

**Moniammatillisuus osana inklusiota: Varhaiskasvatuk-  
sen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia inklusion  
toteutumisesta työssä**

Eva-Maria Haarala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Kevätlukukausi 2022  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Haarala, Eva-Maria, 2022. moniammatillisuus osana inklusiota: Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia inklusion toteutumisesta työssä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 39 sivua + liitteet.**

Tämä tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia inklusiosta ja moniammatillisuudesta. Tutkimuksessa tarkastellaan miten he kokevat inklusion, sen edistämisen ja inklusioon liittyvän moniammatillisuuden työssään. Näin saadaan tietoa, jota voidaan hyödyntää inklusion kehittämisessä lasten ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Inklusio varhaiskasvatuksessa merkitsee jokaisen lapsen tasa-arvoista oikeutta osallistua yhdenvertaiseen varhaiskasvatukseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisesti sähköisen kyselylomakkeen avulla lähettämällä lomake Facebookissa varhaiskasvatuksen opettajille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Lomakkeen kysymykset olivat avoimia kysymyksiä ja vastaajista ei kerätty henkilötietoja. Vastaajia oli yhteensä 32, joista 18 toimi varhaiskasvatuksen opettajana ja 14 varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Tutkimus nojaa fenomenologiaan, sillä se keskittyy juuri ihmisten kokemuksiin. Tulokset analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat haluavat toimia inklusion mukaan, mutta kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta ja resursseja, jotta se voi toteutua. Vastaajilla oli selvästi halua toimia inklusiota edistäen, mutta siihen ei koettu olevan aina mahdollisuutta, kiireen, resurssin puutteen tai tiedon puutteen vuoksi. Opettajat kokivat moniammatillisuuden rikkautena, jota toivoivat voivansa hyödyntää enemmän. Tutkimuksen tulokset olivat melko samassa linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa. Aikaisemmasta tutkimuksesta poiketen inklusion määrittely oli tähän kyselyyn vastanneilla yhtenäistä.

Asiasanat: varhaiskasvatus, erityisvarhaiskasvatus, inklusio, moniammatillisuus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Segregaatiosta integraatioon .....	5
1.2 Inkluisio.....	6
1.3 Tuki varhaiskasvatuksessa .....	9
1.4 Moniammatillisuus.....	12
1.5 Tutkimustehtävä .....	13
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>15</b>
2.1 Tutkimuskonteksti .....	15
2.2 Tutkimukseen osallistujat.....	16
2.3 Tutkimusaineiston keruu.....	17
2.4 Aineiston analyysi.....	18
2.5 Eettiset ratkaisut.....	20
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>21</b>
3.1 Inkluisioon määrittely .....	21
3.2 Kokemukset inklusiosta .....	22
3.3 Kokemus inkluisioon edistämisestä.....	24
3.4 Kokemus moniammatillisuudesta.....	27
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>29</b>
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	29
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideoita.....	33
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>35</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>40</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset perusteet velvoittavat varhaiskasvatusta toimimaan inklusion periaatteen mukaan (Opetushallitus, 2018). Samoin inklusio on nostettu esiin jo UNESCO:n Salamancan julistuksessa vuonna 1994 (Science, 1994). Julistuksessa nostetaan myös esiin lähikouluperiaate, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus, tuen tarpeista huolimatta, käydä samaa lähikoulua vertaistensa kanssa. Inklusio ymmärretään usein kaikkien lasten oikeutena saada tasa-arvoista kasvatusta (Halinen & Järvinen, 2008). Varhaiskasvatuksen kentällä on tänä päivänä kuitenkin eriäviä näkökulmia inklusiosta ja sen toteuttamisesta. Tämän vuoksi olen halunnut selvittää varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien ja erityisopettajien kokemuksia inklusiosta.

Olen opintojen ja töiden kautta kiertänyt viime vuosien aikana monia eri päiväkotia ja saanut nähdä monia työyhteisöjä. Yksi asia, johon olen kiinnittänyt huomiota, on se, miten inklusiosta puhutaan työpaikoilla. Puhe saattaa olla negatiivissävytteistä ja sen toimimista kritisoidaan. Keskusteluja kuunnellessa huomaa kuitenkin usein, että se mistä työyhteisössä puhutaan ei ole ollenkaan inklusiota vaan ajaa enemmänkin vanhaa fyysisen integraatio mallia. Mallissa kaikki lapset sijoitetaan fyysisesti samaan paikkaan, mutta inklusioon kuuluva pedagogiikka ja kaikille kuuluva tasavertaisuuden ajatus puuttuu (Moberg & Savolainen, 2012). Tästä syystä haluisin tutkia tarkemmin inklusiosta ja opettajien kokemusta siitä.

Halusin erityisesti tutkia kahta eri ammattikuntaa ja heidän näkemyksiään moniammatillisuudesta, sillä varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisessa yhteistyössä, jonka toimivuus on tärkeä osa varhaiskasvatuksen arkea ja pedagogiikkaa (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on yksi resurssi, joka on käytössä juuri inklusion toteutumisen takamiseksi. Tutkimus perustuu varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksiin inklusiosta.

Inklusiosta ja sen toteutumista varhaiskasvatuksessa on tutkittu kansainvälisesti niin kuin Suomessakin (Yu & Park, 2020; Laakso ym., 2020; Pihlaja,

2009). Kuitenkin vertaileva ja moniammatillinen näkökulma on jäänyt tutkimuksissa vähäiselle. Kun kuullaan kokemuksia inklusiosta suoraan työelämästä ja kahdesta eri ammattikunnan näkökulmasta voidaan myös miettiä niitä tapoja, joilla inklusion perusteita ja käytäntöjä voidaan kehittää. Vain selvittämällä inklusion toimivuutta voidaan sitä kehittää niin, että jokainen lapsi saa olla juuri omana yksilönään osana tasa-arvoista varhaiskasvatusta ja yhteiskuntaa ja saa tarvitsemaansa tukea.

## 1.1 Segregaatiosta integraatioon

1700-luvulta lähtien erityisopetuksen kentällä on käyty keskustelua siitä, tuleeko tuen tarpeen lasten opetus olla erillistä vai yleisopetuksessa tapahtuvaa (Moberg & Savolainen, 2012). Suomessa inklusion juuret voidaan Halisen ja Järvisen (2008) mukaan kuitenkin viedä pidemmälle 1920-luvulle, jolloin yleinen oppivelvollisuus alkoi ja kaikkien lasten tuli käydä koulua. Heidän mukaansa tästä seuraava vaihe alkoi kun 1960- ja 1970-luvulla kun tämän päivän Suomalainen koulu järjestelmä sai alkunsa, jonka mukaan kaikilla tuli olla pääsy opetukseen. Kolmas vaihe oli 1990-luvulla, jolloin muodostettiin lait, jotka pyrkivät onnistuneeseen opetukseen. Heidän mukaisen toisen vaiheen kohdalla 1960-luvun alussa integraatio tuli osaksi keskustelua, tarkoituksena yhdistää tuen tarpeen lapset osaksi kouluja, joka kuitenkin kohtasi kritiikkiä siitä, että se ei luonut uutta muotoa opetukselle vaan olisi vain fyysisesti siirtänyt tuen tarpeen lapset osaksi opetusta (Naukkarinen, 2005). Tuen tarpeen lasten huomioiminen on kasvanut yhdessä yhteiskunnan ja koulujen muutosten kanssa rakentaen pohjaa pois segregaatiosta kohti integraatiota ja lopulta inklusiota (Moberg & Savolainen, 2012). Tämä muutos ei ole kuitenkaan ollut nopea vaan on tapahtunut pikkuhiljaa erinäisin muutoksin (Halinen & Järvinen, 2008; Moberg & Savolainen, 2012; Naukkarinen, 2005).

Bennettin ja Kagan (2015) mukaan inklusiota edeltävän integraation on mahdollista toteutua monella tasolla ja tarvitsee toimiakseen uudelleen ajattelua ja uusia rakenteita sekä toimii parhaiten, kun se huomioidaan monella ta-

solla samanaikaisesti. Heidän tutkimuksensa mukaan varhaiskasvatuksessa ilmenevä integraatio oli vaihtelevaa eri maiden välillä ja syiksi sen mahdolliselle puuttumiselle sanottiin taloudelliset vaikeudet tai pelko lastenhoidonsivuun jäämisestä. Suomessa erityisopetus otti harppauksen kohti integraatiota 1980 -luvulla edistämällä ajatusta siitä, että kaikki tuen tarpeen lapset tulisi opettaa samoin tavoin muiden kanssa (Halinen & Järvinen, 2008). Jahnukaisen (2015) mukaan Suomessa ja Kanadassa toimivien rehtoreiden näkemys inklusiosta, nojaa vieläkin vanhan aikaiseen integraatioon. Integraatio käsitteenä eroaa inklusiosta Saloviidan (2006) mukaan juuri sen kuntoutusparadigman kautta, jonka mukaan yksilön pitää muuttua tarpeeksi kuntoutuneeksi pärjätäkseen yhteiskunnassa, joka taas antaa vallan yksilöön liittyvistä päätöksistä ammattilaisille.

## 1.2 Inklusio

Inklusio on osa suomalaista varhaiskasvatusta, sillä Suomessa jokaisella lapsella on oikeus yhdenvertaiseen varhaiskasvatukseen, eikä lapsia ole segregoitu palvelun ulkopuolelle tai erillisiin päiväkoteihin tuen tarpeen mukaan (Pihlaja, 2009). Ainakin rakenteellisesti ja lainsäädäntöjen mukaan varhaiskasvatus on suomessa inklusion mukaista. Inklusio pyrkii tasa-arvoon ja jokaisen lapsen oikeuteen saada tasavertaista opetusta (Halinen & Järvinen, 2008).

Suomi on sitoutunut toimimaan inklusioperiaatteen mukaan jo UNESCO:n Salamancan julistuksessa vuonna 1994 (Science, 1994). Tämä julistus korostaa jokaisen lapsen oikeutta olla osana samaa opetusta vertaistensa kanssa, eli ajatus eriytetyistä erityisluokista pyrittiin jättämään taakse. Saloviidan (2006) mukaan inklusiokäsite ei kuitenkaan rantautunut suomeen sellaisenaan, vaan muokkaantui enemmänkin ajatukseen, jossa erityisluokat pysyvät käytäntönä, jos ne koetaan tarpeellisiksi. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen kentällä inklusio on kuitenkin pyritty ottamaan osaksi kaikkea kasvatusta sen tarkoituksen mukaisesti. Aihe on vielä tänä päivänäkin suuresti esillä. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset perusteissa (Opetushallitus, 2018) todetaan, että varhaiskasvatusta tulee toteuttaa inklusioperiaatteen mukaisesti. Lapselle suunnattu tuki

tulee siis toteuttaa osana päiväkodin toimintaa, eikä se voi olla erillistä, vain erityisopettajan kanssa tapahtuvaa toimintaa vaan inklusion mukaista yhteisiin palveluihin ja tasa-arvoon pyrkivää (Pihlaja, 2009).

Halinen ja Järvinen (2008) ehdottavat viittä kehityksen kohdetta inklusiiviselle kasvatukselle Suomessa. Ensimmäisenä kohtana mainitaan, että inklusiiviseen kehitykseen tarvitaan niin henkistä kuin taloudellistakin sitoutumista. Taloudellinen sitoutuminen vaatii kuitenkin resursseja. Toinen kohta korostaa sitä, kuinka jokaisella pitää olla oikeus ja mahdollisuus koulun käyntiin, niin että se on mielekästä ja edistää yksilöiden kasvua. Kolmas kehityksen kohde on se, että inklusio tarvitsee paikallisesti ja kansallisesti yhtenevää arvostusta siitä, että jokainen saa olla osallisena toiminnoissa. Heidän mukaansa vain tätä kautta monimuotoisuus voidaan nähdä vahvuutena ja voimavarana. Neljäntenä Halinen ja Järvinen (2008) painottaa inklusion kehityskohteena opettajien positiivista asennetta ja korkeaa ammattitaitoa. Tämä pitää sisällään myös sen, että opettajia ei saa painostaa liikaa muulla työllä, vaan heillä pitää olla aikaa kuunnella ja olla läsnä oppilaille sekä myös aikaa moniammatilliseen työskentelyyn. Viimeisenä kohtana Halinen ja Järvinen (2008) toteavat, että opetussuunnitelman täytyy sisältää inklusion perusarvot ja yksimielinen ajatus siitä, että koulutusta tulee kehittää.

Suomi on sitoutunut noudattamaan vuonna 1989 laadittua YK:n Lasten oikeuksien sopimusta (Lasten oikeuksien sopimus, 1994), jonka mukaan jokainen lapsi vammasta riippumatta ansaitsee omat oikeudet. Viitalan (2006) mukaan tämä lastenoikeussopimus ja lapsuus tutkimus ovat nostaneet myös inklusio ajatusta esiin, painottamalla juuri kaikkien lasten oikeuksia. Hänen mukaansa tämä näkyy esimerkiksi siinä, kuinka lapsi ruvettiin näkemään oikeutetusti yksilönä osana yhteiskuntaa niin kuin aikuisetkin. Myös lasten osallisuus on noussut esiin lasten aseman vahvistuttua ja lapsi halutaan nähdä aktiivisena toimijana, joka rakentaa omaa ymmärrystään ympäristönsä kanssa (Turja, 2011).

Toteutuakseen inklusio tarvitsee kansallisen ymmärryksen lisäksi myös paljon opettajien asenteiden ja ajatusten tukemista kentällä (Engelbrecht & Savolainen, 2017). Vaikka monet lait, määräykset ja opetussuunnitelmat antavat suuntaa opetukselle, inklusiivinen kasvatusta ei toteudu pelkästään hyvillä käytänteillä

ja inklusiivisen opetuksen vaatimisella organisaatioiden taholta (Engelbrecht & Savolainen, 2017; Varhaiskasvatuslaki, 2018). Huomiota tulee kiinnittää myös opettajien ammattitaitoon sekä asenteisiin (Halinen & Järvinen, 2008). Opettaja pitää tukea ajatuksen muutoksessa, vanhasta tuen tarpeen lasten erillisestä kasvatuksesta, kohti inklusiivista kasvatusmallia. Jotta inklusiivinen kasvatus voi toteutua, pitää lähestymistavan sitä kohtaan olla aktiivinen ja vuorovaikutteinen, ja tässä vuorovaikutuksessa pitää huomioida niin päätöksentekijät, tulevia opettajia opettavat kuin myös opettajat kentällä (Engelbrecht & Savolainen, 2017). Opettajien asenteiden tärkeyttä korostavat myös Barton ja Smith (2015), joiden mukaan asenteet ja uskomukset ovat yksin suurin este inklusion toteutumiseksi.

Inklusiota on tutkittu myös opettajien asenteiden ja itseluottamuksen näkökulmasta. Savolaisen ym., (2011) tutkimuksessa verrattiin Suomessa ja Etelä-Afrikassa toimivien opettajien asenteita ja itseluottamusta inklusiota kohtaan. Kokonaisuudessaan tutkimuksen mukaan opettajien asenteet inklusiota kohtaan olivat molemmissa maissa hyvät, mutta opettajat kokivat huolta tuen tarpeen lasten toimimisesta luokassa. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että Suomessa opettajat kokivat heikoimmaksi itseluottamuksensa juuri lasten käytöksen hallitsemisen kohdalla, kun taas Etelä-Afrikassa opettajilla itseluottamus oli tässä korkeimmillaan. Vaikka asenteet inklusiota kohtaan olivat positiiviset, pitäisi huomiota kiinnittää enemmän opettajien itseluottamuksen puutteeseen tukiverkkojen perustamisessa ja siihen millaisen roolin opettajat luovat opettajakoulutuksessa.

Monet tutkimukset ovat todenneet, että inklusiivisen kasvatuksen toteutuminen on mahdollista, mutta kentällä kaivataan tukea sen toteuttamisessa (esim. Savolainen ym., 2011; Halinen & Järvinen, 2017; Engelbrecht & Savolainen, 2017). Yu ja Chon (2021) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat positiiviset, mutta he kuitenkin kokevat epävarmuutta tuen tarpeen lasten kanssa työskentelystä. Heidän mielestään osa opettajista kokee tarvitsevansa työskentelyyn tukea ammattilaisilta, jotka ovat määrätty työskentelemään juuri tuen tarpeen lasten kanssa. Heidän mukaansa moni varhaiskasvatuksen opettaja, kuitenkin kokee inklusion hyvänä osana varhaiskasvatusta ja näkee, että siitä hyötyvät kaikki ryhmän lapset.



Yu ja Park (2020) tutkivat myös sitä, mistä nämä asenteet inkluusiota kohtaan ovat peräisin. Tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevat kokivat omien asenteiden syntyneen kokemuksista tuen tarpeen lasten kanssa. Tämä kertoo siitä, että inkluusio ja siihen kohdistuvat asenteet voivat muuttua kokemuksen kautta. Jos tuen tarpeen lasten kanssa toimiminen ei ole tuttua, voi se tuntuakin vieraalta. Opiskelijat myös sanoivat, että heidän asenteisiinsa vaikutti saatu koulutus ja perheeltä opitut asenteet. Vaikka tutkittavat mainitsivat koulutuksen yhtenä asiana, joka on luonut tietyn asenteen inkluusiota kohtaan, ei pelkkä koulutus tuo taitoja työskennellä inkluusiivisessa ympäristössä. Yun ja Parkin (2020) korostavat sitä, että koulutusten ja kurssien lisäksi opettajat tarvitsevat kokemusta tuen tarpeen lasten kanssa työskentelystä.

Suhosen ym. (2020) tutkimuksessa inkluusiivinen varhaiskasvatus mainittiin sen ihannetilanteessa juuri arvojen ja käytäntöjen kautta, kun taas negatiivinen puhe inkluusiosta liittyi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn rakenteisiin ja resursseihin. Tämä tutkimus kuitenkin mainitsee sen, miten inkluusion määrittämättä jättäminen voi tehdä sen, että se nähdään eri tavoin ja sen toteutumista voi olla vaikea kuvata.

### **1.3 Tuki varhaiskasvatuksessa**

Pihlajan (2009) mukaan Suomessa varhaiskasvatuksen voidaan ajatella olevan perustaltaan inkluusiivinen, sillä jokaisella lapsella on oikeus yhteiseen varhaiskasvatukseen. Hänen mukaansa kuitenkin se, miten inkluusiivista kasvatusta toteutetaan saattaa vaihdella esimerkiksi paikkakunnittain, joten ei voida sanoa, että tuen saaminen olisi täysin tasa-arvoista kansallisella tasolla. Kolmiportaisen tuen tulo esi- ja perusopetukseen vuonna 2011 vaikutti myös alle esikouluikäisten lasten tukeen, ja se muokkasi tukea eritavoin eri kunnissa, joten kuntien välillä tuen tarpeen määrittely, tunnistaminen ja näiden pohjalta resurssointi on hyvin vaihtelevaa (Pihlaja & Neitola, 2017). Tuen suunnittelussa on siis annettu paljon päätösvaltaa kunnalle, vaikka suuntaa antavat yleiset ohjeet ovat olemassa. Myös päiväkotien johtajien kuva ja ymmärrys tuesta ja inkluusiosta on eriävää,

mutta heidän asenne inklusiota kohtaan on kuitenkin suurimmalta osin myönteinen, vaikka käytännön tasolla inklusion määrittely on epäselvää ja sitä kautta myös sen toteutus (Laakso ym., 2020).

Tukea tarvitsevat oppilaat ovat kohdanneet segregaatiota muista oppilaista, eikä tätä eristystä ole auttanut ajatus siitä, ettei opettajilla ole kykyä tai tietoa siitä, miten tuen tarpeen lasten kanssa toimitaan. Florian ja Black-Hawkins (2011) ovat tästä syystä halunneet selvittää ne taidot, joita opettajat tarvitsevat tuen tarpeen lasten kanssa toimimiseen ja sitä kautta inklusion toteutumiseen. Heidän mukaansa inklusion määrittämisen vaikeus ja moninaisuus on yksi syy siihen, miksi sen toteuttaminen on koettu hankalaksi. Jos inklusio jo sanana ymmärretään saman yhteisön sisällä eri tavoin, on sitä myös varmasti hankala tavoittaa. Inklusio on myös Suomessa ymmärretty eri aikoina eri tavoin ja sen määritelmä on kehittynyt integraatioajattelusta kohti tasa-arvoon pyrkivää inklusiota (Saloviita, 2006).

Epäselvyyttä inklusion ympärille luo myös keskustelu siitä, onko inklusio oikea tapa käsitellä tuen tarpeen lapsia, jolloin yhteisössä ei olla edes saman asian puolella, joten yhteistä päämäärää ei ole (Florian & Black-Hawkins, 2011). Navarron (2015) tutkimuksessa tutkittiin opetuksessa avustavassa roolissa olevan henkilökunnan hyötyjä ja huomattiin, että heistä on hyötyä inklusiivisen kasvatuksen toteutumiselle, mutta paras hyöty todettiin olevan pienryhmätoiminnalla.

Florian ja Black-Hawkins (2011) löysivät kolme päätulosta tutkimuksestaan. Ensimmäisen tuloksen mukaan opettajat, jotka haluavat toimia inklusion periaatteen mukaan, kaikki huomioon ottaen, kohtaavat haasteita ja pulmia työssään. Jotkut koulun käytännöt saattavat olla esimerkiksi esteenä monimuotoisten ryhmien luomiselle luokkahuoneessa. Toisen päätuloksen mukaan opettajan ammatti on hyvin vaihtelevaa, mutta sen voidaan ajatella saavuttavan inklusiiviset pedagogiset tavoitteet. Kolmantena tutkimuksesta löytyi ylipäätään tapoja, joita opettajat käyttävät, jotka ovat inklusion mukaisia. Eli opettajilla voi olla työkaluja toimia inklusion mukaisesti, vaikka he eivät välttämättä edes tiedostaisi niitä osaksi inklusion mukaista toimintaa.

**Kolmiportainen tuki.** Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) jakaa tuen kolmiportaisesti yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Lähtökohdiana on perusopetuslain mukainen kasvun ja oppimisen tuki. Erityisopetuksen strategia (2007) toi esiin tuen painopisteen siirtymisen kohti varhaista tukea sekä idean tehostetusta tuesta. Tämä tarkoitti sitä, että oppilas saisi ennen erityistä tukea tehostettua tukea, josta voitaisiin tarpeen tullen siirtyä erityiseen tukeen ja takaisin. Esiopetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan yleinen tuki on mahdollisimman varhaisessa vaiheessa annettavaa tukea, joka ei vaadi muita toimenpiteitä kuten tutkimuksia tai päätöksiä, kun taas tehostettu tuki on tarkoitettu yksilölle, joka tarvitsee säännöllistä tukea, hänelle suunnatun pedagogisen arvion perusteella. Suunnitelman mukaan tehostetussa tuessa voidaan käyttää kaikkia mahdollisia tukimuotoja paitsi erityiseen tukeen kuuluvaa erityisopetusta, ja erityinen tuki kuuluu niille, joille tehostettu tuki ei ole riittävä tavoitteiden saavuttamiseksi. Suunnitelman mukaan ennen erityiseen tukeen pääsyä tulee lapsesta tehdä pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksenjärjestämisestä koskeva suunnitelma, eli HOJKS.

Kolmiportainen tuki on otettu käyttöön monissa kunnissa tuen muotona myös alle esikouluikäisten lasten kohdalla. Kolmiportainen tuen malli on saanut myös kritiikkiä. Björnin ym. (2015) mukaan kolmiportaisen tuen toimivuutta tulisi kehittää Suomessa tutkimusperusteisemmaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön toteuttaman valtakunnalliseen selvitykseen vastanneista kunnista yli puolet toteuttivat kolmiportaista tukea myös alle esikouluikäisten lasten kohdalla ja näyttää siltä, että enenevässä määrin moni kunta on siirtymässä kohti tätä mallia (Eskelinen & Hjelt, 2017). Erot kuntien välillä voivat olla kuitenkin suuret sillä kunnat tulkitsevat tukea ja sen kolmiportaisuutta omalla tavallaan, sekä eroja voi luoda myös resurssien eroavaisuudet sekä ammattirakenteet ja pätevän henkilökunnan saatavuus (Karila, 2016). Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (Eskelinen & Hjelt, 2017) mukaan kolmiportaisen tuen käyttöönotto on vaikuttanut tukeen positiivisesti, ja tukitoimien puuttuminen sitä tarvitsevilta johtui vastaajien mukaan resurssipulasta, henkilöstön vaihtuvuudesta ja puutteista varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty ennen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteiden 2022 (Opetushallitus,

2022) uudistusta, joka nojaa varhaiskasvatus lain muutoksiin. Perusteet muuttuvat erityisesti lapsen kehityksen ja oppimisen tuen osalta. Esimerkiksi kolmitasoisen tuen malli määritellään tarkemmin.

## 1.4 Moniammatillisuus

Ukkonen-Mikkolan ym. (2020) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on valmiuksia moniammatilliseen työskentelyyn, mutta muutos tarvitsee kuitenkin vielä tukea toteutuakseen. Tutkimuksessa todetaan, että tarve asiantuntijuuden muutokselle tiedostetaan varhaiskasvatuksessa, mutta tulosten perusteella tulisi varhaiskasvatuksen koulutusta järjestävien tahojen kiinnittää huomiota henkilöstön asiantuntijuuteen sekä moniammatillisuuteen. Pulkkinen (2018) toteaa, että lapsikäisyys ja lasten edut voidaan nähdä erilaisina eri ammatikunnissa, mutta sen samankuaisuus kuitenkin tukee moniammatillista yhteistyötä, sekä samansuuntainen ajatusmaailma tehtävästä ja lapsista helpottaa yhteistyötä. Tästä syystä on mielestäni tärkeää tutkia inklusionäkemyksiä ja näkemysten eroja myös kahden varhaiskasvatuksen sisällä toimivan tahon välillä.

Suhosen ym. (2020) Helsingissä toteutetussa tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaa osana päiväkodin henkilökuntaa. Tutkimuksessa päiväkotien johtajat korostivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa johtajaa tukevana asiantuntijatyönä. Muu henkilökunta sitten taas korosti varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultatiivista työtä. Päiväkodin henkilökunta toivoi varhaiserityisopettajalta myös lisää konsultatiivista tukea, pedagogisia neuvoja ja konkreettisia keinoja tuen tarpeen lasten kanssa toimimiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) korostaa varhaiskasvatuksen opettajan vastuuta toiminnan suunnittelussa, tavoitteissa, arvioinnissa ja kehittämisessä, kun taas varhaiskasvatuslaki (L 540/2018) korostaa pedagogista vastuuta varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla. Ryhmän toiminnan vastuu on siis varhaiskasvatuksen opettajilla, jolloin myös inklusion toteutuminen on osa tätä. Eli vaikka inklusio liittyy tuen tarpeen lapsiin ei vastuu sen toteutumisesta ole vain erityisopettajilla.

Viljamaan ja Takalan (2017) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työssäjaksamisen olevan heikkoa työnkuvan selkeytymättömyyden, liian suurien ryhmien ja työkentän, riittämättömien resurssien, arvostiriitojen ja kuulluksi tulemattomuuden vuoksi. Kunta, jossa tutkimus toteutettiin, oli lakkauttanut päiväkodeissa toimineet erityisryhmät ja kaikki lapset siirtyivät osaksi yhteisiä ryhmiä. Näin varhaiserityisopettajan työ muuttui konsultoivaksi monen ryhmän opettamiseksi. Tämä muutos nähtiin varhaiserityisopettajien kesken osana inklusiota. Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa osa varhaiserityisopettajista myös sanoi, että inklusio ei välttämättä ole hyväksi kaikille lapsille. Tämä ajatus oli kuitenkin ristiriidassa heidän inklusio ajatuksensa kanssa, jonka he määrittivät tukea tarvitsevien lasten oikeutena olla osana yhteistä isoa ryhmää muiden lasten tavoin.

## **1.5 Tutkimustehtävä**

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia inklusiosta. Inklusion ollessa osa varhaiskasvatussuunnitelmaa (Opetushallitus, 2018) tulisi kaikkien varhaiskasvatuksessa työskentelevien sitä toteuttaa. Inklusion toteutumisen käytännöt ja sille annetut resurssit voivat kuitenkin vaihdella kunnittain, sillä kunnat ovat itse vastuussa siitä, miten toteuttavat tukea ja sen resurssointia (Pihlaja & Neitola, 2017). Tämän vuoksi halusin ottaa tutkimukseen mukaan varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia ympäri Suomea, rajaamatta tutkimusta esimerkiksi yhteen kuntaan tai ammattikuntaan. Näin tuloksetkin kuvaavat tilannetta laajasti Suomessa, eikä vain yhdellä tiettyjen resurssien mukaan toimivalla kunnalla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää juuri opettajien kokemuksia inklusiosta, keskittymällä heidän omiin kokemuksiinsa inklusion toteutumisesta työssä, inklusion edistämisestä sekä moniammatillisuudesta. Sähköisen kyselylomakkeen avulla saadaan vastauksista aitoja kokemuksia varhaiskasvatuksessa työskenteleviltä. Kyselylomakkeen vastausten perusteella ja aiempaan tietoon nojaten pyrin saamaan vastauksen tutkimuskysymyksiin.

**Tutkimuskysymykset:** Miten varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat inklusion?

**Miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät inklusion?**

**Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on inklusiosta?**

**Miten varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat kokevat voivansa edistää inklusion toteutumista?**

**Millainen kokemus varhaiskasvatuksen opettajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on inklusioon liittyvästä moniammatillisuudesta?**

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia inkluusiosta ja moniammatillisuudesta sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tutkimus on laadullinen ja nojaa fenomenologiseen näkökulmaan. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Seuraavissa alaluvuissa avataan tutkimuskontekstia, tutkimukseen osallistujia, aineiston keruuta, aineiston analyysiä ja eettisiä ratkaisuja.

### 2.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus toteutetaan fenomenologisesta näkökulmasta, sillä tarkoitus on tutkia vastaajien kokemuksia. Fenomenologinen näkökulma tulee tutkimukseen juuri kokemuksen tutkimisen kautta (Patton, 2002). Fenomenologisen metodin keskeisiä kysymyksiä ovat ihmiskäsitys ja kokemusta koskevan tiedon luonne (Laine, 2001). Tutkimus on Juutin ja Puusan (2020) kuvailun mukaisesti kvalitatiivinen, eli laadullinen sillä se tarkastelee ihmisten näkemyksiä ja kokemuksia. Heidän mukaansa fenomenologinen näkemys tutkimuksessa perustuu juuri ihmisten kokemukseen ja sen sanastoa kuvaa esimerkiksi käsitteet, kuten suuntautuminen todellisuuteen, ilmiön ainutkertaisuus ja ymmärtäminen. Nämä käsitteet kuvastavat hyvin myös tämän tutkimuksen tarkoitusta, sillä fenomenologia perustuu juuri ihmisen kokemukseen, tietoisuuteen ja minuuteen.

Fenomenologisessa näkökulmassa ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan, eikä ihminen ole vain biologinen olento, niin kuin luonnontieteellisessä tutkimusasetteessa (Laine, 2001). Tämä tutkimus näkee siis ihmisen rakentumassa osana elettävää maailmaa ja hänen suhteitaan siihen. ”Fenomenologia rajoittuu tarkastelussaan nimensä mukaisesti siihen, mikä ilmenee (kreik. Phainomenon) meille itse koettuna, elettyinä maailmana ja itsenä tuossa maailmassa.” (Laine, 2001, 30) Fenomenologiaa on määritellyt jo Marton (1986), jonka mukaan metodin avulla kartoitetaan laadullisesti eri tapoja, miten ihmiset kokevat, käsit-

teellistävät, ymmärtävät eri näkökulmia asioista ja ympäröivästä maailmasta. Fenomenologia on siis hänenkin mukaansa kiinnostunut juuri ihmisten välisistä suhteista ja maailmasta heidän ympärillään.

## 2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 18 varhaiskasvatuksen opettajaa ja 14 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa vastaamalla sähköiseen kyselylomakkeeseen. Vastaajat työskentelivät 11 eri maakunnassa ympäri Suomea. Varhaiskasvatuksen erityisopettajista 3 työskenteli lapsi ryhmässä ja loput 11 jonkun muotoisessa konsultoivassa roolissa. Varhaiskasvatuksen opettajista 16 toimi opettajana lapsiryhmässä ja näistä 4 opettajaa esiopetuksessa. (ks. taulukko 1) Loput vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista toimi muissa rooleissa kuin yhden ryhmän opettajina varhaiskasvatuksen kentällä.

Työnkuva ei ollut tutkimuksessa yhtenä tarkastelun kohteena mutta kysymällä vastaajien työkuva ja työskentely maakuntaa pystytään pohtimaan sitä, kuinka kattava aineisto on ja millaisissa rooleissa vastaajat toimivat. Vastaajat sijoittuivat Suomessa laajalle alueella, jopa 11 eri maakuntaan. Varhaiskasvatus ja se miten erityisopetusta järjestetään, vaihtelee kunnittain, sillä kunnalla on paljon valtaa siinä, miten he esimerkiksi toteuttavat tukea. (Eskelin & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2015) Tämän vuoksi on myös hyvä, että tutkimukseen vastanneet työskentelivät niin laajasti ympäri Suomea ja heidän työkuvaansa olivat erilaisia. Samoin vastaajien työkuva esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien kohdalla kuvaa hyvin myös tämän hetken tilannetta, sillä suurin osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista toimii konsultoivassa roolissa. Taulukko 1 kuvaa vastaajien työkuva ja sitä miten se on jakautunut ryhmässä tai muussa työnkuvassa toimimiseen. Erityisryhmiä tai integroituja ryhmiä on enää vain harvoissa kunnissa Suomessa. Tähänkin kyselyyn vastanneista 14 varhaiskasvatuksen erityisopettajasta vain kolme työskenteli ryhmässä. Konsultoivat roolit vaihtelivat yhden päiväkodin sisällä työskentelystä kunnan ainoana varhaiskasvatuksen opettajana toimisen välillä. Osalla vastanneista saattoi olla 6 eri päiväkotia, joissa toimi konsultoivana erityisopettajana.



Kyselyn ollessa sähköisessä muodossa sekä anonyymi tuo se vastaajille vapauden vastata totuuden mukaisesti. Mitä kauempana kysely on tutkimuksen tekijästä, sitä rehellisempiä vastauksia usein saadaan arkaluontoisista asioista ja kokemuksista (Räsänen & Sarpila, 2013).

### Taulukko 1

*Osallistujien työnkuva (n=32)*

Työnkuva	Vastaajat
Vaka opettaja ryhmässä.	16
Vaka opettaja ei ryhmässä	2
Veo ryhmässä	3
Veo ei ryhmässä	11

## 2.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2022 sähköisen kyselylomakkeen avulla. Lomake oli Webropol palvelussa, josta se lähetettiin linkkinä varhaiskasvatuksen opettajille ja erityisopettajille. Kyselylomake on ollut jo 1930-luvulta alkaen aineistonkeruumenetelmänä ja sitä on käytetty paljon paperi versiona, mutta sen käyttö sähköisessä muodossa on yleistynyt (Valli, 2018). Tulosten haluttiin olevan mahdollisimman aitoja kuvauksia työntekijöiden kokemuksista, joten päädyttiin siihen, että kyselyn vastaukset ovat avoimia. Samoin pidettiin huolta siitä, että vastaajat tiesivät vastaamisen olevan anonyymia, jolla toivottiin saavutettavan mahdollisimman rehellisiä vastauksia. Aineistonkeruumenetelmä valkoitu tällaiseksi sillä avointen kysymysten kautta saavat vastaajat parhaiten oman äänen esiin kokemuksistaan ja kyselyn ollessa sähköinen saavat he myös rauhassa miettiä vastauksiaan. Aineistonkeruumenetelmä tulee aina valita suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin ja tutkimuskysymyksiin (Puusa & Juuti, 2020).

Kyselylomakkeessa olevat kysymykset muodostivat neljä eri ryhmää, joista ensimmäisessä kysyttiin ammattinimikettä, työpaikka maakuntaa ja työnkuva. Näiden jälkeen siirryttiin kysymyksiin, jotka jakautuivat tutkimuskysymysten mukaan; inklusion määrittelymiseen, kokemuksiin, edistämismahdollisuuksiin

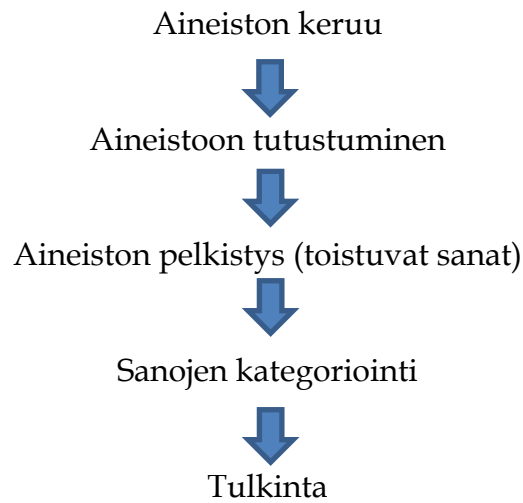
ja moniammatillisuuteen. Lähetin kyselyn Facebookissa kahteen ryhmään, joista toinen oli salattu ryhmä varhaiskasvatuksen opettajille ”Varhaiskasvatuksen opettajat” ja toinen salatturyhmä varhaiskasvatuksen erityisopettajille ”Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat SVEOT ry”. Ryhmien salaisuus tarkoittaa sitä, että niiden sisältöä nähdäkseen tarvitsee ryhmän ylläpitäjien hyväksyä sinut osaksi ryhmää. Tämän vuoksi kyselyn lähettäminen ryhmiin tuntui tutkimuksen kannalta luotettavalta ja turvalliselta vaihtoehdolta. Kaikki saamani vastaukset olivatkin aitoja kuvauksia kentältä eikä vastausten joukossa ollut vajanaisia tai epäolennaisia vastauksia. Vastauksiin oli selvästi myös käytetty aikaa ja ajatusta, mikä osaltaan kertoo aiheen ajankohtaisuudesta.

## 2.4 Aineiston analyysi

Sähköisellä kyselylomakkeella saatu aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Sähköisen lomakkeen kysymykset olivat avoimia ja niiden avulla pyrittiin avaamaan varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia. Kun tutkitaan kokemusta, antavat avoimet kysymykset vastaajille paljon tarvittavaa vapautta siitä, miten kysymykseen haluaa vastata. Aineistoa lähdettiin analysoimaan ensin tutustumalla siihen ja sitten pelkistämällä aineistoa sekä etsimällä toistuvia sanoja, käytänteitä sekä kokemuksia. Toistuvat sanat olivat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä sanoja, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiin. Tarkoituksena ei ollut siis alleviivata jokaista toistuvaa sanaa vaan keskittyä tarkoituksen mukaisesti inkluusio kokemukseen. Luokittelemalla aineistoa sain kootua vastaukset analysoitavaan muotoon. Tämän prosessin voi nähdä kuviosta 1. Näin sisällön analyysi pääsee paremmin toteutumaan (Puusa & Juuti, 2020). Luokittelu tapahtuu tutkimuskysymyksiin pohjautuen kategorioiksi, joiden sisälle tulee samasta asiasta mainitut tulokset. Sisällön analyysi on yleensä juuri tekstimuotoisen laadullisen aineiston analysointia. Se sopii hyvin myös juuri fenomenologiseen viitekehykseen ja sen tutkimiseen. Tämän menetelmän avulla pyrittiin tutkimaan aineistosta ilmeneviä merkityksen antoja ja jäsentelemään niitä. Tämä näkyy esimerkissä taulukossa 2. Analysoinnissa otettiin huomioon myös teoria ja siitä nousevat aiheet.

## Kuvio 1

*Analyysin vaiheet mukailten (Puusa ja Juuti, 2020).*



Tätä kautta tutkimuksessa kulkee laadullisen sisällönanalyysin tavoin rinnakkain aineisto ja pohdinta (Puusa & Juuti, 2020). Aineistolle ei kuitenkaan asetettu ennakko oletuksia teorian pohjalta vaan pyrittiin suhtautumaan aineistoon avoimesti. Tätä kautta pystyttiin suuntaamaan huomio sille mitä kokemuksia juuri aineisto nostaa esiin.

## Taulukko 2

*2 esimerkkivoastausta analyysistä inklusion merkitystä kysyttäessä.*

Vastaus	Pelkistys	Kategoria
"Hyvin moninaisessa yhteisössä rakenteiden ja oppimisympäristön rakentaminen sellaiseksi, että kaikilla on mahdollisuus osallistua ja saada onnistumisenkokemuksia"	-oppimisympäristöt -osallisuus	Toimintaa ohjaava tekijä
"Toiminnan pitää mukautua ryhmän tarpeiden mukaan. Jokainen tarvitsee tukea omaan kasvuun ja kehitykseen mutta yksilöllisesti. Yhden lapsen tuki ei ole muilta pois."	-Toiminnan muokaus -Yksilöllisyys	Toimintaa ohjaava tekijä

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimus on Juutin ja Puusan (2020) mukaan eettinen, kun siinä noudatetaan eettisiä periaatteita jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Tämän tutkimuksen eettisyys perustuu tähän ohje nuoraan nojaten Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2018) hyviin tieteellisiin käytäntöihin. Jokaisessa tutkimuksen teko vaiheessa, suunnittelusta tuloksiin, mietitään eettisyyttä niin tutkittavien kuin koko tieteen teon kannalta.

Kysely toteutettiin sähköisesti ja aineistoa säilytetään yliopiston U-aseamalla. Vastaamalla kyselyyn tutkittavat antavat luvan tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimusaineistoni ainoa henkilötieto on tutkittavan ammattinimike. Kerro tutkittaville mitä tietoja kerätään ja miksi, sekä miten aion säilyttää tietoa sekä koska tieto tuhoetaan. Tutkimus toteutettiin koko suomen laajuisesti kahdelle isolle ammattiryhmälle, joten pelkän ammattinimikkeen avulla tutkittavat eivät ole tunnistettavissa. Vähällä henkilötietojen kysymisellä varmistetaan myös se, että vastaajat pystyvät vastaamaan rehellisesti lomakkeen kysymyksiin. Kun kyselyn toteuttaa sähköisesti ja ilman tarkkoja henkilötietoja voi tutkittavien olla myös helpompi vastata kysymyksiin, jotka voivat sisältää henkilökohtaistakin tietoa, kuten kokemuksia omasta työstä ja työympäristöstä.

Tutkimus pyrkii sen laadullisuudesta huolimatta pysymään neutraalina aiheelle, vaikka se onkin tärkeä ja jopa tunnepitoinen. Jokainen tutkimuskysymys otetaan vastaan ilman ennakko oletuksia, ja siksi niiden muodostamiseen on myös kiinnitetty tarkkaa huomiota. Teoriapohjaa kirjoittaessa aiheesta tulee vastaan erilaisia ennakko ajatuksia ja aikaisempia tutkimuksia. Aiemmat tutkimukset otetaan huomioon, mutta kuitenkin niin että ne eivät ohjaa empiiristä osaa liikaa.

### 3 TULOKSET

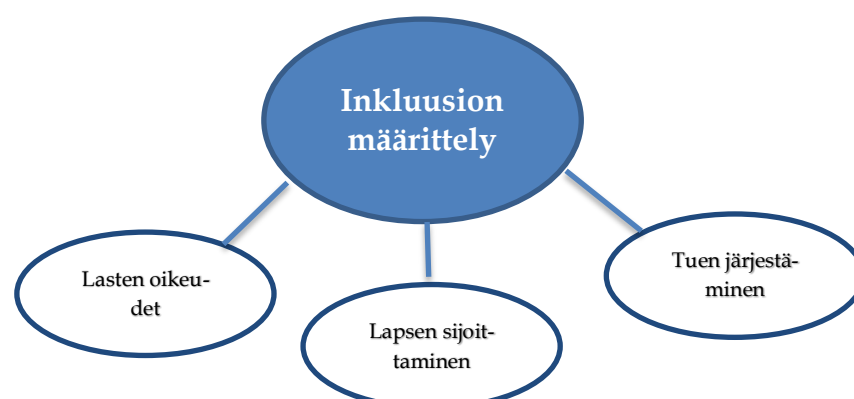
Tulokset osio on jaettu tutkimuskysymysten mukaan neljään eri alalukuun. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla käydään läpi siihen liittyvistä kyselylomakkeessa olleista kysymyksistä analysoidut vastaukset. Ensimmäinen alaluku (3.1) käsittelee varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien määrittelyä inklusiosta, toinen alaluku (3.2) heidän kokemuksiaan inklusiosta, kolmas alaluku (3.3) heidän kokemuksiaan inklusion edistämisestä ja viimeinen luku (3.4) heidän kokemuksiaan moniammatillisuudesta. Tuloksissa avataan saatuja vastauksia suorien lainausten, taulukoitujen esiintyvien mainintojen (liite 3), sekä kuvioiden avulla.

#### 3.1 Inklusion määrittely

Varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat **määrittelivät inklusiota** erityisesti lasten oikeuksien, fyysisen lapsen sijoittamisen sekä tuen järjestämisen näkökulmasta (kuvio 2). Nämä maininnat on koottu myös taulukkoihin (liite 3). Eniten vastauksissa ilmeni mainintoja inklusion määrittelemisestä lasten oikeutena olla osallisena kaikille yhteiseen varhaiskasvatukseen. Yli puolet vastanneista puhui kysyttäessä inklusion määritelmää, joko yksilön oikeuksista tai osallisuudesta. Monet näkivät inklusiossa olevan kyse juuri näistä kahdesta asiasta, kuten esimerkissä: ”Inklusio tarkoittaa sitä, että kaikilla on yhtäläinen oikeus osallistua ja päästä osalliseksi esim. varhaiskasvatusryhmän toiminnassa riippumatta siitä, onko lapsilla esim. joku vamma tai oppimisvaikeus tms.”

#### Kuvio 2

*Inklusion määrittelyn päätulokset*



Myös tuki ja sen eri muodot mainittiin yli puolissa vastauksissa määrittelyn yhteydessä. Inklusiota määriteltessä tuen tarpeen lapsiin kiinnitettiin siis huomiota. Suurin osa vastauksista, joissa puhuttiin tuesta, korosti sitä, että tuki tulee järjestää lapsen omassa ryhmässä. Tämä tiivistyy hyvin tässä vastauksessa: ”Yksinkertaisesti niin, että kaikki lapset saavat mennä omaan lähipäiväkotiinsa samaan ryhmään muiden kanssa tuen tarpeesta huolimatta. Lapsi saa tarvitsemansa tuen ryhmässä.” Vaikka kysymys koski vain inklusion määritelmää oli vastauksissa, myös yksityiskohtaisesti suunnattuja toteutustapoja siitä, miten inklusion koettiin toteutuvan ja millä toimin.

### 3.2 Kokemukset inklusiosta

Vastaukset inklusion kokemuksesta nostivat esiin siihen liittyvät arvot, resurssit, asenteet ja sen merkityksen toimintaa ohjaavana tekijänä sekä vastuun jakautumisen esimiesten, kunnan ja kaikkien työntekijöiden välille. Kysyttäessä **inklusion merkitystä työssä** mainittiin sen merkitys yleisesti tärkeänä arvona ja toimintaa ohjaavana tekijänä yli puolissa vastauksista. Näissä vastauksissa ilmeni ryhmien ja työn moninaisuus sekä pedagogiset ratkaisut inklusion toteutumiselle.

”Se on jatkuvaa työyhteisön toimintakulttuurin rakentamista. Miten puhumme lapsista ja lapsille. Miten henkilökunta osaa ja uskaltaa kohdata erilaisuutta. Keskitymmekö työssämme keskustelemaan lapsen vikeuksista ja vammoista, vai hänen oppimisestaan, vahvuuksistaan ja mahdollisuuksistaan. Pedagogi ei ole lääkäri. Meidän ei kannata uhrata työaika esim. epilepsiasta puhumiseen. Meidän ammattiosaamisemme on pedagogiikassa. Miten kannustamme lasta oppimaan ja osallistumaan.”

Osa vastauksista korosti kuitenkin inklusion tuomia vaikeuksia työssä. Vaikeuksista puhuvat vastaukset olivat suurin osa varhaiskasvatuksen opettajilta ja vain yksi erityisopettajalta. Näissä vastauksissa puhuttiin resurssien vähäisyydestä, ja siitä kuinka inklusio on lisännyt työmäärää. Vastauksissa tuli ilmi myös riittämättömyyden tunne työssä: ”Erityiset lapset kuormittavat minua

ja vievät huomiota muilta lapsilta. Vaikeat tilanteet saavat minut tuntemaan itseni epäpäteväksi ja riittämättömäksi." "Haasteita ja suunnittelua kuinka kaikkia tarvitsevia voi tukea. Lisää itseopiskelua töiden ohessa esim mutismista, agresiivisesta käytöksestä sekä puheen häiriöistä."

Seuraavat vastaukset piti sisällään inklusion tuomia **hyviä ja haastavia kokemuksia**. Nämä vastaukset olivat selkeästi pisimpiä kaikista kyselyn kysymyksistä. Suurin osa vastaajista kertoi molempia hyviä ja huonoja kokemuksia, mutta osa vastauksista kertoi vain haastavia kokemuksia. Huonoissa kokemuksissa korostui erityisesti resurssien puute. Kaikista vastauksista puolet mainitsi resurssit jossain muodossa osana inklusion kokemuksia. Samoin asenteet olivat mainittu melkein puolissa vastauksissa, joista suurin osa kertoi huonoista kokemuksista asenteisiin liittyen. Huonot kokemukset liittyivät suurelta osin työntekijöiden asenteisiin tuen tarpeen lapsia kohtaan. "Lapsille inklusio on selvää. Osalle henkilökunnasta vaikeaa tai jopa vastenmielinen ajatus. On vaikeaa ajaa jokaisen oikeutta olla mukana, kun lastenhoitaja kommentoi ettei hän ole hakenut vammaistyöhön eikä hänen siksi tarvitse vammaisten lasten kanssa työskennellä." "Asenteiden kohtaaminen (negatiiviset puheet kuinka erilaisuus/tukitarpeiset lapset tulisi siirtää johonkin "erkkaryhmään")...".

Asenteet nähtiin kuitenkin myös hyvänä asiana osassa vastauksissa. Nämä vastaukset pitivät sisällään ajatuksen siitä, kuinka inklusio on parantanut asenteita erilaisuutta kohtaan tai ryhmässä lasten asenteet ovat suvaitsevaisempia nyt kun ryhmässä on tuen tarpeen lapsia. "Lapset ovat ennakkoluulottomia kun he oppivat positiivisella tavalla kohtaamaan ja sietämään pettymyksiä ja toisen huomioimista/kaveritaitoja. Se on mahdollista aikuisten sitoutumisella yhteisiin tavoitteisiin." Vastauksista esiin nousseet maininnat merkityksestä ja hyvistä ja huonoista kokemuksista on nähtävissä kootusti liitteessä 3.

Kyselyn kysymykseen **inklusion toteutumisen vastuusta** eniten mainintoja tuli varhaiskasvatuksen johtajista. Esimiehet mainittiin kaikkiaan reilusti yli puolissa vastauksissa eri vastaajien puolesta. Esimiehiksi mainittiin ne, jotka ovat johtoasemassa varhaiskasvatuksessa, kuten päiväkodin johtajat. Molemmat varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat yhdistivät vas-

tuuta johtajille. Varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat kirjoittivat vastauksissaan siitä, kuinka vastuu kuuluu kaikille lapsen kanssa työskenteleville. Osa näistä vastauksista tarkoitti kaikkien vastuulla myös päättäjiä. Kunta vastuun omaavana sain myös erillisiä mainintoja. Varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat vastuun olevan myös heillä itsellään sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla esimerkiksi näin: ”Ryhmän opettaja, koko työyhteisö, myös yksikön johtaja pedagogisella suunnalla on merkitystä. Johtaja on vastuussa siitä, millaista pedagogiikkaa omassa yksikössä toteutetaan.” ”Johtaja on vastuussa isossa kuvassa, mutta minä vo:na vastaan, että vasu toteutuu kaikkien kohdalla. Välillä tuntuu, ettei toteudu kunnolla kenenkään kohdalla.” Kokemukset inklusiosta sisälsi siis laajasti näkökulmia inklusion toteutumisen mahdollisuuksista. Päätulokset inklusio kokemuksesta on kootusti kuviossa 3.

### Kuvio 3

*Inklusio kokemuksen päätulokset*



### 3.3 Kokemus inklusion edistämisestä

Inklusion edistämisen kokemusta koskevat vastaukset nostivat esiin edistämisen keinoina puheen sekä suunnittelun ja esteinä resurssit sekä lisäkoulutuksen. Kaikki paitsi kaksi vastausta **inklusiioon vaikuttamisesta** sisälsi keinoja sille,



miten opettajat kokivat voivansa vaikuttaa inklusion toteutumiseen työssään. Eniten vastauksissa toistui puheen ja keskustelun tärkeys. Erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostivat vastauksissaan keskustelua konsultoinnin muotona. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat näitä asioita vastauksissaan esimerkiksi näin: "Omalla esimerkillä, keskusteluilla pedagogiikkaa vahvistamalla, tietoa vahvistamalla sekä ei toivottuja ajatus- ja toimintamalleja näkyväksi tekemällä." "Koen olevani suuressa roolissa jalkautuessani tietoa käytännön työhön. Pyrin avaamaan ja selittämään inklusiota jatkuvasti työssäni." Myös varhaiskasvatuksen opettajat kokivat heidän puheillaan ja asenteillaan olevan vaikutusta inklusion toteutumiselle. "Kun ohjaa ja omalla toiminnalla ja sanoilla on iso merkitys. Tulee olla sinnikäs kasvattamaan ja ohjaamaan. Tarttuaan hetkeen. Tiimissä kaikkien tulee sitoutua tukemaan tasa-arvoista ja yhdistävää toimintatapaa. Oma asenne ja näkökulma ratkaisee, sekä usko hyvään."

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että suunnittelun avulla pystyttiin ennakoimaan sitä, miten inklusio toimii mahdollisimman hyvin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien maininnat suunnittelusta liittyi tuen suunnitteluun ja järjestelyihin, kun taas varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat ryhmän toiminnan suunnittelusta. Vaikka vastauksissa oli vain kaksi vastausta, joissa koettiin, ettei pystytä vaikuttamaan inklusion toteutumiseen ollenkaan, oli monissa vastauksissa mainintoja tästä. Näissä vastauksissa sanottiin, että tehtiin se mitä jaksoi mutta se ei riitä inklusion toteutumiselle tai, että resurssit eivät ole riittävät ja niihin ei voida vaikuttaa. Vastaukset sisälsivät kohtia siitä, miten inklusion vaikuttamiselle koettiin olevan esteitä. Suurin osa näistä vastauksista oli varhaiskasvatuksen opettajilta. Vastaukset olivat esimerkiksi tällaisia: "En mitenkään, erityislapsi on vaan sijoitettava johonkin ryhmään...usein eri vuosina eri ryhmään kun ei kukaan enempää jaksa." "Ryhmiiin sijoitetaan lapsia meiltä asiaa kysymättä. Jos on lapsia jonossa, ne on laitettava siihen ryhmään, johon mahtuu. Voin vaikuttaa siihen, että inklusion hyvät puolet toteutuu. Lapset oppivat suvaitsemaan erilaisuutta, ja oppivat huolehtimaan ja auttamaan tarvitsevampia."

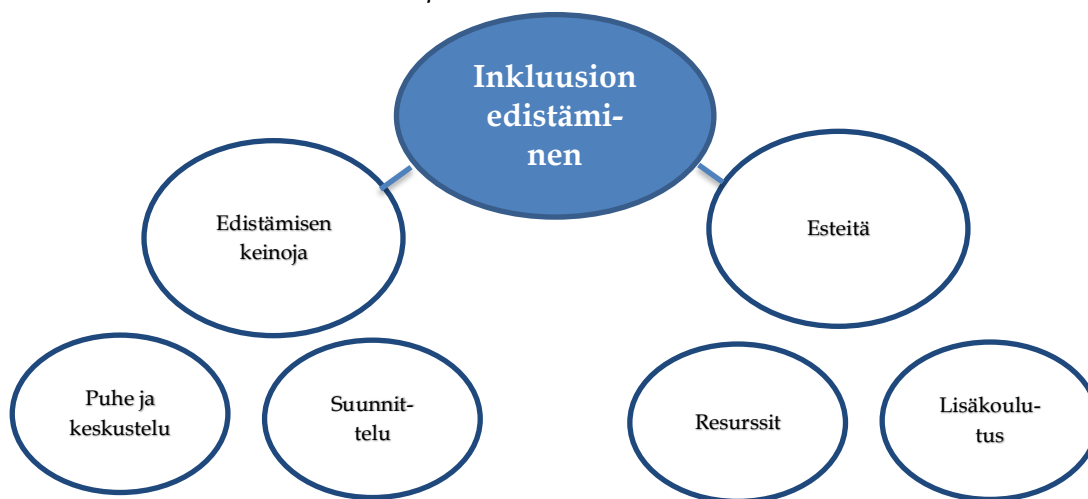
Vastaajat halusivat **kehittää inklusiota** ja kertoivat vastauksissaan siihen monia keinoja. Kaikkien vastaajien joukossa oli yksi vastaus, jossa ei osattu oi-

kein sanoa miten inklusiota haluttaisiin kehittää. Kehittämishalut liittyivät suurimmilta osin lisäkoulutukseen sekä resursseihin. Lisä koulutusta ja ylipäättään tiedon lisäystä haluttiin lisätä inklusiosta melkein puolissa vastauksessa. Koulutusta kaivattiin erityisesti tuen tarpeen lasten kanssa toimimisesta sekä siitä, mitä inklusio ylipäättään pitää sisällään. Koulutuksen lisäämisestä mainittiin esimerkiksi näin: ”Toivoisin itselleni lisää koulutusta mm. tuentarpeista, kulttuurista osaamista sekä s2. Toivoisin myös paremmin toimivaa moniammatillista työtä josta saisin paremmin tukea työhöni.” ”Ehdottomasti henkilökunnan koulutuksen lisäämisellä”

Resurssit nousivat myös tämän kysymyksen kohdalla pinnalle. Resurssien lisääminen mainittiin monin tavoin monissa eri vastauksissa. Resursseja haluttiin lisätä henkilökunnan saatavuuteen ja määrään ryhmissä. Erikseen avustajien lisääminen ryhmiin sekä ryhmä kokojen pienentäminen mainittiin vastauksissa. Inklusion kehittämistä haluttiin siis toteuttaa, mutta siihen kaivattiin lisää resursseja ja koulutusta siitä, miten sitä olisi hyvä toteuttaa. Tämä esimerkki vastaus pitää sisällään sekä koulutuksen lisäämisen ja resurssit: ”Resurssointiin tulisi lisätä: ryhmäkoko pienemmäksi, avustajia enemmän, erityispedagogista koulutusta kaikille vk:ssa toimiville lisää.” Inklusion edistäminen koettiin mahdollisena, mutta sille koettiin myös esteitä. Inklusion edistämisen kokemuksen päätulokset esitetään kuviossa 4.

#### Kuvio 4

*Inklusion edistämisen kokemuksen päätulokset*



### 3.4 Kokemus moniammatillisuudesta

Moniammatillisuus koettiin rikkautena, mikä näkyy työssä eriammattikuntien yhteistyönä ja edistää lasten tarvitsemaa tukea. **Moniammatillisuus näkyi** kaikkien vastaajien mukaan heidän työssään, lukuun ottamatta kahta vastausta. Kahdessa vastauksessa ei koettu, että moniammatillisuus näkyisi työssä ollenkaan. Lopuista varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista kaikki paitsi kaksi vastausta mainitsi erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön osana moniammatillista yhteistyötä. Näistä kahdesta toisessa koettiin, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei ole kiireen vuoksi tullut kyseiseen ryhmään ollenkaan, joten ryhmän on pitänyt pärjätä ilman yhteistyötä. ”Tiimityöskentely lastenhoitajan kanssa sujuu hyvin. Veo:lla on ollut aina kiire muissa yksiköissä, joten me olemme jääneet tulemaan toimeen lähes omillamme.”

Vastaukset moniammatillisuudesta pitivät sisällään monia eri ammattikuntia. Erityisesti vastauksissa mainittiin esimerkiksi psykologit, terapeutit sekä neuvola palvelut. Moni vastaaja koki moniammatillisuuden olevan myös joka päiväistä yhteistyötä eri tahojen kanssa. Kaikki vastanneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat heidän työnsä sisältävän moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillisetpalaveri tulivat myös ilmi vastauksista, tämä käy ilmi esimerkiksi näistä sitaateista: ”Näkyy. Esimerkiksi yhteistyö eri terapeuttien, neuvolan, vanhempien, ryhmän aikuisten, päiväkodin johdon ja erityisopettajan kanssa.” ”Päivittäin monella eri sektorilla. Moniammatillista työtä tehdään keskusteluiden, konsultaation, palavereiden, puheluiden, sähköpostien ja muun yhteistyön merkeissä eri opettajien, lastenhoitajien, avustajien, terapeuttien, kuntouttavien ja tutkivien tahojen, perheneuvolan, lastensuojelun, perhetyön kanssa.”

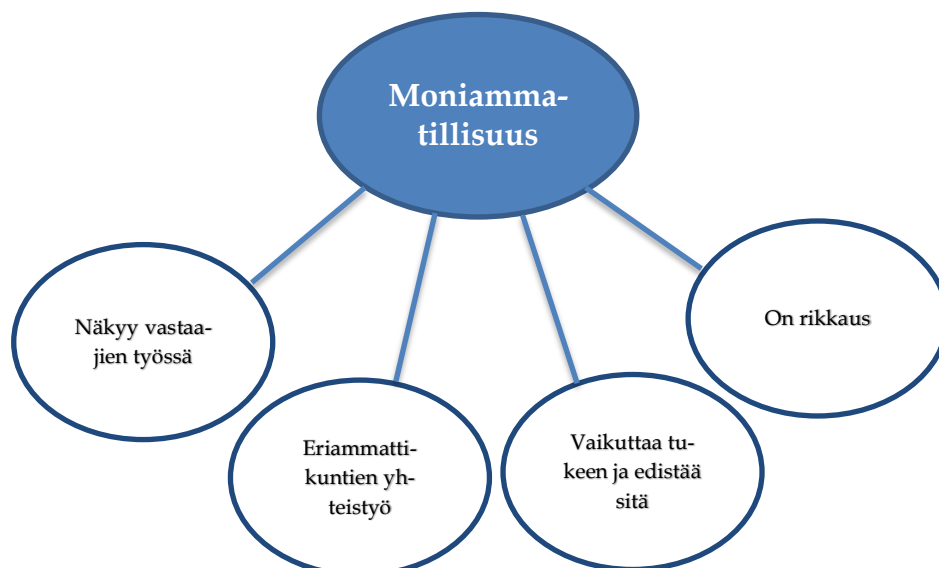
Tukea tarvitsevat lapset nousivat myös esiin kysyttäessä moniammatillisesta yhteistyöstä. Heidän ympärillään koettiin olevan enemmän moniammatillista yhteistyötä ja erilaisia palavereita. ”Varsinkin tukea tarvitsevien lasten kohdalla näkyy hyvinkin, mutta muiden lasten kohdalla ei niin paljoa. Tukea tarvitsevien lasten kohdalla palavereja ym käydään säännöllisesti ja usein muulta taholta tulee tukiehdotuksia. Vanhempien kanssa tietenkin moniammatillisuutta tuetaan joka päivä.”

Vastaukset **moniammatillisuuden vaikutuksesta tuen tarpeen** lapsiin sisälsivät paljon näkemyksiä siitä, miten moniammatillisuus näkyy ja kuinka laajat moniammatilliset verkostot voivat olla. Vain kaksi vastausta koki moniammatillisuuden olevan joko sellaista, joka ei näy ollenkaan tuen tarpeen lapsilla tai riippuvaista tiimistä. Muut vastaukset nimesivät moni moniammatillisuuden muotoja. Moniammatillisuuden koettiin tukevan tuen tarpeen lapsia, sekä edistävän positiivisesti tuen tarpeen lasten tarvitsemaa tukea. Myös erilaiset neuvot ja eri osaamisalueiden ammattilaiset koettiin rikkautena vastauksissa esimerkiksi näin: ”Kyllä! Moniammatillisuuden avulla olen saanut vahvistusta omille havainnoilleni lapsesta. Eri alan asiantuntijat myös tuovat laajempia havaintoja eri näkökulmista. Näiden avulla lapsen tuki voidaan suunnitella laajemmin ja yksilöllisemmin.”

Myös tämän kysymyksen kohdalla eri terapeutit nousivat vastauksista. Seitsemän vastausta mainitsi suoraan terapeutit ja heidän työn tärkeyden tuen tarpeen lasten kanssa työskentelystä. Tämä maininta tuli ilmi esimerkiksi näin: ”Kyllä, esim puheterapeuttien vinkit ja materiaalit ovat apuna arjessa.” Kuitenkin kun kysymykset suuntautuivat vastaajien töihin, sisälsi vastaukset myös paljon vaikeuksista puhumista ja sitä, kuinka inklusion toteutuminen ei ollut selvää. Inklusion merkitystä kysyttäessä yli puolet kertoivat esimerkkejä sen tärkeydestä arvona, mutta vastaukset sisälsivät myös mainintoja inklusion toteutumisen vaikeudesta. Moniammatillisuuden koettiin näkyvän työssä, sitä toivottiin lisää ja se nähtiin rikkautena. Moniammatillisuuden kokemuksen päätulokset ovat näkyvillä kuviossa 5.

### Kuvio 5

*Moniammatillisuuden kokemuksen päätulokset*



## 4 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli luoda uutta tietoa inklusiosta ja sen liittymisestä moniammatillisuuteen varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten kautta. Tutkimuskysymykset pitivät sisällään inklusion, sen edistämisen ja moniammatillisuuden kokemuksia. Aineisto koostui sähköisestä kyselylomakkeesta, jossa oli avoimia kysymyksiä. Kerättyä aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin keinoin, muodostaen tuloksista luokkia toistuvien sanojen perusteella, jolloin tulokset saatiin helpommin analysoitavaan muotoon (Puusa & Juuti, 2020).

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulokset jaettiin neljään lukuun tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäinen luku käsitteli inklusion määrittelyä, toinen inklusio kokemuksia, kolmas luku keskittyi inklusion edistämisen kokemukseen ja viimein luku moniammatillisuuteen. Myös pohdintaa lähdetään tarkastelemaan tässä järjestyksessä.

**Määritelmä inklusiosta.** Määritellessä inklusiota varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat puhuivat paljon lapsen oikeudesta olla osallisena ryhmän toimintaa, tämä osoittaa sen, että varhaiskasvatuksessa on ymmärretty inklusion määritelmä sellaisena kuin se on aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa ilmaistu. Tuki ja sen eri muotojen korostuminen vastauksissa oli yhtenevä Yun ja Chon (2021) tutkimustulosten kanssa, sillä moni inklusion ajatus kohdistuu juuri tuen tarpeen lapsiin. Samoin tuen järjestämisen korostuminen samassa ryhmässä muiden lasten kanssa antaa kuvaa siitä, että inklusio nähdään sellaisena, jota tulee järjestää osana ryhmän toimintaa eikä eriytetysti, niin kuin sen on tarkoituskin olla (ks. Pihlaja, 2009). Florianin ja Black-Hawkinsin (2011) mukaan inklusion määrittely ja määrittelyn moninaisuus ovat yhtenä syynä sille miksi inklusio on koettu hankalaksi. Tässä tutkimuksessa määrittelyt olivat kuitenkin melko linjassa toistensa kanssa ja inklusio nähtiin juuri tasa-arvon kautta. Tämä voi myös olla osoitusta siitä, että viimeisen kymmenen vuoden aikana muutosta on tapahtunut ja inklusion ajatus on selkeytynyt varhaiskasvatuksessa.

**Kokemus inklusiosta.** Tämän tutkimuksen tulosten mukaan inklusion merkitys työssä koettiin tärkeänä arvona ja toimintaa ohjaavana tekijänä sillä yli puolet vastauksista korosti juuri tätä. Inklusion voidaankin ajatella olevan vastaajilla arvopohjana, jonka periaate on tasa-arvossa ja jokaisen oikeudesta niin kuin se Halisen ja Järvisen (2008) mukaan kuuluukin olla, jotta inklusio voi toteutua. Inklusion tuomat vaikeudet nousivat kuitenkin myös esiin erityisesti varhaiskasvatuksen opettajilta riittämättömyyden tunteena. Inklusio on kuitenkin se, jolla pyritään pääsemään eroon tästä ajatuksesta, että vain erityisopettajalla voi olla osaamista tuen tarpeen lasten kanssa toimimiseen (ks. Pihlaja, 2009).

Tuloksissa korostui se, että halu lisäkoulutukselle inklusiosta on suuri. Eisiis ole kyse siitä, että kaikki opettajat eivät haluaisi tuen tarpeen lapsia samaan ryhmään vaan he kokevat lisäresurssien ja koulutusten olevan enemmänkin tarpeen. Tämä on linjassa myös aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat epävarmuutta työskennellessään tuen tarpeen lasten kanssa, vaikka asenteet inklusiota kohtaan ovat myönteisiä. (ks. Yu & Cho, 2021.) Tuloksissa ilmenneet huonot kokemukset perustuivat suuresti resurssien puutteeseen. Tämä on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa siitä, että inklusion toteutumiseen kaivataan lisää resursseja (ks. Halinen & Järvinen, 2008). Resurssit vaihtelevat paljon kunnittain, ja tässä tutkimuksessa moni vastaaja koki juuri resurssit tärkeänä osana inklusion toteutumista (ks. Pihlaja & Neitola, 2017). Vastaajat jakautuivat ympäri Suomea mutta moni koki resurssien lisäämisen olevan keinona inklusion kehittämiseksi.

Myös asenteet nousivat vastauksissa esiin mikä osaltaan voi kertoa myös moniammatillisuudesta ja siitä miten eriammattikuntien yhteinen työskentely voi tuoda esiin myös ristiriitatilanteita, sillä jos käsitys lapsista olisi samanlainen tukisi se moniammatillisuutta (ks. Pulkkinen, 2018). Tuloksissa esiin noussut ajatus siitä, että inklusio on parantanut asenteita tuen tarpeen lapsia kohtaan, oli kuitenkin hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka inklusio on arvo, joka ajaa juuri kaikkien tasavertaisuutta osana ryhmää. Voidaan kuitenkin pohtia sitä, onko inklusio tuonut esiin tuen tarpeen lasten tasavertaisuutta, vai nostanut esiin vaikeuksia. Sillä suurempi osa vastauksista nosti esiin kuitenkin sen, kuinka inklusio ei toteudu ilman resursseja ja juuri resurssit olivat ne, joita kaivattiin lisää.

**Kokemus edistämisestä.** Vastaajat kokivat voivansa vaikuttaa inklusion toteutumiseen, joka on hyvänä merkinä siitä, että opettajat näkevät omalla toiminnallaan olevan merkitystä myös inklusion toteutumiselle. Vastausten nosttaessa esiin keskustelun ja puheen tärkeyttä voidaan sanoa, että opettajat näkivät puheillaan olevan suurta merkitystä. Myös Halinen ja Järvinen (2008) korostivat puheen merkitystä yhtenä inklusion kehityskohtana siitä näkökulmasta, että keskustelulle pitää antaa aikaa ja resursseja, jotta siitä on hyötyä inklusiolle.

Tuloksissa ilmeni myös esteitä inklusion edistämiseksi, joista moni oli varhaiskasvatuksen opettajilta. Tämä voi antaa viittaa siitä, kuinka opettajat saattavat kokea vaikutusmahdollisuutensa pienemmäksi kuin erityisopettajalla, vaikka opettajat toimivat ryhmässä ja suunnittelevat koko ryhmän toimintaa. Suurin osa vastaajista kuitenkin halusi kehittää inklusiota ja kertoi siihen myös tapoja. Voidaan siis sanoa, että halua inklusion toteutumiselle löytyy niin varhaiskasvatuksen opettajilta kuin erityisopettajilta, mutta keinoja kaivataan lisää. Kehitystä kaivattiin erityisesti resursseihin ja lisäkoulutukseen, joista molemmat ovat jollain tavoin kytköksissä juuri resursseihin.

Tuloksissa korostui resurssien lisäystä myös henkilökunnan määrässä esimerkiksi avustajien lisäämisellä. Tämä näkemys antaa kuitenkin sen kuvan, että vastaajat kokivat inklusion toteutuvan jo sillä, että henkilökuntaa lisätään, jolloin lisäkoulutus ei olisikaan ainoa oikea vaihtoehto. Vaikka ryhmä koot olisivat kuinka pienet ja henkilökuntaa paljon, vaatii inklusio toteutuakseen osaavaa henkilökuntaa, sillä korkea ammattitaito edistää inklusion toteutumista (ks. Halinen & Järvinen, 2018).

**Kokemus moniammatillisuudesta.** Tuloksissa ilmeni moniammatillisuutta ja sen näkyvyyttä. Tulokset olivat siis linjassa varhaiskasvatuksen tämän hetkisen tilanteen kanssa, jossa työskennellään moniammatillisessa yhteistyössä päivittäin (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Varhaiskasvatuksen opettajista suurin osa toi ilmi juuri varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa tehtävän yhteistyön, johon saattoi vaikuttaa se, että kysely oli suunnattu juuri varhaiskasvatuksen opettajille ja erityisopettajille. Tuloksissa moniammatillisuus näkyi enemmän moniammatillisena yhteistyönä oman ryhmän ulkopuolisten tahojen kanssa.

Kaikki erityisopettajat toivat kuitenkin ilmi sen, että jonkinlaista moniammatillista yhteistyötä tapahtuu, toisin kuin varhaiskasvatuksen opettajat. Tämä voi johtua näiden ammattien eri työkuvaista. Osa varhaiskasvatuksen opettajista oli myös sitä mieltä, että moniammatillista yhteistyötä tulisi olla mutta se ei toteudu. Kaikkiaan tuloksissa koettiin moniammatillisuus rikkautena ja asiana, joka on tai toivottaisiin olevan osa jokapäiväistä toimintaa.

Kysyttäessä moniammatillisuudesta tuen tarpeen lapset nousivat esiin, mikä kertoo siitä, että moniammatillista yhteistyötä tehdään erityisesti tuen tarpeen asioissa. Moniammatillisuuden tärkeys on vastusten perusteella selvää niin varhaiskasvatuksen opettajilla kuin erityisopettajilla, mikä on yhtenä tärkeänä osana yhteistyö toteutumista. (Pulkkinen, 2018) Sillä saman näkemyksen omaaminen moniammatillisessa yhteistyössä on avaintekijänä sen toteutumiselle. Erityisesti moniammatillisuus toi esiin juuri erilaisia osaamisalueita ja niiden hyödyntämisistä. Moniammatillisuus nähtiin sellaisena, jonka avulla eri ammattikuntien osaaminen saadaan hyödynnettyä. Tulosten mukaan vastaajat näkivät moniammatillisuuden hyvänä asiana, mutta toteutuakseen se tarvitsee myös aikaa ja resursseja (Halinen & Järvinen, 2018).

**Johtopäätökset.** Yhteenvetona tutkimuksessa keskeinen osa tuloksia oli juuri vastaajien kokemus inklusiosta erityisesti sen tärkeydestä arvona. Varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat selvästi haluavat toimia inklusion perusteiden mukaan mutta kokivat tarvitsevansa siihen lisää resursseja. Aiempien tutkimusten mukaisesti tässä tutkimuksessa resurssit nousivat yhdeksi suuraksi kehityksen kohteeksi, jota toivottiin inklusion takaamiseksi. Vastaajilla oli selvästi halua edistää inklusiota mutta siihen ei ollut välttämättä aina mahdollisuutta kiireen, resurssien puutteen tai tiedon puutteen vuoksi. Moniammatillisuus nosti esiin sen, kuinka ylipäätään moniammatillista työskentelyä varhaiskasvatuksessa on ja toisaalta sen, kuinka sitä toivottiin myös lisää. Moniammatillisuus koettiin siis rikkautena, jota toivottiin voitavan hyödyntää enemmän.

Näiden tulosten avulla voidaan nähdä se mikä on inklusion ja moniammatillisuuden tilanne varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä. Tulokset antavat suuntaa sille mitä kehityskohtia varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat kaipaavat työhönsä, jotta se on inklusion mukaista. Tällaisen tutkimuksen avulla



saadaan esiin aidosti opettajien kokemuksia, ja sitä kautta voidaan kehittää laadukasta varhaiskasvatusta. Tulokset olivat todella laajat tämän kokoiseen tutkimukseen ja niistä olisi voinut saada vielä paljon enemmänkin irti. Selvästi inklusio on asia, joka puhuttaa opettajia.

## 4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideoita

Tutkimusta voi pitää luotettavana sillä vastaajat vastasivat tutkimukseen ilman tunnistettavia tietoja ja vastaaminen oli vapaaehtoista. Toisaalta vapaaehtoisuus ja kyselyn tekeminen sähköisesti antaa myös mahdollisuuden kenen tahansa vastata mitä tahansa kyselyyn. Tässä tutkimuksessa kysely oli kuitenkin vain salaisissa ryhmissä, jonka osallistujina on varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Myös vastausten laadun perusteella voidaan päätellä, että vastaajat olivat oikeasti varhaiskasvatuksessa töissä olevia opettajia. Myös vastaajien määrä, ja heidän jakautumisensa monelle maakunnalle ympäri Suomea, tukee tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen ollessa sähköisessä muodossa olisi sillä ollut mahdollisuudet myös suurempaan vastaajamäärään, sillä Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan isompi joukko vastaajia mahdollistaisi paremmin tutkimuksen siirrettävyyttä. He kuitenkin toteavat myös sen, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa pitää aina ottaa huomioon tutkija itse, sekä hänen ennakko-oletuksensa (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijana positioni tutkimusta kohtaan oli neutraali siinä mielessä, että kyselyn ollessa sähköisessä muodossa en voinut omilla tunteillani vaikuttaa tuloksiin. Tiedostin kuitenkin tutkimuksen olevan itselle merkityksellisestä aiheesta, mutta tiedostamalla tämän pidin huolta siitä, että en anna sen vaikuttaa tuloksiin. Tekemällä tutkimuksen kulun selväksi ja avaamalla sen jokaisen vaiheen perusteellisesti varmistin myös sen, että tutkimus on läpinäkyvä ja toistettavissa (Aaltio & Puusa, 2020).

Erityisesti inklusio ja siihen liittyvät resurssit ovat selvästi asia, johon kaivataan muutosta, joten myös tutkimuksen kannalta tämä on aihe, johon tulisi jatkossakin tarttua. Mielenkiintoista olisi jatkaa tämän kaltaista tutkimusta myös laajemmalla kysymällä kokemuksia koko varhaiskasvatuksessa työskentelevältä moniammatilliselta tiimiltä. Olisi mielenkiintoista tietää ovatko opettajien kokemukset linjassa esimerkiksi hoitajien tai johtajien kanssa.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 169–180.
- Barton, E., & Smith, B. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 69–78. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1177/0271121415583048>
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventioavustamallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. NMI-Bulletin 25 (3), 10–21.
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2017). A mixed-method approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Erityisopetuksen strategia (2007). Opetusministeriön julkaisuja 2007:47. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Eskelinen, M & Hjelt, H. (2017) Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017 39. Helsinki, Suomi. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Halinen, I. and Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of

- Finland. *Prospects*, 38: 77–97. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/content/pdf/10.1007/s11125-008-9061-2.pdf>
- Jahnukainen, M. (2015) Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*. 30(1) <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2014.982788>
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020) Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(2), 373-398. <http://hdl.handle.net/10138/322723>
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. <https://www.ellibslibrary.com/realer/9789524518758>
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2010). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eriyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 75–100.
- Naukkarinen, A. (2005). Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus. <https://docplayer.fi/8920323-Aimo-naukkarinen-osallistavaa-koulua-rakentamassa-tutkimus-yleisopetuksen-koulun-ja-erityiskoulun-yhdistymisen-prosessista.html>
- Opetushallitus. (19.5.2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivitys 2021-2022*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteiden-paivitys-2021-2022>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulman inkluusio. *Kasvatus* 49(2), 146-157. <https://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/40/2/erityise.pdf>

Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70-91 <https://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/11/3/varhaise.pdf>

Pulkkinen, L. (2018). Kohti yhteistä lapsikäsitystä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi / Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2018, 12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-086-0>

Puusa, A. & Juuti, P. (2020) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus 2020. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>

Räsänen, P. & Sarpila, O. (2013). Internet-lomake vai ei? Sähköinen kyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) 2013. *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. E-kirja, 79– 95. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685115>. Luettu 4.3.2022.

Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus* 37. <https://elektra-helsinki-fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/37/4/erityiso.pdf>

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for

- pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51-68. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/08856257.2011.613603>
- Science, Ministry of Education. (1994). The salamanca statement. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020) Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: Eri-tyistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupunki, Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/314648>
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja(toim.) 2011. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PSkustannus, 41–53.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu : muuttuuko asiantuntijuus?. *Työelämän tutkimus*, 18(4), 323-339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. PS-Kustannus.
- Vainikainen, M., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72(C), pp. 137-148. doi:10.1016/j.ijer.2015.06.007
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446885280>. Luettu 26.3.2022
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017) Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207-229. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Viljamaa-Takala-issue6-2.pdf>
- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Tampere: Tampereen Yli-

opistopaino.

Yu, S., & Cho, E. (2021) Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Early Childhood Classrooms: A Review of the Literature. *Early Childhood Educ J.* <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10643-021-01187-0>

Yu, S. & Park, H. (2020) Early Childhood Preservice Teachers' attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal* 48. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10643-020-01017-9>

## LIITTEET

### Liite 1. Kyselylomake

#### Moniammatillisuus osana inklusiota: Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia inklusiosta

Tämä on varhaiserytispedagogiikan Pro gradu- tutkielman ”Moniammatillisuus osana inklusiota: Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia inklusiosta” tutkimuskysely. Tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen moniammatillisessa työyhteisössä koetaan inklusion toteutuminen. Kyselyn aineisto analysoidaan keväällä 2022. Valmis tutkimus julkaistaan yliopiston julkaisuarkistossa (<https://jyx.jyu.fi/>)

Tutkimuksen tietosuojailmoitus löytyy tutkimuksen lopusta. Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja, joten vastaaminen on täysin anonyymia. Kyselyssä on avoimia kysymyksiä, joihin toivon sinun vastaavan juuri niin kuin itse jokaisesta kysymyksestä ajattelit. Kyselyn vastauksista käytetään sitaatteja tutkimuksessa, joten toivon että noudatat työsi vaitiolovelvollisuutta jättämällä tarpeettomat tiedot lapsista vastausten ulkopuolelle.

Lisätietoja tutkimuksesta antavat:

Tutkimuksen tekijä:  
Eva-Maria Haarala  
evkahaar@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:  
Tuulikki Ukkonen-Mikkola  
tuulikki.t.ukkonen-mikkola@jyu.fi

Kiitos mielenkiinnostasi ja vastauksistasi!

#### 1. Työskentelen

Varhaiskasvatuksen opettajana  
Varhaiskasvatuksen erityisopettajana

2. Missä maakunnassa työskentelet?

3. Kuvaile työkuvaasi lyhyesti (esim. työskentelen 15 lapsen ryhmässä tai toimin konsultoivana erityisopettajana kolmessa päiväkodissa)

4. Miten määrittelisit inklusion?

5. Mitä inklusio merkitsee sinulle työssäsi?

6. Millaisia hyviä ja/ tai haastavia kokemuksia sinulla on inklusiosta?

7. Kuka on mielestäsi vastuussa inklusion toteutumisesta

8. Miten koet voivasi vaikuttaa inklusion toteutumiseen työssäsi?

9. Miten haluaisit kehittää inklusion toteutumista työssäsi

10. Näkökö moniammatillisuus työssäsi? Jos niin miten?

11. Koetko moniammatillisuuden vaikuttavan tuen tarpeen lasten kanssa työskentelyyn? Jos niin miten?

12. Muuta kommentoitavaa kyselystä tai tutkielmasta



## Liite 2. Tietosuojailmoitus

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016)

### 1. Tutkimuksessa: ” Moniammatillisuus osana inklusiota: Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia inklusiosta” käsiteltävät henkilötiedot

Sähköisen kyselylomakkeen avulla kerättyjä tietoja käytetään Eva-Maria Haaran pro gradu-tutkielman ”**Moniammatillisuus osana inklusiota: Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemus inklusiosta**” aineistona. Tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten inklusio koetaan varhaiskasvatuksen moniammatillisessa työyhteisössä.

Tutkimuksessa sinusta ei kerätä tunnistettavia henkilötietoja.

*Tietosuojailmoitus on kyselylomakkeen liitteenä.*

### 2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta). Tutkimustulokset ovat julkisesti saatavilla yliopiston julkaisuarkistosta (JYX).

### 3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

### 4. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradua) osalta pyritään siihen, ettei sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia kysely vastauksista.

### Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötietojen suojaaminen

Kyselyvastaukset tallentuvat Webropoliin Jyväskylän yliopiston verkkolevylle (U-asema). Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä  Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen *päättymisen jälkeen*

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään pro gradu -tutkielman valmistuttua (arvio 31.12.2022).

## Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

### Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö:

*Eva-Maria Haarala, Maisteriopiskelija, [evkahaar\(at\)student.jyu.fi](mailto:evkahaar(at)student.jyu.fi). Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.*

### Tutkimuksen ohjaaja:

*Yliopistonlehtori Tuulikki Ukkonen-Mikkola, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, <https://www.jyu.fi/fi/yhteystiedot>*

## Rekisteröidyn oikeudet

### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

### Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

### Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

## **Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen**

***Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajaan [evkahaar\(at\)student.jyu.fi](mailto:evkahaar(at)student.jyu.fi)***

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

### Liite 3. Tulostaulukot

#### *Inkluusio määrittelyiden jakautuminen*

Maininta	Mainintojen määrä (n32)
Lapsen oikeus, osallisuus	16
Tuki	17
Fyysinen sijoittaminen	10

#### *Maininnat inklusion merkityksestä sekä hyöistä ja huonoista kokemuksista*

Maininta	Mainintojen määrä (n32)
Toimintaa ohjaava tekijä	17
Arvot	6
Vaikeudet	7
Vain haastavia kokemuksia	8
Resurssit	16
Asenteet	13

#### *Vastuu inklusiosta*

Maininta	Mainintojen määrä (32)
Esimiehet	19
Kaikki työntekijät	16
Kunta	10
Minulla itselläni	15

#### *Inklusioon vaikuttaminen ja halu kehittää sitä*

Maininnat	Mainintojen määrä (n32)
Vaikuttamisen keinoja mainittiin	30

Puhe ja keskustelu vaikuttaa	15
Suunnittelu vaikuttaa	6
Vaikuttamiselle koettiin esteitä	10
Sanottiin keinoja kehittämiselle	31
Lisäkoulutus kehittämiskeinona	14
Resurssit kehittäjänä	18

---

*Moniammatillisuuden näkyminen ja vaikutus*

Maininnat	Mainintojen määrä (n32)
Moniammatillisuus näkyy työssä	30
Eri ammattikunnat	22
Moniammatillisuus vaikuttaa tukeen	30
Moniammatillisuus edistää tukea	8
Moniammatillisuus on rikkaus	14

---