapselle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Pihlaja & Viitala, 2018, 33). Erityinen tuki sisältää erityisopetuksen ja muun lapsen tarvitseman perusopetuslain mukaisen tuen, jotka muodostavat järjestelmällisen kokonaisuuden. Toteutettaessa erityistä tukea, tulee olla käytössä erityispedagogista osaamista, jonka käytöstä opetuksen järjestäjä pitää huolta. (Opetushallitus, 2014, 48.)

Lapsi tarvitsee usein kokoaikaista, säännöllistä ja yksilöllistä tukea, kun hänen tuen tarpeensa liittyy vaikeaan vammaan, sairauteen, kehityksen viivästy-mään tai sosioemotionaalisen kehityksen pulmaan. Tällöin lapsen tukeminen voi vaatia henkilöstön erityispedagogisen osaamisen tai sairaanhoidollisen osaami-sen edistämistä sekä monialaista yhteistyötä. (Opetushallitus, 2018, 57.) Erityisen tuen tukitoimiin kuuluu pedagogiset ratkaisut esimerkiksi opetuksessa, työta-voissa, materiaaleissa ja välineissä. Lapsella on myös oikeus yksilökohtaiseen op-pilashuoltoon, tulkitsemis- ja avustajapalveluihin sekä erityisiin apuvälineisiin. (Opetushallitus, 2014, 48.)

Kolmiportaisen tuen mallin eri tasoilla on käytössä samat tukitoimet, mutta erityisessä tuessa toimet ovat yksilöllisempiä, pitkäjänteisempiä ja niissä korostuu erityispedagogisuus. Konkreettisia tukitoimia ovat muun muassa eriyt-täminen, pienryhmäjaot, tukiviittomat ja kuvatuki. Kokoaikainen erityisopetus on ainut tukikeino, joka kuuluu vain erityiseen tukeen. Tärkeää kuitenkin on, että

riittävä tuki järjestetään lapsen luonnolliseen arkeen ilman, että hänet eristetään kauas kotoa ja vertaisistaan (Määttä & Rantala, 2016, 126).

3.2 Erityistä tukea saavien lasten osallisuus ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kaikilla lapsilla tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet osallistua eri toimintoihin päivän aikana omassa ryhmässään, huolimatta mahdollisista yksilöllisistä tuen tarpeista (Kuutti ym., 2021). Tämä koskee erityisesti muita heikommassa asemassa olevia lapsia. Osallistumalla toimintaan muiden lasten kanssa he oppivat, että syrjintää vastaan ja heidän yhtäläisten oikeuksien puolesta taistelu tasavertaisesti muiden kanssa on itsessään jo demokraattinen perusoikeus. (Hart, 1992.)

Osallisuuden tukemiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota etenkin lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia ja vaikeaa vammaisuutta. Keskeisten tulosten mukaan nämä lapset osallistuvat vähemmän sosiaalisiin aktiviteetteihin kuin muut vertaiset. (Kuutti ym., 2021.) Monissa tutkimuksissa on myös todettu, että tukea tarvitsevien lasten asioista päätettäessä vanhempien ja ammattilaisten näkemykset ovat keskiössä. Täten tukea tarvitsevien lasten oikeus vaikuttaa heitä koskeviin asioihin on vähäistä. (Viitala, 2018, 63–64.) Jokainen lapsi kuitenkin osaa tehdä aloitteita esimerkiksi ilmein, elein ja ääntelyin, jolloin kasvattajan tehtäväksi jää pyrkiä ymmärtämään ja reagoimaan niihin sopivalla tavalla (Turja, 2010).

Aikuisilla on merkittävä rooli siinä, miten lasten osallisuus toteutuu. Tukea tarvitsevien lasten osallisuuden takaaminen voi varhaiskasvattajista tuntua haasteelliselta, sillä kasvattajat eivät luota lasten kykyyn osallistua (Viitala, 2018, 63–64). Osallistumisen perusta onkin kasvattajan ja lapsen välinen luottamus (Kangas ym., 2016). Siksi on tärkeää, että varhaiskasvatuksen kentällä kiinnitetään huomiota tukea tarvitsevien lasten osallisuuden tukemiseen ja konkreettisiin tukikeinoihin. Virkin (2015, 132) mukaan kasvattajat kokivat, että lapsilla on mah-

dollisuus toimia itsenäisesti ja kokea osallisuutta, kun he itse kasvattajina tarjoavat lasten kehitystä tukevan vuorovaikutusilmapiirin sekä muokkaavat ympäristöä lasten tarpeet huomioiden.

Lasten kokemukset osallisuudesta ja osallistumismahdollisuudet tulevat näkyviksi arjen konkreettisissa kohtaamisissa varhaiskasvatuksen toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (Virkki, 2015, 61). Materiaalien ja välineiden esille laittaminen sekä niistä kertominen esimerkiksi kuvien kautta sekä visuaaliset kommunikointikeinot edistävät erityistä tukea saavien lasten osallisuutta ja itseilmaisua päivän eri tilanteissa (Turja, 2010). Täten onkin tärkeää, että materiaalit, kuten kuvakommunikointikansio, ovat lasten saatavilla. Materiaalit voivat olla lapsen ainut kommunikointikeino, joten osallistumisen näkökulmasta niiden saatavuus ja kattavuus ovat hyvin merkittäviä. Kasvattajien tuleekin varmistaa, että jokaiselle lapselle löytyy sellainen vuorovaikutustapa, jolla hän tulee ymmärretyksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä osiossa kuvaamme tutkimuksemme toteuttamiseen liittyviä seikkoja. Ensin kerromme tutkimuksemme tavoitteet ja mihin haluamme saada vastauksia. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuskysymyksemme sekä tutkimuksen lähestymistavan. Sitten käymme läpi tutkimuksen osallistujat ja miten olemme keränneet aineiston. Lopuksi kuvaamme aineiston analyysia.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumisesta ja tukemisesta päiväkotiryhmässä. Haluamme saada vastauksen siihen, miten erityistä tukea saavien lasten osallistuminen toteutuu varhaiskasvatuksen kentällä varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Haluamme myös tietää, millaisia konkreettisia keinoja varhaiskasvatuksen kentällä käytetään näiden lasten osallistumisen toteutumiseksi ja millaiset asiat mahdollistavat sen. Osallistumisella tarkoitamme tässä tutkimuksessa lasten konkreettista toimintaan ja arjen tilanteisiin osallistumista. Varhaiskasvatuksessa on läsnä inklusiivinen kulttuuri, mikä tulee vahvasti esiin uusimmissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Inklusiivisessa toiminnassa tarkoituksena on edistää kaikkien osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. (Opetushallitus, 2022, 17.)

Tutkimustehtävänämme on kerätä kokemuksia ja näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilta liittyen erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumiseen. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa tämänhetkisestä tilanteesta varhaiskasvatuksen kentällä sekä antaa mahdollisia konkreettisia vinkkejä varhaiskasvatuksessa työskenteleville ammattilaisille erityistä tukea saavien lasten osallistumisen tukemiseen. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on erityistä tukea saavien lasten konkreettisen osallistumisen toteutumisesta ja tukemisesta päiväkotiryhmässä?

a. Mitkä asiat edistävät osallistumisen toteutumista?

2. Mitä konkreettisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla on erityistä tukea saavien lasten osallistumisen tukemiseen:

a. ohjatuissa tilanteissa?

b. arjen tilanteissa?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, sillä haluamme tavoittaa kokemuksia ja näiden kautta lähestyä tutkittavaa ilmiötä. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin mennessä eteenpäin, sillä laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on tutkija itse. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen eri vaiheet eivät usein ole selkeitä tai jäsenettyjä kokonaisuuksia, koska ne voivat muotoutua tutkimusprosessin edessä. (Kiviniemi, 2015, 74.) Tämä tekeekin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruusta joustavaa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään tyypillisesti kentältä esimerkiksi keskustelemalla ihmisten kanssa heidän kokemuksistaan ja näkemyksistään (Patton, 2002, 4). Tutkijaa kiinnostaa yksilölliset merkityksenannot, joita tutkittavat antavat eri ilmiöille (Kiviniemi, 2015, 80). Haastattelun kautta halusimmekin tavoittaa varhaiskasvatuksen opettajia jakamaan omia kokemuksiaan.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan pitää lähtökohtana todellisen elämän kuvailua. Tähän sisältyykin ajatus todellisuuden moninaisuudesta ja se, että laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kohteen tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym., 2014, 161.) Annoimmekin tutkimuksessamme tutkittavien omille, todellisille, kokemuksille aikaa ja pyrimme näkemään tutkitavan ilmiön heidän vastauksiensa kautta kokonaisvaltaisesti.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksemme osallistui kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkittavilla tuli olla kokemusta erityistä tukea saavien lasten opettamisesta varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa sekä varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Tutkimukseen osallistujien koulutustausta vaihteli sosionomista kasvatustieteen maisteriin, mutta kaikki työskentelivät tällä hetkellä varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen opettajina. Tutkittavien työkokemus vaihteli viidestä vuodesta yli 30 vuoteen. Heillä oli tällä hetkellä tai ollut aiemmin ryhmässään erityistä tukea saava lapsi tai useampia. Lapsiryhmien ikäjakauma vaihteli alle 3-vuotiaiden ryhmästä esiopetusikäisiin.

Valitsimme varhaiskasvatuksen opettajat tutkimuksemme osallistujiksi, koska heillä on päävastuu ryhmänsä pedagogiikasta ja esimerkiksi varhaiserytisyopettajat ovat harvemmin kokoaikaisesti ryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettajilta saa arvokasta tietoa osallistumisen toteutumisesta, koska he näkevät lapsiryhmän toimintaa kokonaisvaltaisesti päivän eri hetkiltä.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin kevään 2022 aikana. Lähetimme haastattelukutsut sähköpostitse Keski-Suomen eri kuntien päiväkoteihin sekä muutamaaan Keski-Suomen ulkopuolisen kunnan päiväkoteihin. Välitimme kutsun päiväkotien johtajille sekä parille entuudestaan tutulle varhaiskasvatuksen opettajalle. Jaoimme haastattelukutsun myös kolmeen Facebook-ryhmään, jotka ovat suunnattuja varhaiskasvatuksessa työskenteleville. Kysyimme jokaisen ryhmän ylläpitäjältä luvan kutsun julkaisemiseen.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään tyypillisesti suhteellisen pientä otantaa, joka valitaan harkinnanvaraisesti. Harkinnanvaraisen otannan tarkoituksena on valita tutkimukseen ne osallistujat, joilla on merkittävästi tietoa tutkittavasta aiheesta. (Patton, 2002, 46.) Tutkimuksemme otantana toimi harkinnanvarainen otanta, sillä valitsimme tutkittavat tiettyjen kriteereiden perusteella. Kun tutkittavia haetaan erilaisista tiedotusvälineistä, kuten Facebookista, voivat

tutkimuksesta kiinnostuneet ja siihen oman kokemuksensa mukaan soveltuvat ottaa suoraan yhteyttä tutkijoihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tutkimukseemme osallistumisen kriteereinä olivat varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys sekä kokemus erityistä tukea saavien lasten opettamisesta. Piloimme haastattelumme tutulla varhaiskasvatuksen opettajalla testataksemme sen toimivuutta.

Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoomin välityksellä ja ne myös tallennettiin sovelluksen omalla tallennustyökalulla. Haastattelujen pituus vaihteli välillä 15–45 minuuttia. Päädyimme tähän aineistonkeruutapaan, koska halusimme tavoittaa varhaiskasvatuksen opettajien omia kokemuksia ja saada heidän äänensä kuuluviin. Haastattelu on hyvin joustava menetelmä ja se antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Ei-kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia, jolloin on mahdollista syventää ja selventää saatavia tietoja. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 34–35.) Valitsimme haastattelun, koska halusimme tarvittaessa esittää vastaajille lisäkysymyksiä. Tätä mahdollisuutta ei esimerkiksi kyselylomakkeessa ole. Haastattelua kannattaakin aina käyttää sen ollessa mieluinen aineistonkeruutapa, vaikka se onkin työläs ja analyysin kannalta vaativa (Metsämuuronen, 2008, 39–40).

Hyödynsimme puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47–48). Käytimme haastatteluissa etukäteen laadittua haastattelurunkoa (Liite 1), jotta tutkimuksemme kannalta kaikki olennaiset teemat tulee käsiteltyä. Teemamme liittyivät erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumiseen ja tukemiseen varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelukysymykset ovat kaikille samat, mutta haastattelijalla voi vaihtaa niiden järjestystä sekä sanamuotoa. Vastauksia ei kuitenkaan ole sidottu tiettyihin vastausvaihtoehtoihin, sillä haastateltavat saavat vastata niihin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47.)

4.5 Aineiston analyysi

Valitsimme aineiston analyysiksi laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Päädyimme tähän tapaan, sillä tutkimuksen keskeinen tavoite oli kartoittaa varhaiskasvatuksen opettajien omia henkilökohtaisia kokemuksia. Aineistolähtöisessä analyysissä tavoitteena on luoda saadusta aineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa aikaisemmillä havainnoilla tai teorioilla ei tulisi olla merkitystä lopputuloksen näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108).

Tutkimme varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia. Kokemus on hyvin monimerkityksinen sekä hankala käsite. Sillä voidaan viitata moniin eri asioihin, kuten tapahtumiin, tuntemuksiin tai ajatuksiin. (Kukkola, 2018, 41–42.) Tutkittaessa kokemuksia tarkastellaan kokemusten merkityssisältöä ja sen rakennetta, sillä kokemukset rakentuvat merkityksistä (Laine, 2015, 31). Asioita voidaan kokea myös kuultuina, nähtyinä ja kerrottuina, vaikka omaa henkilökohtaista kokemusta ei olisi (Toikkanen & Virtanen, 2018, 7). On kuitenkin hyvä tiedostaa, että jokaisen yksilön kokemukset paljastavat myös jotain yleistä (Laine, 2015, 32). Poimimme aineistostamme sellaisia ilmaisuja, joissa vastaaja kuvaa kokemuksiinsa tutkittavasta ilmiöstä.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisesti kerätystä aineistosta käsitteiden yhdistelemiseen ja näin käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 127). Tämä sopii tutkimuksemme tavoitteeseen. Etenimme aineiston analyysissä aineistolähtöiselle sisällönanalyysille tyypilliseen tapaan ensin pelkistämällä aineiston, jonka jälkeen aineistoa ryhmiteltiin ja lopuksi luotiin teoreettiset käsitteet. Analyysimme kulkua, pelkistystä ja luokittelua havainnollistaa Taulukko 1.

Taulukko 1

Esimerkki aineiston analyysin kulusta

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Päälouokka
"Kuvasarjat siinä mitä tapahtuu missäkin järjestyksessä tämmöset ensin sitten kuvat ensin tehdään tämä asia sitten tämä asia"	Kuvatuki	Visuaaliset keinot	Visuaaliset ja kommunikointia tukevat keinot
"Pikapiirtämistä tietenkin ja mä tykkään hirveesti just siitä et semmosista et mä otan aina niiku mukaan postit lappui niitä tasa nelion muotosii niin nii niillä tekee sillee pika piirtää"	Pikapiirtäminen		
"Kuvakommunikaation käyttöä muotoisesti että tavallaan hänen kanssa et se on et se hänen hänkin saa äänensä kuuluviin kun hänellä on se kuvakansio ja hän pystyy siitä näyttämään"	Kuva- ja kommunikointikansiot	Kommunikointia tukevat keinot	
"Tukiviittomat on kaikki varten ne helpottaa ihan jokaista ja mä koen et ne ei oo vaan tuen tarpeisii lapsii varten"	Tukiviittomat		

Aloitimme aineiston analyysin sillä, että litteroimme haastattelut sanasta sanaan kirjalliseen muotoon. Litteroitua tekstiä muodostui yhteensä 49 sivua. Koodasimme haastattelut litterointeihin ilman tunnistetietoja nimeämällä ne haastattelujen järjestyksen mukaan (H1, H2, H3, H4, H5 ja H6). Käytimme analyysissämme induktiivista päättelyä, jossa keskeistä on aineistolähtöisyys (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 136). Litteroinnin jälkeen aloimme tutustumaan aineistoon ja käymään sitä tarkasti läpi. Sisällönanalyysi aloitettiin aineiston pelkistämällä, jolloin siitä jätettiin tutkimuksen kannalta tarpeettomat ilmaisut pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Pelkistimme aineistosta ilmauksia eri väreillä sen mukaan, mihin tutkimuskysymykseen ne vastasivat. Pelkistämisen jälkeen aineistoa ryhmi-

teltiin siten, että samaa ilmiötä käsittelevät ilmaisut yhdistettiin alaluokiksi. Alaluokkien yhdistämisen avulla taas luotiin pääluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124–125.)

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkijan tehtävänä on selvittää osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit siten, että osallistujat ymmärtävät ne (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155–156). Valitsimme aineistonkeruutavaksi haastattelun, joten meidän tuli jo haastattelukutsuissa avata tutkimukseemme liittyvät keskeiset sisällöt. Osallistujilla oli oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa sekä jälkikäteen kieltää itseään koskevan aineiston käyttö. Tutkijan tehtävänä on varmistaa, että osallistujat tiedostavat heidän oikeutensa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156.)

Liitimme haastattelukutsuihin tietosuojalomakkeen ja tiedotteen tutkimuksesta, joissa tutkittaville tuli ilmi kaikki tarvittavat tiedot sekä tutkimuksen vapaaehtoisuus. Lähetimme myös suostumuslomakkeen etukäteen haastatteluihin osallistuneille. Haastattelujen alussa kysyimme vielä, olivatko haastateltavat ehineet tutustua näihin asiakirjoihin ja jos eivät, kävimme niiden sisällön lyhyesti läpi. Kysyimme myös suullisen suostumuksen jokaisen haastattelun alussa. Haastattelut litteroitiin ja pseudonymisoitiin, jotta osallistujien henkilöllisyyttä ei voitu tunnistaa aineistosta.

Haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä liittyy monia eettisiä kysymyksiä. Meidän tuli pohtia omaa asemaamme tutkijana ja haastattelijana sekä sitä, miten reagoimme haastateltavien vastauksiin. Haastattelutilanteessa pyrimme olemaan johdattelematta haastateltavan vastauksia. Tutkimuksen uskottavuus pohjautuu siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa rehellisyys, avoimuus, muiden

tutkijoiden ja aiempien tutkimusten kunnioittaminen sekä tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi yksityiskohtaisesti ja tieteellisen tiedon asettamien vaatimusten mukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6.)

Haastattelut tallennettiin Zoom-ohjelman omalla tallennustyökalulla ja säilytimme näitä tallenteita erillisellä muistitikulla, jonka suojasimme salasanalla. Säilytimme muistitikkuja asianmukaisesti siten, että vain meillä oli pääsy sen sisältöön. Aineisto tullaan hävittämään asianmukaisesti, kun tutkimuksemme on arvioitu hyväksytyksi. Emme myöskään jakaneet arkaluontoisia tietoja toisillemme esimerkiksi sähköpostin tai muiden viestipalveluiden kautta, vaan keskustelimme niistä aina kasvokkain.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia. Etenemme tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin tarkastelemme varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumisesta ja tukemisesta. Samassa yhteydessä tarkastelemme myös, millaiset asiat edistävät osallistumisen toteutumista. Tämän jälkeen käsittelemme konkreettisia tukikeinoja, joita varhaiskasvatuksen opettajilla on käytössä erityistä tukea saavien lasten osallistumisen edistämiseksi.

5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset osallistumisen toteutumisesta ja tukemisesta

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumisesta ja tukemisesta olivat toisiinsa suhteutettuna samankaltaisia. Kaikissa haastatteluissa korostuivat myös samat keinot, joilla voidaan mahdollistaa paremmin erityistä tukea saavien lasten osallistuminen toimintaan. Tarkastelemme varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kolmen eri yläluokan näkökulmasta. Nämä luokat ovat: osallistumisen toteutuminen, tukeminen sekä sen mahdollistajat. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin näitä teemoja.

5.1.1 Toteutuminen

Jokaisessa haastattelussa nousi esiin se, että erityistä tukea saavat lapset osallistuvat pääsääntöisesti toimintaan samalla tavalla kuin ryhmän muut lapset, eikä toimintaa esimerkiksi suunniteltu erikseen erityistä tukea saaville lapsille. Samoin korostettiin myös sitä, että lapset osallistuivat heidän omien kykyjensä mukaan. Kaiken toiminnan lähtökohtana pidettiin jokaisen lapsen mahdollisuutta osallistua ja haastateltavien mukaan kasvattajan tehtävä oli varmistaa kaikkien lasten osallistuminen tuen tarpeista riippumatta. Haastateltava 2 totesi, että ”minulla on lähtökohta se, toiminnan pitää olla semmosta, että kaikki pystyy siihen

tavalla tai toisella ottamaan osaa”. Tuloksien mukaan osallistuminen toimintaan ilmeni myös eri tavoin päivästä ja lapsen vireystilasta riippuen.

Tuloksissa nousi esiin myös sen tärkeys, että toimintaa sovelletaan ja lapsilla oli myös oikeus olla osallistumatta toimintaan ollenkaan:

”On myös oikeus olla osallistumatta” (H3). Vastaajat pitivät tärkeänä sitä, että toimintaan aina lapsen etua ajatellen, eikä lasta voi pakottaa osallistumaan. Toiminnan soveltamiseen liittyi vahvasti ennakointi sekä eriyttäminen.

5.1.2 Tukeminen

Jokainen haastateltava piti tukemista päivittäin toistuvana rutiinina ja osana arkea. Tulosten mukaan erityistä tukea saavien lasten tukikeinojen suunnittelu ja toteuttaminen vaati hieman enemmän aikaa ja työtä, mutta he eivät kokeneet sitä rasitteena. Haastateltava 3 kertoi tukemisesta näin: ”arkipäivää että en mä sitä koe niiku sillai kuormittavana”. Suurin osa haastateltavista kertoi tukikeinojen suunnittelun ja toteuttamisen olevan mielekästä. Työvuosien todettiin tuovan kokemusta toimivista tukikeinoista, mutta tärkeänä pidettiin myös tukikeinojen arvioimista ja tarpeen tullen niiden päivittämistä.

5.1.3 Osallistumisen mahdollistajat

Jokaisessa haastattelussa korostettiin resurssien merkitystä osallistumisen mahdollistajana. Etenkin avustajien rooli nousi vahvasti esiin haastateltavien vastauksissa, sillä riittävä määrä henkilökuntaa koettiin tärkeäksi. Avustajien lisäksi myös varhaiserityisopettajan tuki koettiin merkittäväksi resurssiksi, sillä heillä koettiin olevan kohdistetumpaa ja täten arvokasta tietotaitoa. Tuloksista käy ilmi, että varhaiserityisopettajalta saatiin hyödyllisiä vinkkejä tukitoimiin sekä arkeen liittyen. Tämän lisäksi myös muut moniammatilliset yhteistyötahot koettiin tärkeäksi resurssiksi, joilta saada neuvoja lapsen tukemiseen.

”Veon rooli kyllä korostuu tosi paljo ja meillä on kyllä mahtavasti veo resursseja, että veo käy kaks kertaa viikossa antamassa erityisopetusta varsinaisesti tälle lapselle ja sitte on kyllä muutenki, muutenki mukana ja sitte toimintaterapeuttia ja fysioterapeuttien kanssa, kyllä on minusta hyvää yhteistyötä, että heiltä saa kyllä paljo vinkkejä ja heidän kaa jutellaan tästä arjesta että miten täällä menee” H5

Tulosten mukaan toinen tärkeä tekijä osallistumisen toteutumisessa on työntekijöiden koulutus sekä asenne työtään kohtaan. Suuri osa haastateltavista piti työhön sitoutuneisuutta ja motivoituneisuutta isossa roolissa:

“Vaikuttaa myös henkilökunnan koulutus ja tietämys erityisyydestä ja myös tavallaan semmonen sitoutuminen ja kiinnostus siihen erityisyyteen” (H4). Tärkeänä pidettiin sitä, että erityistä tukea saavaa lasta ei eristetä muusta ryhmästä, vaan mahdollistetaan ryhmässä toimiminen yhtenä ryhmän jäsenenä.

Tuloksista nousi esiin myös tiimityöskentelyn merkitys, sillä suuri osa vastaajista korosti tiimin välistä keskustelua sekä yhteistä linjaa liittyen tukitoimiin: “Meidän tiimityöskentely toimii, että se on semmonen edellytys siihen että tota kaikki pääsee varmasti tota niinku mukaan. Jokainen meistä tietää, että mikä on oma paikka ja oma rooli sitte siinä ryhmässä. Se on niinku sitte siinä perustana” (H2). Tärkeänä pidettiin sitä, että kaikki lapsen kanssa työskentelevät aikuiset tekevät yhteistyötä ja pohtivat yhteisiä tavoitteita.

5.2 Konkreettiset tukikeinot erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumiseen

Alun perin ajattelimme tarkastella konkreettisia tukikeinoja erikseen ohjattujen ja arjen muiden tilanteiden näkökulmasta. Tutkimuksen edetessä huomasimme kuitenkin, että pääsääntöisesti molemmissa tilanteissa varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät samoja keinoja. Täten emme tarkastele keinoja erikseen ohjattujen ja arjen tilanteiden välillä, vaan yleisemmällä tasolla. Tuloksista nousikin esiin monia toimiviksi koettuja konkreettisia tukikeinoja, jotka on esitetty Taulukossa 2.

Taulukko 2

Konkreettisia tukikeinoja osallistumisen tukemiseen

Visuaaliset ja kommunikointia tukevat keinot	Ympäristö ja vertaisryhmä	Työntekijöiden rooli	Apuvälineet
Kuvat Tukiviittomat Piirtäminen Kuva- ja kommunikointikansiot Kuvasarjat (ensin - sitten) Tabletti	Pienryhmätoiminta ja -jaot Istumapaikka Vierustoveri Merkityt alueet tietyn toiminnan suorittamiselle Äänimaailma	Ilmeet ja eleet Rauhallisuus Lapsituntemus Havainnointi Ohjeiden pilkkominen Selkokieli Kosketus	Tiimalasit Kynätuki FM-laite Seisomatuki Stressilelut Istuintyyny

Olemme luokitelleet konkreettiset tukikeinot eri aihepiirien mukaan. Nostimme esiin niitä keinoja, jotka toistuivat eniten haastatteluissa.

5.2.1 Visuaaliset ja kommunikointia tukevat keinot

Tuloksissa nousi vahvasti esiin kuvatuen ja tukiviittomien merkitys. Lähes jokainen haastateltava mainitsi kuvat sekä tukiviittomat vastauksissaan. Tuloksista tuli ilmi, että nämä keinot ovat päivittäisessä käytössä sekä ne koetaan tärkeiksi ihan kaikille lapsille, ei vain erityistä tukea saaville:

“Noh, yhdellä on tota mmmhhh no esimerkiksi tukiviittomia on käytössä ja sitten kuvia, kuvia on niinkun, toki ne ei tee haittaa kenellekään, kuvia on meillä paljon käytössä ja sitten tota myös tukiviittomia käytän, käytän mahdollisuuksien mukaan” (H2)

Tuloksista nousi esiin myös pikapiirtäminen tukemisen keinona sekä kommunikointikansiot. Haastatteluista kävi ilmi, että kuva- ja kommunikointikansioita pidettiin tärkeinä tukikeinoina osallistumisen näkökulmasta. Nämä kansiot mahdollistavat lapsen oman äänen ja mielipiteen kuulluksi tulemisen ja voi olla ainut kommunikaatiokeino aikuisen ja lapsen välillä:

“Hän ei puhu, niin hän harjoittelee kuvakommunikaation käyttöä muotoisesti, että tavallaan hänen kanssa et se on et se hänen hänkin saa äänensä kuuluviin kun hänellä on se kuvakansio ja hän pystyy siitä näyttämään” (H6)

“Sitten pika piirtämistä tietenki ja mä tykkään hirveesti just siitä, et semmosista et mä otan aina niiku mukaan post it lappui niitä tasa neliön muotosii, niin nii niillä tekee sillee pika piirtää joko sillee et laittaa eka yks kortti, se on niiku eka tekeminen vaikka etei-seenki, et eka pipo ja siihen piirtää nopee takin tai sitten laittaa niiku sillee päällekkäin, että lapset voi heittää sen yhden post it lapun siitä syrjään, jonka alla on se seuraava kuva mitä hän tekee, niin ne on tosi nopee vetästä just kynä ja post it laput taskusta niin se saa jonkun visuaalisen” H1

Muutama vastaaja kertoi pitävänsä pikapiirtämistä toimivana tukikeinona sen helppouden ja nopeuden vuoksi, jolloin lapsi saa kuitenkin tärkeän visuaalisen tuen. Osa hyödynsi kuvia myös kuvasarjoina, jotka kertovat lapselle toimintojen järjestyksen.

5.2.2 Ympäristö ja vertaisryhmä

Ympäristöön ja vertaisryhmään liittyvistä tukikeinoista nousi esiin merkittävästi eriyttäminen, pienryhmätoiminta sekä vertaisryhmän käyttäminen apukeinona. Tuloksissa tuli ilmi, että eriyttämistä ja vertaisryhmää käytetään apuna päivän ohjatuissa ja myös arkisissa tilanteissa. Vastaajat kokivatkin nämä keinot tärkeiksi eri näkökulmista. Haastateltava 1 totesi, että ”helpottaa ihan jokaisen lapsien ja aikuisten ja kaikkien työskentelyä, että tehdään mahdollisimman paljon niissä pienryhmissä”.

Pari vastaajaa korosti myös erilaisia pedagogisia järjestelyitä, kuten istumapaikkoja tai muita henkilökohtaisia ”tukikohtia” tai merkittyjä paikkoja osallistumisen tukemisessa:

“Just joku punanen matto, et tää on sun tukikohta täs on sun pukeutumipaikka tai lattias merkit, et täs voit hakea ruokaa” (H1). Etenkin ohjatuissa tilanteissa lapsen istumapaikan ja vierustoverin valinta koettiin hyödylliseksi osallistumisen kannalta.

5.2.3 Työntekijöiden rooli

Moni haastateltava korosti työntekijöiden roolia sekä resursseja osana osallistumisen tukemisesta. Tuloksista nousi esiin aikuisen ohjaus, eleet ja rauhallisuus. Osa

haastateltavista toi ilmi myös lapsituntemuksen ja havainnoinnin merkityksen, jotta yksilölliset tukikeinot voidaan järjestää ja todeta toimiviksi. Aikuisen ohjauksessa pidettiin tärkeänä ohjeiden pilkkomista, selkokieltä sekä fyysistä ohjaamista, kuten kosketusta.

”Jollekin lapselle riittää jo se, että on samassa tilassa vaikka vaan hetken muiden kanssa tai toinen taas tarvitsee, että pystyy osallistumaan tasa-arvoisesti nii tarvii semmosen aikuisen jatkuvan henkilökohtaisen ohjaamisen, konkreettista ja fyysistä ja sanallista ohjaamista” H4

Haastateltavat korostivat yksilöllisten tukikeinojen merkitystä, sillä samat tukikeinot eivät välttämättä toimi kaikille lapsille.

5.2.4 Apuvälineet

Monet vastaajista käyttivät myös erilaisia apuvälineitä erityistä tukea saavien lasten osallistumisen tukemisessa. Apuvälineet ja niiden käyttö vaihtelivat sen mukaan, millaisia tuen tarpeita lapsilla oli. Niitä käytettiin esimerkiksi auttaamaan lasta keskittymään tai jos ne olivat tuen tarpeen kannalta välttämättömiä, kuten FM-laite.

”Hyödynnetään kaikkia mahdollisia apuvälineit mitä se lapsi voi saada on se sit joku vaihtoehtonen kommunikointikeino tai vaikka seisomatuki et se pääsee siihe samalle korkeudelle tai sitten vaa joku pikku hypistely tavara, mutta täytyy, hyödynnetään kaikkii mahdollisii apuvälineit” H1

Apuvälineiden saaminen lapselle ja niiden monipuolinen hyödyntäminen koettiin tärkeäksi, sillä niillä voi olla suuri positiivinen vaikutus lapsen osallistumisen toteutumiseen.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoite oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumisesta ja tukemisesta. Halusimme selvittää, millaiset asiat mahdollistavat osallistumisen toteutumisen sekä mitä konkreettisia tukikeinoja varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät erityistä tukea saavien lasten osallistumisen takaamiseksi. Tutkimuksemme keskeisin tulos oli, että erityistä tukea saava lapsi toimii ryhmän mukana ja osallistuu lähtökohtaisesti samaan toimintaan kuin kaikki muutkin lapset. Kasvattajan tehtävänä pidettiin osallistumisen mahdollistamista ja heillä oli käytössään toimiviksi koettuja konkreettisia tukikeinoja. Tässä osiossa esittelemme tutkimuksemme keskeiset tulokset ja pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulostemme mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokivat erityistä tukea saavien lasten lähtökohtaisesti osallistuvan samaan toimintaan kuin muutkin lapset. Keskeisenä pidettiin sitä, että lapsi osallistuu toimintaan omien kykyjensä mukaisesti ja omalla tavallaan. Tästä voidaan päätellä, että erityistä tukea saava lapsi nähdään samanarvoisena kuin muutkin lapset ja tärkeänä osana ryhmää. Tuloksissamme tuli vahvasti ilmi työntekijöiden motivaation ja suhtautumisen merkitys erityisyyttä kohtaan. Opettajilla tulee olla positiivisia arvoja, linjauksia sekä asenteita lasten osallistumista kohtaan (Sandberg & Eriksson, 2010). Kasvattajat pitävätkin inklusiota tärkeänä ja kokevat sen edistävän tukea tarvitsevien lasten kehitystä (Zabeli & Glejaj, 2020). Kun varhaiskasvattaja on motivoitunut ja sitoutunut työhönsä sekä arvostaa erilaisuutta, lasten osallistuminen toteutuu varmasti paremmin.

Työntekijöillä nähtiin olevan merkittävä rooli osallistumisen toteutumisessa, mikä on tullut ilmi myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Lasten kanssa päi-

vittäin vuorovaikutuksessa olevien kasvattajien roolia voidaan pitää välttämättömänä osallistumisen tukemisessa sekä osallistavan pedagogiikan edistämisessä (Kangas, 2016, 20). Aikuisten ja lapsen väliset suhteet ovat perusta lapsen kehitykselle, joten näiden suhteiden tulisi olla positiivisia ja rikkaita, jolloin lapsi voi edetä kohti täyttä potentiaaliaan (Ghirotto & Mazzoni, 2013). Kasvattajan tehtävä on luoda puitteet tasavertaiselle osallistumiselle ja mahdollistaa, että jokainen lapsi voi osallistua omilla lähtökohdillaan. Tärkeää olisikin, että varhaiskasvattajat näkisivät asian niin, että kaikki lapset pystyvät osallistumaan, eivätkä ajattelisi lapsen tuen tarpeiden olevan sille este.

Yksi keskeisimmistä tuloksista oli se, että varhaiskasvatuksen opettajat eivät kokeneet tukikeinojen suunnittelua ja toteuttamista kuormittavana. Suurin osa vastaajista kuvaili sitä mielekkääksi ja arkipäiväiseksi. Tähän voi vaikuttaa se, että suurimmalla osalla vastaajista oli merkittävä työkokemus takana, mikä edesauttaa tukikeinojen suunnittelun ja toteuttamisen arkipäiväisyyttä. Kasvattajat tarvitsevatkin ammattitaitoa edistääkseen ja tukeakseen lasten osallistumista (Kangas ym., 2016). Pitkä työura voi edistää kasvattajien ammattitaitoa, kun kokemus erilaisista käytännöistä karttuu. Erityispedagogisten pienryhmien vähentyessä maanlaajuisesti (Ahonen, 2017, 154) tukikeinojen suunnittelusta ja toteuttamisesta on voinut tulla varhaiskasvatuksen opettajille tutumpaa, sillä vaativaakin tukea tarvitsevat lapset ovat samoissa ryhmissä muiden lasten kanssa.

Kasvattajat näkevät suunnittelun ja arvioinnin tärkeänä osana lasten oppimisprosessia (Leinonen & Venninen, 2012). Tämä korostui myös tuloksissamme, sillä osallistujat pitivät tärkeänä tukikeinojen arviointia ja päivittämistä. Jokainen lapsi on yksilö, joten samat tukikeinot eivät välttämättä toimi kaikille. Tämä vaatii kasvattajilta säännöllistä havainnointia ja arviointia siitä, ovatko tukikeinot tarkoituksenmukaisia lapsen tavoitteiden tukemiseen. Lapsen tukea arvioidessa tulee ensisijaisesti ottaa huomioon lapsen etu, jota pohditaan aina yksilökohtaisesti (Opetushallitus, 2022, 41). Tuloksista nousi esiin myös kärsivällisyys ja jous-

tavuus tukikeinojen toteuttamisessa. Tarkoituksena ei ole muuttaa kaikkia käytäntöjä samaan aikaan, vaan tärkeämpää on pohtia, miten jo käytössä olevia keinoja voitaisiin kehittää (Kangas ym., 2016).

Tutkimuksessamme tuli myös ilmi, että varhaiskasvatuksessa on käytössä paljon erilaisia konkreettisia tukikeinoja osallistumisen tukemiseen. Erityistä tukea tarvitsevien lasten pedagogiikassa tulisikin kiinnittää huomiota etenkin tuen tarpeen tunnistamiseen ja vastaamiseen pedagogisin menetelmin (Alijoki & Pihlaja, 2017, 275). Kokosimme yhteen luokittelun avulla niitä menetelmiä, joita haastateltavat toivat eniten esiin. Visuaaliset ja kommunikointia tukevat keinot toistuivat lähes kaikissa haastatteluissa ja niitä pidettiin hyvin tärkeinä osallistumisen kannalta. Näitä keinoja käytetäänkin laajasti varhaiskasvatuksessa, vaikka ryhmässä ei olisikaan erityistä tukea saavaa lasta. Lasten kommunikointia voidaan pitää heidän suurimpana mahdollisuutenansa vaikuttaa päätöksiin päivittäisissä toiminnoissa (Sandberg & Eriksson, 2010), joten yhteisen kielen tai puheen puuttuessa on tärkeää löytää keinoja kommunikoida.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksemme yleistettävyyttä rajoittaa sen pieni otanta. Kuitenkin haastateltavien yhteneväiset vastaukset lisäävät yleistettävyyttä. Kaikki kuusi vastaajaa työskentelivät eri paikkakunnilla ympäri Suomea ja osallistuivat tutkimukseen tietämättä muiden osallistujien henkilöllisyyttä. Tämä saattaa viitata siihen, että heidän näkemyksensä jaetaan yleisesti varhaiskasvatusalalla. Tutkimuksemme antoi myös samansuuntaisia tuloksia kuin aiemmat tutkimukset, mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää oletus siitä, että tutkittavilla oli korkea motivaatio osallistua tutkimukseen. Yleisiä syitä tutkimukseen osallistumiselle on muun muassa tutkimusaiheen pitäminen tärkeänä sekä oma kokemus tai mielipiteet aiheesta (Kuula & Tiitinen, 2010, 447). Tutkittavat hakeutuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen, jos kokivat heillä olevan kokemusta aiheesta. Täten voi myös olettaa, että aihe oli heille tärkeä ja heillä oli siitä jotain sanottavaa.

Tutkimuksen varmuutta edistää ennakkoehtojen huomioiminen mahdollisuuksien mukaan. Vahvistavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimuksesta tehdyt tulokset ovat samansuuntaisia kuin toisissa samaa ilmiötä koskevissa tutkimuksissa. (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5.) Tutkimukseemme vaikuttavia ennakkoehtoja olivat oletukset siitä, että tutkittavilla on varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys sekä kokemusta erityistä tukea saavien lasten opettamisesta. Haastattelun ansiosta tutkittavat saivat kertoa kokemuksistaan omin sanoin, jolloin pyrimme tavoittamaan kokonaisvaltaisemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tähän pyrimme myös sillä, että emme rajanneet erityistä tukea saavia lapsia minkään tietyn ominaisuuden tai haasteen mukaan. Tutkimukseemme vahvistavuutta lisää myös aiempien tutkimusten kanssa samansuuntaiset tulokset ja niistä tehdyt tulokset.

Tutkimuksen analyysin toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että analyysi- ja tulkintamenetelmiä tulisi kuvata niin yksityiskohtaisesti, että toinen tutkija voi tehdä niitä soveltamalla samat tulokset aineistosta (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Olemmekin pyrkineet kuvaamaan tutkimukseemme etenemistä niin tarkkaan, että se voitaisiin toistaa sellaisenaan päätyen samoihin tuloksiin ja tulkintoihin.

6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tutkimustamme tehdessä meille nousi mieleen muutamia jatkotutkimusaiheita tai käytännön sovelluksia tutkimuksellemme. Moni haastateltavista toi esiin koulutuksen tärkeyden erityistä tukea saavien lasten osallistumisen takaamisessa. Laadukas koulutus edistää myös laadukasta varhaiskasvatusta. Täten eräs jatkotutkimusaihe voisi olla se, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kokevat koulutuksen valmistavan heitä erityistä tukea saavien lasten tukemiseen. Tästä aiheesta voisi herätä myös tärkeää keskustelua koulutuksen sisältöihin sekä lisäkoulutusten järjestämiseen liittyen. Mielenkiintoista voisi olla myös toistaa tutkimus laajemmalla otannalla.

Pohdimme sitä, että tutkimustamme voisi soveltaa myös toteuttamalla sen havainnoimalla lapsiryhmiä tai haastatteleamalla lapsia. Täten saisi laajemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä sekä erilaisia näkökulmia esiin. Mielenkiintoista olisi kuulla lasten omia näkemyksiä osallistumisesta, sillä se voi erota paljonkin kasvattajien näkemyksestä. Lapset ovat oman osallistumisen kokemuksensa asi-
antuntijoita.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja* (2. painos). PS-kustannus.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2017). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. painos, s. 263-275). PS-kustannus.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
<https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Cook, B.G., Cameron, D.L. & Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
<https://doi.org/10.1177%2F00224669070400040401>
- Dessementet, R.S., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (1. painos). Vastapaino.
- Ghirotto, L. & Mazzoni, V. (2013). Being part, being involvement: the adults role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867166>
- Hart, R. (1992). UNICEF, *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays. No. 4.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, S. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita* (19. painos). Tammi.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1833-2>
- Kangas, J., Venninen, T. & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85-94. <https://doi.org/10.1177%2F183693911604100212>
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uudistettu painos, s. 74-88). PS-kustannus.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41-63). Lapland University Press.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 446-459). Vastapaino.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, PM., Heiskanen, N. & Reunamo, J. (2021). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European journal of special needs education*. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*

teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (4. uudistettu painos, s. 29-51). PS-kustannus.

Leinonen, J. & Venninen, T. (2012). Designing learning experiences together with children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 466-474.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.583>

Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Nordic early childhood education research journal* 7(8), 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.725>

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet: metodologia-sarja* 4 (3. uudistettu painos). Gummerus kirjapaino Oy.

Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa* (2. painos). PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 1. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 3a. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Sage.

Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - Näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49(2), 146-157.

Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 17-49). PS-kustannus.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. *Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto*. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. Viitattu 29.3.2022.

Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool - on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's

- participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114-138.
- Toikkanen, J. & Virtanen I. A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 7-24). Lapland University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.
- Turja, L. (2010, toukokuu). Lapset osallisina - kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään, Suomen Varhaiskasvatus Ry:n verkkolehti*, 24-35.
- Turja, L. (2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uudistettu painos, s. 38-55). PS-kustannus.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36-55). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Varhaiskasvatuslaki 540/13.7.2018, 3§: Varhaiskasvatuksen tavoitteet. Viitattu 14.2.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2013). Supporting children's participation in finnish child care centers. *Early childhood*

education journal; New York. 42(3), 211-218.

<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>

Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P.

Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51-77). PS-kustannus.

Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*

[Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1735-5>

Zabeli, N. & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education; Abingdon*, 7(1), 1-17.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Kysyttävät taustatiedot:

1. Millainen koulutustausta sinulla on?
 2. Mikä on nykyinen ammattinimikkeesi?
 3. Kauanko olet työskennellyt varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?
 4. Onko ryhmässäsi tällä hetkellä erityisen tuen päätöksen saanut lapsi?
 - a. Jos on, minkä ikäisten ryhmässä työskentelet?
 - b. Jos ei, minkä ikäisten ryhmässä työskentelit silloin kun ryhmässä oli erityisen tuen päätöksen saanut lapsi?
-
1. Millaista tasavertainen osallistuminen sinun mielestäsi on ja miten se näyttäytyy?
 2. Koetko, että erityistä tukea saava lapsi voi osallistua toimintaan tasavertaisesti?
 - a. Millaiset asiat takaavat/voisivat taata paremmin tasavertaisen osallistumisen?
 3. Kuinka paljon erityistä tukea saava lapsi on/oli lapsiryhmässä?
 - a. Entä keskenään aikuisen kanssa?
 4. Millaisia tukikeinoja käytät erityistä tukea saavien lasten osallistumisen toteutumiseen
 - a. ohjatuissa tilanteissa?
 - b. entä muissa arjen tilanteissa?
 - Miksi näin tehdään? Ketä varten?
 - Kuinka toimiviksi olet kokenut tukikeinot?
 5. Huomioitko toiminnan suunnittelussa sen, jos ryhmässäsi on erityistä tukea saavia lapsia?
 - a. Miten tämä vaikuttaa toiminnan suunnitteluun?

- b. Eroaako suunnittelu siitä, jos ryhmässä ei ole erityistä tukea saavaa lasta?
- 6. Millaisena koet tukikeinojen suunnittelun?
 - a. Entä toteuttamisen?
 - b. Kuullaanko lasta tukikeinojen suunnittelussa?
- 7. Hyödynnetäänkö monialaisia yhteistyötahoja tukikeinojen suunnittelussa ja toteuttamisessa?
 - a. Kuinka tärkeäksi koet nämä tahot?
- 8. Koetko, että teidän ryhmässänne on tarpeeksi resursseja erityistä tukea saavien lasten toimintaan osallistumisen toteutumiseen?
- 9. Mitä voisi olla toisin, jotta tukeminen olisi helpompaa?
- 10. Onko vielä jotain mitä haluat sanoa? Sana on vapaa!