

Inklusiivinen varhaiskasvatus
Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä kaikille yhteisestä päiväkodista

Kasvatustieteiden laitos

Erityispedagogiikka

Pro gradu -tutkielma

Teemu Meriluoto

Toukokuu 2020

MERILUOTO, TEEMU: Inklusiivinen varhaiskasvatus – Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä kaikille yhteisestä päiväkodista.

Pro gradu -tutkielma, 113 s., 1 liites.

Eriyispedagogiikka

Toukokuu 2020

Tutkielman aiheena on varhaiskasvatuksen työntekijöiden asennoituminen integraatioon ja inklusioon eli kaikille yhteiseen päiväkotiin. Tutkielma suoritettiin päiväkodeissa Varsinais-Suomen alueella teemahaastatteluin. Haastatteluihin osallistui viisitoista (n=15) 3–5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen päivähoitoryhmissä työskentelevää varhaiskasvatuksen työntekijää.

Tutkielman empiirisestä aineistosta muodostettiin fenomenografisen analyysiprosessin avulla kysymyskohtaisesti kategorioita, joita yhdistelemällä tutkimustulokseksi saatiin erilaisia varhaiskasvattajatyyppejä. Näitä olivat integraatioon myönteisesti, neutraalisti ja kielteisesti asennoituvat varhaiskasvattajatyypit, sekä inklusioon myönteisesti neutraalisti ja kielteisesti asennoituvat varhaiskasvattajatyypit.

Tutkielmassa tarkasteltiin myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä integraation ja inklusion edellytyksistä, jotka määrittivät niitä varhaiskasvatuksen reunaehtoja, joiden pohjalta varhaiskasvatuksen työntekijät pyrkivät toteuttamaan integraation ja inklusion ideologiaan perustuvaa kasvatus- ja opetustyötä.

Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen työntekijöiden asennoitumista integraatioon ja inklusioon määrittivät ilmiön käsitteiden ymmärtäminen, inklusion arvoihin ja ideologiaan sitoutuminen sekä päiväkotien toimintakulttuuri. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemukset, päivähoitoryhmän tiimin, työyhteisön ja päiväkodin johtajan tuki ovat avainasemassa, kun päiväkodeissa aletaan toteuttamaan integraatioon ja inklusioon perustuvaa varhaiskasvatusta.

Aineisto on kerätty keväällä 2017. Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjasivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016), joten tutkielmassa viitataan tähän vuoden 2016 versioon suunnitelmasta, mutta huomioidaan myös uusi VASU (OPH 2018).

Asiasanat: fenomenografia, varhaiskasvatus, integraatio, inklusio

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 VARHAISKASVATUS.....	8
2.1 Varhaiskasvatus Suomessa.....	8
2.2 Varhaiserityiskasvatus	11
2.2.1 Erilaisuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa.....	12
2.3 Varhaiskasvatuksen työntekijät ja moniammatilliset kasvattajatiimit päivähoitoryhmissä.....	15
3 INTEGRAATIO JA INKLUUSIO	18
3.1 Integraatio ja inklusio käsitteenä	18
3.2 Integraation ja inklusion hyödyt.....	23
3.3 Integraation ja inklusion haitat	27
3.4 Integraation ja inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksessa.....	28
3.5 Integraation ja inklusion tutkimuksesta.....	33
4 FENOMENOGRAFIA.....	37
4.1 Fenomenografia – Tapa tarkastella käsityksiä	37
4.2 Toisen asteen näkökulma	39
4.3 Fenomenografisen analyysiprosessin kuvailua	40
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	46
5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	46
5.2 Kohdejoukko	47
5.3 Aineiston hankinta.....	48
6 TULOKSET	50
6.1 Tulokset integraatiota koskevista kysymyksistä	50
6.1.1 Integraatio käsitteenä	51
6.1.2 Integraation hyödyt ja haitat	53
6.1.3 Integraation edellytykset.....	59

6.2 Tulokset inklusiota koskevista kysymyksistä.....	63
6.2.1 Inklusio käsitteenä	64
6.2.2 Inklusion hyödyt ja haitat	66
6.2.3 Inklusion edellytykset.....	75
7 TULOSTEN TARKASTELUA	82
7.1 Varhaiskasvattajatyypit integraatiota koskevista kysymyksistä.....	82
7.2 Varhaiskasvattajatyypit inklusiota koskevista kysymyksistä	86
7.3 Integraation edellytyksistä integraation reunaehtojen määrittelyyn.....	90
7.4 Inklusion edellytyksistä inklusion reunaehtojen määrittelyyn	93
8 LOPUKSI.....	99
8.1 Luotettavuudesta ja jatkotutkimuksesta	99
8.2 Varhaiskasvatuksen haasteista nyt ja huomenna.....	101
Lähteet.....	105
Liitteet	114
Liite 1. Haastattelurunko	114

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen työntekijät kohtaavat taustoiltaan ja tuen tarpeiltaan yhä monimuotoisemman ryhmän lapsia, jotka asettavat varhaiskasvatuksen työntekijät uudenlaisten haasteiden eteen. Päiväkodeissa tapahtuva varhaiskasvatus- ja opetustyö vaativat varhaiskasvatuksen työntekijöiltä ammattitaitoa ja herkkyyttä lasten yksilöllisten ja moninaisten tuen tarpeiden tunnistamiseen, kohtaamiseen ja tukemiseen. Tarvitaan kykyä nähdä ja hyväksyä jokainen lapsi arvokkaana, oman tahdon ja äänen omaavana itsenäisenä toimijana kaikkine vahvuuksineen ja heikkouksineen.

Tässä tutkielmassa varhaiskasvatusta tarkastellaan integraation ja inklusiivisen, osallisuutta korostavan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä tarkastellaan kaikille yhteisen päiväkodin näkökulmasta, jossa moninaisuutta määrittelevät lasten perhetaustat, koulutus, sosioekonominen asema, lasten yksilölliset tuen tarpeet, monikulttuurisuus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden eettiset ja moraaliset kysymykset (Hermanfors 2017).

Päivähoitoryhmissä tapahtuva integraation ja inklusion ideologiaan perustuvassa varhaiskasvatustyössä arvot, myönteinen asennoituminen, ammattitaito, tiedot ja taidot sekä varhaiskasvatuksen tukisysteemi määrittelevät inklusiivista varhaiskasvatusta ja päiväkotien toimintakulttuuria (Bricker 2000, 18; Booth 2006). Päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen työntekijät rakentavat yhdessä lasten ja lasten perheiden kanssa integraatiolle ja inklusiolle myönteisen toimintakulttuurin, jonka arvoihin ja periaatteisiin sitoutuminen merkitsee lasten osallisuutta, vuorovaikutusta ja yksilöllistä oppimista tukevaa kasvatus- ja opetustyötä (Viitala 2018). Inklusiivinen ja kaikille lapsille yhteinen varhaiskasvatus ei merkitse ainoastaan kaikkien lasten tuen tarpeiden huomioimista, vaan sen taustalla on vahva periaatteellinen ja ideologinen tausta. Inklusion taustalla voisikin sanoa olevan kasvatus- ja koulutusjärjestelmän uudistaminen kohti ihmisoikeusperustaista, kaikille lapsille yhteistä järjestelmää, jonka ulkopuolelle ei jätetä yhtäkään lasta. (Thomas & Loxley 2001; Gidlund 2018.)

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen suuntaviivoja Suomessa määrittelevät Varhaiskasvatuslaki (540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka tämän tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa oli vuodelta 2016, mutta joka jo sittemmin uudistettiin (OPH 2016; OPH 2018), YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989),

Salamancan julistus (1994) sekä yhdenvertaisuuslaki (21/2004) (Hakala & Leivo 2015). Näiden lakien, asetusten ja mietintöjen lähtökohtana on tukea ja viitoittaa tietä kohti yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon perustuvaa, kaikille yhteistä päiväkotia, joka tukee lasten kehitystä, kasvua ja oppimista huomioiden lasten yksilölliset tuen tarpeet, moninaisuuden ja yksilölliset lähtökohdat. Inklusiivisten arvojen lävistämisen varhaiskasvatukseen lähtökohtina voidaan pitää lasten osallisuuteen ja vahvuusperusteista kasvatusta ja opetusta. Lasten erilaisuus pyritään näkemään vahvuutena ja voimavarana, ei ainoastaan lasten toimintaa rajoittavana tekijänä. (Hermanfors 2017; Pihlaja & Viitala 2018.)

Suomalaista varhaiskasvatusta määrittelee laadukas ja ammattitaitoinen päiväkodeissa tehtävä kasvatus-, opetus- ja hoivatyö. Varhaiskasvatukseen erityisopettajat ja varhaiskasvatukseen opettajat suorittavat korkeakoulututkinnon ja erilaisista varhaiskasvatukseen ammattihenkilöistä kootut varhaiskasvatustiimit ja tiimien työntekijöiden ammatilliset tiedot ja taidot tukevat toinen toisiaan mahdollistaen lasten osallisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävän päiväkotien toimintakulttuurin. Päiväkotien asenneilmapiirin myönteisyyttä ja varhaiskasvatukseen työntekijöiden sitoutumista inklusiivisten arvojen mukaiseen varhaiskasvatukseen voidaan tukea lisäämällä päiväkotien ja työntekijöiden koulutusta, syventämällä varhaiskasvatukseen työntekijöiden tietoja ja taitoja integraatioon ja inklusioon liittyen, itsereflektiivisellä omien toimintatapojen, asenteiden ja suhtautumistapojen tarkastelulla sekä käytettävissä olevien resurssien määrällä. Päiväkotien toimintakulttuuria ja sen muutosta eivät määrittele ainoastaan varhaiskasvatukseen työntekijöiden tekemä työ, vaan inklusiivinen, kaikille yhteisen päiväkodin rakentamisessa mukana ovat myös päiväkodin johtaja sekä lapsi ja hänen perheensä. Inklusion tulisi olla kaikille päiväkodin toimijoille yhteinen projekti, joka vaatii sitoutumista ja myönteistä asennetta yhteisten tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen perustuvien tavoitteiden saavuttamiseksi. (Pihlaja 2009; Viitala 2018.)

Päiväkotien palvelujärjestelmien tasolla lasten erilaisuutta ja erityisen tuen tarpeita määrittelevät normalisaation periaate ja kuntoutusparadigma, joiden alaisuuteen integraatiokin vahvasti liitetään. Inklusion tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen perustuvista ideologisista lähtökohdista huolimatta usein toissijainen tapa kohdata lapsi ja huomio kiinnittyykin usein erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla yksilöllisen tuen tarpeisiin sekä näiden tuen tarpeiden aiheuttajien ja syiden kuntouttamiseen ja

parantamiseen. Jos varhaiskasvatuksen siirtymistä kohti tukiparadigman mukaista inklusiivista varhaiskasvatusta halutaan tukea, on lähtökohtana oltava kaikkien lasten tasavertaisuus, yhdenvertaisuus ja oikeus käydä päiväkotia yhdessä ja pyrkiä vähentämään segregoivia, lapset yhteisen varhaiskasvatuksen ulkopuolelle sulkevia, varhaiskasvatuksen käytäntöjä. (Booth 2011; Viitala 2018.)

Lasten osallisuus ja erityisesti sosiaalinen osallisuus korostuvat usein inklusiivisen varhaiskasvatuksen elementtejä tarkastellessa. Kapeasti määriteltynä osallisuudella tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuutta osallistua opetukseen yhdessä tyypillisesti kehittyneiden lasten kanssa. Pihlaja (2009) kysyy sosiaalista osallisuutta ja toimijuutta avaavan kysymyksen: ”Kuka osallistuu, mihin osallistuu ja kenen kanssa osallistuu?” Inklusion ideologiaan pohjautuvassa varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen erityisryhmissä, kuten alueellisissa integroiduissa erityisryhmissä osallisuus näkyy esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien ja tyypillisesti kehittyneiden lasten välisessä vuorovaikutuksessa, ystävyys-suhteissa, vertaisoppimisessa ja leikissä. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden rooli ja vastuu osallisuuden mahdollistamisessa ja tukemisessa on etusijalla, kun puhutaan varhaiskasvatuksen lapsiryhmistä, joissa lasten moninaisuus saattaa tehdä lasten vuorovaikutuksesta ja sosiaalisen osallisuuden kokemisesta vaikeaa. (Pihlaja 2009.)

Tässä tutkielmassa integraatiota ja inklusiota tarkastellaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta ja kokemuksista käsin. Varhaiskasvatuksen kontekstissa inklusion ideologiaan perustuvaa kasvatusta, opetusta ja hoivaa voidaan pitää koko päiväkodin toimintakulttuurin läpäisevänä ideologisena suuntauksena, joka tuo erilaisia yksilöllisiä tuen tarpeita omaavat lapset yhteen, kaikille yhteiseen päiväkotiin, jossa tyypillisesti ja erityistä tukea saavat lapset saavat kasvatuksen ja opetuksen yhdessä. Integraatiota ja inklusiota toteuttavat varhaiskasvatuksen työntekijät muodostavat tutkimuksen perustan ja heidän tuottamansa varhaiskasvatuksen todellisuuden kuvaukset ja näiden kuvausten variaatiot määrittelevät niitä integraation ja inklusion reunaehtoja, joista käsin varhaiskasvatusta toteutetaan.

2 VARHAISKASVATUS

Tässä luvussa tarkastellaan suomalaista varhaiskasvatusta ja varhaiserityiskasvatusta. Tarkoituksena on rakentaa yleiskuvaa päiväkodeissa tapahtuvasta kasvatus- ja opetustyöstä varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta eli kuvata niitä oppimisympäristöjä, toimintakulttuuria, asenteita, arvoja sekä tavoitteita, joista käsin varhaiskasvatuksen työntekijät kasvatus- ja opetustyötä harjoittavat. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatus merkitsee ensisijaisesti päiväkodeissa tapahtuvaa käytännön kasvatus- ja opetustyötä sekä sitä, miten varhaiserityiskasvatus, erityisopetus sekä niiden toteuttamiseen tarvittavat tukitoimet ovat suomalaisen varhaiskasvatuksen piirissä järjestetty. Vaikka tutkielman mielenkiinto onkin varhaiskasvatuksen kansallisissa käytännöissä ja linjauksissa, pyritään katsauksessa luomaan yleiskuvaa myös kansainvälisistä koulutuspoliittisista suuntauksista, arvoista ja arvotuksista. Lopuksi luodaan yleiskuvaa varhaiskasvatuksen työntekijöistä sekä työntekijöiden muodostamista tiimeistä, jotka muodostavat perustan päiväkotien arjen hoiva-, opetus- ja kasvatustyölle.

2.1 Varhaiskasvatus Suomessa

Varhaiskasvatus on lapsen yksilöllistä kehitystä ja kasvua tukeva oppimisen, kasvatuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus. Varhaiskasvatuksen keskiöön sijoittuu lapsi, jonka ympärille rakentuu lapsen kehityksen, oppimisen ja ohjauksen, erilaisten interventioiden, menetelmien sekä opetussuunnitelmien kehikko, joiden varaan päiväkodin, lapsen ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden arki rakentuvat. (Pihlaja & Viitala 2018; Helenius & Lummenlahti 2018.) Varhaiskasvatus voi olla joko pedagogista toimintaa tai oma tieteenalansa, jota ohjaavat sen teoreettiset sitoumukset ja lähtökohdat. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia elementtejä voidaan tarkastella määrittelemällä tulevaisuuden yhteiskunnan ideaalia ja kasvatustavoitteita edelleen näiden ideaalien päämäärien mukaisesti (Kinos 2002). Jos yhteiskunnan tulevaisuuden rakentaminen perustuu ihmisiin ja elinikäiseen oppimiseen voimavarana, on itsestään selvää, että jo varhaiskasvatukseen ja sen laatuun on panostettava, jotta asetetut yhteiskunnalliset päämäärät voidaan saavuttaa. Tällaisia varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia ja globaaleja laadun määritteleviä tekijöitä ovat varhaiskasvatuksen filosofiset arvot, taustat ja tavoitteet, laadukkaat fyysiset oppimisympäristöt, kehityksellisesti soveltuva ja

vaikuttava pedagogiikka ja opetussuunnitelma, huomion asettaminen sekä tyypillisiin että erityisiin tuen tarpeisiin, kasvatuskumppanuus ja yhteisöjen kunnioitus, ammattitaitoiset opettajat ja muu henkilöstö sekä perusteellinen toiminnan arviointi. (Jalongo ym. 2004.) Myös OECD (2012) määrittelee elinikäisen oppimisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkeäksi osaksi lapsen kognitiivista, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Panostamalla lasten varhaisen opetuksen ja kasvatuksen laatuun, voidaan edesauttaa ja korostaa niiden pitkäkestoisia vaikutuksia myös tulevien kouluasteiden sekä muiden elämän osa-alueiden kohdalla. (OECD 2012; Gasior 2013.)

Varhaiskasvatusta ja päiväkodin arkea ohjaavat kansalliset ja globaalit trendit, yhteiskunnalliset arvotukset ja asenteet sekä poliittiset linjaukset. Erilaisia varhaiskasvatusta ohjaavia asetuksia, määräyksiä ja lakeja, ovat Suomessa Varhaiskasvatuslaki (540/2018), YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989), Koulutus kaikille -prosessi (Unesco 1990), Salamancan julistus (UNESCO 1994), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2018) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014), jotka tarjoavat ohjeistusta lasten hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen käytännössä. Tässä tutkielmassa tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen työntekijät eivät työskennelleet esiopetusryhmissä, joten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja esimerkiksi esiopetukseen vahvasti kiinnittyvä kolmiportaisen tuen malli eivät ole tarkastelun keskiössä. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat sen sijaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteet ja niiden toteutuminen varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteet näitä periaatteita kohtaan. Näitä inklusiivisen varhaiskasvatuksen reunaehtoja ja niiden toteuttamisen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemana tarkastellaan juuri varhaiskasvatuslain, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden, yhdenvertaisuuslain sekä Salamancan julistuksen määrittelemien arvojen ja periaatteiden pohjalta.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteiksi tukea lasten kokonaisvaltaista kasvua, terveyttä ja hyvinvointia sekä turvata lapsen oppimisen edellytyksiä elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatusta toteutetaan lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin, ja kulttuuriperintöön perustuvan monipuolisen pedagogisen toiminnan kautta ja mahdollistetaan lapsille myönteisiä oppimiskokemuksia. Varhaiskasvatusympäristöstä

on pyrittävä muodostamaan lasta kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen oppimisympäristö.

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden tehtäväksi varhaiskasvatuslaki (540/2018) katsoo lasta kunnioittavan päiväkodin toimintakulttuurin ja mahdollisimman pysyvien vuorovaikutussuhteiden rakentamisen niin lasten kuin varhaiskasvatushenkilöstönkin välille. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tuetaan ja edistetään antamalla kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä annetaan valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa.

Varhaiskasvatuksen työntekijät osaavat tunnistaa lapsen yksilölliset tuen tarpeet ja järjestää lapselle tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa. Kun tuen tarpeita ilmenee, saa lapsi tukea monialaisessa yhteistyössä, jossa kehitetään lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistetään lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjataan eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaa, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Varhaiskasvatuksessa varmistetaan lapsen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja toimitaan yhdessä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi ja tuetaan lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016; OPH 2018) mainitaan, että varhaiskasvatuksen tukitoimet pyritään järjestämään inklusion periaatteiden mukaisesti. Käytännössä inklusiivisuus toteutuu varhaiskasvatuksessa lähipäiväkotiperiaatteen pohjalta eli tarvittavat tukitoimet tuodaan niitä tarvitsevan lapsen luokse. Vaikka erityisryhmät ja alueelliset integroidut erityisryhmät eivät periaatteiltaan ja lähtökohdiltaan kohtaa inklusion ideologian määrittelemiä kasvatuksellisia ideaaleja, on esimerkiksi alueellisten integroitujen erityisryhmien toimintaa muutettu lähipäiväkotiperiaatteen mukaan toimivaksi, joka mahdollistaa kaikkien lasten oppimisen ja kehittymisen yhdessä omassa lähiympäristössään, joka saattaa lisätä osallisuuden kokemista. Inklusiivisesti järjestetty varhaiskasvatus on kaikille lapsille yhteinen ja laadukas oppimisympäristö, jossa yksilöllisiin erityisen tuen tarpeisiin vastataan monimuotoisesti. (Pihlaja 2009; Viitala 2018.)

2.2 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiserityiskasvatus on Suomessa osa varhaiskasvatusta ja sitä voidaan tarkastella tukipalveluiden rakenteiden, pedagogisen toiminnan, tieteellisen tutkimuksen sekä teoreettisen kehittämistyön kautta. Varhaiserityiskasvatuksen perusta on varhaiskasvatustieteessä ja erityispedagogiikassa, joiden pohjalta pyritään vastaamaan lapsen erityisen tuen tarpeisiin ja määrittelemään tarpeiden vastaamisen muodot sekä tarvittavat erityispedagogiset elementit. (Viitala 2014; Pihlaja 2009; Pihlaja & Neitola 2017.) Inklusiivisuuden periaatteiden mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus tasa-arvoiseen, osallisuutta, osallistumista ja vuorovaikutusta korostavaan hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen. Näihin periaatteisiin liittyy päivähoiton järjestäminen lähipäiväkodissa, jossa lapselle järjestetään myös mahdolliset tarvittavat tukitoimet oppimisen ja kehityksen turvaamiseksi. (Helenius & Lummelahti 2018.)

Päiväkotien kasvatus, opetus sekä tarvittavat tukitoimet pyritään järjestämään varhaiskasvatuksen yleisellä pedagogiikalla, jota tarpeen vaatiessa tuetaan erityispedagogisilla menetelmillä. Lähtökohtana varhaiserityiskasvatukselle on inklusion lähtökohtien mukaisesti tarjota kaikille lapsille yhteinen ja yhtäläinen mahdollisuus saada laadukasta varhaiskasvatusta, jossa tarjotut tukitoimet otetaan huomioon monimuotoisesti. Oppimisympäristö ja toimintakulttuuri rakennetaan niin, että kaikki lapset saavat mahdollisuuden oppia ja kehittyä yhdessä. Varhaiserityiskasvatuksen eettisiksi periaatteiksi lukeutuvat lasten arvostaminen ja hyväksyminen, jokaista yksilöä kunnioittava puhetapa sekä lasten luokittelun välttäminen. (Pihlaja 2009; Viitala 2014; Alijoki & Pihlaja 2017.)

Yksi merkittävimmistä inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja tukipalveluiden järjestämisen kysymyksistä on se, miten lapsen yksilöllisyyden huomioiminen, tasa-arvo sekä lasten ja vanhempien osallisuuden takaaminen pystytään turvaamaan, kun lainsäädäntö ja varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet koostuvat tavoitelauseista, joiden toteuttamiseen on kuntatasolla kohtuullisen vapaat kädet (Pihlaja & Neitola 2017). Varhaiskasvatukseen varatut resurssit vaihtelevat kunnittain, mikä asettaa myös erilaiset raamit kunnissa järjestettävien varhaiserityiskasvatuksen rakenteellisten tukitoimien laajuudelle ja toteuttamismuodoille. Tyypillisimpiä varhaiserityiskasvatuksen tukitoimia ovat henkilökohtaiset avustajat, jotka tarjoavat yksilöllistä tukea sekä ryhmäavustajat, jotka ovat koko ryhmän käytettävissä. Henkilökohtaisen avustajan ja ryhmäavustajan

käyttö on tavallista myös sen siksi, ettei ryhmäkokoja ole varaa pienentää vähäisten resurssien, tilojen tai työntekijöiden puutteen takia, jolloin henkilökohtaiset avustajat ja ryhmäavustajat mahdollistavat varhaiskasvatuksen työntekijöiden huomion jakamisen laajemmin ryhmän toimintaan, ei vain yhden, mahdollisesti tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevan lapsen ohjaamiseen. Näitä varhaiserityiskasvatuksen rakenteellisia tukitoimia ja niiden järjestämiseen varattuja resursseja kuntien budjetissa määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytysten toteutumista. (Pihlaja & Kontu 2006; Pihlaja & Neitola 2017.)

2.2.1 Erilaisuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa

Erilaisuuden määrittely ja moninaisuuden suhtautumisen tarkastelu ovat merkittävä osa toimivan inklusiivisen varhaiskasvatuksen rakentamista sekä yleisemmin yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten päätösten, linjausten ja arvojen ymmärtämistä. Erilaisuuteen ja marginaalisiin ryhmiin asennoituminen ja puhuttavat määrittelevät yhteiskuntaa, sen arvoja ja luovat todellisuutta, josta käsin marginaalissa olevat yksilöt ja ryhmät toimivat. (Vehmas 2005.) Tästä näkökulmasta käsin myös varhaiskasvatus kasvatuksellisenä ja koulutusellisenä instituutiona heijastaa näitä yhteiskunnallisia arvoja ja hallitsevia vammaisuuden ja yksilöllisyyden selitysmalleja. Varhaiskasvatus on lasten elämänmittaisen kasvatus- ja koulupolun ensiaskel, jonka takia on tärkeää ymmärtää minkälaiset käsitteellisteoreettiset erilaisuuden selitysmallit määrittelevät päiväkodeissa tehtävää inklusiivista varhaiskasvatustyötä ja keille kaikille sen ovet todella ovat avoimet. Erilaisuus, moninaisuus ja niiden selitysmallit ovatkin merkittävä osa myös tämän tutkielman erityispedagogista viitekehystä. Esimerkiksi varhaiskasvatuslaissa (540/2018) puhutaan yksilöllisen tuen tarpeesta. Sana ”erityinen” on jätetty syrjään sen leimaavuuden takia. Myös tiettyjen termien, kuten erityislapsi ja näkövammaisen käytöstä on siirrytty vähemmän leimaaviin lähestymistapoihin lasten yksilöllisyyden kuvaamisessa. Puhutaan lapsista, joilla on yksilöllisen tuen tarpeita tai lapsista, joilla on näkövamma. Näin pyritään keskittymään lasten samanlaisuuteen, vaikka heillä olisikin jokin ”lisäominaisuus”. (Turja 2017, 147.) Kun kiinnostuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsitykset integraatiosta ja inklusiivisuudesta, tullaan samalla pohtineeksi sitä, perustuvatko nuo käsitykset ja asenteet integraation

normalisaation ja kuntouttavan palvelujärjestelmän paradigmaan vai inkluusion tukiparadigmaan.

Erilaisuuden ja vammaisuuden selitysmallit jaetaan usein karkean dikotomisesti vammaisuuden yhteisölliseen eli sosiaaliseen malliin sekä lääketieteelliseen eli vammaisuuden yksilölliseen malliin. Vammaisuuden lääketieteellisessä selitysmallissa yksilö koetaan jonkin ei-toivotun ominaisuutensa, vamman tai sairauden vuoksi ”viallisena”, jolloin myös valitut toimenpiteet kohdistetaan yksilöön. Vammaisuuden yhteisöllisessä ja sosiaalisessa selitysmallissa viallisina nähdään pikemminkin yhteisölliset käytännöt, asenteet ja fyysiset tilat, jolloin toimenpiteiden tulisi luonnollisesti kohdistua yhteisöön ja ympäristöön. (Vehmas 2005.) Lääketieteellinen eli vammaisuuden yksilöllinen selitysmalli on yksilön patologiaan pohjautuva vammaisuuden selitysmalli. Yksilöön pohjautuvan selitysmallin ja sen vammaisuudelle antamat merkitykset, sosiaaliset roolit ja ontologiset hierarkiat voivat pahimmillaan johtaa yksilöiden tai kokonaisten ryhmien identiteettien marginalisoitumiseen ja toiseuden kokemuksiin. (Barton & Armstrong 2001; Thomas 2004; Thomas & Loxley 2007; Liasidou 2014.)

Erilaiset tieteelliset paradigmat määrittelevät siis vammaisuutta ja elämän moninaisuutta erilaisista lähtökohdista käsin. Vammaistutkimuksen näkökulmasta vammaisuus rakentuu sosiaalisen sarron, epätasa-arvon ja eksklusion eli ulossulkemisen kautta, jota ylläpitävät vammaisuuden yksilölliset ja lääketieteelliset selitysmallit. Medikaalinen malli taas määrittelee vammaisuuden johtuvan ”viallisuudesta”, vammasta tai sairaudesta ja siihen liittyy olennaisesti kärsimyksen kokemukset sekä sen mahdollisesti aiheuttamat sosiaaliset haitat. (Thomas 2004, 571-572.)

Shakespeare (2006) kuvailee vammaisuuden pohjoismaista mallia hyvinvointiyhteiskunnan kautta ilmentyvänä ja määrittelee vammaistutkimuksen perinteen pohjautuvan pohjoismaissa vahvasti vammaispalveluiden arviointiin ja normalisaation ihanteeseen, joka ilmenee palvelujärjestelmien kuntoutusparadigman suosiona. Pohjoismainen vammaistutkimus eroaa Britannian vastaavasta siinä, että vammaistutkijat ovat usein ei-vammaisia, eikä vammaistutkimuksella ole Britannian tapaan vahvoja yhteyksiä vammaisaktivismiin, joka selittänee ainakin osittain erot suhtautumisessa vammaisuuden lääketieteellistä selitysmallia kohtaan. (Shakespeare 2006.)

Shakespeare (2006) kuvailee vammaisuuden pohjoismaista, relationaalista selitysmallia edelleen Tøssebrota (2004) mukailleen yksilön ja ympäristön yhteensopimattomuutena, vammaisuuden tilannekohtaisuutena sekä vammaisuuden kokemuksen kuvaamista jatkumona ja prosessina, jolla ei ole päätepistettä. Vammaisuuden selitysmallien määrittely selvärajaisiksi ja toisensa dikotomisina poissulkeviin luokitteluihin, tässä tapauksessa lääketieteelliseen tai yhteisölliseen malliin, on Shakespearen mukaan keinotekoista ja epätarkoituksenmukaista vammaisuuden kaltaista, moniulotteista ilmiötä kuvatessa ja hän ehdottaakin näiden toisilleen vastakkaisina nähtyjen selitysmallien yhdistämistä mielekkäällä tavalla. Yhdistämällä vammaisuuden selitysmallit voidaan Shakespearen mukaan rakentaa kokonaisvaltaisempi selitysmalli, joka huomioi tasapainoisesti sekä yksilöllisen että yhteisöllisen selitysmallin toimivimmat puolet. Erityisesti Shakespeare painottaa kokemusten eroja ja yksilöllisyyttä vammaisuuden kokemuksellisuuden tarkastelussa. Näkökulmassa haetaan vammaistutkimukseen pluralistista otetta ja dialogisuutta ennen vierastettujen tieteenalojen, kuten bioetiikan ja lääketieteellisen sosiologian kanssa. Vaikka vammaisuuden relationaalinen malli ottaisikin vahvasti huomioon vammaisuuden kokemuksellisuuden ja palvelujärjestelmän tukiparadigmaan perustuvana, on edelleen vaarana, että normalisaation periaatteisiin perustuva kuntoutusparadigma sulkee erityistä tukea tarvitsevia lapsia esimerkiksi kaikille yhteisen varhaiskasvatuksen ulkopuolelle. (Tøssebro 2004; Shakespeare 2006.)

Integraation ja inklusion näkökulmasta erilaisuuden ja erityisen tuen tarpeiden selitysmallit eroavat toisistaan ja alleviivaavat niiden ideologisten lähtökohtien eroavaisuuksia. Tässä tutkielmassa erilaisuutta, erityisen tuen tarpeita ja elämän moninaisuutta tarkastellaan integraation ja inklusion kontekstissa. Perinteisesti erityispedagogiikassa näiden käsitteiden määrittelyä on vältelty tai niitä pidetään kiertoilmauksina ”viallisuudelle”, ”poikkeavuudelle” tai vammaisuudelle normalisaation, kuntoutusparadigman sekä vammaisuuden lääketieteellisen selitysmallin perinteen mukaisesti. Saloviita (2006) kuvailee palvelujärjestelmän paradigmanmuutoksen metaforaa sairaudeksi, jossa toiminnan kohteena oleva henkilö tulee kuntouttaa, joka ilmenee usein ulossulkemisena yleisopetuksen ryhmästä. Vasta kuntouduttuaan yleisopetuksen vaatimuksia vastaavaksi, hänet saatettiin integroida ”tavalliseen” lapsiryhmään. (Saloviita 2006, 334.) Jos varhaiskasvatusta halutaan kehittää kohti inklusiivista, kaikille yhteistä ja avointa päiväkotia, on yksilöitä syrjiviä, marginalisoivia ja segregoivia käytäntöjä ja diskursseja pyrittävä muuttamaan inklusion arvoja

mukaileviksi. Vaikka vammaistutkimus, erityispedagogiikka ja lääketiede tarkastelevatkin erilaisuutta ja elämän monimuotoisuutta erilaisista lähtökohdista, tulisi palvelujärjestelmien ja erilaisuuden selitysmallien ottaa huomioon yhä vahvemmin yksilön erityisyyden kokemuksellisuutta ja hänen mielipiteitään yksilöllisyyttään määrittelevistä ruumiillisista, sosiaalisista ja toimijuuden reunaehdoista käsin.

2.3 Varhaiskasvatuksen työntekijät ja moniammatilliset kasvattajatiimit päivähoitoryhmissä

Viimeinen ja tämän tutkielman toteuttamisen kannalta tärkein varhaiskasvatuksen osa-alue ovat varhaiskasvatuksen työntekijät itse, sekä heidän päivähoitoryhmissä muodostamansa tiimit. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, minkälaisia varhaiskasvatuksen työntekijöitä päiväkodeissa ja erilaisissa päivähoitoryhmissä työskentelee, sekä minkälaisia varhaiskasvatustiimien kokoonpanoja päiväkodeissa muodostetaan. Tässä tutkimuksessa mukana olleet varhaiskasvatuksen työntekijät (n=15) työskentelivät 3–5 -vuotiaiden päivähoitoryhmissä. Pääpaino tutkimuksessa on siis luonnollisesti 3–5-vuotiaiden lasten päivähoitoryhmien varhaiskasvatuksen työntekijöiden, tiimien ja henkilöstömitoitusten kuvailussa.

Vuonna 2016 valmistui varhaiskasvatuksen henkilöstömitoituksen muutos. Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta määrittelee Varhaiskasvatuksen henkilöstömitoituksen varhaiskasvatustilain (540/2018) 28, 35 ja 38 §:n nojalla niin, että yli 3-vuotiaiden ryhmässä saa olla korkeintaan 24 lasta eli yksi työntekijä kahdeksaa lasta kohti, ellei kunta erikseen ole tehnyt päätöstä pitäytyä aikaisemman lainsäädännön mukaisessa mitoituksessa eli yhdessä työntekijässä seitsemää lasta kohti, jolloin ryhmässä on korkeintaan 21 lasta. Vuoden 2020 aikana varhaiskasvatuksen henkilöstömitoituksiin on suunniteltu tulevan jälleen muutoksia, kun jokaista työntekijää kohden saa lapsiryhmässä olla korkeintaan seitsemän lasta aiemman asetuksen kahdeksan lapsen sijaan. Päiväkotien lapsiryhmien tiimit muodostetaan näiden asetusten mukaisesti lapsiryhmien koon ja mahdollisten tuen tarpeiden mukaan. Lasten erityisen tuen tarpeet määritellään kertoimilla, jotka kertovat ovatko lapsen erityisen tuen tarpeet sellaisia, että hän täyttää ryhmässä kahden, neljän tai kuuden lapsen paikan. Lapsiryhmien henkilöstön

määrään vaikuttaa myös se, onko ryhmään määrätty henkilökohtaista avustajaa tai ryhmäavustajaa.

Päiväkodeissa varhaiskasvatuksen työntekijät työskentelevät ryhmäkohtaisesti tiimeissä, jonka jäsenillä on laaja kirjo erilaisia koulutustaustoja ja ammattinimikkeitä. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee kuudennessa luvussa varhaiskasvatuksen henkilöstö- ja kelpoisuusvaatimuksia. Varhaiskasvatuksen päivähoitoryhmissä voivat työskennellä kelpoisuusvaatimukset täyttävä varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Moniammatillisuus merkitsee varhaiskasvatuksen kontekstissa mahdollisuutta hyödyntää eri ammattiryhmien vahvuuksia yhteisesti määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Päivähoidon tiimit ja niiden toimivuus muodostavat lähtökohdan kaikelle varhaiskasvatukselliselle toiminnalle ja siksi tiimien toiminnan ja toimivuuden tarkastelu on merkittävä osa varhaiskasvatuksen ja päiväkodin inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämisen kannalta. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; OPH 2016; OPH 2018.)

Tiimien toimintaa kuvastavat toimiva vuorovaikutus, tiimin jäsenten yhteistyötaidot ja avoin keskustelukulttuuri. Toimivassa tiimissä kunnioitetaan ja arvostetaan ihmisten yksilöllisyyttä toimijoina ja osataan hyödyntää eroja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tiimissä jäsenillä on erilaisia ominaisuuksia, rooleja ja tapoja toimia yhdessä. Tiimeissä voi olla niin hallitsevia, mukautuvia, ihmiskeskeisiä kuin asiakaskeskeisiäkin jäseniä. Tiimien toimivuutta voi korostaa toisiaan tukevat ja täydentävät tiimien jäsenten ominaisuudet, tiedot ja taidot. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastuualueiden ja toimenkuvien selkeä jakaminen on tärkeä osa tiimien toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Roolit ja vastuualueet voidaan päiväkodeissa jakaa monin eri tavoin riippuen ryhmien kokoonpanoista, ammattiryhmistä, toiminnasta, kellonajasta tai työajasta. Tavallista kuitenkin on, että esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat tai varhaiskasvatuksen opettajat ovat vastuussa pedagogisista ja toiminnallisista ratkaisuista, vaikka koko tiimi olisikin mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa ryhmän opetusta ja toimintaa. (Järvinen & Mikkola 2015.) Varhaiskasvatuksen työntekijöiden erilaiset koulutustaustat, työkokemus ja tavat toimia tiimissä, voivat edesauttaa monipuolisen ja tasapainoisen tiimin rakentamista, jossa erilaisuutta voidaan varhaiskasvatuksen työntekijöidenkin kohdalla hyödyntää inklusiivisen työympäristön ja varhaiskasvatustiimin muodostamisessa. (Spiik 2001, 94.)

Erilaiset varhaiskasvatustiimit ja varhaiskasvatusryhmät tarjoavat moninaiset mahdollisuudet kohdata lasten yksilöllisiä tuen tarpeita päiväkodin arjessa. Ryhmän aikuisten ja lasten lukumäärä, varhaiskasvatuksen työntekijöiden koulutustausta ja ammattitaito sekä lasten yksilölliset tuen tarpeet määrittelevät, miten hyvin lasten moninaisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo pystytään ottamaan huomioon varhaiskasvatusta toteutettaessa. (Pihlaja & Kontu 2006.)

Tässä tutkielmassa haastateltavat toimivat lapsiryhmissä, alueellisissa integroiduissa erityisryhmissä sekä erityisryhmissä. Kahdessa ryhmistä oli ryhmään inklusoituna lapsi henkilökohtaisen avustajan kanssa lähipäiväkotiperiaatteen mukaisesti. Nämä tutkimuksen lähtökohdat mahdollistavat laajan ja kattavan kuvan muodostamisen siitä, millaista arkea varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät kasvattajat elävät ja kokevat. Vaikka päivähoitoryhmässä ei olisikaan virallisesti tehostettua tukea tai erityistä tukea tarvitsevia lapsia, on lasten moninaisuutta ja yksilöllisyyttä mahdotonta sivuuttaa näissäkään ryhmissä. Ryhmien lasten perheiden sosioekonomiset ja koulutustaustat, jatkuvasti muuttuvat ikärakenteet, kielitaito, monikulttuurisuus, sosiaaliset taidot, leikkitaidot ja motoriset taidot vaativat varhaiskasvatuksen työntekijöiltä yhä vuorovaikutteisempaa, itserefleksiivisyyteen ja dialogisuuteen perustuvaa tiimityötä.

3 INTEGRAATIO JA INKLUUSIO

Integraation ja inklusion ulottuvuuksia voidaan tarkastella niin teoreettisten, ideologisten kuin käytännön varhaiskasvatustyön näkökulmasta. Tässä luvussa integraatiota ja inklusiota tarkastellaan ensin teoreettisen käsitteen tasolla, jonka jälkeen siirrytään edelleen inklusion ja integraation arvojen määrittelyyn ja lopulta siihen, miten näitä arvoja voidaan hyödyntää inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuksessa ja tukemisessa. Integraation ja inklusion eroja kuvaillaan käsitteellisellä ja varhaiskasvatuksen käytännön toteutuksen tasolla ja luodaan yleiskatsaus inklusiivisen tukiparadigman palvelujärjestelmään sekä sen suhdetta integraation normalisaatioon ja kuntoutusparadigmaan perustuviin lähtökohtiin.

3.1 Integraatio ja inklusio käsitteenä

Integraatio ja inklusio ovat tätä tutkielmaa määrittelevät teoreettiset käsitteet. Ne sisältävät varhaiskasvatuksen kontekstissa niin kasvatusta ja opetusta ohjaavia pedagogisia ja rakenteellisia näkökulmia, kuin ideologisia arvovalintoja kasvatus- ja opetustyön suuntaviivoina.

Integraation käsitteellä viitataan tässä tutkielmassa sellaiseen varhaiskasvatustoimintaan, joka pyrkii huomioimaan lasten yksilöllisyyden ja moninaisuuden niin, että erityistä tukea tarvitsevat ja tyypillisesti kehittyneet lapset saavat laadukasta kasvatusta ja opetusta yhdessä. Varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa integraatioideologia edustaa yleistä normalisaatioperiaatetta erityistä ja yksilöllistä tukea tarvitsevien lasten kasvatuksessa ja opetuksessa (Nirje 1969; Wolfensberger 1983, 1999). Normalisaatioperiaatteen mukaan erityistä tukea tarvitseville lapsille pyritään rakentamaan tavallista arkea muistuttavat toimintaympäristöt, mallit ja olosuhteet. Varhaiskasvatuksessa integraatio on muovautunut kulttuurille tyypillisten toimintatapojen ja olosuhteiden pohjalta, jotka erityistä tukea tarvitsevat lapset jakavat yhdessä tyypillisesti kehittyneiden lasten kanssa. (Moberg & Vehmas 2015.)

Moberg ja Savolainen (2015) esittelevät integraation olennaisiksi tekijöiksi kunnioituksen, yksilöiden mahdollisuutena tehdä valintoja omaa elämäänsä koskien, yksilön itsemääräämisoikeuden, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoamisen,

mahdollisuuden arvostuksen sekä osallistumisen kokemiseen. Integraatioideologiaan liittyy solidaarisuuden ja tasa-arvon ihanteiden mukainen varhaiskasvatus. Koulutuspoliittisissa linjauksissa integraation ideologisia arvoja ovat vahvuusperustainen pedagogiikka ja yksilön osallisuuden ja mielipiteiden huomioiminen erityisten tuen tarpeiden tai viallisuuden painottamisen sijaan. Integraation ideologia ehdottaa, että erityistä tukea tarvitset ovat integraatioideologian mukaisesti sulautettuina samoihin opetusjärjestelyihin tyypillisesti kehittyneiden. Mobergin (1996, 121) määritelmän mukaan integraation perustuvan koulutuksen ja kasvatuksen pyrkimyksenä on toteuttaa kasvatus sekä mahdolliset erityisopetuksen tukipalvelut mahdollisuuksien mukaan aina yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuina (Moberg 1996; Viitala 2000, 21). Pihlaja (2003, 52) kuvaa integraation prosessia ja integraation toteutumisen tasojen sijoittumista varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmään. Integraation ensimmäinen taso on fyysinen integraatio, jota seuraavat integraation toiminnallinen ja sosiaalinen taso. Ajatellen integraation ja inklusion arvoja, on juuri sosiaalisen osallisuuden saavuttaminen yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista. Integraation sosiaalisen tason jälkeen nousee integraation yhteiskunnalliselle tasolle, joka merkitsee integraation arvojen siirtymistä yhteiskunnalliselle tasolle. Integraation yhteiskunnallisella tasolla viitataan demokratiaan ja erityistä tukea tarvitsevien sekä tyypillisesti kehittyneiden samanarvoisia vaikutusmahdollisuuksia ja yhdenvertaista toimijuutta yhteiskunnallisissa kysymyksissä. (Pihlaja 2003.)

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitettä käytetään tässä tutkielmassa integraation rinnalla varhaiskasvatusta ohjaavana teoreettiskäsitteellisenä ideologiana. Inklusio on laaja-alainen ja moniulotteinen termi, jonka toteutumiseen kasvatus- ja opetustyössä tarvitaan monien tekijöiden huomioimista ja sisäistämistä. Jotta inklusiota voidaan todella hyödyntää varhaiskasvatuksen ideologisenä lähtökohtana, tulee inklusion taustalla vaikuttavien arvojen olla tuttuja varhaiskasvatuksen työntekijöille (Pihlaja 2009). Booth (2011) on määritellyt inklusiota ohjaaviksi arvoiksi tasa-arvon, oikeudet, osallisuuden, yhteisöllisyyden, erilaisuuden arvostamisen, kestävän kehityksen huomioimisen, väkivallattomuuden, luottamuksen, myötätunnon, rehellisyyden, rohkeuden, ilon, rakkauden, toivon ja kauneuden. Oleellista inklusiivisen varhaiskasvatuksen kannalta onkin se, miten varhaiskasvatuksen työntekijät onnistuvat sisäistämään nämä arvot ja ottamaan ne tietoisesti osaksi käytännön kasvatus- ja opetustyöhön. Inklusio voidaankin nähdä tasa-arvon, osallisuuden, yhteisöllisyyden

sekä erilaisuuden ja moninaisuuden arvostamisena ja ottamisena tietoisesti varhaiskasvatusta ohjaavaksi ideologiaksi. Inklusiivinen varhaiskasvatus ei erottele lapsia erityisyyden ja viallisuuden pohjalta tai sulje erityistä tukea tarvitsevia lapsia yleisten kasvatus- ja koulutusjärjestelmien ulkopuolelle, vaan viallisuuden ja vammaisuuden tilalle nostetaan vahvuusperustainen, tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen perustuva kaikille yhteinen päiväkotiki ja peruskoulu. (Booth 2011.)

Perusajatuksena inklusiiviselle varhaiskasvatukselle on se, että niin erityistä tukea tarvitsevat lapset kuin tyypillisestikin kehittyneet lapset jakavat saman todellisuuden, jolloin myös kasvatusjärjestelmän toiminnot kuuluvat tähän yhteisen kokemuksellisen todellisuuden piiriin. Kaikille yhteinen päiväkotiki on tämän inklusiivisen varhaiskasvatuksen perusta, mutta vain inklusiivisen prosessin alkupiste. Vaikka varhaiskasvatuslaki (540/2018) asettaakin päiväkodin kaikkien lasten oikeudeksi, jää kuntien varhaiskasvatuksen rakenteellisten tukipalveluiden järjestämisen varaan se, minkälaiset lähtökohdat päiväkodeilla ja varhaiskasvatuksen työntekijöillä on huomioida lasten yksilölliset tuen tarpeet ja moninaisuus. (Pihlaja 2009, 147; PhL 36/1973.) Esimerkiksi varhaiskasvatusta ja sen toteutusta määrittelevässä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016) inklusio mainitaan päiväkotien toimintakulttuuria määrittelevänä tekijänä, mutta sen sisältöä ei määritellä tämän tarkemmin (Hermanfors 2017, 91).

Yksi tämän tutkielman tarkoituksista onkin ylittää nämä kuntatasojen erot muodostamalla tutkielman kohdejoukko edustamaan mahdollisimman monimuotoisesti varhaiskasvatuksen työntekijöitä ja löytämään näin mahdollisimman suuren variaation varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksistä integraatioon ja inklusioon sekä niiden edellytyksiin liittyen. Variaatioiden muodostamisen tarkoituksena on varhaiskasvatuksen työntekijöiden todellisuuden ja sen eri ulottuvuuksien kuvaaminen, joka toivottavasti pystyy tuomaan esille jotain oleellista ja kaikkia varhaiskasvatuksen työntekijöitä koskettavaa, pikemmin kuin pyrkiä määrittelemään tai arvottamaan varhaiskasvatuksen lähtökohojen eroja tai epäkohtia. Erilaisten varhaiskasvattajatyyppejen avulla voidaan tarkastella tarkemmin millaisen todellisuuden kokemusmaailman kautta varhaiskasvatuksen työntekijät ammatiaan harjoittavat ja minkälaisen kuvan päiväkotien arki varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemana integraatiosta ja inklusiosta meille piirtävät.

Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) tarkastelevat artikkelissaan suomalaisen palvelujärjestelmän paradigmuutoksia vuosien saatossa. Paradigmuutosten ohessa katse suunnataan myös kohti palvelujärjestelmiä määritteleviin tekijöihin. Suomalaisen palvelujärjestelmän tie on kulkenut laitosparadigman kautta kuntoutusparadigmaan, jonka jälkeen viimeisenä palvelujärjestelmän vaiheena on tukiparadigma. Laitosparadigmaa määrittelevät segregoiivat käytännöt. Se on erityistä tukea tarvitsevien lasten eristämistä ja syrjäyttäviä käytäntöjä tukeva palvelujärjestelmä. Laitosparadigmaa seuraa kuntoutusparadigma, joka sisältää integraation ja vähiten rajoittavan ympäristön periaatteen. Kuntoutusparadigman palvelujärjestelmän alle sijoittuu tässäkin tutkielmassa tarkastelun kohteena olevat varhaiskasvatuksen alueelliset integroidut erityisryhmät. Viimeisenä palvelujärjestelmien vaiheena on tukiparadigma, joka perustuu inklusion arvoihin ja merkitsee tukipalveluiden tuomista lasten luonnolliseen toimintaympäristöön. Palvelujärjestelmien paradigmat eivät ole syrjäyttäneet toisiaan varhaiskasvatuksen kentällä, vaan ne toimivat limittyneinä toisiinsa niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksenkin osalta. Vaikka Suomessa vallitsevat vahvat erityisopetuksen eristävien ja syrjäyttävien käytäntöjen perinteet, ollaan erityistä tukea tarvitsevien lasten sulkemisesta laitoksiin tai kokonaan oppivelvollisuuden ulkopuolelle pikkuhiljaa luovuttu ja siirrytty kohti kuntoutusparadigmaa ja tukiparadigmaa. Vaikka kuntoutusparadigmassa palvelujärjestelmä tarjoaakin tukipalveluiden tuomista yleisopetuksen luokkiin, on osa-aikaisella erityisopetuksella ja erityisopetuksella vielä paikkansa palvelujärjestelmässä. Kuntoutusparadigma perustuu normalisaatioon, joka merkitsee lasten sijoittamista erilaisiin oppimisympäristöihin kykyjensä ja erityisen tuen tarpeidensa pohjalta, ja joihin lapsi ikään kuin kuntoutuksen kautta voi ansaita paikkansa. Viimeisenä askeleena palvelujärjestelmässä on inklusiivisiin arvoihin perustuva kuntoutusparadigma, joka on luonteeltaan osallistavaa ja jossa kaikki lapset saavat opetusta lähipäiväkodissaan tai lähikoulussaan. Lähipäiväkotiperiaatteen ja lähikouluperiaatteen toteuttaminen ei perustu ainoastaan inklusion arvoihin, vaan se on kirjattu opetuslainsäädäntöön ja varhaiskasvatuslakiin ohjaamaan oppilaiden sijoittumista. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006; OPH 2004; OPH 2018.)

Vaikka suomalainen varhaiskasvatus on sitoutunut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2018) ja muiden kansallisten ja kansainvälisten varhaiskasvatustoimintaa ohjaavien asiakirjojen kautta inklusion arvoihin perustuvaan varhaiskasvatukseen, ei inklusiivinen varhaiskasvatus ole yleistynyt käytännön tasolla

integraation rinnalle tavaksi järjestää varhaiskasvatusta. Erilaisten projektien, kokeilujen ja innovaatioiden kautta sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen käytännön kokeilujen myönteisten tulosten pohjalta on voitu todeta, että sekä erityistä tukea tarvitsevat että tyypillisesti kehittyneet lapset ovat hyötäneet yhteisesti järjestetystä opetuksesta ja tukitoimista. Erilaisten onnistuneiden inklusiokokemusten kautta voidaan tehdä töitä myönteisemmän asenneilmapiirin eteen ja tuoda inklusiota tutummaksi siihen epäilevästi suhtautuville varhaiskasvatuksen työntekijöille ja vanhemmille sekä erityistä tukea tarvitseville lapsille itselleen. Inklusion suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin vakiinnuttaminen osaksi suomalaista varhaiskasvatusta vaatii edelleen vahvaa pioneerityötä, jotta kaikkien lasten oikeudet laadukkaaseen opetukseen ja yksilöllisyyden huomioivaa kasvatukseen ja opetukseen voidaan varmistaa. Varhaiskasvatuksen rakenteelliset käytännöt ja erityisopetuksen tukipalveluiden järjestämiseen liittyvät tekijät ovatkin edelleen järjestetty segregoivia käytäntöjä suosiviksi. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiselle onkin tärkeää usko ja sitoutuminen asiaan sekä halu kehittää inklusiota edistäviä menetelmiä. Pohjatyön tekeminen ja myönteisten kokemusten jakaminen ovatkin tärkeä osa inklusiivisen varhaiskasvatuksen tiedon lisäämistä päiväkodeissa. (Thousand, Villa & Falvey 1995; Viitala 2000, 19; Booth 2006.)

Suomalaista opetusta tarkastellessa integraatio on myös käsitteenä inklusiota tunnetumpi, joka käy ilmi Pinolan (2008) tutkimuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien käsityksiä integraatioon ja inklusioon liittyen. Kahdeksastatoista tutkimukseen haastatellusta opettajasta vain kaksi osasi vastata inklusiota koskeviin kysymyksiin. Yksi inklusion käsitteen sisäistämisen hankaluutta lisäävä tekijä saattaa olla käsitteen ja ilmiön laajuus. Tieto on hajautunutta ja inklusion käsitteen osa-alueiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen saattaa olla monelle hankalaa tai opiskelujen kaukaisuuden takia jo unohtunut. (Pinola 2008.)

Erityiskasvatuksen ideologiana integraatio siis määrittelee sen, millaisessa fyysisessä ja toiminnallisessa ympäristössä erityistä tukea tarvitseva lapsi saa opetusta, mutta se sisältää viestin myös siitä, millaisia luokitteluja, käsityksiä ja ennakkoluuloja meillä on lapsista ja erilaisuudesta sekä millaisen arvopohjan ja kasvatuspoliittisten linjausten kautta tuota kasvatustyötä tehdään. Integraatiossa ei Emanuelssonin (1998) mukaan tarkastelun keskiössä ei pitäisi olla sen, mitä yksilön viallisuuden tai poikkeavuuden kanssa pitäisi tehdä, vaan sillä, miten ympäristön, yhteisön ja yhteiskunnan tulisi toimia

ja muuttua, jotta erilaisuus alettaisiin näkemään osana luonnon monimuotoisuutta ja voimavarana viallisuuden sijaan. (Emanuelsson 1998; Viitala 2000, 21.)

Haasteena integraatioryhmissä on erityisesti ryhmän yhtenäisyyden rakentaminen ja ylläpitäminen eli se, miten varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammattitaito riittää tukemaan erilaisten lasten sosiaalisen integraation kokemuksia päiväkodissa (Viitala 2000, 21). Integraation tulisi tavoittaa koko ryhmän toiminnan taso, jossa erityistä tukea tarvitseva lapsi saa kehitykselleen suotuisat olosuhteet eli laadukkaan oppimisympäristön menetelmineen ja materiaaleineen. Oppimisen tapahtuessa lasta ja hänen kehitystään tukevassa ympäristössä yhdessä vertaisryhmän kanssa ja hänen osallistuessa tasavertaisesti kaikkeen ryhmän toimintaan, voidaan saavuttaa integraatioideologian mukaisia oppimis- ja kasvatustavoitteita sekä lapsen sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja, jolloin lapsi loisi ystävyysuhteita ja tulisi hyväksytyksi ryhmässä. (Viitala 2000; Pihlaja 2003.)

Inklusiivinen varhaiskasvatus eroaa integraatiosta siinä, että inklusioideologian mukaisesti lapsia ei lähtökohtaisestikaan erotella erojen, yksilöllisten tuen tarpeiden tai normiin mukautumisen pohjalta, vaan kaikki otetaan mukaan lähtökohdista riippumatta. Lähtökohta eroaa integraatiosta siinä, ettei lasten tarvitse sopia tiettyyn muottiin tai varhaiskasvatuksen ja yhteiskunnan asettamiin normeihin lunastaakseen paikkaansa tyypillisesti kehittyneiden lasten parissa. Inklusio ideologisena lähtökohta varhaiskasvatukselle perustuu tasa-arvon, yhdenvertaisuuden, yhteisöllisyyden ja osallisuuden toteuttamiselle. Laadukas inklusiivinen varhaiskasvatus tarjoaa siten kaikille lapsille tasa-arvoon perustuvaa kasvatusta ja koulutusta kaikille yhteisessä päiväkodissa, jossa ”kaikilla on oikeus oppia, osallistua ja rakentaa tasavertaisia sosiaalisia vuorovaikutussuhteita.” (Viitala 2018, 52; Gidlund 2018.)

3.2 Integraation ja inklusion hyödyt

Integraation ja inklusion hyötyjä tarkasteltaessa on tärkeää sisäistää ajatus integraatiosta ja inklusiosta prosessina. Prosessiluonteeseen liittyy integraatioon ja inklusioon perustuvan toimintakulttuurin jatkuva kehittäminen ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden reflektiivinen ote varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Prosessilla ei ole päätepistettä, vaan varhaiskasvatuksen käytäntöjä tulee jatkuvasti kehittää lasten yksilöllisyys ja tuen tarpeet huomioiden. (Hermanfors 2017.)

Inklusiivista koululuokkaa ja inklusion toimivuutta inklusoitujen ja tyypillisesti kehittyneiden lasten näkökulmasta tutkineet Nilholm ja Alm (2010) toteavat, että inklusoidussa luokassa lähes kaikki oppilaat kokivat erilaisuuden voimavaraksi ja vain muutamalle lapselle erilaisuus näyttäytyi ongelmana. Sosiaalisen inklusion mittarina tutkimuksessa toimi lasten kuuluvuuden tunteet ja kokemukset. Kaikki oppilaat (n=15) kokivat kuuluvansa luokkaan ja tunsivat tulevansa kuulluksi koulutöitä tehtäessä ja neljätoista viidestätoista oppilaasta nautti ryhmätöiden tekemisestä, eikä kukaan tuntenut jäävänsä sosiaalisesti ulkopuoliseksi. Kuitenkin leikkikavereita valittaessa, erityistä tukea tarvitsevat lapset valittiin harvemmin, kuin tyypillisesti kehittyneet lapset. Myös tiettyjen oppiaineiden kohdalla inklusoiduilla lapsilla nähtiin olevan tyypillisesti kehittyneitä lapsia useammin vaikeuksia oppimisen kanssa. Tutkimukseen valittu luokka oli koulusta, joka oli tunnettu inklusiivisesta toimintakulttuuristaan ja koulun oppilaat muodostivat monimuotoisuudellaan kiinnostavan lähtökohdan tutkimukselle. Luokalla oli kaksi opettajaa eli luokassa harjoitettiin yhteisopettajuutta. Toinen opettajista oli ollut luokan mukana esikoulusta lähtien ja toinen opettajista oli opettanut lapsia ensimmäiseltä luokalta kolmannelle ja he jatkoivat nyt epätyypillisesti yhteisopettajuutta vielä kolmannen luokan jälkeen, vaikka yleensä opettajat vaihtuvat kolmannen luokan jälkeen. (Nilholm & Alm 2010.)

Luokan olosuhteet kuvastavat hyvin inklusiivisen opetuksen ideologian mukaisia tavoitteita ja toteutustapoja. Koulun toimintakulttuuri oli inklusiiville myönteinen, joka näkyi jo siinä, että lasten tarpeet otettiin huomioon opettajien mahdollisuutena jatkaa lasten opettamista tavallista pidempään. Inklusoitujen oppilaiden opettamisessa vahvuutena voidaan pitää juuri opettajien ja oppilaiden välistä vahvaa vuorovaikutukseen ja dialogisuuteen pohjautuvaa luottamussuhdetta sekä pitkää yhteistä koulutaivalta, joka lisäsi opettajien oppilaiden tuntemusta ja vahvisti luottamuksellista opettaja-oppilas-suhdetta. Koulun rehtori suhtautui myös myötämielisesti inklusioon, joka näkyi esimerkiksi epätyypillisten opettajavalintojen tekemisellä eli oppilaiden tuen tarpeet huomioiden saatettiin totuttuja toimintatapoja, kuten opettajan vaihdot tiettyjen luokka-asteiden jälkeen jättää tekemättä, koska opettajat tunsivat oppilaansa niin hyvin. Opetuksen jatkuvuuden ylläpitäminen viittaa myös koulun toimintakulttuurin inklusiivisuuteen. Koulun toimintaa ja opetusta kehitettiin jatkuvasti ja koulun rehtori ja

opettajat olivat valmiita tekemään poikkeuksellisiakin ratkaisuja tukeakseen koulun inklusiivista tapaa kohdata erilaiset oppilaat. (Nilholm & Alm 2010.)

Mallioppiminen on yksi integraation ja inklusion selkeimmistä ja helpoiten toteutettavissa olevista vertaisryhmissä tapahtuvan oppimisen ja kasvatuksen menetelmistä. Kun erityistä tukea tarvitseva lapsi inklusoidaan lapsiryhmään tai sijoitetaan integroituun erityisryhmään, voivat niin erityistä tukea tarvitsevat kuin tyypillisestikin kehittyneet lapset hyötyä mallioppimisesta ja ylipäättään ryhmän moninaisuudesta. Positiivisten tapojen, sosiaalisten taitojen sekä leikkitaitojen oppiminen mallioppimisen avulla sekä vertaisryhmässä muodostetut ystävyysuhteet ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset voivat olla lapsille voimaannuttava ja itsetuntoa kasvattava kokemus. Integraatio ja inklusion katsotaan hyödyttävän kaikkia ryhmän lapsia, myös tyypillisesti kehittyneitä lapsia. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden tuen ja ohjauksen avulla voidaan edistää kaikkien lasten oppimista, erilaisuuden ja elämän monimuotoisuuden ymmärtämistä ja arvostamista sekä tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden ihanteiden saavuttamista. Integroiduissa ja inklusoiduissa lapsiryhmissä erilaisuus tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia oppia. (Moberg 1998; Pihlaja; 2003; Vislie 2003.)

Lasten erilaiset sosiaaliset, motoriset ja akateemiset vahvuudet ja heikkoudet tarjoavat mahdollisuuksia auttaa ja oppia vastaanottamaan apua. Auttaessaan toista, lapsi tulee tietoiseksi siitä, miten ja milloin autetaan ja oppii tunnistamaan, kun toinen tarvitsee apua ja on valmis vastaanottamaan sitä. Toisaalta lapsi oppii vuorovaikutuksessa huomaamaan ja tunnistamaan tilanteet, joissa hänen tulisi itse hyväksyä apu ja milloin hänen taas tulisi toimia yksin, ylittäen itsenäisesti kohtaamansa haasteet. Lisäksi päiväkodissa solmitut ystävyysuhteet saattavat kestää yli päiväkotiajan lisäten lasten sosiaalisen osallisuuden kokemuksia. Tätä tavoitetta edistää myös lähipäiväkotiperiaatteen toteutuminen, sillä nyt saman pihapiirin lapset pääsevät samaan päiväkotiin mahdollisista tuen tarpeista huolimatta, sillä lähipäiväkotiperiaatteen mukaisesti tuki tuodaan lapsen luo, eikä lasten tarvitse siirtyä tuen perässä toisiin päiväkoteihin. (Vislie 2003; Pihlaja 2009.) On myös vanhempien toiveiden mukaista, että lapset rakentavat merkityksellisiä ja tasavertaisia leikkikaverisuhteita, kokisivat olevansa osa ryhmää ja tulisivat sosiaalisesti hyväksytyiksi (Pihlaja 2003). Jos lasten ja nuorten mahdollisuuksia rajoitetaan siten, että he saavat kontakteja vain rajoitetuissa ryhmissä, rajoitetaan samalla myös heidän mahdollisuuksiaan tulevaisuudessa (Viitala 2000, 27; Viitala 2018; Fullwood 1990, 13-

14; Snell 1990, 138; Stainback & Stainback 1985, 11; 1990, 226). Ryhmäytymisen saavuttaminen on merkittävä integraation tavoite ja lapsen tulisi voida kokea olevansa osa ryhmää omista lähtökohdistaan ja omana itsenään. Ryhmäytymisen myötä lapsi pääsee osaksi ryhmää, joka koostuu omista normeistaan, toimintamalleistaan ja ryhmän sisäisestä kulttuurista, joka lisää lapsen osallisuuden kokemusta. Integroiduissa erityisryhmissä lapset säästyvät segregoidun kuntoutuksen aiheuttamalta leimautumiselta, joka saattaa muodostua lapsen kehitystä haittaavaksi tekijäksi. (Forest & Pearpoint 1992.)

Sosiaalisten taitojen ja leikkitaitojen oppimisen lisäksi moninaisista lapsista koottu lapsiryhmä tarjoaa erilaisia oppimisen kokemusten mahdollisuuksia kuin mitä olisi mahdollista kokea yhdenmukaisemmassa lapsiryhmässä. Jos opetus on järjestetty segregoidusti jää sitä saava lapsi oman luonnollisen oppimisympäristönsä ja vertaisryhmänsä ulkopuolelle. Integraatioon ja inklusioideologiaan pohjautuvaan opetukseen ja kasvatukseen sitoutunut päivähoitoryhmän tavoitteena on järjestää opetusryhmän toiminnan yhteyteen, jolloin kaikki lapset saavat sen yhdessä. Inklusoitu ja integroitu kuntoutus mahdollistavat erilaisten lasten yhteisen toiminnan, jossa lapset voivat opettaa, tukea ja auttaa toisiaan sekä kokea onnistumisen tunteita yhdessä. Yhdessä tekeminen, oppiminen ja liikkuminen lisää koko ryhmän, ei ainoastaan kuntoutettavien, osallisuuden, yhtenäisyyden ja kuuluvuuden tunteita. (Pihlaja 2003.) Integroituna tai inklusoituna erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on mahdollisuus vertaisryhmän, positiivisen mallioppimisen ja aikuisen tavoitteellisen ja lapsen tuen tarpeet huomioivan ohjaamisen avulla kehittää sosiaalista osallisuutta ja kehittää toimijuuttaan omaehtoisien, elämyksellisten ja kokemuksellisten varhaiskasvatusten avulla. (Hujala 1996, 491, 495-496.) Päälimmäiseksi kysymykseksi nousee siis se, miten erityistä tukea tarvitsevien lasten saamat kuntoutuspalvelut nivoutuvat osaksi integroitujen ja inklusoitujen päivähoitoryhmien arkea, esimerkiksi yhdessä tapahtuviksi motorisiksi, kielellisiksi tai akateemisiksi opetus-, leikki tai jumppahetkiksi. Se toteutuuko kuntoutus segregoituna lapsen omasta päivähoitoryhmästä vai ovatko erityispalvelut integroitu osaksi yksilön omaa päivähoitoryhmää, määrittelevät päiväkotien toimintakulttuuria ja suhtautumista erilaisuuteen. Integroidusti järjestetty kuntoutus on mahdollisuus rakentaa erityistä tukea tarvitsevien ja tyypillisesti kehittyneiden lasten välille tasavertaisia leikki- ja toverisuhteita, kasvattaa lasten osallisuuden ja kuuluvuuden kokemuksia sekä tehdä kuntoutuksesta luonnollinen osa päiväkodin arkea.

3.3 Integraation ja inklusion haitat

Integraation ja inklusion haittoja tarkastellessa esille nousevat usein yksilön erityisen tuen tarpeeseen tai vammaan perustuvat selitykset tai integroimisen tapahtuminen ilman lapsen tai lapsen perheen hyväksyntää. Myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteet integraatiota ja inklusiota kohtaan voivat olla kielteisiä, jos heillä ei ole riittävästi tietoa tai kokemusta liittyen integraatioon tai inklusioon, jolloin niiden käytännön toteuttaminen saattaa kohdata vastarintaa. (Dickens-Smith 1995.) Myös hyödyt integraatiosta ja inklusiosta saattavat herättää epäilyksiä, jos katsotaan, että suuret päivähoitoryhmät eivät sovellu lapsen tuen tarpeiden huomioimiseen. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden tai tyyppillisesti kehittyneiden lasten vanhemmilla saattaa olla negatiivisia ennako-oletuksia integroitavien tai inklusoitavien lasten vaikutuksesta esimerkiksi ryhmän rauhaan. (Avramidis & Kalyva 2007.) Erityisesti käytöshäiriöisten lasten katsotaan vaarantavan muiden lasten oppimista ja kehitystä (Bornman & Donohue 2013). Negatiivisia ennako-oletuksia lisäävät resurssien riittämättömyys ja pohjatiedon puuttuminen integroitavien ja inklusoitavien lasten vaikeuksista ja tuen tarpeista. Varhaiskasvatuksen kontekstissa integraation ja inklusion haittoja voidaan siis kuvata karkeasti yksilön ”viallisuuden” eli lääketieteellisen mallin korostamisen, vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteiden, ryhmän toimintakyvyn haavoittuvuuden ja riittämättömien resurssien kautta. (Avramidis & Kalyva 2007.)

Bricker (1995, 179) on suhtautunut kriittisesti integraation ja inklusion tunneperäiseen puolustamiseen, jolloin perheiden näkökulma ja mielipiteet lasta koskevissa asioissa saattavat jäädä huomioimatta. Vanhemmilla on oman lapsensa asiantuntijoina omakohtaisia mielipiteitä ja kokemuksia siitä, pystytäänkö lapsen tuen tarpeisiin vastaamaan esimerkiksi integroiduissa erityisryhmissä tai inklusion keinoin. Osalla vanhemmista saattaa olla epäilyksiä esimerkiksi siitä, hyötyykö lapsi suuremmasta päivähoitoryhmästä vai häiritseekö suurempi lapsiryhmä lasten kehitystä ja oppimista enemmän kuin siitä olisi hyötyä. Esimerkkinä vanhempien epäilevistä asenteista integraation mahdollisuuksiin koskevat autismin kirjon lapsia, joiden ei kaikissa tapauksissa katsota hyötyvän suurista lapsiryhmistä mahdollisten sosiaalisten taitojen rajoitteisuuden vuoksi. Kaikkia lapsia tulisikin arvioida erikseen ja yksilöllisesti, jotta voidaan määritellä millaisissa ryhmissä lasten oppimista ja kasvatusta pystytään parhaiten tukemaan ja edistämään. (Bricker 1995; Viitala 2000.)

Resurssikysymykset integraation ja inklusion toteuttamisessa vaikuttavat varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhempien asenteisiin integraation ja inklusion toteuttamiseen mielekkäällä ja kaikkia lapsia hyödyttävällä tavalla. Resurssit ja tarjolla olevat rakenteelliset tukitoimet ovat Suomessa kuntakohtaisia ja saattavat vaihdella merkittävästi. Kunnissa, joissa ei ole riittävästi resursseja järjestää riittäviä tukipalveluita erityistä tukea tarvitseville lapsille tai ylipäätään integraatioon tai inklusioon perustuvaa varhaiskasvatusta, saattavat erityistä tukea tarvitsevat lapset eriarvoiseen asemaan, mikä edelleen saattaa aiheuttaa aluekohtaisia eroja tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja lasten tarvitseman tuen saavuttamista. Käytännön varhaiskasvatuksen järjestämisessä resurssien vähäisyys voi näkyä henkilökunnan, sijaisten sekä henkilökohtaisten avustajien ja ryhmäavustajien vähäisyytenä. Riittämättömät resurssit ja ammattitaitoisen henkilökunnan puuttuminen saattavat aiheuttaa työuupumista ja oman ammattitaidon kyseenalaistamista. Resurssien puuttuminen saattaa siis aiheuttaa monenlaisia ongelmia sekä näkyä epäsuorasti varhaiskasvatuksen työntekijöiden työhyvinvoinnin vähenemisenä ja voimattomuuden tunteina. Jos inklusio on toteutettu säästämissyistä, on todennäköistä, että inklusio ja integraatio näyttäytyvät kielteisinä ilmiöinä. Säästäminen henkilöresursseissa vaikuttaa suoraan työn kuormittavuuteen, joka taas vaikuttaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden pystyvyyden ja jaksamisen tunteisiin, jolloin on selvää, että integraation ja inklusion kokemukset eivät voi olla myönteisiä. Inklusion ja integraation tulisikin olla kaikille sen osapuolille, niin varhaiskasvatuksen työntekijöille kuin lapsillekin myönteinen ja omia taitoja kasvattava kokemus. (Viitala 2018; Pihlaja 2003; 2009; Hermanfors 2017.)

3.4 Integraation ja inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksessa

Inklusiivisia painotuksia varhaiskasvatukseen antoi jo erityispäivähoidon työryhmä muistiossaan (1978, 55), jossa todettiin, että lähipäiväkodin tulisi olla ensisijainen vaihtoehto erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoitoa suunniteltaessa. Näin varhaiskasvatus toteutettaisiin ainakin fyysisesti integraation ja inklusion lähtökohtien mukaisesti. Lähipäiväkodin ensisijaisuuden esteenä ovat kuitenkin tähän päivään saakka olleet normalisaation sekä laitos- ja kuntoutusparadigmojen painotukset lasten päivähoitopaikkoja määriteltäessä (Viitala 2000; Pihlaja 2003). Varhaiskasvatuksen toteuttamisen muodot ovat pysyneet suhteellisen samoina vuodesta vuoden 1973

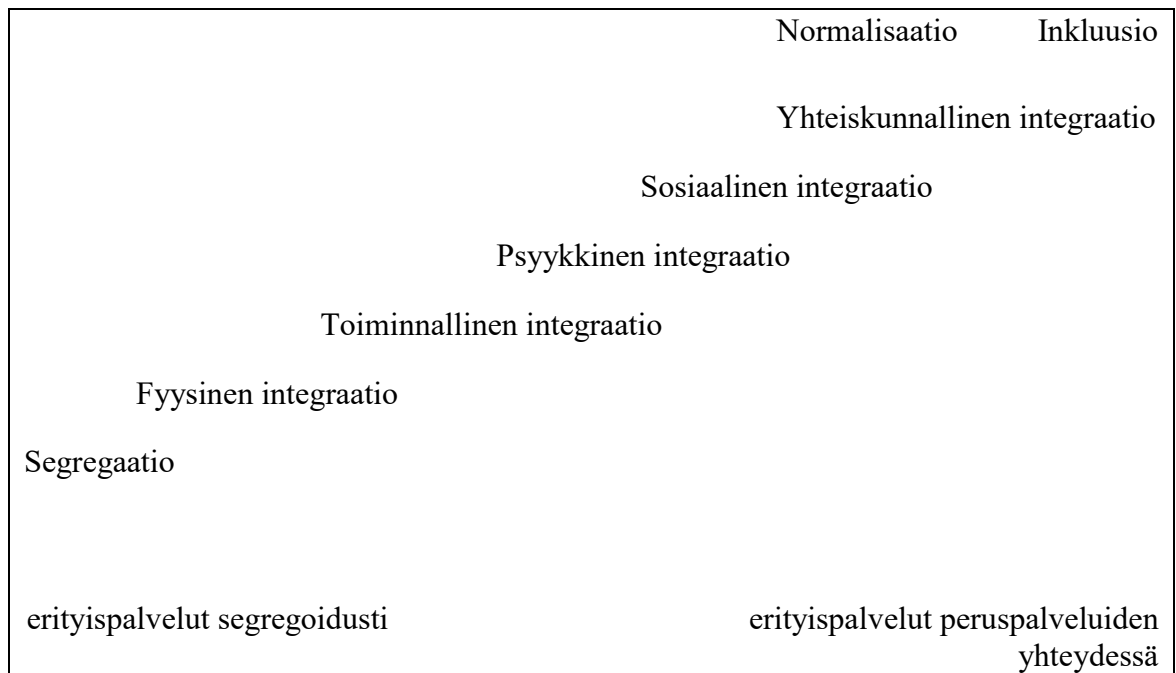
päivähoitolaista saakka (Viitala 2018). Varhaiskasvatuspalveluja tuottavat päiväkotit, perhepäivähoito, avoin päivähoito. Erilaisia päiväkotien päivähoitoryhmiä ovat lapsiryhmät, alueelliset integroidut erityisryhmät ja erityisryhmät.

Suomen kielisessä keskustelussa ja käytännössä integraatio on yleisimmin käytetty käsite, kun kirjoitetaan tai puhutaan oppimisympäristöistä, joissa opetus on järjestetty niin, että tukea tarvitsevat lapset ja tyypillisesti kehittyneet lapset saavat sen yhdessä (Viitala 2000, 21). Integroiduissa erityisryhmissä on tavallisimmin 3-5 erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Loput ovat tyypillisesti kehittyneitä lapsia tai kuten joissain yhteyksissä sanotaan, tukilapsia. Integroiduissa erityisryhmissä lapsia on tavallisesti yhteensä kaksitoista. Integroitujen erityisryhmien henkilöstö määritellään ryhmäkoon ja lasten tuen tarpeiden mukaan. Tavallisimmin integroitujen erityisryhmien henkilöstö koostuu varhaiskasvatuksen erityisopettajasta, varhaiskasvatuksen opettajasta ja yhdestä tai kahdesta hoitajasta. Kaikissa integroiduissa erityisryhmissä on oltavat varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Erityistä tukea tarvitsevien lasten inklusoiminen lapsiryhmään tapahtuu taas tavallisesti henkilökohtaisen avustajan kanssa. Lapsiryhmiin ei tavallisesti saada varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, vaan erityispedagogista ja -kasvatuksellista tukea tarjoavat konsultoivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat tai mahdollisesti päiväkodissa työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat. (Viitala 2000, 14; Pihlaja & Kontu 2006.)

Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) toteavat, että vielä 2000-luvun alussa erityispedagogiikan professoritkin pitivät integraatiota ja inklusiota arvoiltaan sekä käytännön toteutuksiltaan niin samanlaisina, että inklusion käsitteen käyttö koettiin turhana (Ladonlahti & Naukkarinen 2006). Kuitenkin diskurssianalyysiin perustuvan tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että esimerkiksi integraatioon liittyvien erilaisuuden diskurssien käyttäminen varhaiserityiskasvatuksessa ja niiden perustuminen normalisaatioon eli kuntoutusta ja yksilöiden viallisuutta korostaviin diskursseihin, on selvää, että termien valinnalla voi hyvinkin olla merkitystä varhaiskasvatuksen toteuttamisen sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteiden kannalta (Liasidou 2011, 2016). Usein integraatiota ja inklusiota saatetaan tarkastella sen fyysisestä, sijoituksellisesta perspektiivistä käsin, jolloin integraation syvempi ideologinen ulottuvuus jää helposti taka-alalle. Emanuelsson (1998) tarkastelee integraatiota ryhmän sisäisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta, vahvasti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuteen perustuvana ideologisena prosessina ja harmittelee integraation

käsittämistä vain lapsen fyysisen sijoittamisen synonyyminä. Fyysinen integraatio on vasta integraation ideologiaan perustuvan varhaiskasvatuksen prosessin alkupiste (Emanuelsson 1998, Viitala 2000, 21).

Pihlaja (2003) tarkastelee erityiskasvatuksen ideologista hierarkiaa ja integraation eri tasojen suhdetta palvelujärjestelmään. Integraatioprosessin ensimmäistä tasoa eli fyysistä integraatiota voidaan pitää lapsen fyysisenä sijoittamisena segregoitujen tukipalveluiden tasolta integraation tasolle. Palvelujärjestelmän tasolla siirtymä tapahtuu laitosparadigmasta kuntoutusparadigmaan. Viimeisenä integraation tasona on sosiaalisen integraation toteutuminen eli sosiaalisen osallisuuden, kuuluvuuden ja ryhmäytymisen kokemusten saavuttamisen integraatioon perustuvan varhaiskasvatuksen avulla. Integraation yhteiskunnallisen taso on integraation toteutumisen viimeinen taso, joka merkitsee tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden arvojen välittymistä demokraattiseen yhteiskuntaan, jossa kaikilla on mahdollisuus toimijuuteen ja päätösvalta itseään koskevissa asioissa. Palvelujärjestelmässä integraatiota seuraavana vaiheena on tukiparadigma, joka sisältää inklusiivisen varhaiskasvatuksen tason. Tukipalveluille on tavallista, että erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat tukipalvelut luokseen, ei toisin päin. Asetelma 1 havainnollistaa Pihlajan (2003) kuvausta varhaiskasvatuksen ja erityisopetuksen peruspalveluiden ja erityispalveluiden suhteesta, sekä siitä millaisia askeleita varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja päiväkodin tulisi ottaa, jos tavoitteena on kohota palvelujärjestelmän ylimmälle tasolle, kohti inklusiota, kaikille yhteistä päiväkotia. (Pihlaja 2003.)



ASETELMA 1. Erityiskasvatuksen ideologinen hierarkia ja suhde palveluihin. (Pihlaja 2003, 52.)

Integroitujen erityisryhmien lasten sosiaalisten taitojen oppimista voidaan tukea vertaisryhmän ja mallioppimisen avulla. Onnistunut sosiaalinen integraatio ja osallisuuden kokemukset voivat vaikuttaa myönteisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisten taitojen kehitykseen, joka voi jo nuorten lasten kohdalla ehkäistä syrjäytymiseen johtavia kehityskulkuja. (Laine & Neitola 2002.)

Vandenbroeck (2009) tarkastelee varhaiskasvatuksen työntekijöiden kompetenssia kohdata monimuotoisuutta sekä millaisia inklusion prosessia tukevia menetelmiä he voivat työssään käyttää kehittääkseen ammattitaitoaan ja kompetenssiaan kohdata erilaisia tuen tarpeita omaavia lapsia. Vandenbroeck on koonnut Peetersiä (2008) mukaillen erilaisia inklusiivista toimintakulttuuria ja asenneilmapiiriä kehittäviä toimintatapoja. Inklusiivisen toimintakulttuurin kehittäminen vaatii varhaiskasvatuksen työntekijöiltä jatkuvaa liikettä, dialogisuutta ja itsereflektiivistä otetta uusien inklusiivisten lähestymistapojen ja näkökulmien etsimisessä (Vandenbroeck 2009; Peeters 2008). Näitä ammattitaitoa ja erilaisuuden kohtaamisen kompetenssia lisääviä tekijöitä ovat kyky löytää ammattimaisia ratkaisuja ristiriitojen ja epäsovun kontekstissa, keskittyä toisen, meille vielä tuntemattoman ja erilaisen kohtaamiseen, kyky rakentaa uutta tietoa muiden varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa ja kasvatuskumppanuuden kautta huomioimalla niin lasten kuin lasten perheidenkin mielipiteet ja viimeisenä

päämäärätietoinen toiminta, jonka tavoitteena on muutos. (Peeters 2008; Vandenbroeck 2009.) Vanderbroeckin havainto inklusiota tukevien toimintatapojen ja käytäntöjen kompetenssia lisäävistä tekijöistä on, että mikään ei ole inklusion prosessille yhtä vahingollista kuin sen pysähtyneisyys, varhaiskasvatuksen työntekijöiden välillä vallitseva konsensus ja tyytyminen vallitseviin käytäntöihin. Dialogisuuden ja vuorovaikutuksen lisääminen varhaiskasvatuksen tiimien ja päiväkotien sisäisen keskustelukulttuurin rakentamisessa ja inklusion prosessissa kohdattujen ongelmien ratkaisuisa voisi olla yksi vaihtoehto varhaiskasvatuksen työntekijöiden inklusiivisen kompetenssin kehittämiseksi. (Vandenbroeck 2009.)

Tässä tutkielmassa inklusiivisen varhaiskasvatuksen pääperiaatteina pidetään kaikkien lasten mahdollisuutta oppia yhdessä. Lasten erilaisuus ja moninaisuus nähdään rikkautena ja mahdollisuutena oppia maailmasta, ei kasvatusta ja oppimista rajoittavana tekijänä. Yksilöllisyys ja erilaisuus on kaikkia lapsia yhdistävä tekijä ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen avulla erilaisuus voidaan nähdä voimavarana, jonka avulla varhaiskasvatuksen työntekijöillä on mahdollisuus löytää kaikista lapsista vahvuuksia ja taitoja, jotka saattaisivat muuten jäädä löytämättä. (Peters 2007.) Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen nähdään olevan vahvasti sidoksissa varhaiskasvatuksen työntekijöiden sitoutumiseen ja myönteiseen asennoitumiseen inklusion tavoitteisiin, inklusion prosessin läpäisemään varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, kasvatuskumppanuuden ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamisena lapsen ja lapsen perheeseen, joka lisää koko perheen sitoutumista ja osallisuutta lapsen ja varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja inklusion arvoihin. Kasvatuskumppanuuden korostaminen merkitsee myös lapsen ja perheen kuulluksi tulemisen kokemuksia lasta itseään koskevissa varhaiskasvatuksen ja opetuksen kysymyksissä sekä inklusiivinen pedagogiikan sisäistämistä opetuksen perustaksi, joka tarkoittaa yhdenvertaista ja tasa-arvoista oikeutta saada laadukasta varhaiskasvatusta ja opetusta omista lähtökohdista tai tuen tarpeista riippumatta. Kehittämällä päiväkotien inklusion prosessia voidaan koko varhaiskasvatuksen tavoitteeksi ottaa yhä inklusiivisempi ja kaikille yhteinen päiväkotitoiminta. (Ainscow, Booth & Dyson 2006; Booth, Ainscow & Kingston 2006; Teittinen 2006.)

3.5 Integraation ja inklusion tutkimuksesta

Tässä luvussa tarkastellaan integraatiota ja inklusiota koskevaa aiempaa tutkimusta niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Emanuelsson (1998) on tarkastellut integraatiotutkimusta laajemmin ja pyrkinyt muodostamaan kokonaiskuvaa ja erilaisia integraation näkemyksiä erottavia ja yhdistäviä teemoja integraatiotutkimuksen ympärille. Artikkelissa löydetään neljä käsitettä kuvaamaan niitä tapoja, käytäntöjä ja keinoja, joilla koulut ja opettajat suhtautuvat erilaisuuteen ja oppilaiden monimuotoisuuteen sekä niiden vaikutuksesta opettajien tapoihin toteuttaa erityisopetusta. Emanuelssonin löytämät neljä käsitettä ovat integraatio, segregatio, inklusio ja eksklusio, jotka määrittelevät koulun tavoitteita, organisaatiota ja työtä, eli käytännössä sitä missä ja miten erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat opetusta. Erilaisia tutkimuksia ja näkökulmia tarkastelemalla pyritään löytämään syytä siihen, miksi koulut ja opettajat kokevat tarpeelliseksi järjestää erityisopetus segregoidusti, erillään muusta opetuksesta. Tärkeäksi kysymyksen tekee koulujen sitoumukset inklusiiviseen, kaikille yhteiseen kouluun. Integraation ja inklusion prosessien ymmärtämisen selkeyttämiseksi Emanuelsson kuvaileekin integraatiota mukaan ottamisen sijaan pyrkimyksenä välttää segregatiota, joka sisältää edelleen asenteellisesti latautuneen oletuksen yksilöstä, joka ei jonkin ominaisuutensa vuoksi sovellu käymään koulua yleisopetuksen piirissä. Koulun toimintakulttuurin muutoksen edellytyksenä nähdään koulua määrittelevien käsitteiden ja niiden tavoitteiden paremman ymmärtämisen lähtökohdaksi koulun toimintakulttuurin muuttamiseksi. Inklusion prosessiin sitoutuessa Emanuelsson varoittaa tyytymästä pelkkään käsitteiden vaihtamiseen ilman syvempää tarkoitusta ja päämäärää ja vaatiiikin paradigmaattista muutosta sekä muutoksen taustalla vaikuttavien arvojen sisäistämistä inklusion prosessin etenemiseksi. Tämä paradigman muutos alkaa teoreettisesta ymmärtämisestä sekä tehokkaiden tuen strategioiden integroimisesta inklusiivisen yleisopetuksen piiriin. (Emanuelsson 1998.)

Flem, Moen ja Gudmundsdottir (2004) tarkastelevat inklusiivista koulua sekä sitä, millaisista opetuksen elementeistä inklusiivisen koulun käytännöt koostuvat. Artikkelissa tarkastellaan impulsiivisen oppilaan inklusioprosessia yleisen opetuksen luokkaan ja opettajan roolia tässä prosessissa. Tutkimus suoritettiin havainnoimalla luokan opetusta ja videonauhoitteita sekä haastatteluiden avulla. Tutkimuksen perusteella kognitiivisten, sosiaalisten ja yhteistyöprosessien taitojen oppimista varten opettajien on onnistuttava rakentamaan joustava ja positiivinen oppimisympäristö sekä sitouduttava erilaisten

oppilaiden tuen tarpeiden täyttämiseen. Opettajien akateemisten taitojen ja aineen sisällönhallinnan tulee olla hyvä, jonka lisäksi opettajien tulisi osata eriyttää opetusta, jotta erilaisten oppilaiden yksilöllisiin oppimistapoihin ja tuen tarpeita vastaavaa opetusta pystytään antamaan kaikille yhteisessä koulussa. Jotta inklusiivinen ja kaikille avoin koulu olisi mahdollinen, tulisi jo opettajankoulutuksessa syventyä inklusioon ilmiönä ja antaa opettajiksi opiskeleville työkaluja eriyttävään, erilaiset oppilaat huomioonottavaan opettamiseen ja huomioida erilaiset oppimistavat ja taitotasot opetuksessa.

Pinola (2008) on tutkinut integraation ja inklusion toteutumista peruskoulussa. Pinola kartoittaa artikkelissaan erilaisia opettajien suhtautumistapoja integraatioon ja inklusioon. Tutkimuksen haastattelujen analyysin pohjalta muodostettiin kolme opettajien asennoitumistapaa integraatioon. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettajien käsityksiä inklusiosta, mutta tutkittavilta saatujen vastausten pienen määrän takia inklusion pohjalta ei opettajien erilaisia asennoitumistapoja pystytty tarkastelemaan. Inklusion käsitteen heikko ymmärtäminen kertoo osaltaan niin opettajakoulutuksen sekä jatkokoulutuksen riittämättömyydestä. Opettajien tietämättömyys inklusiosta on huolestuttavaa, mutta Pinolan tutkimus on toisaalta jo yli vuosikymmenen vanha, joten opettajankoulutuksessa on saatettu ottaa lisäaskeleita inklusiivisen opetuksen, erityispedagogiikan ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisen opettamiseen. Tutkimuksessaan Pinola muodostaa positiivisesti, neutraalisti ja negatiivisesti integraatioon asennoituvien opettajien kuvauskategoriat fenomenografisen lähestymistavan avulla. Positiivisesti integraatioon asennoituva opettajatyypillä on positiivisia kokemuksia integraatiosta omassa luokassaan tai koulussaan. Myönteinen opettaja ymmärtää, että integraatio vaatii tarpeelliset tukitoimet onnistuakseen ja häneltä on löydyttävä halua ja kykyä yhteisölliseen toimintaan. Pinolan mukaan myönteinen opettaja suhtautuu realistisesti integraatioon, eikä sorru yltiöinklusiiviseen ajatteluun tai toimintaan, vaan hyväksyy integraatioon liittyvät tosiasiat ja mahdolliset vastoinkäymiset. Kielteisesti integraatioon asennoituvalla opettajatyypillä saattaa olla negatiivisia kokemuksia integraatiosta. Integraatio ja omaan luokkaan sijoitettava erityistä tukea tarvitseva oppilas nähdään taakkana, omaa työtä vaikeuttavana ja lisäävänä tekijänä. Opettaja näkee itsensä olosuhteiden uhriksi ja vetoaa luokkarauhaan ja kaikkien oppilaiden oikeuteen saada hyvää opetusta kannattaessaan erillistä erityisopetusta ja ongelmaoppilaiden segregatiota yleisopetuksen ryhmästä. Pinolan tutkimus ja tutkimuksessa käytetty fenomenografinen lähestymistapa toimivat tämän tutkimuksen

pohjana sillä erotuksella, että tutkielma on siirretty peruskoulusta varhaiskasvatuksen kontekstiin. (Pinola 2008.)

Suomessa varhaiskasvatuksen työntekijöiden integraatiokokemuksia ja integraation toimivuutta on tutkinut Viitala (2000). Tutkimuksessa kartoitettiin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten määrää sekä lastentarhanopettajien kokemuksia ja käsityksiä integraatiosta. Lastentarhanopettajien käsityksiin integraatiosta eivät vaikuttaneet niinkään heidän työkokemuksensa, eikä vammasta saadulla tiedolla nähty olevan vaikutusta siihen millaisia integraatiokäsityksiä opettajilla oli. Myöskään opettajien käsitysten vaikutusta erilaisissa tilanteissa toimimisen kannalta, eikä sen suhteen, miten tulokselliseksi integraatio erilaisten tilanteiden tai lasten kohdalla koettiin. Sen sijaan Viitala totesi, että lapsen päädiagnoosilla oli vaikutusta integraatiokäsityksiin, toimintatapoihin sekä tuloksellisuuden kokemuksiin. Lapsi, jolla oli sosioemotionaalaisia erityisvaikeuksia, tuotti varhaiskasvatuksen opettajille eniten vaikeuksia ja vaikutti kielteisesti integraation kokemiseen. Samalla juuri lasten kehitysmahdollisuudet koettiin suurimmiksi, joilla oli sosioemotionaalaisia vaikeuksia. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien integraatiokäsitykset nähtiin hyvin positiivisina, myös muihin varhaiskasvattajaryhmiin verrattuna. (Viitala 1999; Moberg 1996.)

Pihlaja (2003) tarkastelee omassa tutkimuksessaan varhaiserityiskasvatusta suomalaisessa päivähoitossa ja tarkemmin sitä, minkälaisia sosioemotionaalaisia ja kielellisen kehityksen tuen tarpeita lapsilla päiväkodeissa on. Tutkimuksessa kohtaavat laajempi, teoreettisesti suomalaista varhaiserityiskasvatusta, sen tilaa sekä historiaa tarkasteleva osio sekä tutkimuksen empiirinen osa, joka muodostuu varhaiserityiskasvatuksen pedagogisten rakenteiden, erityiskasvatuksen toteutumisen sekä erityistä tukea tarvitsevan lapsen päivähoiton tarkastelusta päiväkodin erilaisissa lapsiryhmissä. Näitä tutkimuksen teemoja tarkastellaan erityisryhmien ja ”tavallisten” lapsiryhmien näkökulmasta sekä niitä toisiinsa vertaillen. Tutkimus nostaa esille erityisesti kontrastit niiden lasten opetuksessa ja kasvatuksessa ”tavallisissa” lapsiryhmissä ja erityisryhmissä, joilla on todettu sosioemotionaalaisia vaikeuksia. ”Tavallisilla” lapsiryhmillä ei nähdä olevan samanlaisia pedagogisia välineitä erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatukseen ja opetukseen kuin erityisryhmillä on. Tutkimuksessa nostetaan esille myös integraation käsitteen ymmärtämisen merkitys erityiskasvatuksen ja ”tavallisen” lapsiryhmän kyvyssä ottaa huomioon erityislasten yksilölliset tuen tarpeet. Lopulta varhaiserityiskasvatuksen ja -opetuksen lopputulokseen

nähdään vaikuttavan varhaiskasvatuksen työntekijöiden toiminnan taustalla vaikuttavat asenteet, viallisuuden ja erityisen tuen määrittelyt sekä erilaisuuden ja vammaisuuden selitysmallit. Tutkimuksessa todetaan, että perimmäisinä palvelujärjestelmää ja tukipalveluiden järjestämistä määrittelevinä tekijöinä ovat vammaisuuden yksilöllinen ja lääketieteellinen selitysmalli. (Pihlaja 2003.)

4 FENOMENOGRAFIA

Tässä luvussa tarkastellaan fenomenografiaa tutkimuksen metodologisena lähestymistapana ja analyysiprosessin lähtökohtana. Ensimmäisenä tarkastellaan fenomenografiaa käsitteenä, jonka jälkeen siirrytään tutkijan roolin ja näkökulman merkityksen tarkasteluun fenomenografisen tutkimuksen toteuttamisessa ja lopuksi kuvaillaan fenomenografista analyysiprosessia ja sen eri vaiheita.

4.1 Fenomenografia – Tapa tarkastella käsityksiä

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on fenomenografia, joka tarkastelee ihmisten käsityksiä arkipäiväisistä ilmiöistä (Marton 1988). Sen avulla voidaan kuvailla, analysoida ja ymmärtää yksilöiden tai jonkin ihmisryhmän erilaisia käsityksiä kiinnostuksen kohteena olevista ilmiöistä, niiden variaatioista sekä käsitysten välisistä suhteista (Huusko & Paloniemi 2006). Yleisesti voidaan sanoa, että fenomenografian tavoitteena on tarkastella laadullisesti yksilöiden erilaisia tapoja, kokea ja käsittää maailmaa, jossa he toimivat. Maailma ja sen ilmiöt määrittyvät siis ihmisten käsityksissä ja kuvaavat siten tätä elämisa maailmaa. Jokainen ihmisen käsitys voidaan määritellä oikeaksi, vaikka ne pohjautuvasitkin väärin ymmärrettyihin käsityksiin, sillä fenomenografia on kiinnostunut myös virheellisistä todellisuuden käsityksistä, ilmiön ja maailman käsittämisen variaatioista, olivat ne sitten oikeita tai vääriä. (Marton 1988.)

Fenomenografia voidaan määritellä sekä metodologiseksi lähestymistavaksi että analyysiprosessiksi, jota määrittelevät omat ontologiset ja epistemologiset ehtonsa (Niikko 2003, 7). Fenomenografia voidaan jäljittää tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan konstruktivismiin ja fenomenologiaan (Heikkinen ym. 2005). Fenomenografiassa puhutaan konstruoinnin sijaan konstituoinnista, joka viittaa käsitysten muodostumistapaan tai käsitysten perimmäiseen luonteeseen. Tieteenfilosofisista yhtymäkohdista riippumatta fenomenografisesti suuntautunut tutkimus tekee käsitteellisen eron kognitiiviseen psykologiaan ja konstruktivismiin (Huusko & Paloniemi 2006). Kun fenomenologia pyrkii määrittelemään ilmiön olemusta ja sen mitä yhteistä ilmiöstä löydetyillä ilmauksilla on, pyritään fenomenografiassa määrittelemään ilmiötä niistä käsitysten variaatioista käsin, joita yksilöillä tarkasteltavasta ilmiöstä on.

Fenomenografisen lähestymistavan tarkoituksena on saavuttaa käsitys kaikista mahdollisista kokemisen variaatioista, joita ilmiö voi sisältää (Uljens 1991, 92–93).

Fenomenografian alkuperä voidaan johtaa kasvatustieteeseen, jossa sitä käytettiin opiskelijoiden käsityksien tarkasteluun oppimisestaan sekä siihen, miten opiskelijoiden ymmärrys ja käsitykset oppimistaan asioista muuttuivat. Fenomenografian isänä pidetään Ference Martonia, joka kehitti fenomenografian terminologiaa ja määritteli lähestymistavan juuri ihmisten käsityksiä tarkastelevaksi tutkimuksen lähtökohdaksi. (Marton 1988; Uljens 1989.) Fenomenografiaa käytettiin ensimmäisen kerran Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla, jossa Marton tarkasteli tutkijaryhmänsä kanssa opiskelijoiden käsityksiä oppimisestaan ja oppimisprosesseissa. Kiinnostuksen kohteena olivat erityisesti oppimisen prosessit koulutuksen kontekstissa. Fenomenografiaa voidaan luonnehtia sen kasvatustieteellisistä perinteistä huolimatta tutkimuksen laadulliseksi lähestymistavaksi, jonka avulla voidaan tarkastella ihmisten käsityksiä arkipäivän ilmiöistä, eli fenomenografian käyttö ei rajoitu ainoastaan kasvatustieteellisiä ilmiöitä tarkastelevaksi. Sitä ei voida pitää myöskään pelkästään tapana tehdä tutkimusta tai analyysimenetelmänä, vaan sitä voidaan kuvailla kokonaisvaltaiseksi tutkimusprosessia sääteleväksi lähestymistavaksi, jonka avulla voidaan määritellä, analysoida ja ymmärtää ilmiöstä muodostettuja käsityksiä, niiden variaatioita ja keskinäisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Tässä tutkimuksessa fenomenografisen lähestymistavan avulla tarkastellaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä integraatiosta ja inklusiosta laadullisin tutkimusmenetelmin. Fenomenografian avulla voidaan siis tarkastella ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa, vuorovaikutuksessa subjektin ja hänen kokemansa maailman kanssa (Häkkinen 1996). Eri yksilöiden käsitykset ja kokemukset samasta ilmiöstä vaihtelevat henkilöstä toiseen, joten näitä ilmiön käsittämisen variaatioita voidaan tarkastella fenomenografian lähestymistavan avulla (Ahonen 1994). Fenomenografia pyrkii kuvaamaan laadullisesti näitä yksilöiden käsityksiä ja ilmiön eri ulottuvuuksien kokemuksia eli tutkijan tavoitteena on saada esiin tutkittavien erilaiset tavat kokea jokin ilmiö, joten tutkijan kiinnostuksen kohteena on nimenomaan ihmisten arkiajattelu sekä variaatiot ihmisten käsitysten välillä. (Niikko 2003, 22; Häkkinen 1996, 5; Uljens 1991, 82.)

4.2 Toisen asteen näkökulma

Fenomenografista lähestymistapaa ja tutkijan roolia analyysiprosessissa ymmärtääkseen on tunnettava ja ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien ero ja määriteltävä miten ne sijoittuvat fenomenografisen analyysiprosessiin. Ensimmäisen asteen näkökulma merkitsee tutkijan teoreettista ja kokemuksellista ymmärrystä tarkasteltavasta ilmiöstä. Fenomenografisen lähestymistavan kiinnostuksen kohteena on toisen asteen näkökulma eli tutkijan tulkinta tutkittavien käsityksistä tutkittavaan ilmiöön. Tutkija muodostaa haastatteluin kerätystä aineistosta tulkintoja siitä, miten haastateltavat käsittävät, ja kokevat tarkasteltavan ilmiön. Tätä analyysin näkökulmaa kutsutaan toisen asteen näkökulmaksi. Marton (1978) kokee että jo toisen asteen näkökulma itsessään on riittävä ja perusteltu edellytys aloittaa tutkimus. Yksilöiden erilaiset lähtökohdat ja taustat, tavat havaita, ymmärtää, tulkita ja käsitteellistää ympäröivää maailmaa ja ilmiöitä ovat arvokkaita tutkimuskohteita. (Marton 1978, 3; 1988 145-146.)

Fenomenografian taustalla on kiinnostus ihmisten antamista erilaisista sisällöistä ilmiöille sekä erilaiset tavat ymmärtää todellisuutta. (Niikko 2003, 27; Uljens 1989.) Fenomenografiassa ei pyritä löytämään vastauksia siihen miksi ihmisillä on tutkittavasta ilmiöstä tiettyjä käsityksiä, vaan kuvataan käsitysten variaatioita, yksilöiden yhteisiä sekä erilaisia käsityksiä näistä ilmiöistä mahdollisimman totuudenmukaisesti (Häkkinen 1996; Sandbergh 1996; Niikko 2003, 27-28). Vaikka tutkittavat saattavatkin kokea maailmasta jotakin samaa, voi ilmiö näyttäytyä tai saada eri merkityksiä heidän kokeminaan ja käsittäminaan. Tätä kokemusten vaihtelua, käsitysten kokonaisvariaatiota kutsutaan fenomenografiassa vaihtelun arkkitehtuuriksi. Päästäkseen käsiksi ilmiön olemukseen tutkijan on muodostettava keräämästään aineistosta kategoriat ja kuvauskategoriat, jotka esittävät tutkittavien käsitysten kokonaisvariaation. Näitä käsityksiä ja kokemuksia tutkija pyrkii kuvaamaan toisen asteen näkökulmassa eli siten, miten tarkasteltava ryhmä ihmisiä tämän ilmiön kokee ja käsittää. (Niikko 2003, 23-25.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä integraatiosta ja inklusiosta sekä niiden edellytyksiä varhaiskasvatuksen ja päiväkodin kontekstissa. Tutkimukseen osallistui varhaiskasvatuksen työntekijöitä, joiden koulutustaustat, päivähoitoryhmät, lapsiryhmät ja tiimit sekä roolit vaihtelivat jokaisen tutkimukseen osallistuneen kohdalla. Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana

asetelma oli kiinnostava jo ryhmien varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten moninaisuuden takia.

4.3 Fenomenografisen analyysiprosessin kuvailua

Uljens (1991) näkee fenomenografiseen analyysiin sisältävän laadulliselle tutkimukselle ominaisia metodologisia ja empiirisen tutkimuksen piirteitä. Fenomenografisen lähestymistavan analyysiprosessia voidaan kuvailla kokonaisvaltaiseksi ja se kulkee tutkijan mukana läpi tutkimuksen heti aineiston keruusta tutkimustulosten analyysiin asti, ei vain tutkimuksen lopun analyysivaiheessa. Fenomenografia on aineistolähtöinen lähestymistapa ja fenomenografiselle tutkimukselle ominainen aineistonkeruutapa on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Aineiston analyysi alkaa jo haastatteluvaiheessa tutkijan kuulla ja tutustua tutkittavien ajatuksiin ja käsityksiin haastattelun kuluessa. Tutkija palaa empiiriseen aineistoon yhä uudelleen tutkimuksen kuluessa ja pyrkii saamaan kokonaiskäsityksen aineistosta. (Uljens 1991.)

Fenomenografiselle analyysille ei löydy selkeästi määriteltyä, ehdotonta menettelytapaa, vaan se seuraa ihmistieteille ominaisia tutkimuksen elementtejä. Niikko (2003) määrittelee fenomenografisen analyysin noudattavan kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia piirteitä, joita ovat analyysiprosessin jatkuminen koko aineistonkeruajan, reflektiivisyyden painottaminen, aineiston jakaminen merkityksellisiin osiin menettämättä kokonaisuuden ideaa, aineistosta tunnistetut ja merkityksellisiksi katsotuista yksiköistä tuotetaan organisoitu systeemi. Fenomenografisen analyysiprosessin aineistopohjaisuus tulee ilmi sisällön jatkuvasta vertailusta ja aineiston analyysissä tuotettujen ilmiön lajittelun ja organisoinnin kriteerit muuttuvat analyysiprosessin jatkuessa. Lopputuloksena analyysiprosessin kautta syntyvät säännölliset mallien, piirteiden ja teemojen kuvailut ja teoreettiset kategoriat ovat synteesi abstraktion korkeammalla tasolla. (Niikko 2003.)

Tässä tutkimuksessa on seurattu Niikon (2003) analyysiprosessin mallia, joka etenee neljän vaiheen kautta aina aineiston keräämisestä tulosten analysointiin ja kuvauskategorioiden muodostamiseen. Ensimmäisessä analyysivaiheessa tutkija tutustuu aineistoon, lukee sen tarkasti ja useaan otteeseen läpi. Tarkoituksena on tutkittavien ilmiötä koskevan kokonaiskäsityksen hahmottaminen. Tutkijan on valittava myös

käytettävän analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana, virke, kappale tai puheenvuoro. Aineistosta pyritään löytämään ilmiön tarkastelun kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Toisessa analyysivaiheessa löydettyjä merkityksellisiä ilmauksia pyritään ryhmittelemään ja teemoittelemaan vertailemalla, samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia etsimällä. Tutkijan on luotava ymmärrys aineistosta sekä määriteltävä ja rajattava tutkimuksen kannalta olennaisten teemojen ja ilmausten kokonaisuuksia. Kolmannessa analyysivaiheessa kerätyistä ja tärkeiksi luokitelluista merkitysryhmistä ja teemoista muodostetaan kategorioita, jotka muodostavat alatason kategorioiden joukon. Analyysin viimeisessä vaiheessa muodostetaan tutkimuksen päätulos eli kuvauskategoriasysteemi. Kuvauskategoriasysteemi rakentuu yhdistämällä alatason kategorioita ylätason kategorioiden joukoksi. (Niikko 2003, 55; Uljens 1991.)

Tutkijan on pyrittävä sulkeistamaan esioletuksensa, teoreettisen tietonsa ja kokemuksensa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, jotta hän pystyy saavuttamaan fenomenografiassa oleellisen toisen asteen näkökulman, mikäli hän haluaa löytää ilmiön kannalta oleelliset tutkittavien näkökulmat, käsitykset ja kokemukset ilmiöstä. Analyysiprosessissa olennaista on saavuttaa tutkittavien käsitysten tai kokemusten kautta erilaisia ilmiön kokemisen variaatioita. Haasteeksi muodostuu siis se, miten tutkimus onnistuu kuvaamaan tutkimukseen osallistuvien käsityksiä tarkasteltavasta ilmiöstä juuri tutkittavien kohdejoukon näkökulmasta, sulkeistaen prosessista tutkijan omat esioletukset. Mikäli tutkijan omat oletukset ja tiedot sekoittuvat fenomenografiseen analyysiprosessiin, voi tuloksista jäädä jotain oleellista huomioimatta. Tutkijan tehtävänähän on päästä sisälle tutkittavien motiiveihin, käsitysten ja asenteiden taustalla vaikuttaviin kokemuksiin ja tässä tehtävissä vaaditaan tutkijalta juuri tutkittavan äänen löytämistä, ilman omien esioletustensa ja tietojensa vaikutusta. Tämä toisen asteen reflektio määrittelee sen, miten hyvin tutkimuksessa kuvataan juuri tutkittavien ja ilmiön välistä suhdetta. Ilman kriittistä ja pohdiskelevaa toisen asteen reflektiota, saatetaan tutkimuksessa virheellisesti kuvata ilmiötä tutkijan näkökulmasta, ei tutkittavien. Tämän vuoksi tutkijan reflektiivinen ote on oleellinen niin tutkimuksen tulosten luotettavuuden kuin relevanttiudenkin kannaltakin. Onnistuuko tutkija saavuttamaan ilmiön variaatiota tutkittavien näkökulmasta vai kuvaileeko hän ilmiötä vain omista lähtökohdistaan, jolloin tulokset kuvaavat pikemminkin tutkijan mielenkiinnon kohteita, käsityksiä, kokemuksia ja asenteita. (Niikko 2003, 47.)

Taulukossa 1. esitetään esimerkki siitä, miten kuvauskategorian muodostaminen tapahtuu fenomenografisen analyysiprosessin kautta. Tarkoituksena on kuvailla Niikon (2003) analyysiprosessin mallin mukaan yhden kuvauskategorian muodostamista vaihe vaiheelta. Esimerkkinä käytetään integraatioon myönteisesti asennoituvan varhaiskasvattajatyypin profiilin muodostamista kuvailevaa analyysiprosessin kulkua. Taulukko on jaettu fenomenografisen analyysin vaiheiden mukaisesti neljään osaan, joiden tarkoituksena on havainnollistaa fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessia mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti tämän tutkimuksen osalta.

TAULUKKO 1. Esimerkki myönteisesti varhaiskasvatukseen asennoituvan varhaiskasvatuksen työntekijän kuvauskategorian muodostamisen analyysiprosessista

1. vaihe	2. vaihe	3. vaihe	4. vaihe
<ul style="list-style-type: none"> • Aineiston lukeminen • Analyysiyksikön valitseminen • Merkityksellisten ilmausten etsiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Merkityksellisten ilmausten teemoittelu • Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Alatason kategorioiden muodostaminen käsitysryhmistä 	<ul style="list-style-type: none"> • Ylätason kategorioiden muodostaminen kategorioita yhdistämällä
Ajatuskokonaisuudet	Käsitysryhmät	Alakategoriat	Yläkategoriat
”Erilaiset, eri tavoin kasvavat ja kehittyvät lapset saavat kasvaa ja kehittyä yhdessä”	Tasa-arvo ja yhdenvertaiset oikeudet	A3. Integraation myönteinen kokeminen	Myönteisesti inklusioon asennoituva varhaiskasvatuksen työntekijä
”Integraatiosta hyötyy koko yhteisö; sekä yksilö itse, hänen perheensä että päiväkodin/koulun henkilökunta ja muut lapset/oppilaat perheineen”	Yhdenvertaisuus ja empatiakyky. Erilaisuus mahdollisuus oppia suvaitsevaisuutta	B1. Suvaitsevaisuuden lisääntyminen	
”Tiesin tästä työstä ja sit heräs ajatus, et olis kiva tehdä ihan pienten kanssa työtä, ku mul on se ___ tausta, niin mä ajattelin senkin kautta on luonnekasta päästä tähän”	Työhyvinvointi ja ammatillinen kehittyminen	B5. Hyöty opettajalle	

Taulukon tavoitteena on kuvailla selkeästi fenomenografista analyysiprosessia ja tutkimuksen aineistoon perustuvia metodologisia päätöksiä. Tutkijan ajatteluprosessin kuvaamisen tarkoituksena on avata lukijalle niin fenomenografisen analyysin kuin tutkittavien käsityksien variaatioita ilmiöstä. Taulukosta selviää, miten litteroidusta aineistosta on ensin löydetty ajatuskokonaisuuksia, joita on edelleen ryhmittelyyn ja teemoittelun kautta jaettu käsitysryhmiin, joista on ensin muodostettu alatason

kategorioita ja lopulta ylätasen kategorioita, jotka muodostavat tutkimuksen tulosavaruuden. Tutkimuksen tulosavaruus eli muodostetut kuvauskategoriat ovat tutkijan tekemän analyysiprosessin tulos, joka tiivistää tutkittavien käsitykset ja mahdollistaa ilmiön käsittämisen variaatioiden tarkastelun. (Marton 1988, 147; Niikko 2003, 37.) Käsitusten luokittelu ei siis ole analyysiprosessin viimeinen vaihe vaan sitä seuraa kuvauskategorioiden muodostaminen (Niikko 2003, 36). Tässä tutkielmassa kuvauskategoriat on muodostettu kahden ensimmäisen kysymyksen vastauksista muodostettujen kategorioiden pohjalta eli integraation ja inklusion määrittelyn (A) ja integraation ja inklusion hyödyn ja tarpeellisuuden määrittelyä (B) koskevien kysymysten pohjalta.

Tässä tutkielmassa fenomenografisen analyysiprosessin ensimmäinen analyysivaihe alkoi jo aineistonkeruuvaiheessa, kun haastattelujen kuluessa varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsitykset integraatiosta ja inklusiot tulivat kuulluksi. Samalla haastattelun aikana tehdyt merkinnät ja jatkokysymykset syvensivät ymmärrystä tutkittavien käsityksistä tutkittavaan ilmiöön liittyen. Kerätyn aineiston litterointi, litteroidun tekstin lukeminen ja siihen tutustuminen kuuluivat aineistoon perehtymiseen ja kokonaiskäsityksen muodostamiseen. Analyysiyksiköksi valikoitui litteroidusta aineistosta käsityksiä ja ilmiötä kuvaavat ajatuskokonaisuudet. Erilaisia ajatuskokonaisuuksia merkittiin litteroituun teksteihin värikoodein, niiden myöhemmän teemoittelun ja kategorisoinnin helpottamiseksi. Analyysiprosessin toisessa vaiheessa merkityksellisiksi koetut ajatuskokonaisuudet teemoiteltiin tarkastelemalla minkälaisia ulottuvuuksia, samanlaisuuksia tai erilaisuuksia ne toisiinsa verrattuna aineistosta ja ilmiöstä nostivat esiin. Kolmannessa analyysivaiheessa ajatuskokonaisuuksista muodostetuista teemoista muodostettiin kysymyskohtaisesti alatasen kategorioita. Analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa alatasen kategorioista muodostettiin kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat muodostettiin sekä integraatioon ja inklusion kohdalla kahden ensimmäisen kysymyksen pohjalta, joista ensimmäinen tarkasteli varhaiskasvatuksen työntekijöiden integraation ja inklusion määrittelyä ja toinen integraation ja inklusion hyötyjä ja haittoja eli niiden tarpeellisuutta varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta. Kuvauskategorioiksi tässä tutkimuksessa muodostuivat positiivisesti, neutraalisti ja kielteisesti integraatioon ja inklusioon suhtautuvat varhaiskasvattajatyypit. Tutkimuksen analyysiprosessin, tulosten sekä muodostettujen varhaiskasvattajatyypien kuvausten tarkoituksena oli tuoda esiin varhaiskasvatuksen

työntekijöiden tavat kokea integraatio ja inklusio, ei arvottaa ihmisten käsityksiä, vaan tehdä niitä näkyviksi. Fenomenografinen analyysiprosessi siis yhdistelee ja rakentaa suuremman kokonaisuuden kaikkien tutkimukseen osallistuneiden käsityksistä eli yhtäkään varhaiskasvatuksen työntekijää ei yksilöllisesti tarkastella tai arvoteta tutkimuksessa, vaan heidän puheenvuoronsa ovat rakentamassa suurempaa, fenomenografista kuvauskategoriasysteemiä eli erilaisia varhaiskasvattajatyyppejä. (Häkkinen 1996, 33.)

Fenomenografia on tutkimuksen lähestymistapana kiinnostava siinäkin mielessä, että se vaatii tutkijalta myötäelämisen taitoa ja tutkittavan asemaan asettumista, tarkasteltavan ilmiön käsityksien ja näkökulmien hahmottamista tutkittavan silmin. Analyysiprosessi on jatkuvaa ja interaktiivista, haastattelut dialogisuuteen perustuvia, parhaimmillaan syvällisen keskustelun muodon ottavaa aineiston analyysiä. Fenomenografinen tutkimus asettaa siis suuren vastuun tutkijalle fenomenografisen tutkimuksen, analyysiprosessin ja luotettavuuden avaamisessa tutkimuksen lukijalle. Tässä tutkielmassa tavoitteena on ollut kirjoittaa mahdollisimman tarkoin kuvaten ja avaten tutkielman ja sen sisältämän, kokonaisvaltaisen analyysiprosessin valintoja, päätelmiä ja tuloksia. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen toteuttamisen kysymyksiä eli tutkimuskysymyksiä, tutkielman tutkittavien joukkoa sekä kerättyä aineistoa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin tutkielman tutkimustehtäviä ja tutkimuskysymyksiä, tutkimuksen toteuttamista, tutkimuksen kohdejoukkoa sekä fenomenografista analyysiprosessia ja sen eri vaihteita.

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena on tarkastella sitä, millaisia käsityksiä ja asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on integraatioon ja inklusioon liittyen sekä sitä millaisia edellytyksiä integraation ja inklusion toteuttamiselle varhaiskasvatuksen he näkevät. Tutkimusaineiston avulla pyritään tuomaan näkyväksi tapoja ja asenteita, jotka ilmenevät varhaiskasvatuksen työntekijöiden tavassa toimia päiväkodin arjessa ja kohdata lasten erilaisuus ja erityisyys. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja erityisesti fenomenografisessa tutkimusotteessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän yksilöiden todellisuuden ja käsitysten tarkasteluun liittyy ajatus siitä, että todellisuus on moninainen ja tätä todellisuuden moninaisuutta ja sen variaatioita voidaan tulkita fenomenografisen lähestymistavan avulla. (Häkkinen 1996; Niikko 2003.) Tutkielman tutkimuskysymyksinä on tarkastella minkälaisia varhaiskasvattajatyyppejä erilaisten integraation ja inklusion käsitysten, hyötyjen ja haittojen avulla pystytään muodostamaan. Toiseksi tarkastellaan inklusioon ja integraatioon edellytyksiä varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta. Integraation ja inklusion edellytyksiä tarkastelemalla voidaan määritellä niitä reunaehtoja, joiden avulla inklusion ja integraation ideologiaan pohjautuvaa varhaiskasvatusta voidaan onnistuneesti toteuttaa. Samalla esille saattaa nousta niitä tekijöitä, jotka voivat osaltaan olla vaikeuttamassa inklusion ja integraation perustuvan varhaiskasvatuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia käsityksiä ja asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on integraatioon ja inklusioon liittyen?
- 2) Millaisia edellytyksiä varhaiskasvatuksen työntekijät näkevät integraation ja inklusion toteuttamiselle varhaiskasvatuksen kontekstissa?

Tässä tutkielmassa pyritään fenomenografinen lähestymistavan ja analyysiprosessin kautta saavuttamaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä, jotka tässä tutkimuksessa ovat integraatio ja inklusio. Vaikka objektiivisuuttakaan ei voida täysin saavuttaa, pyritään fenomenografisessa tutkimuksessa sulkeistamaan tutkijan ennakko-oletukset ja tiedot tarkasteltavasta ilmiöstä analyysiprosessin ajaksi. Tavoitteena on päästä käsiksi tutkittavien käsityksiin ja todellisuuden kuvauksiin, ei tulkita niitä omista tulkinnoista käsin. Tutkielmassa käytetyt haastattelukysymykset olivat:

- 1) Mitä integraatio mielestäsi tarkoittaa?
- 2) Miksi integraatiota tarvitaan, vai tarvitaanko sitä ja kuka siitä hyötyy?
- 3) Mitä edellyksiä integraatiolle pitäisi olla?
- 4) Mitä inklusio mielestäsi tarkoittaa?
- 5) Miksi inklusiota tarvitaan, vai tarvitaanko sitä ja kuka siitä hyötyy?
- 6) Mitä edellyksiä inklusiolle pitäisi olla?

Kysymysten on tarkoitus avata empiirisen aineiston kautta varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä integraatiosta ja inklusiosta. Kysymykset on muotoiltu niin, että ne avoimuudellaan antaisivat mahdollisimman monipuolisen kuvan tarkasteltavasta todellisuuden ilmiöstä, jotka ovat merkityksellinen osa kokemusmaailmaamme. Kysymyksenasettelun avoimuus on tärkeää, jotta varhaiskasvatuksen työntekijöiden erilaiset käsitykset ja niiden variaatiot ilmenevät aineistosta. (Huusko & Paloniemi 2006.)

5.2 Kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitui viisitoista (n=15) varhaiskasvatuksen työntekijää, joista neljä (n=4) oli varhaiskasvatuksen erityisopettajia, kolme (n=3) lastentarhanopettajia, kuusi (n=6) lastenhoitajaa sekä kaksi (n=2) terveydenhuollon ammattihenkilöä. Tutkielma toteutettiin neljässä Varsinais-Suomen alueella sijaitsevassa

kunnallisessa päivähoitoyksikössä, viidessä päivähoitoryhmässä. Yksityiset päiväkodit jäivät tämän tutkielman tarkastelun ulkopuolelle. Kohdejoukon varhaiskasvatuksen työntekijät työskentelivät päivähoitoryhmissä, joihin lukeutuivat päivähoitoryhmät, alueelliset intergroidut erityisryhmät sekä lapsiryhmät, joihin oli inklusoituna lapsi henkilökohtaisen avustajan kanssa. Haastateltaviin otettiin yhteyttä sähköpostitse ensin päiväkodin johtajan kautta, joka välitti tutkimukseen liittyvän saatekirjeen päivähoitoryhmille. Päiväkodin johtajat olivat yleisesti kiinnostuneita aiheesta ja mahdollisista tutkimustuloksista, joten lähestymistavan valinta toimi onnistuneesti tutkimuksen kohdejoukon löytämisessä. Kun lupa tutkielman tekemiseen saatiin kunnalta ja päiväkodin johtajalta, otettiin mahdollisiin tutkimukseen soveltuvien päivähoitoryhmien henkilöstöön yhteyttä henkilökohtaisesti, jolloin tutkimukseen osallistuville selitettiin tarkemmin tutkimuksen yksityiskohtia, kuten tutkimuksen toteuttamistapa ja tutkimukseen varattava aika. Tavoitteena oli löytää mahdollisimman monipuolinen haastateltavien kohdejoukko, jotta kerätty aineisto edustaisi varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten moninaisuutta tavalla, joka voisi tuoda esiin ilmiötä koskevien käsitysten ja kokemusten variaatiot mielekkäällä tavalla. Myös haastateltavien yksilölliset koulutustaustat ja työkokemus laajensivat näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Näin valikoitunut haastateltavien kohdejoukko tarjoaa laajan läpileikkauksen päiväkodeissa työskentelevistä varhaiskasvatuksen työntekijöistä sekä heidän integraatioon ja inklusioon liittyvien käsitysten kirjosta kaikkine variaatioineen.

5.3 Aineiston hankinta

Tutkielman aineistonkeruu tapahtui laadullisen tutkimuksen keinoin puolistruktoidun teemahaastattelun avulla. Haastatteluja oli yhteensä viisitoista ($n=15$), joista lyhin kesti 7 minuuttia ja pisin 59 minuuttia. Alun perin haastateltavia oli yhteensä seitsemäntoista, mutta kaksi heistä työskenteli esiopetusryhmässä, jonka vuoksi nämä haastattelut rajattiin aineistosta pois. Yhteensä haastatteluja nauhoitettiin hieman yli kuusi tuntia. Litteroitua aineistoa haastatteluista syntyi 75 liuskaa. Litterointi suoritettiin sanatarkasti, mutta erillisiä taukoja, katkoksia tai muita pienempiä yksityiskohtia ei katsottu tarpeelliseksi kirjoittaa auki litterointiin tutkielman tutkimusongelman perusteella. Tästä poikkeuksena nauru litteroitiin vastausten asiayhteyden, kontekstin ja ajatuskokonaisuuksien ymmärtämisen varmistamiseksi. (Ruusuvuori 2011, 424-425.)

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina yhden Varsinais-Suomen alueen päivähoitopiirin työntekijöille. Haastatteluajankohdaksi valikoitui kaikissa haastatteluissa mahdollisuuksien mukaan työpäivä, vaikka mahdollisuus työtuntien ulkopuoliselle haastatteluajan järjestämiselle jätettiin, mikäli osoittautuisi mahdottomaksi sovittaa haastattelut työpäiviin sopiviksi. Haastatteluja järjestettäessä ja toteutettaessa kiireettömyys ja rauhallinen sekä myönteinen haastatteluilmapiiri voivat olla hankalasti saavutettavissa päiväkodin työajan lomaan sijoitetun haastattelun avulla, joten haastattelut pyrittiin sovittamaan haastateltavien työaikaan niin, että päivähoitoryhmien tiimien muu henkilökunta pystyi porrastetusti tauottamaan haastateltavia haastattelujen keston ajaksi. Ainoastaan yksi haastatteluista jouduttiin lopettamaan kesken aikaan liittyvien resurssien loppumisen vuoksi. Haastattelut toteutettiin päivähoitoryhmissä niin, että tyypillisesti kolme haastateltavaa valikoitui tutkimukseen osallistuviksi yhtä päivähoitoryhmää kohden. Näin tutkimukseen saatiin jokaisesta päivähoitoryhmästä vähintään yhden varhaiskasvatuksen opettajan ja yhden varhaiskasvatuksen hoitajan käsityksiä integraatioon ja inklusioon liittyen. Haastattelujen alussa tutkimukseen osallistuville varhaiskasvatuksen työntekijöille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, muistutettiin yksityisyydensuojasta ja vaitiolovelvollisuudesta. Tutkimuksen toteuttamiseen saatiin kunnan varhaiskasvatuksen johtajalta kirjallinen lupa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin tutkielman aineiston analyysiprosessin tuloksia. Fenomenografista analyysiprosessia seuraamalla on tulkittu varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä integraatiosta ja inklusiosta, integraation ja inklusion hyötyjä ja haittoja sekä sitä millaiset edellytykset integraation ja inklusion toteutumiseksi koettiin tärkeinä. Tuloksia tarkastellaan kysymyskohtaisesti, sillä tulosten pohjalta muodostetut kuvauskategoriat eli eri tavoilla integraatioon ja inklusion asennoituvat varhaiskasvattajatyypit, muodostetaan yhdistelemällä kysymyskohtaisesti muodostettuja alatasen kategorioista.

Seuraavaksi tarkastellaan yksityiskohtaisesti alatasen kategorioiden muodostamista tutkimusprosessin vaiheena. Tutkielman haastattelukysymykset sisälsivät integraation ja inklusion käsitettä määrittelevät kysymykset, integraation ja inklusion hyötyjä ja haittoja eli niiden tarpeellisuutta tarkastelevat kysymykset sekä viimeisenä integraation ja inklusion edellytyksiä tarkastelevan kysymyksen. Näistä haastattelukysymyksistä saadun aineiston pohjalta rakennetaan jokaisen kysymyksen kohdalla kategorioita erilaisten teemojen pohjalta, joiden muodostamisen taustalla vaikuttavia ajatuskokonaisuuksia havainnollistetaan lainauksilla varhaiskasvatuksen työntekijöiden antamista vastauksista. Osa vastauksista sisälsi mahdollisesti tunnistettavuuden kannalta ongelmallisia kohtia, jotka korvattiin tekstissä kolmella alaviivalla ___.

6.1 Tulokset integraatiota koskevista kysymyksistä

Kaikki haastateltavista tunnistivat integraation käsitteen ja osasivat vastata integraatiota koskeviin haastattelukysymyksiin. Kerätyn aineiston pohjalta muodostettiin fenomenografisen analyysiprosessin avulla integraation käsitettä, integraation hyötyjä ja haittoja sekä integraation edellytyksiä kuvaavia kategorioita. Tässä luvussa kuvaillaan tarkemmin integraatiota koskevien kysymysten kategorioiden muodostamista. Muodostetut kategoriat kuvaavat integraatiota ilmiönä sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsitysten variaatioita. Kategorioiden muodostamista kuvataan kysymyskohtaisesti ja kategorioiden muodostamisprosessia tuetaan ja kuvataan haastattelulainauksin.

6.1.1 Integraatio käsitteenä

Tutkielman ensimmäisessä kysymyksessä hahmotellaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä integraatiosta. Integraation käsitettä kuvattiin monista eri näkökulmista. Aineistosta nousi esiin oppikirjamaisia kuvauksia ja toisaalta omakohtaisiin kokemuksiin perustuvia käsityksiä integraatiosta, jotka sisälsivät vivahteita osallisuudesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Osalla vastaajista integraation käsite ilmeni ulkopuolisena, kuin itsestään tapahtuvana tai omien vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolisena ilmiönä. Käsitykset integraatiosta jaettiin tutkimuksessa kolmeen kategoriaan:

A1. Neutraali asenne

A2. Ulkopuolisen tekijän vaikutus

A3. Myönteinen asenne

Ensimmäisenä kategoriana varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä integraatiosta tarkasteltaessa on neutraalia asennetta (A1) kuvaava kategoria. Integraation kuvailu on tässä kategoriassa neutraalia eli näkemykset eivät sisällä myönteisiä eivätkä kielteistä diskurssia integraatiosta. Tukitoimet, muokkautuvuus ja sopeutuminen antoivat neutraaleille ilmaisuille positiivisen vivahteen. Muokkautuvuus ja sopeutuminen eivät merkinneet ainoastaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen sopeutumista päiväkotiin tai lapsiryhmään, vaan yleisemmin koko yhteisön, ympäristön sekä kaikkien päivähoitoryhmän yksilöiden muokkautuvuutta ja sopeutumista erilaisuuteen ja yksilöllisyyteen. Myös alueelliset integroidut erityisryhmät toteutettiin lähipäiväkotiperiaatteen mukaisesti, joka ei ollut täysin itsestään selvää vielä muutama vuosi sitten.

”Sitä että kaikki vähän sopeutuu. Niin se yksilö kuin se yhteisökin eli sitä, että esimerkiksi sitä, että ollaan valmiita muokkaamaan niitä oppimisympäristöjä semmoseks, et kaikki hyötyy niistä.” (H4)

” -- nythän on tavoitteena just se, et lapset tulee näihin integroituihin ryhmiinki omilta alueilta, eli saattaa olla niit pihakavereita ja tulevii koulukavereita nyt jo samassa ryhmässä, et on jätetty ne semmoset tarkemmat määrittelyt pois näist -- ” (H8)

Varhaiskasvatuksen työntekijät kuvailivat integraation käsitettä lapsen fyysisenä integroimisena ja sijoittamisena lapsiryhmään. Lapsiryhmään sijoitetaan lapsi, joka tarvitsee esimerkiksi tehostettua tukea. Integraatio on siis lapsen fyysistä sijoittamista, jota ohjailevat diagnoosit ja lapselle määritellyt kertoimet, joiden pohjalta lapsiryhmien lapsimäärät määritellään tai lapsi voi saada paikan integroidusta erityisryhmästä. Tässä kategoriassa yhdistyvät oppikirjamaiset kuvaukset integraatiosta ja tukitoimien merkitys.

” -- sä vaikka normaaliin ryhmään integroit sinne tiettyjä lapsia, jotka tarvitsee tehostettua tukea -- ” (H1)

”Meillä on tää integroitu ryhmä, missä lapset saa sitä tukea tietyl tapaa siin, et on myös niitä yleisen tuen lapsia, eli et ei erotella erkkalapsia erikseen, vaan se et lapset oppii toisiltaan ja me tuetaan sitä lasten vuorovaikutusta ja se on niinku se tärkein paikka oppia niitä asioita -- ” (H6)

Toinen varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä integraatiosta kuvaileva kategoria on ulkopuolisen tekijän vaikutus (B2). Tähän kategoriaan sopivissa vastauksissa näkyy omien vaikutusmahdollisuuksien vähyys, passiivimuotojen käyttö ja negatiivisiksi luonnehdittavat sanavalinnat ja lausekokonaisuudet integraatiota kuvatessa. Integraation kuntoutusmallin ”karkeus” tunnistetaan. ”Viallisuus” on korjattava ja taitojen harjaannuttava, jotta lapsi hyväksytään integroitavaksi.

” -- jos sen nyt karkeesti sanoo, niin tavallaan, et jos miettii nyt, niin se on vähän et kuka pääsee integroitavaksi, että oletko tarpeeksi taitava, jotta sinut voidaan integroida johonkin ryhmään.” (H11)

” -- se integroitu niinku pitäs pystyy sijoittamaan niitten tukilasten joukkoon, että hän hyötyis siitä yhteistoiminnasta.” (H1)

Viimeinen varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä integraatiosta kuvaileva kategoria on myönteinen asenne (B3) integraatioon. Käsityksiin sekoittuu onnistuneita ja myönteisiä kokemuksia integraatiosta ja käsityksistä voi löytää ajatuksia tasa-arvon, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kokemuksista. Integraation toiminnallinen ja sosiaalinen ulottuvuus näkyvät myönteisen asenteen kategorian vastauksissa.

” -- miten hyvin eri, niinkun eri yksilöt tai lapset on saatu sopimaan siihen ryhmään ja niinku miten kaikkien tarpeet on otettu huomioon ja sovitettuu yhteen.” (H5)

” -- tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat niinku, ovat siis ryhmässä, missä he saavat myös sitä niinku sitä yleistä tukea, mikä siis kuuluu siis kaikille, mut heil on niinku mahdollisuus kaikkeen niinkuin muillakin lapsilla ja on mahdollisuus olla pienemmässä ryhmässä.” (H7)

” -- lapsi on todellisesti integroitu ryhmään, et ei pelkästään fyysist integraatioo, et on sijoitettu esimerkiks päiväkotiin, niinku meidän ryhmään on niinku tavallisen päiväkodin yhteydessä, mut se, et me osallistutaan muiden kans toimintaan muiden kanssa, niin se on mun mielestä integraatiota--mut et sitä mun mielestä integraatio tarkoittaa, et ollaan todellisesti mukana siin niinku toiminnassa ja sosiaalisuudessa.” (H11)

6.1.2 Integraation hyödyt ja haitat

Toinen integraatiota koskeva haastattelukysymys tarkasteli käsityksiä integraation tarpeellisuudesta ja hyödyistä. Vastauksista muodostettiin kysymyksen pohjalta viisi kategoriaa, jotka kuvasivat niitä kokonaisuuksia, jotka tutkittavien vastauksista esille nousivat:

B1. Suvaitsevaisuuden lisääntyminen päivähoitoryhmissä

B2. Kriittinen suhtautuminen

B3. Erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden täyttäminen

B4. Integraation yhteiskunnallinen merkitys

B5. Hyöty varhaiskasvatuksen työntekijälle

Ensimmäisenä integraation tarpeellisuutta ja hyötyjä tarkasteleva kategoria on suvaitsevaisuuden lisääntyminen (B1) päivähoitoryhmissä. Varhaiskasvatuksen työntekijät näkivät lasten vertaisoppimisen tärkeänä osana arjen kasvatus- ja opetustoimintaa integroiduissa erityisryhmissä. Vertaisryhmän myönteiset vaikutukset esimerkiksi positiivisten tapojen mallioppimiseen nousivat vahvasti esille aineistossa. Vertaisryhmässä suvaitsevaisuus lisääntyy, kun tehdään ja opitaan yhdessä, tarjotaan tukea, autetaan ja opitaan, että kaikilla lapsilla on vahvuuksia ja heikkouksia. Erilaisuus tai ominaisuudet, jotka medikaalisesta näkökulmasta näyttäytyisivät ”poikkeavuutena”, voidaan ammattitaitoisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen avulla muuttaa vahvuudeksi, jopa supervoimiksi. Erilaisuus tuokin mahdollisuuden vahvuusperustaisen pedagogiikan hyödyntämiseen. Alueellisissa integroiduissa erityisryhmissä integroidut lapset saavat tyypillisesti kehittyneiltä tukilapsilta tukea mallioppimiseen, kun segregoiduissa erityisryhmissä negatiiviset tavat kumuloituvat, kun positiivisia malleja ei ole tarjolla.

” -- lapset oppii toisiltaan ja ne oppii nimenomaan niitä hyviä puolia, mut ne oppii myös niitä huonoja eli ne puhtaat erityisryhmät helposti on johtanut siihen, et myös ne negatiiviset tavat tarttuu.” (H2)

”Ja meillähän lapset on sitä mieltä, et ___ on ihan siis, sillähän super, ku sil on se kuulolaite, se varmaan kuulee pimeessäkin oli lasten mielipide. No ihan varmasti kuulee pimeessäkin, mut se oli niinku ajatus, et ei se oo mitään pahaa.” (H8)

”Niin tässä se, et heil on mahdollisuus nähdä sitä tyypillistä ikätoverien toimintaa ja ottaa siitä mallia. Et kaikkihan hyötty tästä ryhmästä, hyötty myös niinkun yleisen tuen lapset, koska meidän resurssit on ihan erilaiset. Ja toisaalta opitaan sitä erilaisuuden hyväksymistä ja et on niinkun, kaikki opettelee jotain ja jokainen on jossain hyvä.” (H2)

Suvaitsevaisuuden lisääntyminen näkyy päivähoitoryhmissä tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden kokemuksina. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen vastuu ja tehtävä inklusiivisten arvojen välittämisessä lapsille on sisäistetty osaksi varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden rooli näiden arvojen opettamisessa nähdään olennaisena ammattitaitoa määrittävänä tekijänä.

”Meidän ryhmässäkään kukaan ei varmaan tiedä ketä on millään erityisen tuen paikalla, eli ollaan vaan ryhmässä ja ollaan kavereita ja opitaan siinä, harjoitellaan. Et sehän on sit ihan aikuisten tehtävä millä me saadaan kaikki oppimaan tietyt tapaa niitä asioita mitkä on niinku ajankohtaisia sille oppimiselle.” (H8)

” -- siit hyötyy kaikki integraatiosta, silloin jos se on hyvin suunniteltu ja resurssit on annettu ja on kohdallaan, et se antaa sekä niille lapsille, joilla ei ehkä oo sitä tuen tarvetta niin paljon niin semmosen niinku samanarvoisuuden, tasa-arvoisuuden ajattelun, että kaikki on erilaisii, mut kaikki on samanarvoisia.” (H16)

Toisena kategoriana integraation tarpeellisuuteen ja sen hyötyihin annetuista vastauksista muodostettu kriittisen suhtautumisen kategoria (B2). Kriittinen suhtautuminen näkyy aineistossa epäilevänä asenteena ja skeptisyytenä integraatiota kohtaan. Vaikka vastaajat löysivätkin myönteisiä tekijöitä integraatiosta, saattoi myönteisiä näkemyksiä seurata epäilevä asenne. Normalisaation ja kuntoutusparadigman perinteet nousivat esille kriittisen suhtautumisen kategorian vastauksissa.

”No ehdottomasti tarvitaan mun mielestä tietyille lapsille. Mut se, et mun mielestä se pitäis aika tarkkaan miettii, et kuka, kuka siitä hyötyy ja kuka ei.” (H1)

Tasapäistämisen ja ylöspäin eriyttämisen ongelmat nousivat esiin tutkielman aineistossa tarkasteltaessa integraatiota vaikeuttavia tekijöitä. Varhaiskasvatuksen työntekijät olivat heränneet oivallukseen siitä, että ryhmän lasten kielen kehitys hidastuu, kun lasten ymmärtämistä ja kielitaidon kehitystä tuetaan selkokielellä. Selkokieliisyyden käyttö kielen opettamisen menetelmänä saattaa huomaamatta muuttua koko ryhmän tavaksi kommunikoida, jos varhaiskasvatuksen työntekijät eivät tarkastele toimintaansa reflektiivisesti ja korjaa kielenkäyttöään tilannekohtaisesti.

Tasapäistämistä ja selkokieliisyyttä kielenoppimisen tukemisessa tehdään kuitenkin jopa huomaamatta heikommin kieltä osaavien kielenkehityksen tukemiseksi. Se johtaa tilanteeseen, jossa yllättäenkin huomataan, että hyvin suomen kieltä osaavat lapset taantuvat selkokieliisyyden myötä ja jäävät ikään kuin sivuun kielenkehityksen näkökulmasta, kun huomio kiinnittyy lapsiin, joilla heikoimmat lähtökohdat kielitaidon kehittämiseen tai kielitaito saattaa puuttua kokonaan. Tällaisiin ennalta odottamattomiin

ja uusiin ongelmiin pystytään reagoimaan helpommin, jos varhaiskasvatuksen työntekijöillä on kokemusta monikulttuurisuudesta ja suomea toisena kielenä puhuvien lasten kielen kehityksen tukemisesta. Usein kielellisesti lahjakkaat lapset jäävät huomion ja eriyttämisen ulkopuolelle, jolloin heidän kielellinen kehityksensä hidastuu tai jää tasolle, johon ryhmän kasvattajat ovat kielen opetuksessa ja ryhmän toiminnassa sitoutuneet.

” -- meidän suomen kieliset ei osaa sivulausetta, et siinä on se mitä mä tarkoitan, että ois toisaalta kiva, jos sitä tapahtuis sille vahvalle aineksellekin, et tavallaan sitä helposti sit niinku tehdään toiminnasta ja kaikesta semmosta et niinku, et kaikille olis niinku, kaikki ymmärtäis jotain, mut sit unohdetaan, et ai niin, mut pitäis kehittää niit toisiakin päitä siel.” (H6)

Talon ulkopuoliset tekijät määrittelevät varhaiskasvatuksen toteuttamista. Päätäjien kasvottomuus, päätösten irrallisuus päiväkodin arjesta ja ymmärtämättömyys päiväkodin toiminnasta kuvastavat varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä tässä kategoriassa. Ulkopuolisten tekijöiden vaikutus päiväkodin arjen toimintaan aiheuttavat turhautumista ja vastarintaa, joka vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun, työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Talon ulkopuolelta tuleva joustamisen vaatimus työn kuormittavuuden lisääntyessä koetaan aineiston perusteella kielteisesti.

” -- tääl on tullu mulle konkreettiseks se niinku päätösten kasvottomuus ja sit niist tulee tosi semmonen niinku vastarinta ja semmonen turhautuminen, et niinku oikeesti, et niinku tulkaa nyt kattoo mitä tää on tää arki ja sit sanokaa, et niinku kyl te voitte ottaa viis kaksvuotiasta sinne teidän ryhmään vaiks teil on kaksnyt lasta, et eihän se niinku, et jotenkin, et siinä mielessä se niinku työntekijöilt vaaditaan hirveesti jotenkin sitä omaa joustoo.” (H6)

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksissa kyseenalaistettiin omien etujärjestöjen toiminta. Voidaanko järjestöjen todella luottaa ajavan varhaiskasvatuksen työntekijöiden asioita ja tukevan heidän jaksamistaan ja työhyvinvointiaan päiväkodin arjessa. Epäily näkyi myös näkemyksissä järjestöjen kykenemättömyydessä vaatia ja vaikuttaa

laadukkaan pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen toteuttamisen ehtoihin, jolloin järjestöt näyttäytyivät päättäjien rinnalla yhtä kasvottomina ja itsensä myyneinä.

”Oman liittoni, niinku OAJ:n asia oikeesti pitäis pitää meidän puolia ja niinku vaatia sitä laadukasta pedagogiikkaa, eikä niinku olla valmiit joustamaan siitä, mut sit se on ehkä, onks se sit talon tapa tai talokohtaista, mut niinku siis sijaisten käyttö, et se on mun mielestä kyl niinku ensisijaisen niinku arvokasta, et mul on vähän semmonen olo, et esimerkiksi tääl tehdään niin, et niinku et jos opettaja on sairas, niin opettajal laitetaan opettajan sijainen, eikä niinku tavallaan ketä vaan, mut välillä ku se ois, niinku riittäis ku ois se kuka vaan, et ois ne käsiparit ees niinku toteuttamas sitä jotain niinku, niinku pukemassa tai käymäs vessas lasten kaa tai mitä vaan niinku.” (H6)

Mahdollisuus vuoropuheluun puuttuu. Tilanne voidaan helposti kokea lohduttomaksi, jos keskusteluyhteys päättäjiin puuttuu. Välikäsinä ei ole riittävästi ”rivityöntekijöitä”.

”Just niinku tavallaan jossain vaan päätetään jotain ja sit sanoo, et nyt toteuttakaa tätä, niin sitä niinku jotenkin. En mä tiedä, jotain niinku, jotenkin semmosta niinku, puuttuu semmonen keskustelun mahdollisuus, kun asioist päätetään. En mä tiedä, siis varmaan jossain kokouksis istuu jotain ihmisii, mut ei siel kyl meit rivityöntekijöit istu, et ehkä siel istuu jotain niinku meidän johtajia ja meidän johtajien johtajia ja. En tiiä. Mut ei me siel ainakaan olla.” (H6)

Kolmas kategoria integraation tarpeellisuutta ja hyötyjä tarkastellessa on erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden täyttäminen (B3). Esimerkiksi integroiduissa erityisryhmissä integroitujen lasten tuen tarpeet vaihtelevat ryhmittäin. Osa ryhmistä rakennetaan tietyn tuen tarpeen mukaan, jossa integroituja lapsia yhdistää jokin tietty erityisen tuen tarve tai ne voidaan rakentaa enemmän sosiaalista osallisuutta ja inklusiivisia arvoja noudattaen lähipäiväkotiperiaatteen mukaisesti. Integroiduissa erityisryhmissä ja erityisryhmissä varhaiskasvatuksen työntekijät katsovat voivansa vastata paremmin lasten tuen tarpeisiin juuri ammattitaitonsa, toiminnan, tilojen ja pienemmän lapsimäärän ansiosta. Integroidut erityisryhmät rakennetaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan ympärille, joka luo turvaa ja vakautta ryhmän toimintaan.

” -- ryhmäkoko pienenee, ja silloin on pienempi ryhmä samalla aikuismäärällä, ellei jopa sitten isommalla aikuismäärällä ja pystytään paljon paremmin keskittymään niinku lapseen ja hänen omiin tarpeisiinsa ja niinku jokaiseen paljon enemmän mitä tällä hetkellä.” (H6)

” -- mallioppiminen, et lapset oppivat toinen toisiltaan, että voi olla apuna, tukena, et hei, et mä voinkin hjelppaa tota lasta, et hä ei ehkä viel osaakaan sitä. Ja se on itsetunnolle hirveen tärkeätä, että mä osaankin jotain asioita, mitä ehkä ei toi viel osaa ja mä voin olla siin tukena.” (H16)

”Jos ajattelee lasta tai henkilökohtasii tarpeita ja tämmösii, mehän pystytään niinku ihan hirveesti muokkaamaan sitä niinku meidän toimintaa ja sitä lasten niinku tarpeitten pohjalta. Et jos joku lapsi tarvii lepoa vaikka aamulla, niin hän saa sen lepo hetken ja hän pystyy sen viettämään.” (H12)

”Se on tää mikä integroidus ryhmässä ei voi käydä, niin että kukaan on epäpätevän hoivissa, koska jos mä oon jonkun kanssa ketä saa itkupotkuraivarit, niin silloin tähän jää kolme pätevää niitten muitten kanssa.” (H8)

Neljännessä kategoriassa integraation hyötyjä ja tarpeellisuutta tarkastelussa on Integraation yhteiskunnallinen merkitys (B4). Yhteiskunnallista merkitystä tässä kategoriassa edustivat ajatuskokonaisuudet yhteisöllisyydestä, tasa-arvosta ja erilaisuuden hyväksymisestä, jotka oltiin otettu tietoiseksi osaksi ryhmän toimintakulttuuria. Varhaiskasvatuksen työntekijät tekevät mahdollisimman paljon yhdessä ryhmän kanssa ja ihan tavallisiakin asioita, joissa voidaan auttaa ja tukea toista ja samalla opitaan ottamaan vastaan apua. Tällaisten taitojen voidaan katsoa lisäävän lasten tasa-arvon, yhdenvertaisuuden sekä empatiakyvyn omaksumista oman ajattelun ja toiminnan arvoiksi jo nuorena. Nuorena sisäistetyt tunnetaidot ja arvot voivat jatkaa oikein tuettuina lasten mukana vielä myöhemmissäkin elämänvaiheissa.

”Me ollaan ystäviä erikseen sitten, et joku on oikeesti se ystävä, mut et kavereita me voidaan olla kaikki, kaikkien kans tullaan toimeen ja kaikki on erilaisia ja tärkeitä ja. Ne on semmosia meidän arvoja.” (H6)

Viimeisenä kategoriana integraation hyötyjä ja tarpeellisuutta tarkasteltaessa on hyöty opettajalle (B5). Integraation hyöty opettajalle tuli esille varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksissa ammatillisena kehittymisenä ja kiinnostuksena

varhaiskasvatukseen. Työntekijöillä saattoi olla myös muita tutkintoja, joiden ammattitaidon ja osaamisen katsottiin tukevan työtä päiväkodissa. Työ saatettiin nähdä haasteena, joka kehittää tekijäänsä ja palkitsee arjen onnistumisten muodossa.

”Tiesin tästä työstä ja siitä heräs ajatus, et olisi kiva tehdä ihan pienten kanssa työtä, kun mul on se ___ tausta, niin mä ajattelin senkin kautta on luonnekasta päästä tähän.” (H11)

6.1.3 Integraation edellytykset

Tutkimuksen kolmas integraatiota koskeva haastattelukysymys kartoitti käsityksiä integraation edellytyksistä. Saadut vastaukset on jaettu kolmeen Integraation edellytyksiä kuvaavaan kategoriaan:

C1. Resurssit

C2. Tarpeellisen tiedon ja koulutuksen saaminen

C3. Oppimisympäristöihin liittyvät edellytykset

Ensimmäisenä integraation edellytysten kategoriana ovat resurssit (C1). Resursseina voidaan nähdä esimerkiksi riittävä aikuisten ja lasten suhdeluku päivähoitoryhmässä. Riittävät henkilöresurssit tarkoittavat myös riittävää aikuisten määrää suhteessa lasten tuen tarpeisiin, ei ainoastaan matemaattista kaavaa, jonka katsotaan tarjoavan riittävän henkilöstömäärän ennustettavuus. Pelkkä suhdeluku kuitenkin harvoin kertoo päiväkotien todellisesta tilanteesta. Päiväkodin arjen ennustettavuuden ja ideaalilapsen idean mahdottomuus, päätöksenteon pinnallisuus ja kestävän, tasaisen arjen kasvatustyön mahdottomuus ovat arkea päivähoitoryhmissä. Tutkielman aineistossa nousikin esiin huoli siitä, miten on mahdollista selvitä päiväkodin arjessa, jos resurssit eivät riitä peruskasvatukseen, saati varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden osoittamien, joskus idealististenkin kasvatusideaalien toteuttamiseen. Työntekijöiden poissaolot, yhteisen suunnitteluajan puute ja lasten yksilölliseen kohtaamiseen riittävän ajan vähyys pienentävät mahdollisuuksia puuttua havaittuihin lapsen tai ryhmän ongelmiin ja

epäkohtiin. Myös varhaiskasvatustiimien reaktiivisuuden ja reflektiivisyyden sekä tilan ja ajan merkitys tehdä huomioita lasten kehityksestä oppimisesta nousivat esille tutkielman aineistossa.

” -- seitsemän lasta per yksi aikuinen ei oo niinku niin kaukaa haettu, mutku siin ei oteta huomioon sitä, että ku se seitsemän lasta ei todennäköisesti oo mitään normi niinkun siis semmosta ideaalilasta, vaan kaikilla on ne omat haasteensa, on ne sit kielelliset tai kehitykselliset tai mitkä vaan ja kaikil on huonot päivät, millon sattuu ja sitten niinku.” (H6)

”Henkilökunta saattaa sairastuu tai olla pois tai, niin sit jos siihen ei tuu niinku paikkausta, niin sit se on semmost selviämistä, niinku kaks päivää viikosta on selviytymistä ja kolmessa sä saat suurinpiirtein toteutettuu sitä mitä on ajattelee, niin se on niinku, mennään koko ajan vähän niinku miinuksen puolella.” (H6)

”Me reagoidaan kyl meidän tiimissä mun mielestä tosi nopeesti, sit kun me huomataan, mut mä en tiedä ollaanks me tosi hitaita huomaaman tai niinku. Mut jotenki sit toivois, et ois enemmän, et niinku tilaa ja aikaa niinku tavallaan kaikkiin niihin huomioihin, mitä tekee niin tarttua ja puuttua, mut et.” (H6)

Tarpeellisen tiedon ja koulutuksen saamisen kategoria (C2) sisältää ammattitaidon, riittävän tiedon ja tuen saamisen sekä henkilökunnan sitoutumisen integraation onnistumisen edellytyksenä. Ammattitaito ja työ voidaan nähdä kutsumuksena. Työtä pidetään raskaana, mutta aina silloin tällöin työ palkitsee tekijäänsä. Kysymykseksi nouseekin riittävätkö lasten hymyt palkaksi, kun työn vaatimukset, ennakoimattomuus ja kuormittavuus lisääntyvät. Kun varhaiskasvatukseen resursoidaan henkilöresursseja ja aikaa, voivat varhaiskasvatuksen työntekijät tehdä enemmän, vapaammin ja lapset yksilöllisemmin huomioiden. Tietoa ja tukea tarjoavat varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastausten perusteella integroiduissa erityisryhmissä varhaiskasvatuksen erityisopettajat, joiden kantama pedagoginen vastuu, tuki ja tarjoama tieto nähtiin korvaamattomina ryhmän toiminnan kannalta.

”Kyl se integraatio se vaatii aikaa, mut se, siis yhtään vähättelemättä niinku henkilökunnan ammattitaitoo, et se vaatii ihan hirveesti henkilökunnalta niinku, et kylhän esimerkiksi nyt niin me nautitaan kyl semmosta kypsyyttä hedelmää tässä ryhmässä -- ” (H6)

”Mä pidän huolen, että se noudattaa erityispedagogiikkaa, mut et sinäänsä, pienryhmät, mä en valvo, mitä muut pienryhmissä tekee. Luotan siihen, et he tekee hommansa. Yhdes puhutaan, keskustellaan, mietitään, pohditaan ideoita, selvitetään jälkikäteen mitä on tapahtunu, mikä meni hyvin, mitä vois parantaa.” (H8)

Oppimisympäristöihin liittyvien (C3) edellytysten ryhmässä työntekijät kokivat tasapainoisen, lasten sosiaalisia, motorisia ja kognitiivisia taitoja tukevan oppimisympäristön merkityksen. Mallioppiminen ja vertaisryhmän merkitys nousivat tärkeiksi elementeiksi integraation onnistumisen kannalta, jos sosiaalisen integraation saavuttaminen oli varhaiskasvatuksen työntekijöiden toiminnan tavoitteina. Myös esteettömyys, tilojen hyödyntäminen lasten tarpeet huomioiden ja erilaisia aktiivisuustasoja vaativiin toimintatapoihin olivat edellytyksiä toimivalle ja integraatiota tukevalle toimintaympäristöille. Integroitujen erityisryhmien muodostamisessa varhaiskasvatuksen työntekijöillä oli ajoittain mahdollisuus vaikuttaa ryhmään siirtyvistä yleisen tuen lapsista, kun inkusoiduissa lapsiryhmissä ryhmä tulee annettuna, eikä ryhmän kokoonpanoon tai kokoon voida niinkään vaikuttaa. Valintakriteereinä ryhmään haettaville lapsille voivat olla esimerkiksi vahva suomen kielen taito, sosiaaliset taidot, leikkitaidot tai ylipäätään tasapainoinen tyypillinen elämä. Näin integroiduille lapsille saadaan rakennettua vahva tukiverkko tyypillisesti kehittyneistä lapsista, jotka parantavat ryhmän myönteisen mallioppimisen mahdollisuuksia. Tällainen päivähoitoryhmän lähivyöhykkeen tarjoama tuki auttaa koko ryhmän lapsia. Jokainen voi olla hyvä jossain ja jokaisella on puutteita joissain taidoissa. Myös erilaisten innovaatioiden kautta voidaan kehittää uusia ratkaisuja integraation toteuttamiselle, kuten esimerkki pilottihankkeista, jossa alueellisen integroidun erityisryhmän lapsille järjestetäänkin esikoulu vanhan ryhmän tiloissa tuttuun varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa, jolloin lapsi ja lapsen tuen tarpeet, ovat heille jo entuudestaan tuttuja ja oppimisympäristöt taas tuttuja lapselle, joka helpottaa siirtymää esiopetukseen. Tällaiset vanhojen päiväkotien vanhojen rakenteiden ja toimintakulttuurien uudistaminen ja muovaaminen ovat sellaista inklusion pioneerityötä, jota kehittämällä ja tukemalla voidaan varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmien rakenteita muuttaa segregoivien sijaan lapsia inklusoivaksi. Tällainen toimintatapojen uudistaminen vaatii kuitenkin koko päiväkodin henkilökunnalta sitoutumista ja joustoa sekä yhteisten tavoitteiden asettamista inklusion prosessin tukemiseksi aina päiväkodin johtajaa myöten.

” -- meille on kuitenkin ne tietyt tapaa valintakriteerit, et ensisijaisesti lapsii, mil on kaikki, kaikki osa-alueet kehityksessä ihan niinku tyypillisiä. On sitä suomen kielen taitoa, on leikkitaitoja, on jollain tavoin tasapainoinen elämä, et ne pystyy sit taas tukemaan sitä erityisen tuen lapsia. Et inklusiiossahan se ei mee niin, vaan sinne mennään sinne mihin niinku osoitteen perusteella mennään tai mistä paikka vapautuu—”(H8)

”Meil lähtee nyt sit syksyllä pilottina tämmönen nyt ensimmäinen tämmönen integroitu eskariryhmä, et tota on tavanomasesest he on erityisryhmissä käyvät eskarin, mut nyt me halutaan kokeilla -- ” (H2)

Lasten suomen kielen oppimisen ja kielenkehityksen tukemiseksi integraation erityisryhmissä tarvitaan myös kantasuomalaisten lasten tukea, erityisesti ryhmissä, joissa vieraskielisiä lapsia on useita. Päätöksenteon tasolla tulisi ottaa huomioon ryhmädynamiikan ja kielenkehityksen kannalta olennaisia tekijöitä integraation onnistumisen kannalta. Suomen kielessä lahjakkaat kantasuomalaiset tukevat S2-lasten suomen kielen kehitystä. Selkokielellä pärjätään, mutta kieltä paremmin osaavien lasten kielenkehitys juuttuu tasolle, jolle varhaiskasvatuksen työntekijät ovat päiväkodin arjessa sitoutuneet.

” -- tarvitaan niit suomen kielisii, et ihan niinku, et ku ei mitään hajuu minkälaisia lapsii, niin minkälaisii niinku kehityksen kaa niil voi olla jotain haasteita, mut et nyt on, et kuhan ne on suomen kielisii, et me saadaan niitä niinku, et niinku jotenkin semmonen.” (H6)

Vahvimmin varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksista integraation edellytyksiä tarkasteltaessa nousivat esiin varhaiskasvatuksen resurssit (C1), jotka määrittelevät integraation onnistumisen mahdollisuuksia, työn laatua sekä työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Varhaiskasvatukseen liittyvät päätökset ja arvotukset, niin yhteiskunnalliset kuin poliittisetkin arvovalinnat vaikuttavat työn laatuun niin suorasti kuin epäsuorastikin. Esimerkiksi henkilöstömitoitusten jatkuvat muutokset vaikeuttavat työssä jaksamista ja tuovat epävarmuutta työntekoon. Epävarmuus näkyy myös oman ammattitaidon ja osaamisen kyseenalaistamiseen. Poliittisista päätöksistä huokuu kasvottomuus, eivätkä päättäjien asettamat tavoitteet vastaa todellisuutta tai ole ylipäättään mahdollisuuksia, kun

päiväkotien ryhmäkokoja ollaan jatkuvasti suurentamassa ja muutaman vuoden kuluttua taas pienentämässä. Keskustelu ja kommunikaatio poliittisten päättäjien ja rivityöntekijöiden välillä nähdään näkymättömänä tai olemattomana. Oman ammattiliiton panos nähdään tärkeänä ja merkittävänä tapana tuoda esiin rivityöntekijöiden tuntemuksia päiväkodin arjesta ja vaatimuksista, mutta luottamusta asioiden järjestymiseen tai edistymiseen ei välttämättä aina löydy. Ammattijärjestöjen katsotaan epäonnistuneen tehtävässään, kun päivähoitoryhmien suhdeluvut kasvavat, eikä kasvattajien huolta kuulla. Erilaisia päiväkodin arjessa paljastuvia ongelmia ei oteta tosissaan, vaikka tasa-arvon ja lapsilähtöisyyden nimeen vannotaankin erilaisissa poliittisissa päätöksissä ja suunnitelmissa. Realiteetit ja ideaalit eivät kohtaa, joka aiheuttaa pahimmillaan varhaiskasvatuksen työntekijöissä turhautumista ja vastarintaa. Työhyvinvointi kärsii, kun kasvattajat kokevat stressin ja kiireen epäinhimilliseksi, joka vaarantaa omalta osaltaan sen kasvatustyön laadun sekä lasten kehityksen, johon varhaiskasvatuksen työntekijät ovat sitoutuneet, mutta johon yhteiskunnalla ei ole varaa.

6.2 Tulokset inklusiota koskevista kysymyksistä

Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä inklusiosta, inklusion hyödyistä ja haitoista sekä inklusion edellytyksistä. Aineistoa ja kategorioiden muodostamista kuvataan kysymyskohtaisesti. Inklusiota koskeviin haastattelukysymyksiin vastasi kymmenen (n=10) varhaiskasvatuksen työntekijää. Lopuille haastatelluille käsite oli täysin vieras tai he eivät halunneet lähteä vastaamaan vähäisten tietojen vuoksi. Vaikka inklusiota koskeva aineisto olikin vastaajien lukumäärältä kapeampi kuin integraatiota koskevan kysymyksen aineisto, olivat inklusion tuntevien varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastaukset ilmiöön syventyviä ja pohtivia, joten kategorioiden ja edelleen varhaiskasvattajatyypin rakentaminen mahdollistui mielekkäällä ja toteuttamisen arvoisella tavalla. Kategorioiden muodostamisen prosessia tuetaan haastattelulainauksin.

6.2.1 Inklusio käsitteenä

Ensimmäisessä inklusiota koskevassa kysymyksessä hahmoteltiin tutkittavien käsityksiä inklusiosta. tutkittavien vastaukset ryhmiteltiin kolmeen kategoriaan:

A1. Neutraali asenne

A2. Ulkopuolisen tekijän vaikutus

A3. Myönteinen asenne

Neutraalia asennetta kuvaavan kategoriaan (A1) sopivia lausekokonaisuuksia kuvastivat ulkoaopitut, oppikirjamaiset vastaukset sekä epävarmuus inklusiosta käsitteenä ja ilmiönä. Inklusio saattoi tuntua varhaiskasvatuksen työntekijöistä tutulta ilmiöltä, opiskeluajoilta tai valtamediassa vastaan tulleelta käsitteeltä, mutta sitä ei oltu sisäistetty osaksi omaa ammatti-identiteettiä tai työn toimintakulttuuria. Inklusio saattoi siis periaatteessa olla vastaajille tuttu, mutta se ei ollut tullut konkreettisesti vastaan työelämässä, päiväkodin arjessa, tiimien toiminnassa tai päiväkotien johtajienkaan puheissa tai ohjeistuksessa.

” -- onk se nyt inklusiost, sitä et kaikest tulee vaan semmost yhteistä massaa, missä kaikki ovat omina itseinään ja sitten se on se, niinku mitä se on.” (H6)

Tyypillisin inklusion käsitettä kuvaileva vastaus sisälsi sekä lähipäiväkodin että henkilökohtaisen avustajan inklusiota määrittelevänä tekijänä. Inklusiossa tukipalvelut tuodaan lasten luo lähipäiväkotiin, ei toisin päin. Vastaukset olivat toteavia.

”Lähikouluperiaate eli se just, että, että tota nää erityiset menee sitten sen oman avustajansa kanssa omaan lähipäiväkotiin tai kouluun, kun sen aika tulee.” (H2)

”Mennään esimerkiksi kouluun sinne minne osoite ilmoittaa ja tuki pitäis silloin osoittaa sinne missä lapsi on. Et päiväkodissa se on ihan sama, et tietyl tapaa, et jos sä haet pienten ryhmään, sä oot sen ikäinen, sä meet sinne ryhmään, jos todetaan sitä tuen tarvetta, niin silloin se tuki pitäis sinne järjestää sille lapselle.” (H8)

Inklusion käsitettä ulkopuolisen tekijän vaikutuksen kategorian (A2) kautta kuvatuissa vastauksissa ei esiintynyt suoraan epäonnistuneita inklusiokokemuksista, ehkä inklusion harvinaisuudesta päiväkotien käytännöissä johtuen, mutta samalla vastauksissa huokui epäusko ja skeptisyys. Inklusion kuvailuun saatettiin käyttää negatiivisiksi luonnehdittavia sanavalintoja tai lausekokonaisuuksia. Vaikka inklusion arvoja pidettiin tavoittelemisen arvoisina, ei inklusion uskottu kuitenkaan soveltuvan aivan kaikille lapsille. Vastauksissa nousee esille edelleen eräänlainen normalisaatioon perustuva varautuneisuus ja segregoivat käytännöt salliva toimintakulttuuri. Inklusion hyötyjen ulkopuolelle jääviä lapsiryhmiä esiintyi aineistossa laidasta laitaan eli mitään yhtä tiettyä erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmää ei vastauksista erityisesti noussut esille, mahdollisia sairaanhoidollisia tarpeita, alhaisisten kognitiivisten tai kommunikaation tasojen määrittelemiä haasteita lukuunottamatta. ”Toi on ihan erkka” -syndrooma eli usko segregoituun erityisopetukseen on edelleen vahvasti varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä. Vaikka varhaiskasvatuksen työntekijät eivät aina usko omiin mahdollisuuksiinsa onnistua inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, mikä näkyy riittävien resurssien ja ammattitaidon puuttumisena. Inklusio voi jäädä usein kauniiksi sanahelinäksi, kun tarjolla on paremmin resursoitua erityispalvelua ja -opetusta.

”Pystytäänkö me takaamaan näille lapsille niin tasokas, laadukas, hyvä opetus, mitä esimerkiksi nyt ajatellaan meidän erityis, keskitetyn palvelun kouluissa annetaan, mihin on resursoitu hyvin pienet ryhmät, paljon henkilökuntaa, et et onko se vaan papereilla kaunista sanahelinää” (H16)

Viimeinen inklusion käsitettä kuvaava kategoria (A3) on myönteisen asenteen kategoria. Tätä kategoriaa kuvailevat onnistuneet kokemukset inklusiosta, usko inklusion arvoihin, tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen ja kaikkien oikeuteen saada laadukasta opetusta yhdessä muiden lasten kanssa samassa oppimisympäristössä, samoin

mahdollisuuksin. Inkluisio ymmärretään myös tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pohjautuvaksi. Inklusiossa ei tarvita portinvartijoita, vaan kaikki ovat tervetulleita kaikille yhteiseen päiväkotiin.

” -- ei oo semmost lähtökohtaa että että minkälainen olet, että pääsetkö, että se on automaatio ja sitten ne tukitoimen on niinku sit sen mukaiset mitä kukin tarvitsee, et siin ei oo semmosta jaottelua -- ” (H11)

” -- kaikki saavat ne lähipalvelut oman alueensa lähikoulusta, lähipäiväkodista, niin mä koen, et inkluisio on sitä ja et kaikki, et tavallaan kaikki lapset on samanarvosii, heil on sama oikeus saada sitä opetusta tässä näin.” (H16)

6.2.2 Inklusion hyödyt ja haitat

Toisessa inklusiota koskevassa haastattelukysymyksessä tarkasteltiin inklusion tarpeellisuutta ja merkitystä. Vastauksista saadun aineiston teemoittelun avulla muodostettiin viisi kategoriaa, jotka kuvasivat niitä kokonaisuuksia, jotka varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksista nousivat esille.

B1. Suvaitsevaisuuden lisääntyminen inklusiivisissa päivähoitoryhmissä

B2. Kriittinen suhtautuminen

B3. Erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden täyttäminen

B4. Merkitys yhteiskunnan kannalta

B5. Hyöty varhaiskasvatuksen työntekijöille

Ensimmäisessä inklusion tarpeellisuutta ja hyötyjä tarkastelevassa kategoriassa vastaajat näkivät inklusion hyödyksi suvaitsevaisuuden lisääntymisen (B1). Tavallisia sanavalintoja suvaitsevuuuden lisääntymisen kategoriassa olivat tasa-arvon, suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden hyväksymisen ja arvostamisen. Tämän kategorian vastauksia kuvastavat myönteinen asennoituminen erilaisuuteen ja erilaisuuden näkeminen arvokkaana. Erilaisuus nähtiin pikemminkin voimavarana ja rikkautena, kuin

viallisuutena tai yksilön patologioina. Suvaitsevaisuuden lisääntyminen näkyi esimerkiksi lasten kokemuksena hyväksytyksi tulemisena omana itsenään. Suvaitsevaisuuden lisääntymisen ja erilaisuuden arvostamisen katsottiin lisäävän omien ja toisten heikkouksien hyväksymistä, uskallusta yrittää ja saada omille ponnisteluilleen tukea ja hyväksyntää varhaiskasvatuksen työntekijöiltä ja muilta lapsilta. Suvaitsevaisuuden lisääntyminen näkyi myös monikulttuurisuuden suvaitsemisena ja arvostamisena. Lasten oma kulttuuritausta nähtiin osana lasten identiteettiä eli pysyvänä elementtinä ryhmän dynamiikkaa. Kulttuuritausta nähtiin jonain, mikä ei lähde tai katoa ja mitä ei pyritäkään muuttamaan, vaikka suomalainen tapakulttuuria ja -kasvatusta käytetäänkin integraation välineenä. Monikulttuurisuuskasvatuksen kompetenssi merkitsee taitoa kulttuurisesti sensitiiviseen varhaiskasvatukseen, joka on tärkeä osa varhaiskasvatuksen inklusiivista luonnetta globaalistuvassa maailmassa.

” -- jokaisella täytyy olla tila tulla omana itsenään.” (H6)

” -- koet tulevasi niinkun hyväksytyksi juuri sellaisena kuin on -- Mut kaik, jokainen siitä hyötyy, että saa olla oma itsensä ja oman kulttuurinsa kanssa, on se sit mikä vaan -- ” (H6)

Varhaiskasvatuksen työntekijät ymmärtävät inklusion prosessiksi, jota on jatkuvasti kehitettävä tietoisesti. Inklusio on koko ryhmän juttu, yhteinen tavoite, että kaikki voisivat tuntea kuuluvansa ryhmään ja olevansa osa sitä. Inklusioprosessi ei kulje aina samoja reittejä, mutta on tärkeää, että varhaiskasvatuksen työntekijät sitoutuvat yhteisiin tavoitteisiin ja antavat aikaa inklusiolle. Yhteisen matkan aikana inklusion hyödyt tulevat pikku hiljaa selkeämmin esille ja parhaimmillaan niistä hyötyy koko ryhmä. Myös henkilökohtainen avustaja on osa tätä prosessia, eikä ole itsestään selvää, että sekä inklusoitu lapsi ja hänen henkilökohtainen avustajansa tuntevat kuuluvansa ryhmään, vaan se vaatii kaikilta osapuolilta tavoitteellista työtä, itsereflektiota ja työn suunnittelua ja arviointia. Seuraava ote haastattelusta on pitkä, mutta siinä kuvastuu hyvin inklusion prosessin kulku alun epä tietoisuudesta inklusion prosessin etenemiseen, kehittymiseen ja lopulta osallisuuden kokemuksiin. Parhaimmillaan inklusoitu lapsi kokee sosiaalisen osallisuuden kokemuksia ja muutoksia koko ryhmän toimintaan ja asenteisiin, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

” -- siis otettu erityislapsi paljon enemmän yhdeksi ihan ryhmästä, samoin kuin hänen avustajansa, et he on niinku meidän ryhmää, et se oli vielä ihan alkusyksystä vähän silleen, et he olivat erikseen ennen ku ruvettiin, et ei, eihän tä voi mennä näin, et mehän ollaan kaikki niinku yhtä. me ollaan me ja sitä on korostettu lapsille, että me ollaan me ja kaikesta erilaisuudesta huolimatta niin kaikki ihmiset on yhtä arvokkaita, hyviä, oppivat erilaisia asioita, jokainen oppii jotakin. Ja nyt meidän lapset kyllä hyväksyy, koska alkusyksystä joku ei hyväksynyt erityislasta, et ei esim ottanu kädestä kiinni. Nyt meillä sit lapset kuitenkin menee juttelemaan hänelle, ottavat leikkiin hänet leikkiin mukaan, kun hän istuu siinä. Sit hän on niin aurinkoinen lapsi, siis oikein superpositiivinen, et vois saada meidän päiväkodin jonku positiivisuuspalkinnon, kyllä että, tommonen iloinen se olemus ja, niin ei hän oo tuonu mitään muuta kyl ku positiivisuutta meidän ryhmään, semmosta hyvää henkeä ja sitten niinku yhdistänyt niinku omalla tavallaan meitä kaikkia ja lapset oppineet ymmärtämään sen erilaisuuden tärkeyden ja sitten hyväksymään toisensa semmoisena kuin ollaan.” (H4)

Inklusion tarpeellisuutta ja hyötyjä tarkastellessa toisena kategoriana on kriittinen asennoituminen (B2) inklusioon ja inklusion mahdollisuuksiin kohdata tiettyihin erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmiin kuuluvien tarpeet. Vaikka varhaiskasvatuksen työntekijät hyväksyvät ja pitävät inklusion arvoja tavoittelemisen arvoisina, ei inklusion uskota kuitenkaan soveltuvan aivan kaikille lapsille. Vastauksissa nousee siis edelleen eräänlainen normalisaatioon perustuva varautuneisuus ja segregoivia käytäntöjä. Inklusion ulkopuolelle jätettäviä lapsia oli varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksissa monesta eri ryhmästä, mutta vähiten inklusiosta katsottiin hyötyvän vaikeasti vammaisten lasten ryhmän. Huolena ei tämän ryhmän osalta ollut pelkästään vähäiset kognitiiviset, kommunikaation tai motoriikan taidot eli lasten tavallista heikommat mahdollisuudet kommunikoida vastavuoroisesti tai osallisuuden kokemusten saamisesta tavallisessa lapsiryhmässä, vaan hyötyjä rajoitti myös huoli lasten terveydestä. Varhaiskasvatuksen työntekijät katsoivat, että jos lapset tarvitsivat jatkuvaa sairaanhoidollista tukea, voidaan inklusio kokea turhan raskaaksi lapselle itselleen. Keskitetyn palvelun erityisryhmät nähtiin tässä tapauksessa parhaimmiksi vaihtoehdoiksi lapsen terveyden, hyvinvoinnin sekä kasvatuksen ja opetuksen tukemiseen.

Inklusioon kritiikki perustuu huoleen ryhmän rauhan säilymisestä, inklusoitujen lasten erityisyyden ja mahdollisten käytöshäiriöiden pelätään estävän yleisen tuen lasten oppimista ja kasvatusta. Varhaiskasvatuksen puutteelliset rakenteet ja resurssien vähyys

nähtiin osaltaan vaikuttavan inklusiivisen varhaiskasvatuksen onnistumisen mahdollisuuksiin. Päiväkodeissa ja ryhmissä ei ole riittävästi henkilökuntaa ja avustajia suhteessa lapsiin. Resurssien puuttuminen tekee sosiaalisen osallisuuden ja kuuluvuuden tunteen muodostamisesta mahdotonta. Inklusoituna yleisen tuen ryhmään, lapsi voi tuntea olevansa yksin erilainen. Vaaditaan vahvaa ammattitaitoa ja ymmärrystä erilaisuudesta ja yhteishengen rakentamisesta, jotta inklusoitu lapsi voi saavuttaa ja kokea osallisuuden ja kuuluvuuden tunteita. Kriittisesti asennoituvat varhaiskasvatuksen työntekijät saattavat nähdä inklusion vain säästötoimenpiteenä eli resursseja ei tarvita, kun on inklusio ja inklusion odotetaan tekevän taikojaan ilman sitoutumista tai aktiivista varhaiskasvatuksen työntekijöiden toimijuutta, passiivisesti ja omalla voimallaan. Myös liian suurien ryhmäkokojen katsotaan olevan este inklusion toteutumiselle.

”Niin täst ei kauheen moni kyllä inklusiosta hyötyis, koska he tarvii sit kuitenkin sen pienemmän ryhmän.” (H2)

”Ne resurssit mitkä nimenomaan tukee sitä lapsen kehitystä, niin ne ei niinkun ei sitten, ikään kuin niitä ei sitten tarvita, kun on tämä inklusio.” (H1)

”Kun on entistä enemmän niitä lapsia, mitkä tarvis sitä tehostettuu tukee, niin silloin se inklusio on vaan niinkun, ku se ei silloin kato, että montako erityisen tuen lasta voi olla missäkin ryhmässä tai luokassa ja ku ne tuet ei, ku sitten kuitenkaan mä en koe, että sitä tukea sinne lapselle järjestetään, oli inklusio terminä kuin hyvä tahansa.” (H8)

Henkilöstömitoitusten muutokset tekevät päiväkotien arjesta epävarmaa ja epävakaata. Varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat, että puuttuvat resurssit ovat viesti siitä, etteivät päättäjät korkeammillakaan tahoilla ole tosissaan inklusion kanssa. Koulutusta ei pidetä ratkaisuna, kun resurssien riittämättömyys eivät mahdollista opitun toteuttamista käytännössä. Inklusion käytännöt ja toteutus herättävät riittämättömyyden tunteen, kun halu tehdä enemmän ja paremmin on vahva, mutta ryhmän koko ja käytettävissä olevat resurssit eivät riitä, joka saattaa pahimmillaan aiheuttaa ahdistusta ja lamauttaa.

”Raha niinku sanelee paljon enemmän kuin ne todelliset tarpeet, et välil tuntuu, et nä lapset kyl menee pesuveden mukana pois, niinku huuhdellaan vaan, et kuhan saadaan halvalla pyöritettyä kaikki nää palvelut ja taas säästetään, ja eikä ajatella sitä, että se yks euro, mikä

nyt satsattais varhaiskasvatukseen se ois se, olikse se kymmenen euroo sitten, että ois ku rahaa laittais possuun.” (H16)

”Joillekin varmasti se, se niinku on hyvä asia silloin, ku se niinku on oikein järjestetty. Mut ku henkilökuntaa vähennetään, niin silloin inklusio ei tuu toimimaan. Ei auta, et koulutetaan ___-koulutuksella, mikä antaa vaan sulle sen kuvan, että kaikkien tätä pitäis tehdä, mut ku ei oo resursseja. Eli se myös ahdistaa henkilökuntaa hirveesti, koska olis halu tehdä enemmän ja paremmin, mut ku ryhmäs on kaksytyks lasta ja jos niist kolme vaatii aikuista ja kolme aikuista on, niin sul on ne loput kahdeksantoista, mitkä pitää olla myös oikeutettu niinku laadukkaaseen kasvatukseen, niin kyl siin niinku riittämättömyyden tunne tulee ja silloin sit taas se pahimmillaan lamauttaa sen kaiken toiminnan: turha täs nyt on yrittää, ku ei meil riitä kuitenkaan resurssit oikein mihinkään niin.” (H2)

Inklusio saatetaan nähdä viimeisenä vaihtoehtona, kun lapselle ei löydetä sopivaa sijoituspaikkaa. Inklusio on ratkaisu, jossa varhaiskasvatuksen työntekijät näkevät jäävänsä lapsen kanssa oman onnensa nojaan tilanteessa, jossa muutakaan ratkaisua tai sijoituspaikkaa ei lapselle ole löytynyt. Inklusion toteuttamisen todellisuus on siis lähes vastakkaista, mitä sen ideologiset lähtökohdat pitävät sisällään.

”Et se on niinku ajatuksena tosi ihana joo. Vähän niinku käytännössä mä en oo sen nähny suuressa mittakaavassa kyl toimivan. Et se on ratkaisu siin tilanteessa, kun lapselle ei löydy muutakaan paikkaa, niin inklusoidaan.” (H6)

Inklusio saatetaan kokea passiiviseksi ilmiöksi, joka näyttäytyy oletuksena siitä, että inklusio ikään kuin toteuttaisi itse itsensä ja tapahtuu kaiken muun ohessa. Kriittisyys inklusiota kohtaan näyttäytyy epäluuloisuutena ja epäuskona inklusion mahdollisuuksiin lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Inklusio ei paranna, kuntouta tai pelasta lasta. Inklusion tavoitteena nähdään tässä vaihtoehdossa viallisuuden tai lapsen problematiikan kuntoutus tai parantaminen, eikä esimerkiksi yhdenvertaiset oikeudet laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Inklusio nähdään epäonnistuneeksi, mikäli lapsen tilaa ei onnistuta parantamaan tai korjaamaan eli taustalla näkyy inklusionkin käsitteen kohdalla vahva normalisaation ja kuntoutusparadigman vaikutus.

”Lähetän yhden ja toivon, että hänen kohdallaan se inklusio sitten toteutuu. Sit taas hänen kapasiteettinsa on hyvä ja on mahdollisuudet kaikki, mut ei se kaikkien kohdalla mee niin, et ei se inklusio niit lapsii kyllä millään tavalla paranna eikä pelasta eikä, enkä usko, että niin hyvissä mielin myöskään niinkun kuntouttaa, että vaatii ainakin pidemmän aikaa, et inklusio niinkun sitä lapsen problematiikkaa niinku korjais. Mä olen vähän skeptinen.” (H6)

”Inklusio ei pienennä ryhmäkokoja, ei lisää henkilökuntaa. Eli ne resurssit mitkä nimenomaan tukee sitä lapsen kehitystä, niin ne ei niinkun ei sitten, ikään kuin niitä ei sitten tarvita, kun on tämä inklusio.” (H2)

Huoli inklusoitujen lasten kuuluvuuden kokemuksista nousi useasti esiin tutkielman aineistossa. Kuuluvuuden kokemukset kuvastavatkin erityistä tukea tarvitsevien lasten yksilöllistä erilaisuuden kokemuksellisuutta. Lapsen kokemus kuulua osaksi jotain ryhmää saattaa olla hankala toteuttaa ryhmään, jossa inklusoidun lapsen lisäksi on vain tyypillisesti kehittyneitä lapsia. Toki kaikki ovat erilaisia ja kaikki ovat hyviä jossain, mutta voiko lapselle herätä inklusiossa kokemus olevansa ainut erilainen maailmassa. Lapsi saattaa ajautua yhä kauemmas kuuluvuuden ja osallisuuden tunteesta, mikäli hän on ryhmässä ainoa, jolta puuttuu tietyt taidot tai hän ei osaa liikkua tyypillisesti, tai kommunikoida tyypillisesti, eikä hän näytä tyypillisiltä. Vielä tärkeämpi kysymys inklusion toteutumisen kannalta on se, miten varhaiskasvatuksen työntekijät onnistuvat herättämään inklusoidussa lapsessa kuuluvuuden tunteita, osallisuuden kokemuksia ja parantaa samalla koko ryhmän ryhmähenkeä ja tukemaan näin inklusoidun lapsen itsetunnon kehittymistä. Integraatiossa ei nähty samoja ongelmia, sillä lapsen koetaan löytävän helpommin ystäviä jo valmiiksi monimuotoisesta ja erilaisista lapsista koostuvasta ryhmästä.

”Just jos ajatellaan sitä jonkinlaista niinku lapsenkin niinku kuuluvuutta, niin se et muutkin opettelee asioita, on muitakin liikuntavammaisia, niin kyl mä koen sen silti sen, et sä kuulut sentään johonkin porukkaan, et mä en tiedä niinku sielläkään sit mikä niitten lasten kognitiivinen taso on, mut et on se kuitenkin sit, hehän puhuu siit tai he niinku ryhmäyttää silti sitä ryhmää, et jos on jonkunlaista ajatusta siihen, että kuuluu johonkin niin joku muukin, et mä en oo ainoa. Et se on niinku se inklusion tietyl tapaa, et olenko mä ainoa maailmassa, ketä ei osaa tätä tai tarvitsee tämmöstä apua tai tämmöstä välinettä.” (H6)

Kysymykset kuulumisuuden ja erilaisuuden kokemuksista saattavat korostua päivähoitoryhmissä, joissa inkluoituna on vain yksi lapsi tyypillisesti kehittyneiden lasten joukossa. Erilaisuuden ja kuulumisuuden kokemukset nousevatkin merkittäväksi inkluusion onnistumista määritteleväksi, ainakin inkluoidun lapsen näkökulmasta. Inkluusion aloittamisessa on tarkasteltava sitä, miten lapsiryhmään inkluoidut lapset voivat onnistuneesti saavuttaa kuulumisuuden kokemuksia ja mielekkäitä ystävyysuhteita, jotka edesauttavat lasten sosiaalisen osallisuuden ja kuulumisuuden kokemuksia. Tässä näkökulmassa varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastuu ja ammattitaito korostuvat, erityisesti silloin, kun lasten ikä ja sosiaaliset taidot eivät riitä tasavertaisten ystävyysuhteiden rakentamiseen. Lasten kuulumisuuden ja sosiaalisen osallisuuden saavuttaminen vaatii varhaiskasvatuksen työntekijöiltä erityistä sitoutumista inkluusiivisten arvojen mukaiseen varhaiskasvatukseen, kuten erilaisuuden hyväksymisen ja arvostamisen opettamista sekä empatiakyvyn harjaannuttamista lapsille.

”Pahimmillaan se inkluusio on se, et ryhmäs on kaksykt tavallista ja se yks inkluoitu, mitä sitten selkeesti erottuu sieltä, et onks siinä sit ryhmään kuulumuutta, vaatii ainakin paljon henkilökunnalta, niinku tukea.” (H1)

Kolmannessa kategoriassa (B3) inkluusion hyötyjä tarkastellaan erityislasten tarpeiden täyttämisen näkökulmasta. Tässä kategoriassa inkluusiosta hyötyvien lasten tuen tarpeisiin katsotaan inkluusiivisilla käytännöillä pystyttävän vastaamaan. Erityistä tukea tarvitsevien lasten yksilöllisiä tuen tarpeita voidaan tukea inkluusion avulla erityisesti silloin, kun lapsi hyötyy henkilökohtaisesta avustajasta. Tässä ryhmässä inkluusioon suhtaudutaan realistisesti, eikä kaikkien lasten uskota hyötyvän inkluusiosta tai sopivan inkluusion muottiin, jolloin muillekin varhaiskasvatuksen ryhmämuodoille katsotaan olevan paikkansa, jotta kaikki lapset voisivat saada tarvitsemaansa tukea. Tätä kokemusta määrittelevät käytettävissä olevien resurssien riittävyys, kuten se onko varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja henkilökohtaisen avustajan tuki riittävä inkluoidun lapsen laadukkaan kasvatukseen ja opetukseen lapsiryhmässä. Kun lapsi inkluoidaan lapsiryhmään, ryhmästä puuttuu usein erityispedagogista osaamista, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettajia ei näissä lapsiryhmissä ole. Inkluusioon saadaankin

usein tukea alueelliselta tai konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta, jolloin tuki ei ole pysyvää, kuten alueellisissa integroiduissa erityisryhmissä tai erityisryhmissä.

Inklusiota toteutettaessa nousi esille huoli vaikeista käytöshäiriöistä ja niiden vaikutuksista ryhmän toimintaan, kun lapsia, joilla on sosio-emotionaalisia vaikeuksia ollaan inklusoimassa lapsiryhmään. Vastauksissa pohdittiin erityisesti sitä, riittävätkö varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammattitaito ja erityispedagoginen osaaminen kaikkien lasten yksilöllisten tuen tarpeiden huomioimiseen, myös niiden lasten, joilla on sosio-emotionaalisia vaikeuksia.

”Inklusiost mulle tulee mieleen lähinnä tai niinkun tämmöset ehkä tämmöset laajemmat tavallaan lakiin perustuvat niinku oikeudet, mitä jokaisel ihmisel pitäis olla tasavertaset verrattuna niinku normaaliin.” (H11)

”Mut ne lapset ei häviä, niitä lapsia tulee aina, et se et toivottavasti niit ei inklusoida nyt sentään, paitsi jos ne inklusoidaan avustajan kanssa, mut sit taas ongelmana taas on se, et avustajat ei oo erityiskoulutettui, niin siinä häviä se, et ku ne tarvis sitä erityisopettajan niinkun palvelua tietyl tapaa, niin jos ne on vaan avustajan kanssa ryhmässä, avustaja on koulutettu ihan erilaisiin asioihin, niin silloin se myöskään ei toimi, koska jos se on avustajan kanssa, avustaja ei oo koulutettu, jos se on opettajan kanssa, niin silloin se avustaja on taas tekemässä semmoista työtä mihin sitä ei oo myöskään oo koulutettu eli periaattees niinku lastenhoitajan tai lastentarhanopettajan työtä.” (H8)

” -- ku se tarveharkintaisesti katsotaan, niin mun mielestä on perusteltua, et meil on erityisryhmiä, mistä hyötyy ne tietyt lapset, niist erityisryhmist, mä uskon, et meil on integroitui ryhmii, sekin on joidenkin kohdal hyvä ja inklusio joidenkin kohdal. Mä nään kaikis hyvää ja kunhan se niinku ollaan harkittu oikein niin, et se on oikea lapsel, et ei niin vaan, et nyt inklusiomuottiin ja kaikki inklusiojutut käyttöön, kaikki lapset lähikouluihin. Ei, siihen mä en usko, koska on lapsii, jotka ei siit hyödy.” (H2)

Neljännessä kategoriassa inklusion tarpeellisuutta tarkastellaan sen yhteiskunnallisen merkityksen (B4) kautta. Tässä tutkielmassa inklusion merkitystä yhteiskunnan kannalta määritellään varhaiskasvatuksen kontekstissa, joka merkitsee yksinkertaistetusti inklusion arvojen, kuten tasa-arvon, yhdenvertaisuuden, erilaisuuden arvostamisen, välittymisenä yhteiskunnalliselle tasolle. Yhteiskunnallinen arvostus ja vaikutus näkyy ja heijastuu myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden arkeen. Varhaiskasvatuksen työntekijöillä on vahva näkemys siitä, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteet eivät kohtaa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisten ja poliittisten linjausten kanssa

päiväkodin arjessa. Inklusiosäästäminen on yksi osoitus tällaisesta epäluottamuksesta päätöksentekijöihin, jota suoran kommunikaatio- ja neuvotteluyhteyden puuttuminen heikentää entisestään. Inklusiosäästämisellä viitataan tämän tutkielman aineistossa esiin nousseesta ajatuksesta, että lapsen inklusio toteutetaan viimeisenä vaihtoehtona, kun lapselle ei ole löytynyt muuta paikkaa tai inklusiolla pyritään säästämään varhaiskasvatukseen käytetyissä resursseissa. Varhaiskasvatuksen työntekijät näkivät omat vaikutusmahdollisuutensa tekemänsä työn ehtoihin ja lasten yksilölliseen kohtaamiseen usein heikkoina tai olemattomina. Varhaiskasvatuksen henkilöstömitoitusten jatkuva muuttaminen antaa ristiriitaisen viestin niin työn arvostuksesta kuin työn tavoitteiden merkityksestä. Samaan aikaan, kun lasten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta painotetaan varhaiskasvatusta ohjaavina arvoina, nostetaan henkilöstömitoituksissa lasten määrää yhtä varhaiskasvatuksen työntekijää kohti. Päätökset eivät paranna inklusion mahdollisuuksia toteutua päiväkodin arjessa, saati yhteiskunnallisella tasolla. Inklusion voidaan myös tukevan yhteisöllisyyttä ja mehenkeä, jonka katsottiin olevan katoamassa minä-keskeisessä maailmassa. Inklusion ja varhaiskasvatukseen sijoittaminen nähtiin yhteiskunnallisen tekona, joka hyödyttää kaikkia.

”Jotenkin se tää globaali maailma, et yhdes me tääl ollaan, toinen toisiamme tukien, et kyl mä vaan yhä enemmän tämmöst yhteisöllisyyttä haluan korostaa, eikä se, et minä minä.” (H16)

”Me ollaan me ja sitä on korostettu lapsille, että me ollaan me ja kaikesta erilaisuudesta huolimatta niin kaikki ihmiset on yhtä arvokkaita, hyviä, oppivat erilaisia asioita, jokainen oppii jotakin.” (H6)

Viimeisenä inklusion hyötyjä ja tarpeellisuutta tarkastelevana kategoriana on hyöty opettajalle (B5). Tässä kategoriassa aineistosta esille nousivat erityisesti onnistuneen inklusion vaikutukset työhyvinvointiin, jaksamiseen, ammattitaidon kehittämiseen, ammattiympöyteen sekä ideologisten tavoitteiden toteuttamiseen. Näiden kaikkien tavoitteiden saavuttaminen vaati riittäviä inklusion resursseja, jotta inklusion vaikutukset koettiin varhaiskasvatuksen työntekijöitä itseään hyödyttäväksi. Inklusoitu lapsi voi tuoda koko ryhmän yhteen ja opettaa niin varhaiskasvatuksen työntekijöille kuin lapsille jotain oleellista erilaisuuden tärkeydestä ja hyväksymisestä. Oppijoina

inklusiiossa eivät ole ainoastaan lapset vaan myös aikuiset hyötyvät inklusion tarjoamista oppimismahdollisuuksista. Seuraava katkelma on osa pidempää kokonaisuutta, joka esiteltiin jo aiemmin tutkimuksessa esimerkkinä kokonaisvaltaista inklusion prosessia kuvaavana kokonaisuutena.

” -- hän oo tuonu mitään muuta kyl ku positiivisuutta meidän ryhmään, semmosta hyvää henkeä ja sitten niinku yhdistänyt niinku omalla tavallaan meitä kaikkia ja lapset oppineet ymmärtämään sen erilaisuuden tärkeyden ja sitten hyväksymään toisensa semmoisena kuin ollaan.” (H5)

6.2.3 Inklusion edellytykset

Kolmas ja viimeinen haastattelukysymys inklusiosta tarkasteli varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä inklusion edellytyksistä. Inklusion edellytyksistä saadut vastaukset on jaettu kuuteen kategoriaan.

- C1. Resurssit
- C2. Tarpeellisen tiedon ja koulutuksen saaminen
- C3. Oppimisympäristöt
- C4. Sitoutuminen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen
- C5. Tuki
- C6. Kasvatuskumppanuus

Inklusion edellytyksiä tarkastellessa ensimmäinen kategoria (C1) muodostuu riittävästä resursseista. Inklusion kohdalla resursseilla tarkoitetaan ammattitaitoista henkilökuntaa ja resursseja kohdata monimuotoisia lapsiryhmiä ja yksilöllisiä tuen tarpeita. Tässä ryhmässä korostuvat ammattitaitoisten varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja henkilökohtaisten avustajien merkitys inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytyksenä. Avustajan ammattitaidon lisäksi oleelliseksi nähtiin avustajien jaksaminen ja resilienssi,

eli miten hän jaksoi työssään niin henkisesti kuin fyysisesti ja koettiinko työhyvinvointi työyhteisössä riittäväksi, jotta työ nähtiin riittävän palkitsevana. Varhaiskasvatuksen työntekijät tiedostivat, että avustajilta vaaditaan paljon, jotta inklusoiminen lapsen lähipäiväkotiin voi onnistua. Avustajien ammattitaitoa on kerrytetty ennen inklusoimista lapsen omassa päivähoitoryhmässä, josta tieto on siirtynyt avustajan mukana lähipäiväkotiin. Näin toimiessa lapset ovat tuttuja avustajien kanssa ja lasten siirtyminen lapsiryhmään voi sujua helpommin. Myös päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen konsultoivien erityisopettajien tuki nähtiin tärkeäksi erityisesti silloin, jos omassa päiväkodissa ei toiminut varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, jolta saada tukea inklusioon liittyvissä kysymyksissä.

”Me tehtiin se siirto niin, et hän tuli ens, tää avustaja meille tähän vähäks aikaa opettelemaan se, koska tä laps, lapsen käyttöohjeet olivat aika haastavat. Niin hän tuli ens opettelemaan, ku hän oppi sen, niin he siirty yhdessä, niin hän vei sen kaiken tiedon mukanaan sin toiseen paikkaan ja hän on erittäin hyvä, mut se ei oo aina niin itsestään selvää, et löytyy fyysisesti ja henkisesti semmonen avustaja, joka jaksaa, koska nä on todellakin nää lapset, jotka sit siirtyy inklusion mukana näihin lähikouluihin, niin ne on yleisesti ottaen aika haastavii.” (H2)

”Inklusion myötä pitäis ehdottomasti joka ainoassa päiväkotiryhmässä tai luokassa olla erityisopettaja. Ei riitä, että alueellinen opettaja käy joskus jotain neuvoja antamassa. Eli jos on lapsi, mikä on erityisen tuen tarpeessa ja on inklusoitu ryhmä, niin siellä pitäis mun mielest silloin olla erityisopettaja.” (H8)

Henkilöstömitoitusten ei nähdä huomioivan riittävästi inklusion lisäresurssien tarvetta. Lapsilähtöisyyttä ja lasten yksilöllisyyden huomioimista on hankala toteuttaa varhaiskasvatuksessa, kun henkilöstömitoitukset eivät vastaa tarvittavia resursseja edes lapsiryhmissä, joissa ei ole erityisen tuen tarpeita, jolloin inklusion toteuttaminen nähdään helposti vielä epätoivoisempana tehtävänä

”Me just puhuttiin tän viikon tos palaveris, siitä että kun on niinku, et niinku ne ketkä näit päätöksii tekee, esimerkiks nyt ku muokattiin niinku opsit ja noi, et tähän lapsilähtöisyyteen ja se on niinku päivän teema on lapsilähtöisyys, ja mikä on siis hieno ajatus, mut sit jotenkin unohdetaan ajatella, et mitä se vaatii, et se toteutuu. Ku samaan aikaan sanotaan, mut ei ku nyt ennen oli seitsemän lasta per aikuinen, nyt kahdeksan lasta per aikuinen. Nii sit on se,

et se niinku, se syö suunnilleen toisiaan, et se ja sit nää päätökset valuu vaan niinku meille, niin sit siit tulee tietyl taval semmonen niinku, en mä kyl oikeesti haluu stressaa omaa elämää mut et jotenkin semmonen, niinku et jotenkin epäinhimillinen stressi, et miten mä toteutan niinku kasvavan lapsiryhmän kanssa, et jokainen se toiminta olis lapsilähtöistä tai jollain tasolla.” (H6)

Riittävät resurssit eivät määrittele ainoastaan inklusion onnistumista ja riittävän tuen tarjoamista kaikille lapsille, vaan kyseessä on myös työhyvinvointikysymys. Erilaiset varmistussysteemit, tiimin tuki sekä erityisesti inklusoidun lapsen ja samalla henkilökohtaisen avustajan mukaan ottaminen ryhmän tasavertaiseksi jäseneksi on tärkeä osa inklusiivisten arvojen mukaista varhaiskasvatusta. Inklusiivisten päivähoitoryhmien tulisi siis tarjota laadukasta oppimiseen ja kasvatukseen liittyvää tukea ja samalla varmistaa kaikkien tiimin jäsenten tukeminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Vaihtoehtona on helposti inklusoidun lapsen ja henkilökohtaisen avustajan segregoituminen ryhmän ulkopuolisiksi, erillisiksi toimijoiksi, jolloin inklusio ei toteuta onnistuneesti sosiaalisen osallisuuden arvojen mukaista varhaiskasvatusta.

”Tarvittavat niinkö tavallas niin oppimiseen liittyvät tuet kuin ihan sitten se se tavallas se henkilökunnan hyvinvointi siellä, et avustaja ku menee sinne, hyvä avustaja, et se tiiminä toimii, et avustaja ei jää yksin sen lapsen kaa mitä se tänä päivänä paljon on. Eli vielä mun mielestä sitä pitäis, se varmistussysteemi, et mä just sil ylimmäl esimiehelle ehdotinkin sitä, et miksei, ku tähän siirrytään, niin miksei aleta käyttää niinku tämmöst kahden avustajan systeemi, mil me varmistettais se, että se laps ei jää yksin sinne.” (H2)

Inklusion edellytyksenä nähtiin tarve rakennemuutoksille päivähoitoryhmien tiimien kokoonpanoissa, jotta henkilöresurssit vastaisivat lapsiryhmään inklusoidun lapsen tuen tarpeita. Tällaisena rakenteellisena muutoksena nähtiin henkilökohtaisen avustajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhdistelmä inklusoidun lapsen päivähoitoryhmässä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ammattitaito, sitoutuneisuus ja vastuu inklusion toteuttamisessa nähtiin aineiston perusteella välttämättömänä inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja toimintakulttuurin rakentamisessa ja tukemisessa. Erityisen tärkeää inklusion toteutumisen kannalta nähtiin selkeän vastuunkantajan rooli inklusion prosessissa. Vaikka koko päivähoitoryhmän tiimi tekee töitä inklusiivisen

toimintakulttuurin eteen, tarvitaan prosessille selkeä vastuunkantaja ja johtaja, joka on sisäistänyt inklusion arvot osaksi ryhmän toimintakulttuuria. Kiertävien, konsultoitavien erityislastentarhanopettajien tai alueellisten varhaiskasvatuksen erityisopettajien resurssi ei varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemysten perusteella katsota tarjoavan riittävästi tukea inklusion toteuttamiseen, vaan tuen on oltava pysyvämpää ja jatkuvasti saatavilla.

”Mut et mun mielestä kuitenkin se, et integraation myötä on erityisopettajia, inklusion myötä ei, jollei sitä muuteta. Et se on ehkä se suurin, suurin niinku huoli siinä. Ja vaikei niinku erityisopettajatakaan mitään taikoja tee, eikä mitään ihmeitä saa aikaseks, niin siin on kuitenkin ero siihen lastentarhanopettajan tai tavallisen opettajan työhön. Ja se et vastuu, silloin on selkeesti joku kantaa vastuuta siitä, et se erityis. Tommoses niin lastentarhanopettaja ja sit on ehkä avustaja, niin kuka kantaa vastuun siitä? No alue-VEO, mikä käy kerran viikossa talossa ehkä, niin ei se silloin toteudu.” (H8)

”Jos joka ryhmäs olis, meidänkin talos, joka ryhmäs olis erityisopettaja, niin silloin inklusio toimis. Koska silloin se tuki olis siellä missä se laps ja sit taas toisaalta, ku me nähdään kuin hyvin tä integroitu ryhmä toimii, vaikkakin meil on useampi erityisen tuen lapsi, niin silti se, et niil resursseil se saadaan toimimaan. Resursseil saatais inklusiokin varmasti toimimaan.” (H8)

Toisena (C2) inklusion edellytyksiä kuvaavana kategoriana on tarpeellisen tiedon ja koulutuksen saaminen. Kategoriassa korostuvat koulutuksen, jatkokoulutuksen, kiertävien erityislastentarhanopettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien tuki sekä erityisosaamista syventävät koulutukset ja kurssit. Varhaiskasvatuksen työntekijöillä on koulutuksista sekä niiden tarjoamasta hyödyistä ja tuesta realistiset odotukset, eikä niiden uskotukaan tarjoavan kaikkia vastauksia inklusion toteutumisessa, vaikka niihin osallistuminen koetaankin ammattitaitoa tukevaksi toiminnaksi. Tarpeelliseksi tiedon saamiseksi katsottiin myös laadukas pohjatyö inklusiota suunniteltaessa. Aineiston perusteella inklusion pohjustaminen ja pohjatiedon saaminen nähtiin tärkeänä inklusion edellytyksenä suunniteltaessa lapsen inklusoimista lapsiryhmään.

”Siin täytyy se pohjatyö myös tehdä mun mielestä hyvin. Ja vaiks omasta mielestään yrittää tehdä pohjatyön hyvin niin silti, ei se välttämät toimi, et kyl jokaisen ihmisen täytyy itse käydä omassa päässään, et mikä mua siin pelottaa ja mikä mua ehkä ahdistaa, et jos tänne tulee ihan todella vammaisen lapsi.” (H16)

Kolmantena inklusion edellytyksiä kuvailevana kategoriana (C3) on oppimisympäristöihin perustuvat edellytykset ja niiden hyödyntäminen. Näitä erilaisten oppimisympäristön tarjoamia edellytyksiä ovat esimerkiksi pilottiohjelmat, innovaatiot ja kokeilut kehityksen ja varhaiskasvatuksen jäykkien rakenteiden uudistamisen vauhdittajana, erilaiset kasvatuksen, opetuksen, liikkumisen ja kommunikaation apuvälineet, esteettömyys ja liikkumisen yksilöllisten rajoitusten huomioiminen fyysisessä ympäristössä, vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät, kuvakortit, päiväkotipäivän rakenteita ylläpitävä päivärytmi, erilaisiin opetus ja kasvatustilanteisiin sopivat tilat, jotka voivat tarpeen mukaan muokata. Tällaisia voivat olla esimerkiksi avoimet tilat, rauhalliset tilat, tilat, jotka mahdollistavat päivärytmin ja lasten rytmin mukaisen toiminnan, kuten tilaa riehua, liikkua, mekastaa ja rellestää, mutta tarpeen vaatiessa myös rauhoittua ja leikkiä yksin tai kaksin rauhassa.

”Meil on aina päiväpiiristä kun lähdetään, kieritään joko pää ovelle päin tai pää ikkunoihin päin. Eli tietyl tapaa se, et jos me todetaan, et tä on vaikee taito, niin me myös harjoitellaan, eikä vaan todeta, et ei osaa, ei onn, voi voi, ei osaa. Et et just niinku sitä jatkuvaa havainnointia ja sen mukaan toimintaa, et meil on usein nää päiväpiirit on se, et meil on niitä motorisii taitoi, et me mietitään, meil oli vettä kengässä, ku oli perinneleikki, koska yhden jalal hyppiminen ei ollu hirveen helppoo. Suurin osa oppi sen, sen leikin myötä, koska kukaan ei tienny harjoittelevansa yhdellä jalalla hyppimistä.” (H8)

Neljäntenä kategoriana inklusion edellytyksenä on sitoutuminen (C4) inklusion toteutumiseen ja erityisyyteen. Asenteiden erilaisuutta kohtaan tulisi olla hyväksyvämpiä, jotta varhaiskasvatuksen inklusiiviset lähtökohdat välittyisivät ryhmän lapsiin ja tukisivat inklusoitujen lasten sekä yleisen tuen lasten kehitystä ja kasvua.

”Henkilökunnan pitäis olla koulutettua, myös muun henkilökunnan, sitoutunut siihen erityisyyteen, asenteet pitäis olla hyväksyvämpiä. Ja se lähtee sielt henkilökunnast. Kyl ne vanhemmat sen sit hyväksyy, mut jos henkilökunnal on jo semmonen ajatus, et miks toi nyt on tääl, et eiks se nyt toi, et se on ihan erkka. Niin silloin inklusiol on vähän niinku haastava pohja, et henkilökunnasta se lähtee.” (H8)

Viidentenä edellytysten kategoriana (C5) on tuki ja työnohjaus. Tukea varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat saavansa päiväkodin johtajalta ja oman päivähoitoryhmänsä tiimin jäseniltä. Vastauksissa korostuivat myös työnohjauksen merkitys, tarjolla oleva kriisiapu sekä psykologien palvelut, mikäli ryhmässä koettiin tapahtuvan sellaisia asioita, joita oman päiväkodin sisällä ei nähty pystyttävän tyydyttävästi ratkaisemaan. Myös ennaltaehkäisevää apua kaivattiin tukemaan inklusiivista varhaiskasvatusta.

”Meilhän periaattees niinku tämmöseen työnohjoukseen on mahdollista. Me ollaan siit monta vuotta puhuttu, et mun mielestä ryhmissä pitäis, erityisryhmissä ja integroiduissa ryhmissä pitäis olla niinkun jatkuva työnohjaus, eikä niin, että sit kriisitilanteissa otetaan yhteyttä, sen pitäis olla ennaltaehkäisevää, mut niinhinkään ei oo resursseja. Et kyl, kyl niissä on ja se, et ihan psykologeja on ja on mahdollisuus päästä. Ja ne, niistä ryhmistä, niinku jos sä soitat, et mä tarviin nyt keskusteluaikaa, niin kyl ne järjestää.” (H2)

”Välil ollaan täysin kädettömii jonku lapsen käytöksen kans, et mitä ihmettä me tehdään. Et sit vaan kriisipalaveri pystyyn ja mietitään ja pohditaan ja kaikist nyt on kuitenkin päästy aina eteenpäin, et et kokeillaan tällaisii selviytymissuunnitelmii, et kahdeks viikoks testi ja katotaan kuin käy ja jos tuntuu, et siit ei oo mitään hyötyä, niin keksitään jotain muuta. Et se on kuitenkin se, et ku meil ei oo semmosii, meil ei oo niinku sil taval mitään erityispäivähoidollisii metodeja mitä me käytettäis, et ku se on just se toimiva arki, et millä me siihen päästään, niin se on niinkun. Et miten saadaan siirtymät sujuviks, miten saadaan ruokailutilanteet mukaviks ja miten huomioidaan ne kaikki viistoista, eikä se yks mikä kiehuu ja automaattisesti saa sen huomion, niin siin on kyl niinku haastetta.” (H6)

”Paljon meil menee kyl niinku viikkopalaverista aikaa siihen, et me mietitään tosiaan, et mikä pienryhmä ja mitä siinä tehdään ja mitkä ne tavoitteet on, et ei se niinkun, ei jatkuvasti sitä joustavuutta, et okei, nyt tää laps pärjää, oiski parempi tossa ryhmässä et nyt on semmonen toiminta tai. Sit taas viskareille sitä omaa viskaritoimintaa, vähän haastavampaa ja, et on niinku -- ” (H8)

Viimeisen inklusion edellytyksiä tarkastelevan kategorian teemana on kasvatuskumppanuus (C6) ja lisääntynyt yhteistyö lasten perheen kanssa. Lasten ja lasten vanhempien osallisuus on noussut yhä vahvemmin varhaiskasvatusta ohjaavaksi arvoksi, joka näkyi myös tutkielman aineistossa. Yhteistyö perheen kanssa ja oikean, dialogisuuteen pohjautuvan yhteistyön katsotaan lisäävän niin lasten kuin perheidenkin osallisuutta lasta koskevissa varhaiskasvatuksen kysymyksissä ja luovan oikean ja vahvan yhteyden perheiden ja päiväkodin välille. Vahvistamalla kasvatuskumppanuutta

ja perheiden osallisuutta, voidaan varhaiskasvatuksen ja inklusion päämääriä toteuttaa entistä tehokkaammin, kun kaikilla lapsen varhaiskasvatuksen piirissä olevilla on yhteiset, yhdessä asetetut tavoitteet.

” -- must semmone oikee inklusio niinku ehkä niinku täs tulis enemmän viel korostuis se enem, yhteistyö niinku vanhempien kanssa ja perheiden kanssa, et se aika semmoseen seen niinku perhetyöhön niin sanotusti, mut semmosseen semmonen niinku oikeesti pääsis, mitä siel perhees tehään ja mitä on, koska ne lapset ei välttämät osaa kertoo, eikä välttämät oo kieltä millä kertoo.” (H6)

Jos kasvatuskumppanuuden kehittämiseen on resursseja, voidaan luottamussuhteen rakentaminen vanhempiin aloittaa jo ennen lapsen ensimmäistä päiväkotipäivää. Kotikäyntien tekeminen saattaa koitua eri kunnissa resurssi- ja toimintakulttuurikysymykseksi, mutta kotikäyntien hyödyt voivat olla inklusion toteuttamisessa etusijalla, kun varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja perheen välille muodostuu keskinäinen luottamussuhde ja jaettu sitoutuminen lapsen kehityksen tukemiseen.

” -- must se on niinku, et siit sä jo niinku teet, luot semmosta luottamusta ja näät heidät siin heidän, heiän kotonaan ja heidän tavallaan sitä elämää ja sit sen tarinan kuuleminen, niin se lähtee siitä ja et arvota mitenkään sitä perhettä ja kunnioitat heiän heidän kulttuuriaan ja heidän uskontoaan.” (H16)

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysiprosessin viimeisenä vaiheena on kuvauskategoriasysteemin muodostaminen, joka tapahtuu tuloksia käsittelevässä luvussa kuvattuja alatason kategorioita yhdistelemällä (Häkkinen 1996; Niikko 2003). Tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin näitä tutkimuksen tuloksia eli kuvauskategoriasysteemin muodostamista sekä integraation ja inklusion edellytyksiä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Vaikka integraatioon ja inklusioon liitetyissä käsitteissä ja niihin asennoitumisessa on paljon samaa ja ne limittyvät monella tapaa toisiinsa, pyritään näitä varhaiskasvattajatyyppejä sekä integraation ja inklusion edellytyksiä kuvamaan mahdollisimman tarkasti ja löytämään niitä eroavaisuuksia ja variaatioita, jotka tekevät integraatiosta ja inklusiosta käsitteiltään, lähtökohdiltaan ja arvoiltaan eri ilmiöitä.

Tutkimuksessa muodostetut varhaiskasvattajatyypit eivät kuvasta yksittäisten tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen työntekijöiden ajatuksia tai käsityksiä, vaan kuvauskategoriat muodostetaan yhdistelemällä kaikkien vastaajien käsityksiä osaksi suurempaa tutkimustulosten variaatioiden kokonaisuutta eli erilaisiksi varhaiskasvattajatyypeiksi.

7.1 Varhaiskasvattajatyypit integraatiota koskevista kysymyksistä

Tutkimuksen tuloksena muodostetaan kuvauskategoriasysteemi yhdistelemällä luvussa kuusi tarkasteltuja kategorioita. Tässä tutkimuksessa muodostetut varhaiskasvattajatyypit ovat myönteisesti, kielteisesti ja neutraalisti integraatioon ja inklusioon asennoituvat varhaiskasvattajatyypit. Tässä luvussa kuvaillaan tarkemmin eri tavalla integraatioon asennoituvia varhaiskasvattajatyyppejä ja pyritään peilaamaan tutkimuksen tuloksia aiemman tutkimuksen valossa sekä tarkastelemaan niitä ilmiön ulottuvuuksia, jotka määrittelevät integraation ja sen toteutumisen reunaehdoja. Seuraavaksi esitellään tutkielman analyysiprosessin avulla muodostetut varhaiskasvattajatyypit sekä kategoriat, joista kuvauskategoriat muodostettiin:

- Myönteisesti integraatioon asennoituva varhaiskasvattajatyyppeiksi (A3, B1 ja B5)

- Kielteisesti integraatioon asennoituva varhaiskasvattajatyyppe (A2 ja B2)

- Neutraalisti integraatioon asennoituvat varhaiskasvattajatyyppe (A1, B3 ja B4).

Myönteisesti integraatioon asennoituva varhaiskasvattajatyyppe muodostuu kategorioista Myönteinen asenne (A3), suvaitsevaisuuden lisääntyminen päivähoitoryhmissä (B1) ja hyöty varhaiskasvatuksen työntekijälle (B5). Myönteisesti integraatioon asennoituva on saanut integraatiosta myönteisiä kokemuksia. Integraation on koettu tukevan lasten kehitystä ja oppimista integraatioryhmissä. Akateemisten taitojen, sosiaalisten taitojen sekä leikkitaitojen lisäksi integraation katsotaan lisäävän suvaitsevaisuutta ja vaikuttavan myönteisesti lasten sekä aikuisten asenteisiin erilaisuutta kohtaan. Integroitujen lapsiryhmien lasten moninaisuus tarjoaa varhaiskasvatuksen työntekijöille hyvän lähtökohdan erilaisuuden ja moninaisuuden hyväksymisen ja arvostamisen opettamiselle ja oppimiselle. Myönteisen asenneilmapiirin rakentaminen ei tue ainoastaan lasten kehitystä tai moninaisuuden arvostamista, vaan se tukee samalla koko lapsiryhmän ja päiväkodin toimintakulttuurin kehittämistä inklusion arvojen mukaista varhaiskasvatusta kohti. Lapset ja varhaiskasvatuksen työntekijät voivat onnistuneiden integraatiokokemusten avulla oppia näkemään erilaisuuden ja päivähoitoryhmän moninaisuuden rikkautena. Erilaisuuden ja moninaisuuden arvostamisen kautta voidaan tukea lasten vahvuuksia ja sen pohjalta vahvuusperusteista varhaiskasvatusta ja opetusta, joka jo itsessään edistää sosiaalisen integraation prosessia. Sosiaalisen integraation saavuttaminen varhaiskasvatuksen integroiduissa erityisryhmissä päiväkotikäisenä voi puolestaan toimia yhteiskunnallisen integraation alkusysäyksenä, jossa tasa-arvoon ja moninaisuuden arvostamiseen perustuva varhaiskasvatus luo pohjan myös myöhemmille elämänvaiheille, niin peruskouluun, toisen asteen oppilaitoksiin ja myöhemmin työelämään. Myös myönteisesti integraatioon suhtautuvat varhaiskasvatuksen työntekijät hyötyvät integraatiosta ja voivat edelleen laajentaa käsityksiään ja taitojaan erilaisten yksilöllisten tuen tarpeiden kohtaamiseen. Päiväkodeissa he kokevat saavansa tukea muilta työntekijöiltä, mahdollisuuksia kouluttautua halutessaan ja saavuttaa näin vahvemman pätevyyden lasten kohtaamiselle. (Pihlaja 2003, 2009; Viitala 2018.)

Kielteisesti integraatioon asennoituva varhaiskasvattajatyyppe muodostui kategorioista ulkopuolisen tekijän vaikutus (A2) ja kriittinen suhtautuminen (B2). Kriittisesti

integraatioon asennoituva varhaiskasvatuksen työntekijä on saattanut työskennellä integroiduissa erityisryhmissä, mutta kokemuksesta on syystä tai toisesta muodostunut negatiivinen. Kriittisesti integraatioon asennoituvat näkevät ulkopuolisten tekijöiden määrittelevän integraation tapahtumista, eivätkä he itse pysty vaikuttamaan integraation prosessiin tai sen onnistumiseen. Lapsi, jolla on jokin tai kenties useita kehityksellisiä haasteita tai erityisen tuen tarpeita merkitsee heille lisätyötä, ylimääräistä ja kuormittavaa taakkaa, joiden kasvatukseen ja opetukseen heillä ei riitä resursseja, tietoja, eikä taitoja. Integraatio nähdään poliittisena päätöksenä, jonka motivaatio on pikemminkin taloudellinen kuin ideologinen. Päätäjiltä katsotaan puuttuvan ymmärrys siitä, mitä kasvatusta ja opetustyötä päiväkodeissa oikeasti vaatii tai siitä ei välitetä, joka näkyy esimerkiksi resurssien vähäisyytenä ja lapsimäärien kasvuna. Myös oppimisvaikeuksien ja yksilöllisen tuen tarpeiden aste määrittävät opettajien asennoitumista integraatioon. Esimerkiksi sosioemotionaaliset tai monien oppimisvaikeuksien kasaantuminen lapselle voidaan nähdä integraatiota vaikeuttavana tai estävänä. Myös muutosten ja integraation prosessin nopeus saattaa kuormittaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä, jolloin työn taso ja työhyvinvointi laskevat. (Pihlaja 2003; Avramidis & Norwich 2002; Hermanfors 2017.)

Neutraalisti integraatioon asennoituva varhaiskasvattajatyypin muodostuu kategorioista neutraali asenne (A1), erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden täyttäminen (B3) ja integraation yhteiskunnallinen merkitys (B4). Integraatioon neutraalisti suhtautuva ei välttämättä ole ehtinyt hankkimaan käytännön kokemusta integroiduissa erityisryhmissä työskentelystä, vaan hänen käsityksensä ja ymmärryksensä integraatiosta pohjautuvat ulkoa opittuihin teorioihin ja oppikirjamaisiin yleistyksiin, esimerkiksi opiskelun tai työyhteisön kautta. Integraatio on olemassa oleva tekijä päiväkodin arjessa mutta se saattaa tuntua kaukaiselta tai omaan työhön irrallisena, eikä integraatioon sisällytetä positiivisia tai negatiivisia tunteita.

Myös päiväkodin ulkopuolisten tukipalveluiden ja moniammatillisen verkoston on kohdattava lasten yksilölliset tuen tarpeet, joiksi voidaan laskea esimerkiksi avustaja, fysioterapia, kuljetukset ja tekniset apuvälineet. Päiväkodin henkilöstöllä tulisi olla mahdollisuus erilaisiin koulutustilaisuuksiin ja kursseihin saadakseen tietoa lasten erilaisista haasteista, jotta he pystyvät myös käytännön tasolla toteuttamaan kasvatusta integraatio- ja inklusioideologian mukaisesti. Päiväkodeissa tulisi myös harjoittaa jatkuvaa työntekijöiden konsultaatiota ja työnohjausta, joissa voidaan yhdessä suunnitella lasten ohjausta ja kehittää ryhmän toimintaa. Päiväkotien toimintakulttuuri määrittyy

päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteissa, osallisuuden lisäämisessä kasvatuskumppanuutena vanhempien kanssa sekä lapsien huomioimisessa yksilöllisine vahvuuksineen ja heikkouksineen. Erilaisuus voidaan käsittää päiväkodin kontekstissa inkluusiivisen ideologian mukaisesti kokonaisvaltaisena ilmiönä, joka voidaan mieltää pikemminkin rikkautena kuin heikkoutena. (Pihlaja 2009; Viitala 2018.)

Erilaisia varhaiskasvattajatyyppejä tarkastellessa on syytä palata Pinolan (2008) tutkimukseen luokanopettajien asennoitumisesta integraatioon ja inkluusioon sekä sen tulosten verrattavuudesta tämän tutkimuksen tuloksiin. Tämän tutkielman lähtökohtia integraation ja inkluusion tarkasteluun päiväkodin kontekstissa on saatu Pinolan tutkimuksesta. Pinolan tutkimustulokset eli opettajatyypit olivat positiivisesti, kielteisesti ja neutraalisti integraation suhtautuneet opettajat. Alatason kategoriat, joista opettajatyypit muodostettiin, olivat päällisin puolin samanlaisia varhaiskasvattajatyyppeiden kanssa, mutta tämän tutkielman tulokset sisälsivät varhaiskasvatukselle tyypillisiä käsityksiä, näkökulmia ja ajatuskokonaisuuksia. Toisaalta tutkimuksissa ilmeni paljon samaa esimerkiksi asenteiden ja käsitteiden ymmärtämisen yhteydessä. Opettajien sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteisiin vaikuttavat käsitteiden ymmärtäminen. Epämääräinen tai virheellinen tieto integraatiosta näkyi sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden että opettajien asennoitumisena integraatioon. Tutkielman tulosten perusteella näyttää siltä, että varhaiskasvatuksen työntekijät ovat ikään kuin korvanneet tai hylänneet integraation ja inkluusion mahdollisuuden varhaiskasvatusta ohjaavana ideologiana, koska integraation ja erityisesti inkluusion käytännön toteuttaminen, siihen tarvittavat resurssit ja pohjatyö eivät ole vastanneet lainkaan sitä, miten osa varhaiskasvatuksen työntekijöistä ovat integraation ja inkluusion kokeneet tai kuulleet sen toteuttamisen onnistuneen. Pinolan tutkimuksessa korostuneet kaikkien hyvän opetuksen ja opettajan oman osaamisen varmistamisen teemat löytyivät myös tästä tutkimuksesta. Integraation katsottiin tarjoavan hyvän mahdollisuuden tarjota kaikille integroidun erityisryhmän lapsille laadukasta opetusta, johon tärkeimmät syyt olivat pienemmät lapsiryhmät ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattitaito ryhmässä. Ammattitaito tuli esiin erityisesti erityispedagogisessa osaamisessa, vastuusta ryhmän erityisopetuksen järjestämisestä sekä tarvittavan erityispedagogisen tiedon ja taidon välittämisestä myös muille varhaiskasvatustiimin jäsenille. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokemuksen ja ammattitaidon nähtiin tukevan koko päivähoitoryhmän tiimin toimintaa ja osaamista.

Myös jatkokoulutus sekä muut lisäkoulutukset ja ammattitaitoa vahvistavat kurssit nähtiin osaamista lisäävinä (Dickens-Smith 1995; Pinola 2008).

7.2 Varhaiskasvattajatyypit inklusiota koskevista kysymyksistä

Yleisesti tarkastellen vastaukset inklusioon liittyen muistuttivat varhaiskasvatuksen työntekijöiden integraatiolle antamia käsityksiä, hyötyjä, haittoja sekä edellytyksiä. Suurimmat erot integraatioon näyttäytyivät inklusion ideologisten lähtökohtien korostumisena inklusion hyötyjä ja haittoja tarkastellessa. Varhaiskasvatuksen rakenteiden ja henkilöpoliittisten ratkaisujen ei katsottu edesauttavan vaan pikemminkin rajoittavan inklusion toteutumista. Integraatiolla katsottiin olevan paremmat lähtökohdat lasten kohtaamiseen kuin inklusiolla juuri varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoaman pysyvän erityispedagogisen osaamisen ja tuen ansiosta.

Inklusiota koskevia hyötyjä ja haittoja tarkasteltaessa positiivisia ja rakentavia näkemyksiä seurasi usein tietynlainen skeptisyys ja epäluulo inklusiota kohtaan, joka perustui pääosin varhaiskasvatuksen rakenteellisiin heikkouksiin ja joustamattomuuteen. Varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat henkilöresurssit ja päivähoitoryhmän työntekijöiden ammattitaidon merkittävinä inklusion onnistumisen edellytyksenä. Aineiston perusteella käy ilmi, että inkusoiduissa lapsiryhmissä tulisi varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemyksen mukaan olla vakituksena työntekijänä varhaiskasvatuksen erityisopettaja, joka voi ottaa erityispedagogisen vastuunkantajan roolin ja ammattitaitoa kohdata inkusoitu oppilas sekä hänen tuen tarpeensa.

Inklusion onnistumisen taustalla nähtiin myös ammattitaitoinen henkilökohtainen avustaja, jonka toiminnan mahdollistajana ja tukena nähtiin juuri erityisopettaja, jolloin sekä henkilökohtaisella avustajalla on aikaa ja tilaa keskittyä juuri oman avustettavansa tukemiseen arjen toiminnassa. Nykyisellään varhaiskasvatuksen rakenteet, eivät salli inkusoitujen lasten lapsiryhmiin esitettyä varhaiskasvatuksen työntekijöiden tiimien kokoonpanoa eli varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja henkilökohtaisen avustajan yhdistelmää, vaan inkusoiduissa lapsiryhmissä henkilöstön muodostavat varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja henkilökohtaisen avustajan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat erityisryhmissä, kuten alueellisissa integroiduissa erityisryhmissä.

Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin inklusioon suhtautumisen varhaiskasvattajatyyppejä ja mistä alatason kategorioista ne muodostuvat. Alla inklusion haastattelukysymyksistä muodostetut varhaiskasvattajatyypit:

- Myönteinen (A3, B1 ja B5)
- Kielteinen (A2 ja B2)
- Neutraali (A1, B3 ja B4)

Myönteisesti inklusioon suhtautuva varhaiskasvattajatyypin muodostuu kategorioista myönteinen asenne (A3), suvaitsevaisuuden lisääntyminen (B1), ryhmissä, joihin on inklusoiduna lapsi, sekä inklusion hyöty varhaiskasvatuksen työntekijälle (B5). Myönteiselle varhaiskasvattajatyypille ominaista ovat onnistuneet kokemukset inklusiosta, usko omien kasvatusarvojen kohtaamiseen inklusioon ideologisten taustaoletusten, kuten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuteen perustuvan kasvatustilafilosofian kanssa. Onnistuneet kokemukset kasvattavat uskoa inklusion prosessiin. Myönteisesti inklusioon asennoituva ymmärtää inklusion vaatimat resurssit, ajan ja sitoutumisen ja ymmärtää inklusion prosessinomaisuuden eli inklusio käsitetään pikemminkin matkana kuin saavutettavana määränpäänä. Inklusio vaatii työtä, eikä sillä ole maalia, vaan inklusion suunnittelua, toteutusta ja arviointia on jatkuvasti tarkasteltava ja arvioitava yksilönä ja päivähoitoryhmän tiimin näkökulmasta.

Kielteisesti inklusioon suhtautuva varhaiskasvattajatyypin muodostuu kategorioista ulkopuolisen tekijän vaikutus (A2) ja kriittinen suhtautuminen (B2). Kielteisesti inklusioon asennoituva varhaiskasvatuksen työntekijä suhtautuu inklusioon epäilevästi. Hänellä saattaa olla inklusiosta huonoja kokemuksia tai hän on kuullut epäonnistuneista kokemuksista kollegoiltaan. Inklusio saatetaan nähdä säästämistoimenpiteenä, jonka tavoitteena ei olekaan vastata inklusoidun lapsen erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen, vaan rahan säästäminen. Inklusio saatetaan nähdä myös viimeisenä vaihtoehtona lapselle, jonka tuen tarpeisiin ei muualla pystytty vastaamaan. Lapsesta tulee varhaiskasvatuksen työntekijöille taakka, joka vaikeuttaa paitsi heidän työtään, saattaa vaarantaa koko päivähoitoryhmän toiminnan ja työrauhan. Mikäli

lähtökohtana on tilanne, jossa varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteet ja suhtautuminen inklusioon tai inklusoitavaan lapseen ovat lähtökohtaisesti kielteiset tai inklusio nähdään vain yrityksenä hankaloittaa päiväkodin arkea, ovat inklusion toteuttamisen lähtökohdat äärimmäisen hatarat.

Neutraalisti inklusioon suhtautuva varhaiskasvattajatyyppejä rakentuu kategorioista neutraali asenne (A1), erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden täyttäminen (B3) ja merkitys yhteiskunnan kannalta (B4). Neutraalisti inklusioon suhtautuvalla ei vielä ole kokemuksia inklusiosta tai hänen käsityksensä inklusiosta perustuvat koulussa ja kirjoista opittuun. Neutraalisti inklusioon suhtautuvat eivät kuvaile inklusiota myönteisin tai kielteisin lauserakenteinen tai käsittein, vaan heidän vastauksistaan on löydettävissä verbin passiiveja kuvailemaan inklusiota. Inklusio tapahtuu neutraalissa suhtautumisessa kuin itsestään, eikä se vaadi varhaiskasvatuksen työntekijältä sitoutumista tai tekoja, vaan inklusio on ikään kuin olemassa ja tapahtuvana, liikkeessä pysyvänä voimana.

Kun tarkastellaan asenteita inklusioon, täytyy Pinolan (2008) tutkimus nostaa vielä esille varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja opettajien eroja ilmiötä tarkastellessa. Pinolan tutkimuksessa haastateltavat eivät tunnista inklusioon käsitettä eivätkä siksi vastanneet inklusiota koskeviin kysymyksiin muutamaa lukuun ottamatta. Tässä tutkielmassa viidestätoista (n=15) varhaiskasvatuksen työntekijästä kymmenen (n=10) tunnisti inklusion käsitteen ja vastasi inklusiota koskeviin kysymyksiin. Vastausten tarkoituksena oli kuvata käsitysten variaatioita, joten varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsitysten vastaavuutta esimerkiksi inklusion käsitteen tai teorian oikeaan ymmärtämiseen ei vastauksilta vaadittu. Myös tämän tutkielman osalta on huomioitava vastaajien erot integraation ja inklusion käsitteellisen ja teoreettisen tiedon välillä, kun integraatiota koskeviin kysymyksiin vastasivat kaikki haastateltavat (n=15) ja inklusiota koskeviin kysymyksiin kymmenen (n=10) haastateltavaa. Syynä vastausmäärien eroon tutkimusten välillä saattaa olla kymmenen vuoden aika tutkimusten välillä. Lisäksi Pinolan (2008) tutkimukseen osallistui yhdeksän (n=9) ensimmäisen luokan opettajaa, joiden ryhmässä oli aloittanut yksi tai useampi integroitu erityistä tukea tarvitseva lapsi, sekä yhdeksän (n=9) sellaista ensimmäisen luokan opettajaa, joiden luokalla ei ollut luokassaan erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Saattaa olla, että luokanopettajien koulutus ei ollut sisältänyt riittävästi erityisopetusta tai -pedagogisia valmiuksia lisääviä opintoja tai he olivat urallaan vasta siinä vaiheessa, että käytännön kokemusta inklusiosta ei ollut

vielä ehtinyt karttua. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijät valittiin taas mahdollisimman erilaisten koulutustaustojen pohjalta eli vastaajina oli neljä (n=4) varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, kolme (n=3) varhaiskasvatuksen opettajaa sekä kuusi (n=6) varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa sekä kaksi muuta varhaiskasvatuksen ammattihenkilöä. Koulutustaustat siis erosivat toisistaan ja todennäköistä oli, että ainakin varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat opinnoissaan ainakin sivuuttaneet integraation lisäksi myös inklusiota opintojen erityispedagogisen painotusten takia. Varhaiskasvatustiimien työskentely, vuorovaikutus ja tiimipalaverit erityisesti integroitujen erityisryhmien kohdalla voivat myös lisätä kaikkien tiimin jäsenten tietoja inklusiosta varhaiskasvatuksen erityisopettajan pysyvän tuen ansiosta, joten tämäkin voi näkyä osittain varhaiskasvatuksen työntekijöiden tiedoissa inklusiosta. Aineistossa viitattiin myös erilaisiin koulutuksiin ja kursseihin, jotka lisäsivät valmiuksia ja taitoja kohdata lapsi, joilla on erityisen tuen tarpeita.

Avramidis ja Norwich (2002) käsitelivät tutkimuksessaan opettajien asenteita integraatioon ja inklusioon. Tutkimuksessa luotiin yleiskatsaus integraatiosta ja inklusiosta jo tehtyyn tutkimukseen, joten artikkelin avulla voi saada hyvän yleiskatsauksen ilmiön tutkimukseen. Opettajien asennoitumisessa he päätyvät samaan johtopäätökseen kuin tämänkin tutkielman tulokset osoittavat eli varhaiskasvatuksen työntekijät asennoituvat myönteisesti inklusioon ja sen ideologisiin arvoihin ja periaatteisiin, mutta eivät ole valmiita totaalisen inklusioon. Avramidis ja Norwich näkevät, että opettajat suhtautuvat kielteisemmin tiettyjen erityisen tuen tarpeita tarvitsevien lasten inklusioon kuin toisten. Osa opettajista suhtautui myönteisesti esimerkiksi sellaisten lasten inklusioon, joilla oli vain lieviä erityisen tuen tarpeita ja motorisia erityisen tuen tarpeita tai lapsiin autismin kirjolla. Sen sijaan lapsiin, joilla oli vaikeita erityisen tuen tarpeita, kuten vaikeita oppimisvaikeuksia tai lapsia, joilla oli sosioemotionaalisia vaikeuksia, ei suhtauduttu myönteisesti inklusion suhteen. Kielteiseen suhtautumiseen vaikuttivat liian vähäiset resurssit inklusion toteuttamiseen laadukkaasti ja lasten tuen tarpeet huomioiden. Esimerkiksi lapset, joilla oli sosioemotionaalisia vaikeuksia, katsottiin hyötyvän henkilökohtaisesta avustajasta, joka on resurssikysymys. Mitä vaikeampia käytöshäiriöt ovat, sitä hankalammaksi inklusion toteuttaminen tässä tapauksessa nähdään.

Tässä tutkimuksessa ei aineiston perusteella noussut esille yhtä tiettyä erityisen tuen erityislaatua, joiden inklusioon olisi suhtauduttu toista kielteisemmin. Motoriset

vaikkeudet ja alhainen kognitiivinen taso, nähtiin usein esteinä, jotka pystytään ylittämään ammattitaitoisen henkilökunnan, henkilökohtaisen avustajan tai apuvälineiden avulla. Yleensä inklusion esteenä nähtiin se, että lapsi tarvitsi jatkuvaa terveyteensä liittyvää huolenpitoa tai jos hänen mahdollisuutensa osallisuuden ja vuorovaikutukseen olivat vähäiset. Esimerkiksi lapset, joilla on motorisia haasteita, eivätkä välttämättä hallitse kehoaan täydellisesti, saattavat tarvita varhaiskasvatuksen työntekijöiden tai henkilökohtaisen avustajan apua kommunikointiin ja osallisuuden kokemusten saavuttamiseen. Varhaiskasvatuksen työntekijät voivat toimia ikään kuin tulkkeina lasten välisessä kommunikaatiossa, kun muut keinot ovat vähäisiä. Toisaalta varhaiskasvatuksessakin voidaan hyödyntää monenlaisia kommunikaation apuvälineitä, joten vasta äärimmäiset vaativat motoriset vaikeudet ja kommunikaatiovaikeudet tekevät lasten välisestä vuorovaikutuksesta, kommunikaatiosta ja osallisuuden kokemuksista täysin mahdottomia.

7.3 Integraation edellytyksistä integraation reunaehtojen määrittelyyn

Erilaiset varhaiskasvattajatyypit ja integraation edellytykset voivat kertoa tarkemmin, minkälaista varhaiskasvatuksen todellisuus on, sekä erilaisista varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksista ja ongelmista integraatioon liittyen. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ja integraation edellytyksiä peilaten ja verraten niitä muihin alan tutkimukseen.

C1. Resurssit

C2. Tarpeellisen tiedon ja koulutuksen saaminen

C3. Oppimisympäristöihin liittyvät edellytykset

Resurssit (C1) on ensimmäinen inklusion edellytysten kategoria. Resurssit eli riittävä määrä ammattitaitoista henkilökuntaa nousi vahvasti esiin varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksissa onnistuneen integraation edellytyksiä tarkastellessa. Mikäli integraation toteuttamiseen ei pystytä osoittamaan riittävästi henkilökuntaa sekä aikaa

yhteiselle suunnittelulle ja toiminnan arvioinnille, on lasten tuen tarpeisiin vastaaminen vaikeaa. Pihlajan (2003, 132-133) ajatukset erityisryhmien henkilöstöresursseista ovat saman suuntaisia tämän tutkimuksen kanssa. Integroiduissa erityisryhmissä on kaksi opettajan virkaa, joista toinen on varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja toinen varhaiskasvatuksen opettajan virka. Jo tästä lähtökohdasta on integroitujen erityisryhmien erityispedagoginen osaaminen ja ammattitaito ainakin paperilla korkeampaa kuin ei erityistä tukea tarvitsevilla lapsiryhmissä, oli niissä lapsia inkluusiota tai ei. Integroiduissa erityisryhmissä myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten välinen suhdelu on suotuisampi lasten erityisen tuen tarpeisiin vastaamiseen, kun integroiduissa erityisryhmissä lapsia on vähemmän ja koulutettua henkilökuntaa enemmän. (Pihlaja 2003, 132–133.)

Moniammatillisuus ja toimivat suhteet yhdessä erilaisia tukipalveluita tarjoavien tahojen kanssa nousivat esiin vahvasti integraation edellytyksiä tarkastellessa. Integraation kohdalla moniammatillinen yhteistyö korostui inkluusiota enemmän, johtuen mahdollisesti ryhmien erityistä tukea tarvitsevien lasten suuremmasta lukumäärästä ja diagnoosien moninaisuudesta johtuen. Moniammatillisuus voidaan jakaa päiväkotien sisäiseksi moniammatillisuudeksi ja päiväkodin ulkopuoliseksi moniammatillisuudeksi. Päiväkotien sisällä moniammatillisuus näyttäytyy moniammatillisten varhaiskasvatustiimien sisäisinä rooleina ja vastuualueina. (Karila & Nummenmaa 2001.)

Tämän tutkielman aineiston perusteella moniammatillinen yhteistyö luo perustan integraation toimivuudelle yhdessä lasten, lasten vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa. Moniammatillisuus tulee esille erilaisten terapiamuotojen suunnittelun, toteuttamisen muodossa sekä tarvittavien resurssien arvioinnissa ja kuntoutuksen toteuttamiseksi. Työntekijöiden ei tarvitse selvittää yksin vaan päivähoitoryhmän sisäisistä tiimipalavereista saadaan tukea ja voidaan vaihtaa osapuolten kokemuksia ryhmän toiminnasta, lasten tuen tarpeista, toimiviksi koetuista käytännöistä ja menetelmistä ja ennakoita tulevia muutoksia.

Toisena integraation edellytysten kategoriana on tarpeellisen tiedon ja koulutuksen saaminen (C2). Riittävä tieto ja koulutuksen saaminen ovat tärkeitä ammattitaidon ylläpitämisen, integraation toteuttamisen sekä toimivuuden elementtejä. Koulutus, jatkokoulutus, erilaiset kurssit, varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja konsultoitujen erityislastentarhanopettajien tuki ovat tärkeitä integraation toteutumisen edellytyksiä,

jotka eivät tue pelkästään päiväkotien pedagogiikkaa ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamista, vaan lisäävät varhaiskasvatuksen työntekijöiden työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Viitala (2000) tutki varhaiskasvatuksen opettajien mielipiteitä siitä, oliko heillä riittävästi tietoa ja taitoa kohdata erityistä tukea tarvitsevia lapsi. Viitalan tutkimuksessa noin puolet vastaajista omaavansa riittävästi tietoa lapsen tuen tarpeista. Osa vastaajista sai lisätietoa opiskelemalla itse tai lasten vanhemmilta. Viitalan tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat saaneensa tukea integraatioon hoitoyksiköstä, kiertävältä varhaiskasvatuksen erityisopettajalta, lasten vanhemmilta sekä muilta kuntoutusta lapselle tarjoavilta tahoilta. (Viitala 2000, 75-77.) Tässä tutkimuksessa tarpeellisen tiedon ja koulutuksen saaminen kohtasivat ainakin osittain Viitalan havaintojen kanssa. Varhaiskasvatuksen työntekijät saivat tietoa ja tukea varhaiskasvatustiimiltään. Lapsiryhmissä, joihin oli inklusoituna lapsi, ei ollut varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, joten tietoa ja tukea integraatioon saatiin talon muussa ryhmässä olevalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta tai alueelliselta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta.

Kolmantena ja viimeisenä integraation edellytyksistä muodostettu kategoria on Oppimisympäristö (C3). Laadukasta oppimisympäristöä määrittävät esteettömyys, lasten kehitystä, oppimista ja motorisia taitoja edistävät tilat. Oppimisympäristöjen tulisi myös tarjota lasten rytmiiin sopivat tilat, joissa voidaan toimia eri kokoisissa ryhmissä, liikkua ja leikkiä äänekkäämmiin, sekä tarjota rauhoittumiseen ja rauhalliseen leikkiin sopivat tilat. Pihlaja (2003) katsoo, että erityisryhmissä on paremmin suunnitellut tilat, joka näkyy esimerkiksi parempina mahdollisuuksina olla yksin tai kaksin eli mahdollisuus omaehtoiseen toimintaan, joka ei häiriinny. Erityisryhmissä voidaan siis tilanteen vaatiessa rauhoittua hiljaiseen leikkiin, kun se muissa lapsiryhmissä saattaa olla hankalampaa. Tässä tutkimuksessa myös vanhat päiväkodit tuottivat hankaluuksia esteettömyyden vaatimukselle. Vanhojen päiväkotien käyttö erityisryhmien toiminnassa ei täyttänyt esteettömyyden vaatimusta, vaan vaikeutti liikkumista apuvälineiden kanssa. Integraation edellytyksenä erityisryhmien oppimisympäristöjen tuli siis tarjota lapsille riittävästi psyykkistä ja fyysistä tilaa lapsille. (Pihlaja 2003, 145-146)

7.4 Inklusion edellytyksistä inklusion reunaehtojen määrittelyyn

Tässä luvussa tarkastellaan inklusion edellytyksiä muuhun inklusiotutkimukseen ja kirjallisuuteen verraten ja tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka määrittelevät inklusion toteutumisen reunaehtoja. Inklusion edellytysten kategorioita löytyi inklusion kohdalla integraatioon verrattuna kolme enemmän. Nämä kolme kategoriaa ovat sitoutuminen (C4), tuki (C5) ja kasvatuskumppanuus (C6). Nämä kolme kategoriaa ovat tärkeä osa kaikkea varhaiskasvatusta, myös integraatiota, mutta varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksissa ne koettiin vahvasti inklusion arvoihin ja toimintakulttuuriin limittyneinä sekä onnistuneen inklusion edellytyksinä. Inklusion edellytyksistä muodostettuja kategorioita syntyi tässä tutkimuksessa kuusi, jotka olivat.

- C1. Henkilöresurssit
- C2. Tarpeellisen tiedon ja koulutuksen saaminen
- C3. Oppimisympäristöihin liittyvät edellytykset
- C4. Sitoutuminen Inklusiiviseen varhaiskasvatukseen
- C5. Tuki
- C6. Kasvatuskumppanuus

Vahvimpana inklusion edellytyksenä esiin nousi riittävät henkilöstöresurssit (C1). Varhaiskasvatuksen työntekijät mainitsivat ammattitaitoisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja henkilökohtaisen avustajan merkityksen inklusion onnistumiselle. Samalla esiin nousi huomio varhaiserityiskasvatuksen ja tukipalvelujen rakenteista, sillä inklusoitu lapsi ei saa henkilökohtaista avustajaa erityisryhmässä, jossa on varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Inklusoituna normaaliryhmään lapsella taas on mahdollisuus henkilökohtaiseen avustajaan, mutta ryhmässä ei ole varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Näin henkilökohtaiselle avustajalle jää suuri vastuu avustettavan inklusoimisesta, sillä varhaiskasvatuksen opettajalla ei välttämättä ole riittävää ammattitaitoa tai resursseja huomoida inklusoitua lasta lapsiryhmässä, joka on lapsiluvultaan jo valmiiksi ääri rajoilla.

Mikola (2011) tarkastelee tutkimuksessaan inklusiossa korostuvaa opettajan johtajuutta. Mikolan näkemys opettajan johtajuudesta mukailee tämän tutkimuksen vastaajien ajatuksia selkeästä varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolista johtajana tai ainakin vastuunkantajana myös lapsiryhmissä, joihin on inklusoituna erityistä tukea tarvitseva lapsi. Varhaiskasvatuksen työntekijät itse tunnustivat tarpeen tuoda tätä ammattitaitoa ja pedagogista vastuunkantoa kaikkiin sellaisiin erityisryhmiin, joissa on lapsi inklusoituna. Tämä näkökulma haastaa ja kyseenalaistaa vallitsevat päiväkotien henkilöstörakenteet ja näkee tilaa uudennlaisille innovaatioille inklusion toimivuuden varmistamiseksi ja päiväkotien toimintakulttuurien muutosvoiman ajajiksi.

Toisena inklusion edellytysten kategoriana on riittävän koulutuksen ja tiedon saaminen (C2). Tällaiseksi koulutukseksi ja tiedoksi katsottiin jatkokoulutus, aiempaa osaamista syventävät kurssit sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien, kiertävien ja konsultoivien erityislastentarhanopettajien tuki. Esille nousi myös pohjatyön merkitys, kun aletaan suunnittelemaan inklusion toteuttamista lapsiryhmään. Pohjatyön merkitys nousi esiin aineistossa niin sen vastaanottamisena kuin tarjoamisenakin. Pohjatyön kokivat merkitykselliseksi ne varhaiskasvatuksen työntekijät, jotka olivat antaneet tietoa inklusiosta tai inklusoitavasta lapsesta lapsiryhmään sekä niistä, jotka olivat olleet vastaanottamassa tätä tietoa. Pohjatyöllä viitattiin siis sekä asennetyöhön että käytännön inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvän tiedon jakamiseen. Tietoa saatettiin jakaa inklusoitavan lapsen tulevaan ryhmään tai koko päiväkotiin. Pohjatyö ja inklusiota edistävä yleinen asennetyö ovat oleellinen osa inklusion toteuttamista, sillä varhaiserityiskasvatus tai työskentely erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa yleensä, saattaa olla vierasta varhaiskasvatuksen työntekijöille. Sellaiset lapsiryhmissä työskentelevät, joilla ei ollut aiempaa kokemusta erityistä tukea tarvitsevista lapsista, tarvitsivat tukea erilaisten lasten kohtaamiseen. Pelko ja tietämättömyys lisäävät kielteisiä asenteita, joten riittävä ja asiantunteva pohjatyö on tärkeää koko päiväkodin tasolla, ei ainoastaan ryhmälle, johon lapsi inklusoidaan. Inklusoituna lapsi ole vain henkilökohtaisen avustajan lapsi, tai oman ryhmänsä lapsi, vaan koko päiväkodin lapsi, kuten kaikki päiväkodeissa olevat lapset. Tämän takia koko päiväkodin tulisi olla mukana riittävän koulutuksen ja tiedon saamisessa.

Seppälä-Pänkäläinen (2011) on tarkastellut tutkimuksessaan asiantuntijuuden ulottuvuutta koulutuksen kautta. Seppälä-Pänkäläinen katsoo, että opettajankoulutuksen tarjoamat pakolliset erityispedagogiikan opinnot, eivät ole lainkaan riittäviä varustamaan

tulevia opettajia erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamiseen. Samanlaisia ajatuksia heräsi myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksissa asiantuntijuuteen ja tietoon liittyen. Tietoa kaivattiin lisää, jotta inklusio ei olisi tuntunut täysin vieraalta tai mahdottomalta tehtävältä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tietoa ja tukea kaivattiin tämänkin kategorian vastauksissa, eikä alueellisten varhaiskasvatuksen erityisopettajien tuen nähty riittävän inkluoitujen lasten hoitoryhmissä, vaan varhaiskasvatuksen työntekijät kaipasivat jatkuvaa ja pysyvää tukea inklusion toteuttamiselle. (Seppälä-Pänkäläinen 2011.)

Kolmantena inklusion edellytysten kategoriana on oppimisympäristö (C3). Inklusiivisen oppimisympäristöjen vaatimukset inklusion edellytyksenä eivät eronneet integraation vastaajista. Oppimisympäristöt nousivat varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksissa esiin erityisesti esteettömyyden näkökulmasta. Inklusioon liittyy usein erityistä tukea tarvitsevien lasten apuvälineet liikkumisen helpottamiseksi tai ylipäätään mahdolliseksi. Korkeat kynnykset, kapeat kulkuväylät ja oviaukot sekä pienet huoneet vaikuttavat kaikki erityistä tukea tarvitsevan lapsen mahdollisuuksiin liikkua ja osallistua päiväkodin toimintaan. Vanhojen päiväkotien ongelma on, että näitä ongelmia ei ole päiväkotien rakennusaikaan osattu huomioida tai ongelmia ei ole pystytty ratkaisemaan tai korjaamaan. Vanhojen päiväkotien tilaongelmat vaikuttavat siis suoraan inklusion toteutumisen mahdollisuuksiin ja tekevät lähipäiväkotiperiaatteen toteuttamisesta vaikeaa tai ainakin inklusion periaatteiden vastaista, jos lapselle ei tilojen takia ole mahdollista osallistua ryhmän toimintaan tai hänen tuen tarpeitaan ei pystytä huomioimaan tai kehittämään tilojen takia.

Myös tilojen monipuolisuus ja joustava käyttömahdollisuus nousi esiin oppimisympäristöjä tarkastellessa. Muokattavat tilat mahdollistivat monipuolisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen päiväkodin tiloissa. Monipuolisuus mahdollistaa päiväkodin ja lasten rytmin mukaisen toiminnan. Lapsilla on tilaa riehua, mekastaa rellestää ja leikkiä isommassa ryhmässä, mutta myös tilaa rauhoittua, leikkiä yksin tai kaksin rauhassa. Tiloissa voidaan järjestää erilaisia opetustuokioita, niissä on mahdollisuus liikkua ja mahdollisuus rauhoittua.

Mikola (2011) jakaa tutkimuksessaan oppimisympäristöt psykologisiin, sosiaalisiin ja fyysisiin oppimisympäristöihin. Sosiaalisilla oppimisympäristöillä Mikola viittaa lasten vuorovaikutussuhteisiin, kaverisuhteisiin ja normeihin. Psykologisen oppimisympäristön

elementeiksi Mikola luettelee lasten hyvinvoinnin, syrjäytymisen kokemukset ja tunteet. Fyysistä oppimisympäristöä taas määrittelee kokemus koulun ajasta ja tilasta. Aikaresurssit merkitsevät kiireettömyyden, kiireen ja ajanhallinnan teemoja yksilöiden tuen tarpeiden huomioimisessa. Fyysiset tilat taas tarkoittivat opetuksen järjestämisen mahdollisuuksia ja koulun tilaratkaisuja sekä niiden tarjoamia mahdollisuuksia. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ajatukset oppimisympäristöistä muistuttivat Mikolan tutkimuksen ajatuksia siinä, että kiireen kokemukset vaikuttivat päiväkodeissa tehtävän työn laatuun. Inklusiivisissa ryhmissä, kuten integroiduissakin erityisryhmissä pyrittiin luomaan kiireettömyyden tunnetta, jotta hankaliltakin tuntuvat asiat tai kasvatukselliset tilanteet saatiin vietyä kiireettä loppuun esimerkiksi käytöshäiriöiden tapahtuessa. Myös sosiaalisten ja psykologisten oppimisympäristöt pyrittiin muokkaamaan niin, että lapset voisivat kokea viihtyvänsä ja voivansa hyvin päiväkodissa. Tavoitteena onkin lasten kokonaisvaltainen hyvinvointi. (Mikola 2011, 109, 204.)

Neljäntenä inklusion edellytysten kategoriana on sitoutuminen inklusioon (C4). Katgoria merkitsee varhaiskasvatuksen työntekijöiden sitoutumista inklusion mukaiseen varhaiskasvatukseen ja inklusiiviseen toimintakulttuuriin. Se merkitsi sitoutumista erilaisuuden arvostamiseen, vahvuusperustaiseen pedagogiikkaan ja tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden korostamiseen varhaiskasvatustyössä. Sitoutumista inklusioon kuvattiin välttämättömänä inklusion onnistumisen edellytyksenä. Sitoutuminen merkitsee sitoutumista erityistä tukea tarvitsevan lapsen, hänen erilaisuutensa arvostamiseen ja hyväksymiseen sekä näiden asenteiden ja arvojen välittämistä koko ryhmään ja päiväkotiiin. Erilaisuutta ja erojen moninaisuutta on kaikissa päiväkodin lapsissa ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden sitoutuminen kaikkien lasten moninaisuuden kunnioittamiseen voi toimia voimavarana koko päiväkodin toiminnalle. Kun koko päiväkodin henkilökunta sitoutuu inklusion tavoitteisiin ja arvoihin voidaan päiväkodin toimintakulttuuri muuttaa kaikkien lasten osallisuutta, itsenäisyyttä ja kukoistamista tukevaksi toimintakulttuuriksi.

Tässä tutkimuksessa sitoutuminen merkitsee kokonaisvaltaista tapaa asennoitua, kokea ja ymmärtää inklusiivinen varhaiskasvatus. Sitoutuminen merkitsee sitoutumista inklusion prosessiin eli ajatusta inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja toimintakulttuurin jatkuvasta kehittämisestä ja arvioinnista. Ajatus inklusioon sitoutumisesta saattaa olla hankala sisäistää kaikessa laajuudessaan, mutta varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksissa se nousi esille erilaisista inklusiivisen varhaiskasvatuksen osa-alueiden, kuten arvojen,

yhteisöllisyyden, lasten osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden kokemusten tukemisesta sekä yhteisen tavoitteellisen ja sitoutuneen kasvatuskumppanuuden kehittämisen muodostamasta kokonaisuudesta. (Viitala 2018, 71-72.)

Viidentenä kategoriana inklusion edellytyksenä on tuki (C5). Tämä kategoria sisältää laajemman ajatuksen päiväkotien toimintakulttuurista liittyen mahdollisuuteen saada tukea päiväkodissa ja sen ulkopuolella. Tiimi on se perusyksikkö, josta käsin varhaiskasvatusta ja opetusta tehdään, joten tiimissä tapahtuva toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi luovat pohjan kaikelle ryhmän toiminnalle. Tiimissä on luontevaa käydä avointa keskustelusta ryhmän toiminnasta ja saada tukea omalle toiminnalle ryhmän jäsenenä. Tiimien avulla on mahdollista tukea sen jäseniä ja keskustella eri tilanteista ja tapahtumista, jos ryhmässä tapahtuu jotain erityistä, mikä vaatii selvittämistä tai vain tilanteiden purkua. Tiimien tarkoituksena onkin antaa kaikille tilaa ja mahdollisuus kertoa omista näkökulmistaan, ajatuksistaan ja tunteistaan ryhmän toiminnan kannalta. Nämä tiimin välisten vuorovaikutussuhteiden tukeminen ja dialogisuus ovat erityisen tärkeitä silloin, kun ryhmässä siirrytään aloittamaan inklusion prosessia. Uuden kokeilu, tuntematon lapsi ja inklusion vieraus saattavat herättää varhaiskasvatuksen työntekijöissä monenlaisia tunteita, pelkoa ja epävarmuutta, joten on tärkeää, että aihe otetaan esille jo inklusion suunnitteluvaiheessa.

Päiväkodin johtajan tuki koettiin varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksissa äärimmäisen tärkeänä inklusion toteuttamista edistävänä tekijänä. Varhaiskasvatuksen työntekijät tarvitsevat tilaa ja aikaa toteuttaa inklusiota oman tiiminsä vision ja lapsen tuen tarpeet huomioiden, joten päiväkodin johtajan tarjoama tuki, resurssit ja luottamus edistävät ja innoittavat varhaiskasvatuksen työntekijöitä työssään. Myös työnohjaus ja mahdollinen päiväkodin ulkopuolinen konsultointi, kuten psykologien palvelut nähdään tärkeinä, jos tilanteet inklusioon tai mihin tahansa työtilanteeseen liittyen sitä vaativat. Inklusion toteutumisessa tärkeää on inklusiivisen prosessin tukeminen niin varhaiskasvatuksen työntekijöiden kuin päiväkodin johtajien toimesta. Tällaiseen inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukemiseen sopivat innostuksen, myönteisen asenteen ja ilmapiirin levittäminen päiväkoteihin ja päivähoitoryhmiin. Jo yhdellä myönteisesti inklusioon suhtautuvalla voi olla vaikutus koko päiväkodin toimintakulttuuriin. (Janney ym. 1995.)

Kuudentena ja viimeisenä inklusion edellytysten kategoriana on kasvatuskumppanuus (C6). Varhaiskasvatuksen työntekijät pitivät tärkeänä inklusion edellytyksenä kasvatuskumppanuutta eli lapsen ja lapsen perheen kanssa tehtävää yhteistyötä. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tehdään aina varhaiskasvatuksen alkaessa oma HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jonka tiimoilta varhaiskasvatuksen työntekijät ja vanhemmat kohtaavat kaksi kertaa vuodessa. Varhaiskasvatuksen työntekijät näkevät kasvatuskumppanuuden syventämisen pelkkää HOJKS:in laatimista syvemmälle tasolle tärkeänä inklusiota edistävänä tekijänä. Kasvatuskumppanuutta voidaan kehittää rakentamalla esimerkiksi luottamussuhdetta vanhempiin. Varhaiskasvatuksen työntekijät katsoivat, että kasvatuskumppanuutta voidaan syventää esimerkiksi rakentamalla luottamussuhdetta kohtaamalla perhe esimerkiksi kotikäynnillä, jolloin perheen tavat, kulttuuri ja ajatukset lapsen vahvuuksista sekä tavoitteet lapsen kehitykselle tulevat selkeämmin esille. Luottamussuhteen rakentaminen jo ennen inklusion aloittamista mahdollistaa avoimen vuorovaikutussuhteen ja dialogisuuteen perustuvaan keskusteluyhteyden rakentamisen lapsen perheeseen. Toisia kunnioittava dialogisuus on tärkeässä roolissa, kun halutaan puhua avoimesti lapseen liittyvistä asioista, vaikeistakin sellaisista. Rantala ja Uotinen (2014) tarkastelevat artikkelissaan erään kunnan varhaiskasvatussuunnitelman kautta vanhempien osallisuuden vahvuuksia kasvatuskumppanuuden rakentamisessa. Vahvuuksina nähtiin vanhempien rooli lapsen vaikeuksien hahmottamisessa ja tuen tarpeiden tunnistamisessa, vanhemmat nähtiin tärkeinä keskustelukumppaneina moniammatillisen tiimin kanssa ja rinnalla, jonka lisäksi vanhemmat otettiin aktiivisesti mukaan laatimaan lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia. (Rantala & Uotinen 2014, 148.) Yleisesti voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen rakenteiden tarjoamat kasvatuskumppanuuden muodot eivät olleet riittäviä, vaan niitä pitäisi monipuolistaa, jotta vuorovaikutussuhteen luominen ei jäisi pinnalliseksi tai sitä ei syntyisi ollenkaan. Perheiden moninaisuus on suoraan verrannollinen lasten moninaisuuteen, joten yhteistyö, toimiva ja luottamuksellinen yhteys ja perheiden näkemysten ja maailmankuvan ymmärtäminen ovat tärkeitä lähtökohtia inklusion toimivuudelle. Tarkoituksena on arvostaa vanhempien asiantuntijuutta lastaan koskevissa asioissa. (Ojala 2015, 111-112; Rantala & Uotinen 2019.)

8 LOPUKSI

Tutkimuksen viimeisessä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä varhaiskasvatuksen haasteita. Luvun tarkoituksena on koota yhteen tutkimuksen pääajatuksia ja pohtia tutkimustulosten rakentamaa yleiskuvaa varhaiskasvatuksen todellisuudesta sekä mahdollisuuksista kehittää inklusiiviseen toimintakulttuurin perustuvaa varhaiskasvatusta yhä eteenpäin.

8.1 Luotettavuudesta ja jatkotutkimuksesta

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa korostuu fenomenografisen lähestymistavan mukaisen tutkimusvaiheiden ja aineiston analyysiprosessin kuvaaminen mahdollisimman avoimesti ja aukikirjoitetusti, johon tässäkin tutkielmassa on pyritty. Fenomenografisen tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta tarkasteltaessa ei pyritä absoluuttisen totuuteen, vaan tutkimuksen analyysi ja muodostetut kuvauskategoriat ovat aina tutkijan muodostamia konstruktioita. (Niikko 2003, 39-40.) Siksi esimerkiksi tulosten toistettavuuden vaatimus ei fenomenografisen lähestymistavan tutkimuksessa ole ensisijaisena vaatimuksena, sillä toinen tutkija saattaisi päätyä aineiston analyysissään toisiin kategorioihin. Osalle fenomenografisen lähestymistavan asiantuntijoista sisäisen arvioinnin reliabiliteetin seurauksena toiset tutkijat päätyvät lukiessaan samaa aineistoa päätyvät samoihin kategorioihin tutkijan kanssa. (Marton 1981; 1988; Säljö 1988.)

Niikkoa (2006) mukailleen fenomenografinen lähestymistapa on tutkimusmatka tutkittavaan ilmiöön, jossa tutkija oppii, miten tutkittavat kokevat, käsittävät ja ymmärtävät kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön. Tutkija on vuorovaikutuksessa ja teoreettisesti kietoutunut tutkittavaan ilmiöön, keräämäänsä materiaaliin ja ihmisten käsityksiin ilmiöstä. Fenomenografiassa aineiston analyysi alkaa jo tutkimusaineistoa kerätessä, kun tutkija saa ensi kosketuksensa aineistoon ja alkaa muodostamaan kokonaisuuksia ja edelleen kategorioita kerätessään aineisto, litteroinnin yhteydessä ja edelleen analyysin jatkuessa kohti kategorioiden ja kuvauskategorioiden muodostamista. Tutkijan tekemästä työstä siis heijastuu hänen oma lähestymistapansa, tulkintansa ja ymmärryksensä ilmiöstä, joka syntyy vuorovaikutuksessa tutkittavien ja tutkijan sisäistämällä ilmiön teoreettisen tiedon kanssa. (Niikko 2003; Marton & Booth 1997.)

Tutkielma koostuu viidestätoista (n=15) haastattelusta, joiden kesto vaihtelee 7 minuutista aina 59 minuuttiin asti. Aineistokeruuprosessin jälkeen voidaan todeta, että vaikka haastattelu olikin tutkimusmenetelmänä tutkijalle kohtuullisen uusi, tuli se huomattavasti tutummaksi tutkielman edetessä. Haastatteluprosessia aloittaessa tietynlainen tasapaino ja herkkyys tehdä haastattelua vaativat hienosäätöä. Kiinnostaviin yksityiskohtiin tarttuminen ja kysymysten tarkentaminen haastattelun edetessä vaativat haastattelutaitojen harjaannuttamista. Haastatteluaineiston ja litteroidun tekstin tarkastelu ja analyysi auttavat prosessoimaan haastattelijan tekemiä ratkaisuja haastattelujen aikana, kuten esitettyjä jatkokysymyksiä sekä niiden relevanttiutta ja kehittämään itsereflektion kautta tulevien haastattelujen kulkua ja hallintaa haluttuun suuntaan. Puolistrukturoitu teemahaastattelu antaakin tutkijalle riittävästi tilaa ja mahdollisuuden tarttua kiinnostaviin yksityiskohtiin, mutta tutkielman kannalta aiheessa pysyminen vaatii tarkkaavaisuutta, jotta dialogi ei karkaa liian kauas tarkasteltavasta ilmiöstä.

Myös haastateltavan huomioiminen haastattelua tehdessä on taito, joka kehittyy vain kokemuksen kautta, mutta johon voi tietoisesti kiinnittää huomiota ja itsereflektiivisesti tulkita ja arvioida omaa aineistoa litteroidessa ja tulkitessa. Tilan ja ajan antaminen haastateltavalle ja hiljaisten hetkien hyväksymisen osaksi haastattelua tulisi tulla osaksi tutkimuksen tekemisen taitoa, jottei haastattelijalla, eikä itse haastateltavalle syntyisi ilmapiiriä, jossa hän tuntisi olonsa keskeytetyksi ja saisi mahdollisuuden prosessoida rauhassa kysymyksiä ja vastauksia. Vaikka tässä tutkielmassa yksilöhaastattelut olivat kertaluontoisia ja niiden kesto suhteellisen lyhyt, oli tavoitteena siitä huolimatta tai juuri sen takia muodostaa luottamuksellinen ja avoin tunnelma haastattelutilanteeseen, jotta haastateltavat olisivat tunteneet olonsa luonteviksi vastatessaan. Tietynlaisen dialogisuuden vuorovaikutussuhteen rakentaminen oli tavoitteena kaikissa haastatteluissa ja tuntuikin siltä, että joiltain osin tässä tavoitteessa onnistuttiinkin.

Tämän tutkielman tulosten pohjalta kiinnostava jatkotutkimuskohde voisi olla erilaisten kasvatuksen- ja opetuksen siirtymävaiheiden tarkastelu, kuten siirtymät varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta peruskouluun. Kiinnostavan näkökulman siirtymien tarkasteluun tarjoaisi varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemukset integroitujen erityisryhmien lasten tai inklusoitujen lasten siirtymävaiheiden tukemisesta sekä se, millaiset yhteistyöverkostot ja niiden väliset tukitoimet näiden siirtymien sujuvuuden varmistamiseksi esimerkiksi varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulujen välillä on koettu toimiviksi. Tällaisia siirtymiä tukevaksi toiminnaksi nousivat

tässä tutkimuksessa esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien erityispedagoginen tieto ja tuki, henkilökohtaisten avustajien tieto ja tuntemus lapsen yksilöllisten tuen tarpeista siirtymätilanteissa sekä riittävän pohjatyön tekeminen lapsen tulevissa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja peruskoulun ryhmissä. Myös perhepäivähoidon ja moniammatillisen yhteistyön merkitys siirtymiä tukevana tahoina nousivat esille.

Varhaiskasvatuksen kentällä voitaisiin integraation ja inklusion tutkimusta toteuttaa myös erilaisten kohdejoukkojen ryhmähaastattelujen avulla. Tällaisia kohdejoukkoja voisivat olla esimerkiksi päivähoitoryhmien tiimien haastattelut tai tiettyjen ammattihenkilöiden ryhmien haastattelut, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajien, lastentarhanopettajien tai lastenhoitajien ryhmien haastattelut erikseen. Tällä tavoin eri ammattiryhmät pääsisivät tarkastelemaan integraatiota ja inklusiota tiimien ja ammattiryhmien omista näkökulmista käsin. Ryhmähaastattelut voisivat tukea keskustelunomaista dialogisuutta haastatteluissa, mikä saattaisi mahdollistaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä tuomaan rohkeammin esille ajatuksiaan ja mielipiteitään tai muodostamaan kokonaan uusia näkökulmia tarkasteltaviin ilmiöihin. Päiväkodin johtajien ottaminen mukaan inklusiotutkimuksen piiriin, voisi tuoda uudenlaisia näkökulmia inklusiivista varhaiskasvatusta tarkastelemaan keskusteluun.

8.2 Varhaiskasvatuksen haasteista nyt ja huomenna

Varhaiskasvatuksen kenttää määrittelevät jatkuvat muutokset, joihin varhaiskasvatuksen työntekijöiden näiden muutosten keskiössä on parhaansa mukaan pyrittävä vastaamaan maailman edelleen kiihdyttäessä vauhtiaan. Eriarvoistuminen, globaalit ilmiöt ja maahanmuutto, diginatiivit sukupolvet ja teknologian arkipäiväistyminen haastavat varhaiskasvatuksen uudella tavalla. (Pihlaja & Viitala 2018.)

Tämän tutkimuksen painopiste on integraation ja inklusion ilmiöiden tarkastelussa sekä siinä millaisiksi varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat mahdollisuutensa toteuttaa inklusion ideologian mukaista varhaiskasvatusta eli kaikille lapsille yhteisen päiväkodin rakentamista ja kehittämistä. Yksi tutkielman mahdollistamista näkökulmista on inklusiivisen varhaiskasvatuksen reunaehtoien tarkastelu.

Tutkielman tulosten pohjalta voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsitykset inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta vastasivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016; OPH 2018) määritelmiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista, arvoista ja tavoitteista. Yhteisöllisyys, osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, sekä hyvinvointi ja turvallisuus olivat niitä inklusiivisen varhaiskasvatuksen elementtejä, jotka nousivat esille tutkielman aineistossa ja joilla on vahva painotus myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016; OPH 2018) varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ohjaavina arvoina. Oleelliseksi kysymyksi nousee se, miten nämä inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvot ja käsitteet ovat sisäistetty tietoisiksi varhaiskasvatusta ohjaaviksi tekijöiksi ja osa päiväkotien toimintakulttuuria.

Yksi tutkimuksen aineistossa varhaiskasvatuksen työntekijöissä vahvimmin huolta herättäneistä tekijöistä olikin juuri mahdollisuuksissa toteuttaa inklusioon perustuvaa varhaiskasvatusta. Inklusiivista toimintakulttuuria edistävän varhaiskasvatuksen esteenä nähtiin ristiriidat koulutuspoliittisten päätösten ja varhaiskasvatuksen ideologisten linjausten painotusten välillä. Varhaiskasvatuksen linjaukset alleviivaavat kaikkien lasten mahdollisuutta saada laadukasta, lasten yksilölliset tuen tarpeet ja moninaisuuden huomioivaa ja arvostavaa varhaiskasvatusta. Näitä linjauksia eivät varhaiskasvatuksen kokemusten perusteella vastaa tarjolla olevien resurssien riittävyys ja varhaiskasvatuksen henkilöstömitoitukset. Viimeisimmässä varhaiskasvatustalain (540/2018) päivityksessä henkilöstömitoitusta ollaan muuttamassa taas neljän vuoden voimassaolon jälkeen pienempiä lapsiryhmiä suosivaksi eli lasten määrä laskee kahdeksasta lapsesta seitsemään yhtä aikuista kohti. Muutoksen odotetaan tulevan voimaan 2020-luvun kuluessa.

Varhaiskasvatuksen voisikin sanoa kokeneen 2010-luvulla monia muutoksia, jotka ovat osaksi vankistaneet varhaiskasvatuksen asemaa ja sen tavoitteita, mutta jotka ovat osaltaan, ainakin tämän tutkielman tulosten perusteella aiheuttaneet varhaiskasvatuksen työntekijöiden työhön myös epävarmuutta, sekä työhyvinvoinnin ja työihtiyyden vähenemistä. Uusimmista muutoksista voidaan nostaa esille esimerkiksi päivähoitolain nimeäminen varhaiskasvatustaliksi 2015, joka merkitsi varhaiskasvatuksen tavoitteiden lisäämistä lakiin sekä vuonna 2016 voimaan tulleiden varhaiskasvatusoikeuden ja henkilöstömitoituksen muutokset. Vuonna 2018 vanha laki 19.1.1973/36 kumottiin, jonka korvasi varhaiskasvatustalaki 540/2018. Tämä muutos poisti subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajauksen. Uudenlaisia varhaiskasvatuksen innovaatioita ovat

olleet ilmaisen varhaiskasvatuksen kokeilut kahdessa vaiheessa 1.8.2018-31.7.2019 ja 1.8.2019-31.7.2020 Kuntien vastuulle tuli 2016 laatia varhaiskasvatuksen toteutusta ja toimintaa määrittelevä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuva paikallinen suunnitelma, joka tuli ottaa käyttöön 1.8.2017. Kuntien tuli laatia 1.8.2019 mennessä uudet päivitetty paikallisen suunnitelman versiot vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta.

Tämän tutkielman tulosten kannalta oleellisempaa, kuin nämä muutokset itsessään päätösten tasolla lienevätkään, ovat niiden vaikutukset varhaiskasvatuksen työntekijöiden työhön sekä inklusiivista ja osallisuutta korostavaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Vaikka tehdyt päätökset aika ajoin osuisivatkin maaliinsa ja ne lisäsivät varhaiskasvatuksen resursseja tai pienentäisivät ryhmäkokoja henkilöstömitoitusten uudistuksilla, luovat jatkuvat muutokset varhaiskasvatuksen työntekijöissä epävarmuutta ja epätietoisuutta. Vastauksista näkyikin tietyn jatkuvuuden ja selkeyden kaipuu varhaiskasvatusta koskevilla päätöksillä ja linjauksilla.

Havaittu varhaiskasvatuksen epävarmuus ja jännitteet kulkevat samassa linjassa inklusiivisen ideologian ja koulutuspolitiikan välisen ristiriidan kanssa, jota Hakala ja Leivo (2015) käsittelevät artikkelissaan peruskoulun kontekstissa. Artikkelissa nostetaan Suomalaisenkin kasvatuksen ja koulutuksen ideologiaksi Salamancan koulutuspoliittinen julistus (1994), joka keskittyy yksilön kohdistettujen vaatimusten sijaan yhteisöön kohdistettuja vaatimuksia ja korostaa yksilön vammojen ja tuen tarpeiden sijaan vahvuusperusteiseen kasvatus- ja opetusmalliin. Tässä mallissa kouluista tulee paikkoja, jossa erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat opetusta yhdessä tyypillisesti kehittyneiden lasten kanssa. Tavoitteena koulutuspoliittisilla muutoksilla ja linjauksilla tulisi olla kokonaan uuden, inklusiivista varhaiskasvatusta ja koulua tukevan toimintakulttuurin luominen. (Hakala & Leivo 2015.)

Vaikka Suomessa on otettu inklusiivisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta vasta ensi askeleita kohti kaikille yhteistä päiväkotia, voidaan tämänkin tutkimuksen tulosten pohjalta sanoa, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden myönteiset asenteet integraatioon ja inklusioon ovat tärkeä osa päiväkotien toimintakulttuurien muutostyötä. Asenneilmapiirin muutokset vaativat paitsi tietoa, myös myönteisiä kokemuksia, niin integraatiosta kuin inklusiostakin. Sellaiset varhaiskasvatuksen työntekijät, joilla on

myönteisiä kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamisesta suhtautuvat usein myös inklusioon myönteisemmin. (Avramidis & Norwich 2002.)

Tämän tutkielman tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että inklusiivinen varhaiskasvatus on kaikille varhaiskasvatuksen työntekijöille yhteinen projekti, jonka toteuttamiseen tarvitaan lisää tietoa, tukea ja resursseja. Inklusion haasteisiin vastaaminen ja tavoitteisiin sitoutuminen vaatii hyppyä uuteen ja tuntemattoman, jatkuvaa itsereflektiivisyyttä, pelkojen kohtaamista sekä niiden hyväksymistä osaksi inklusion prosessia. Varhaiskasvatuksen työntekijöiltä vaaditaan myös oman ammattitaidon haastamista, jotta uuden toimintakulttuurin omaksumisen luomaa epävarmuutta voidaan käyttää hyödyksi vallitsevien rakenteiden, palvelujärjestelmien ja diskurssien kyseenalaistamiseen. Sisäistämällä dialogisuus ja innovatiivisuus osaksi inklusiivista toimintakulttuuria, voidaan varhaiskasvatuksen toimimattomat rakenteet purkaa ja juuttuminen vanhanaikaisiin, sovinnaisiin toimintatapoihin estää. Inklusiivinen varhaiskasvatus ei tarjoa lähtökohtia ainoastaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamisen ja tuen tarpeiden huomioimiseen, vaan se tarjoaa lähtökohdat, arvot ja toimintakulttuurin jokaisen lapsen yksilölliseen kohtaamiseen. Yhteisesti asetettujen tavoitteiden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden arvoihin sitoutuen, varhaiskasvatuksen työntekijät ovat valmiita kohtaamaan varhaiskasvatuksen moninaiset ja muuttuvat haasteet.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy: Rauma. 114-160.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2017. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>.

Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147. DOI: 10.1080/08856250210129056.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge. <https://www.dawsonera.com/abstract/9780203967157>. Luettu 25.9. 2019.

Barton, L. & Armstrong, F. 2001. Disability, Education, and Inclusion: Cross-Cultural Issues and Dilemmas. Teoksessa Gary L. Albrecht, Katherine Seelman & Michael Bury (toim.) *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for inclusion. Developing learning and participation in early years and childcare*. Centre for studies on inclusive education.

Booth, T. 2011. The name of a rose. Inclusive values into action in teacher education. *Prospects* 41 (3), 303–313.

- Bornman, J. & Donohue, D. K. 2013. South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85–104. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.786554>. Luettu 13.1.2020.
- Bricker, D. 1995. The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*. 19 (3), 179-194.
- Bricker, D. 2000. Inclusion: How the Scene Has Changed. *Topics in Early Childhood Special Education* 20.1: 14–19.
- Dickens-Smith, M. 1995. The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion; ERIC Document No. ED 332 802.
- Emanuelsson, I. 1998. Integration and Segregation: Inclusion and Exclusion. *International Journal of Educational Research* 29 (1998), 95–105.
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir. 2004. Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*. 19 (1), 85–98.
- Forest, M. & Pearpoint, J. 1992. Common sense tools: Maps and circles for inclusive education. Teoksessa J. Pearpoint, M. Forest, & j. Snow. (toim.) *Inclusion papers: Strategies to make inclusion work*. 40-56. Toronto, Ontario, Canada: Inclusion.
- Fullwood, D. 1990. *Chances and choices: Making integration work*. Baltimore: Paul H. Brookes publishing Co.
- Gasior, K. 2013. OECD: Education at a Glance 2012: OECD Indicators. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, vol. 49, no. 6, 994–97.
- Gidlund, U. 2018. Why Teachers Find It Difficult to Include Students with EBD in Mainstream Classes. *International Journal of Inclusive Education* 22 (4) (2018): 441–455.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4) 2015, 8–23.

- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. *Varhaiskasvatus: Perusteita*. Helsinki: BoD - Books on Demand.
- Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaaika/article/view/68727>. Luettu 18.3.2019.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettinen muotoutuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489–500.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena *Kasvatus* 37(2), 162-173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K. & Raynes, M. 1995. Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes', *Exceptional Children*, 61, 425–439.
- Jalongo, M., Fennimore, B., Pattnaik, J., Laverick, D-A., Brewster, J. & Mutuku, M. 2004. Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, vol. 32 (3), 143–55. doi:10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be. Luettu 20.4.2019.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pedatieto Oy.
- Karila, K. & Nummenmaa A.R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen*. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33 (2), 119–132.

- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatusta ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Laine, K., & Neitola, M. 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Liasidou A. 2011. Special education policymaking: A discursive analytic approach. *Educational Policy*, 25, 887–907. doi:10.1177/0895904810386587. Luettu 24.2. 2019.
- Liasidou, A. 2014. Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120–135. doi:10.1111/1467-8578.12063. Luettu 23.1.2020.
- Liasidou, A. 2016. Disabling discourses and human rights law: a case study based on the implementation of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 37, No. 1, 149–162. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.936928>. Luettu 23.1. 2020.
- Marton, F. 1978. Describing conceptions of the world around us. University of Göteborg. Reports from the Institute of Education 66.
- Marton, F. 1981. Phenomenography — Describing Conceptions of the World Around Us.” *Instructional Science*, vol. 10, no. 2, Kluwer Academic Publishers.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality teoksessa R.R. Sherman. & R.B. Webb. *qualitative research in education: focus and methods*. Falmer Press.
- Marton, F. & Booth. S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom., R. Laukkanen., A. Lindström., U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 121-136.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Jyväskylä: Atena.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti, johdanto, integraatioajattelun taustat, integraatiosta inklusioon, kehityksen nykytila. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Moberg, S & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt, poikkeavuuden ja vammaisuuden erilaiset tarkastelutavat, nimeäminen ja luokittelu erityiskasvatuksessa, erityiskasvatuksen erityisyys. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteidentiedekunnan tutkimuksia 85.

Nilholm, C. & Alm, B. 2010. An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences, *European Journal of Special Needs Education*, 25:3, 239-252, DOI: 10.1080/08856257.2010.492933. Luettu 24.2.2020.

Nirje, B. 1969. The normalization principle and its human management implications. Teoksessa R. Kugel and W. Wolfensberger (toim.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*,. Washington: U. S. Government Printing Office. 179-195.

OECD. 2012. *Education at a Glance 2012: Highlights*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en. Luettu 12.12.2019.

Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun nalku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 368.

OPH 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.

- OPH 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Peeters, J. 2008. De warme professional. Begeleid(st)ers kinderopvang construeren professionaliteit. Amsterdam: SWP.
- Peters, S. 2007. Inclusion nclusion as a Strategy for Achieving Education for All. The SAGE Handbook of Special Education, SAGE Publications Inc. 117–30. doi:10.4135/9781848607989.n10. Luettu 18.7.2019.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun Yliopisto.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio Kasvatus 49 (2), 146–157.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017 Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. Kasvatus & Aika 11(3), 70–91.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa: luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 39 (1), 39-49.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2014. Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä – Kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. Kasvatus 45 (2), 140–151.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2019. Varhaiskasvattajan ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P, Pihlaja & Viitala, R. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J. 2011. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326-342.

Sandbergh, J. 1997. Are Phenomenographic Results Reliable? Higher Education Research & Development, 16:2, 203-212, DOI: 10.1080/0729436970160207. Luettu 22.2.2020.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylä university printing house.

Shakespeare, T. 2006. Disability Rights and Wrongs . Abingdon, Oxon: Routledge.

Snell, M.E. 1990. Schools are for all kids: the importance of integration for students with severe disabilities and their peers. Teoksessa J.W.Llyd., N.N. Singh & A.C. Repp (toim.) The regular education initiative: Alternative perspectives and concepts, issues and models. Sycamore: Sycamore publishing company, 133-148.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2001. Työkaluja päivähoitoon erityiskasvatukseen. Pihlaja, P & Kontu, E(toim.) Helsinki: Edita oyj.

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2. tark. p., Stakes, 2005.

Spiik, K-M. 2001. Tiimityöstä voimaa. Juva: WS Bookwell.

Stainback, S. & Stainback, W. 1985. Integration for students with severe handicaps into regular schools. Reston: The council for exceptional children.

Stainback, S. & Stainback, W. 1990. Rationale for integration and restructuring: A synopsis. Teoksessa J.W. Llyd., N.N. Singh & A. C. Repp (toim.) The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues and models. Sycamore: Sycamore publishing company, 225-239.

Säljö, R. 1988. Learning in education settings: methods of inquiry. Teoksessa P. Ramsden (toim.) Improving learning: New learning: New perspectives. 32-48. London: Kogan.

Thomas, C. 2004. How is disability understood? An examination of sociological approaches, Disability & Society, 19:6, 569-583, DOI: 10.1080/0968759042000252506. Luettu 12.2.2020.

Thomas, C. & Loxley, A. 2007. Deconstructing special education and constructing inclusion. Philadelphia, PA: Open University Press.

Thousand, J. S., Villa, J. R. & Falvey, M. A. 1995. Introduction. Teoksessa M. A. Falvey (toim.) Inclusive and heterogeneous schooling. Assessment, curriculum and instruction, 1-5.

Tøssebro, J. 2004. Understanding disability, Scandinavian Journal of disability research, 6 (1) 3–7.

Turja, L. 2017. Oppimisen ja kehityksen haasteet. teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. 145-162. Tampere: Vastapaino.

Uljens, M 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80-107.

UNESCO 1990. World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. International consultative forum on education for all. Paris, France: UNESCO.

UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science.

Wolfensberger, W. 1983. Social Role Valorization: A Proposed New Term for the Principle of Normalization. Mental Retardation 21, 234–39.

Wolfensberger, W. 1999. Concluding Reflections and a Look Ahead into the Future for Normalization and Social Role Valorization teoksessa Flynn, Robert J., and Raymond A. Lemay. A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization : Evolution and Impact .” Ottawa: University of Ottawa Press.

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36, lain muutokset 580/2015; 108/2016.

Varhaiskasvatustilaki 540/2018.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki:Gaudeamus.

Vanderbroeck, M. 2009. Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal* 17, (2), 165–170.

Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P, Pihlaja & Viitala, R. *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vislie, L. 2003. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of Special Needs Education*, 18:1, 17-35, DOI: 10.1080/0885625082000042294. Luettu 10.8.2018.

Yhdenvertaisuuslaki (21/2004).

Yleissopimus lapsen oikeuksista (59/1991).

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

Ikä?

Koulutus?

Ammattinimike/virka?

Työkokemus?

Kuinka monta lasta ryhmässä?

Integroidut lapset/käytättekö kertoimia?

Tehostetun/erityisen tuen lapset?

Haastattelukysymykset:

Mitä integraatio mielestäsi tarkoittaa?

Miksi integraatiota tarvitaan, vai tarvitaanko sitä ja kuka siitä hyötyy?

Mitä edellytyksiä integraatiolle pitäisi olla?

Mitä Inklusio mielestäsi tarkoittaa?

Miksi inklusiota tarvitaan, vai tarvitaanko sitä ja kuka siitä hyötyy?

Mitä edellytyksiä inklusiolle pitäisi olla?