



UNIVERSITY  
OF TURKU

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Noora Heiskanen, Marita Neitola, Elina Viljamaa, Riitta Viitala & Marja Syrjämäki
TITLE	Luku 4: Kohti vaikuttavampaa tukea varhaiskasvatuksessa – kehityslinjat, kehittämistarpeet ja tulevaisuuden suuntaviivat
YEAR	2023
VERSION	Accepted manuscript
CITATION	Heiskanen, N., Neitola, M., Viljamaa E., Viitala, R. & Syrjämäki, M. (2023). Luku 4: Kohti vaikuttavampaa tukea varhaiskasvatuksessa – kehityslinjat, kehittämistarpeet ja tulevaisuuden suuntaviivat. Julkaisussa <i>Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi</i> / Palmu, I., Malinen, O-P. & Kontu E. (toim.). Kasvatusalan tutkimuksia, 85. Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 89-115
LICENCE	CC BY

## Luku 4: Kohti vaikuttavampaa tukea varhaiskasvatuksessa – kehityslinjat, kehittämistarpeet ja tulevaisuuden suuntaviivat

Noora Heiskanen, Marita Neitola, Elina Viljamaa, Riitta Viitala & Marja Syrjämäki

*Lapsi ottaa opinpolkunsa ensi askeleet varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli tuen tarpeiden tunnistamisessa ja tuen varhaisessa aloittamisessa. Varhaiskasvatusta on kehitetty erityisesti viimeisten vuosikymmenten aikana voimakkaasti sosiaalipalvelusta koulutuspalveluksi ja lapsen opinpolun keskeiseksi vaiheeksi. Kehittämistyössä on haluttu vahvistaa myös lapsen oikeutta tukeen heti hänen sitä tarvitessaan. Käytännössä riittävän ja oikea-aikaisen tuen tarjoaminen ei kuitenkaan aina ole toteutunut, ja siinä on ollut eroja eri alueiden välillä ja sisällä. Tämä on juontanut juurensa osin varhaiskasvatuksen lainsäädännöstä, josta puuttuivat pitkään tukeen ja erityisopetukseen liittyvät säädökset. Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksessa annettavan lapsen tuen kehityslinjoja, kehittämistarpeita ja kehittämisen suuntaviivoja tulevaisuudessa. Luku keskittyy tarkastelemaan nimenomaan varhaiskasvatustilain (540/2018) alaisia varhaiskasvatuspalveluita.*

### **1 Varhaiskasvatus lapsen opinpolun alkumetreinä**

Varhaiskasvatus on suunnitelmallista kasvatusta, opetusta ja hoitoa, jossa korostuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatustilain 540/2018). Varhaiskasvatustilain (540/2018) ja Varhaiskasvatustilain perusteet (OPH, 2022) määrittävät lapsen tuen osaksi korkealaatuista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tunnistaa lapsen tuen tarve sekä tarjota tukea välittömästi tarpeen ilmetyä pedagogisilla, hoidollisilla ja rakenteellisilla tuen muodoilla. Pedagoginen tuki toteutuu oppimisympäristön rakentamisena pedagogisten tavoitteiden suuntaisesti, sekä varhaiskasvatuksen päivittäisten ja säännöllisten toimintojen, yleisten pedagogisten menetelmien sekä erityispedagogiseen tutkimukseen perustuvien menetelmien kautta (OPH, 2022; ks. myös Suhonen ym. 2020). Hoidollinen tuki tarkoittaa menetelmiä ja toimintatapoja, joilla vastataan lapsen tarvitsemaan hoitoon, hoivaan ja avustamiseen (esimerkiksi lääkitys ja ruokavalio) (OPH, 2022). Rakenteellisella tuella viitataan esimerkiksi henkilöstön osaamisen lisäämiseen, lapsiryhmän koon pienentämiseen tai henkilöstön määrään (OPH, 2022).

Tuen käsitteistö ja määrittely vaihtelee opinpolun varrella. Varhaiskasvatuksessa puhutaan lapsen tuesta, esiopetuksessa kasvun ja oppimisen tuesta ja perusopetuksessa taas oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen lapsesta aktiivisena toimijana: lapsi oppii yhteisen tekemisen, vuorovaikutuksen, tutkimisen, liikkumisen, itseilmaisun, taiteiden, arjen toimien ja leikin kautta (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan sisällytetty ja sensitiiviseen vuorovaikutukseen pohjaava opetus yhdistää sekä yksilöllisesti että yhteisesti suunniteltuja tavoitteellisia sisältöjä. Laaja-alaisen osaamisen alueet muodostavat jatkumon varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen (ks. Opetushallitus, 2022).

## 1.1 Matka lastentarhatoiminnasta päivähoitoksi ja pedagogiseksi varhaiskasvatukseksi

Varhaiskasvatus nykymuodossaan on pitkään jatkuneen kehityksen tulos lastentarhatoiminnasta lasten päivähoitoksi ja edelleen kaikille yhteiseksi pedagogiseksi varhaiskasvatus- ja koulutuspalveluksi, jossa korostuu lapsen oikeus oppia. Suomalaisen varhaiskasvatuksen ja päivähoiton perusta luotiin lastentarhatoiminnassa jo ennen maamme itsenäistymistä (ks. esim. Lujala 2007). Lasten kehitystä haittaaviin olosuhteisiin haluttiin puuttua jo lastentarhatoiminnan alkuvaiheissa 1800-luvulla. Vahvemmin alle kouluikäisten lasten tuen tarpeisiin ryhdyttiin Suomessa kiinnittämään huomiota 1950-luvun puolivälistä lähtien, jolloin perustettiin ensimmäiset erityisryhmät lastentarhoihin. Toiminnassa haluttiin erityisesti huomioida heikommassa asemassa olevia lapsia sekä lapsia, joilla oli erilaisia vammoja tai häiriöitä (ks. Pihlaja 2004.) Päivähoitolain (36/1973) myötä vakiintuivat käsitteet erityispäivähoito ja erityiskasvatus kuvaamaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoitoa. Lapsilla ei ollut subjektiivista oikeutta päivähoitoon ennen vuotta 1995, vaan päivähoitoon pääsy perustui vanhempien työssäkäyntiin ja perheen tuloihin. Ensijaisesti pääsy päivähoitoon oli niillä lapsilla, joilla oli siihen sosiaalisia ja kasvatuksellisia tarpeita (Laki lasten päivähoitosta 36/1973) sekä kasvatusneuvolan tai erikoislääkärin lausunto (Asetus lasten päivähoitosta 239/1973). Lapselle tuli laatia kuntoutuksen yhteensovittamiseksi kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden yhteistyönä. (Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 1119/1985). Päivähoiton ajateltiin vähentävän lasten vaikeuksia, koska se tarjosi normalisaatio -periaatteen mukaisesti kaikille lapsille tasavertaiset osallistumisen mahdollisuudet ja kehityksellisen tuen yhteisten palvelujen piirissä (ks. Pihlaja & Viitala 2018).

Vaikka päiväkotia voitiin nimetä lasten erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeiden perusteella erityispäiväkodiksi, varhaiskasvatusta on järjestetty Suomessa alusta asti pääasiassa kaikkien lasten yhteisenä palveluna (Pihlaja 2009). Erityiskouluihin verrattavaa järjestelmää ei ole ollut. Tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatus on toteutunut joko tavallisissa ryhmissä ryhmäkoon pienennyksen tai lisähenkilökunnan turvin, integroiduissa erityisryhmissä (ryhmäkoko 12 lasta, joista 3–5 tukea tarvitsevia) tai joskus myös erityisryhmässä, joissa oli kahdeksan tukea tarvitsevaa lasta. Näissä erilaisissa erityisryhmissä työskenteli usein kaksi erityislastentarhanopettajaa, lastenhoitaja ja avustaja, ja lapsille pystyttiin tarjoamaan erityispedagogista ja kuntouttavaa toimintaa, joka kirjattiin lapsen kuntoutussuunnitelmaan.

2000-luvulla päivähoitoa ohjaavia asiakirjoja ja muita säädöksiä uudistettiin tiheään tahtiin. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (2002) sisälsivät useita päivähoitoa koskevia uudistuksia, esimerkiksi päivähoitosta ryhdyttiin käyttämään nimitystä varhaiskasvatus ja lapsen tarvitsema erityinen hoito, kasvatus ja opetus tuli järjestää mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus laati ensimmäiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2003), jossa määriteltiin tuen tarpeisiin vastaaminen, käytettävät tukikeinot ja täsmennettiin tuen käsitteeksi erityisen tuen tarve. Erityislastentarhanopettajan palvelut ja lapsen oikeus näihin säädettiin lakiin vuonna 2006.

Vuodesta 2003 alkaen kuntien päätettävissä oli, huolehtiko päivähoitolaissa säädetyistä tehtävistä opetus- vai sosiaalitoimi. Vuoteen 2010 mennessä noin puolet kunnista oli siirtäneet varhaiskasvatuksen opetustoimen alaisuuteen (Petäjaniemi & Pokki 2010). Ministeriön asettamien selvityshenkilöiden suosituksesta varhaiskasvatusta ehdotettiin siirrettäväksi opetusministeriön alaisuuteen (Petäjaniemi & Pokki 2010, ks. myös Ranta, Sajaniemi, Eskelinen & Lämsä 2021). Hallinnonalan vaihdon nähtiin yhdenmukaistavan ohjausjärjestelmää ja yhtenäistävän varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kokonaisuutta. Siirto toteutui vuonna 2013 (Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 909/2012).

Vuonna 2015 päivähoito muuttui virallisesti varhaiskasvatukseksi ja lain nimi varhaiskasvatuslaiksi (Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 540/2015). Laissa määriteltiin varhaiskasvatuksen tavoitteet, joista etenkin tavoite "tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea --- tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä" on lapsen tuen toteuttamista ajatellen keskeinen. Lain toteutumista ohjaavaksi – ja ensimmäistä kertaa normitasoisesti velvoittavaksi varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaksi – laadittiin varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (Opetushallitus, 2016). Perusteissa määriteltiin tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet, yhteistyö, tuen toteuttaminen, lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tuen asiakirjana sekä annettiin ohjeet paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien tuen kirjauksia varten. Varhaiskasvatuslakia on tämän jälkeen uudistettu antamalla määräyksiä esimerkiksi aikuisten ja lasten välisestä suhdeluudesta (2017, 2018), henkilöstörakenteesta ja kelpoisuuksista (2018) sekä lapsen tuesta (2021).

## **1.2 Varhaiskasvatuksen monet muodot**

Varhaiskasvatus on palveluna hyvin moninainen ja voidaankin ajatella, että yhden yhtenäisen varhaiskasvatuspalvelun sijaan lapset osallistuvat erilaisiin varhaiskasvatuspalveluihin.

Varhaiskasvatusta järjestetään pääosin päiväkotimuotoisena palveluna. Lainsäädännön mukaan päiväkodin lapsiryhmässä työskentelee korkeintaan kolme ammattilaista, joista 2/3 tulee vuoteen 2030 mennessä olla korkeakoulutettuja (varhaiskasvatuslaki 540/2018, luku 6). Päiväkotimuotoiselle varhaiskasvatukselle omaleimaista on vahva työyhteisöjen ja lapsiryhmien tiimien moniammatillisuus. Varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit ja lastenhoitajat sekä avustajat muodostavat tiimejä, jotka toteuttavat varhaiskasvatusta yhdessä. Vastuu varhaiskasvatuksen pedagogisesta suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on varhaiskasvatuksen opettajalla (varhaiskasvatuslaki 540/2018). Lapsen tuen toteuttaminen on jokaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen tehtävä työtehtävään kuuluvalla tavalla (Opetushallitus 2022, 57).

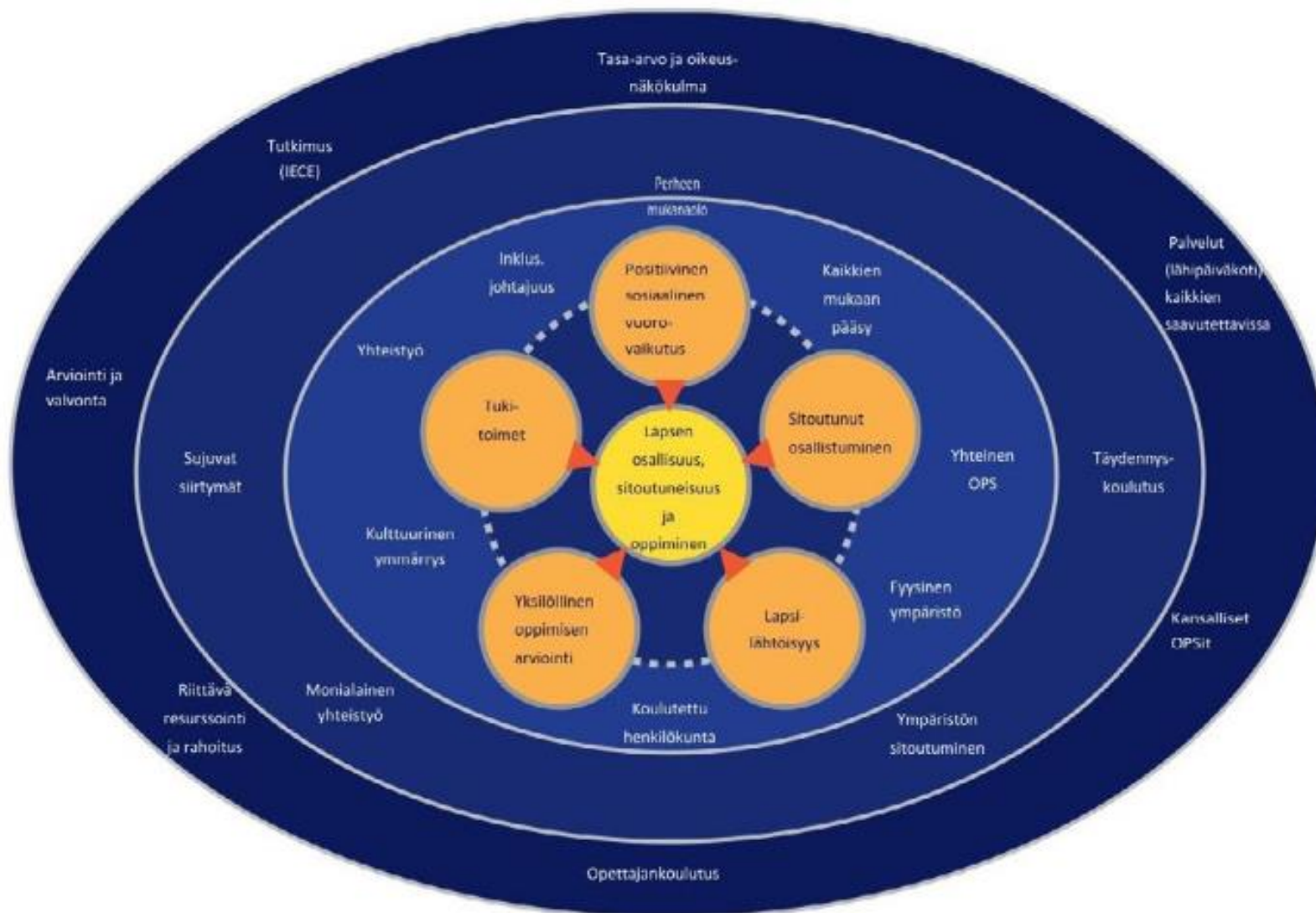
Päiväkotimuotoisen varhaiskasvatuksen rinnalla toinen varhaiskasvatuksen palvelumuoto on perhepäivähoito, jossa perhepäivähoitaja hoitaa korkeintaan neljää lasta. Erona päiväkotimuotoiseen varhaiskasvatukseen ovat toimintaympäristö (usein hoitajan oma koti) ja se, ettei perhepäivähoitajalle ole voimassa olevaa henkilöstön kelpoisuuslainsäädäntöä. Kolmantena varhaiskasvatuksen palvelumuotona avoin varhaiskasvatus pitää sisällään erilaiset kerhotoiminnan muodot. Lain säätämien varhaiskasvatuspalveluiden lisäksi varhaiskasvatusta järjestetään myös erikoissairaanhoidossa sairaaloiden varhaiskasvatuksena (ks. myös Opetushallitus, 2022), joskin tämän palvelumuodon toteutuminen on suhteellisen harvinaista (Heiskanen ym., 2021).

Moninaisuutta aiheuttava ulottuvuus varhaiskasvatuspalveluissa aiheutuu myös julkisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen rinnakkaiselosta sekä päiväkodeissa että perhepäivähoitossa. Yksityisen varhaiskasvatuksen osuus on kasvanut jatkuvasti ja sen osuus varhaiskasvatuspalveluista on paikoin hyvin suuri (Riitakorpi, Alila & Kahiluoto, 2017). Lainsäädännöllisesti kunnat ovat vastanneet lapsen tuen järjestämisestä myös yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa (ks. esim. Eskelinen & Hjelt, 2017; Heiskanen ym., 2021). Varhaiskasvatukseen moninaisuutta rakentavana tekijänä toimii lasten ikään liittyvästä variaatiosta aiheutuva vaihtelu lasten kehitysvaiheissa. Nuorimmat varhaiskasvatuksessa olevat lapset tulevat palveluiden piiriin jo ennen ensimmäistä syntymäpäiväänsä. Lapset ovat varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuslain piirissä, kunnes aloittavat perusopetuksen keskimäärin seitsemänvuotiaana. Myös esiopetusvuonna suuri osa lapsista osallistuu neljän tunnin päivittäistä esiopetusta täydentävään varhaiskasvatukseen.

### **1.3 Inklusiivinen varhaiskasvatusta arvopohjana ja pedagogisena käytäntönä**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) varhaiskasvatusta on ohjeistettu kehittämään - perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden (2014) tavoin - inklusioperiaatteen mukaisesti. Vuoden 2022 varhaiskasvatuksen perusteasiakirjassa on inklusiota ensimmäistä kertaa tarkasteltu laajemmin, erityisesti varhaiskasvatuksen arvoperustan, toimintakulttuurin ja lapsen tuen näkökulmista. Ymmärrys inklusiosta kuitenkin vaihtelee ammattilaisten keskuudessa. Kapeimmillaan inklusion käsitetään tarkoittavan lapsen varhaiskasvatuksen järjestämisen paikkaa ja resursointia tai erityisesti tukea tarvitsevalle lapselle kohdistettua pedagogiikkaa (esim. Krischler, Powell & Pit-Ten Cate, 2019; Laakso, Pihlaja & Laakkonen, 2020). Laaja inklusiokäsitys pohjautuu kuitenkin moninaisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteille (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Näiden periaatteiden tulee ohjata myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatuksen kehittämistä ja toteuttamista. Pihlaja (2009) on analysoinut kirjallisuuskatsauksessaan inklusiivisia käytäntöjä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Katsauksen perusteella palvelujärjestelmän tasolla kaikilla lapsilla oli subjektiivinen oikeus osallistua varhaiskasvatukseen ja valtaosa tukea saavista lapsista osallistui varhaiskasvatukseen ns. tavallisissa ryhmissä. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen näyttäisi olleen näiltä osin hyvät mahdollisuudet. Myös muut tutkimukset ovat osoittaneet, että inklusion käytännön toteutus, resursointi ja johtaminen vaihtelivat kunnittain ja ammatillinen osaaminen ja lasten osallisuus toteutuivat jopa heikosti (Pihlaja, 2009; ks. myös Pihlaja & Neitola, 2017; Heiskanen ym., 2021).

Inklusiivinen varhaiskasvatusta ja sen toteuttaminen ovatkin monitahoisia ilmiöitä, jossa pedagoginen toteutus linkittyy varhaiskasvatuksen järjestämisen laajempaan kontekstiin ja jossa lapsen tuen ja varhaiskasvatuksen toteutumisen reunaehdot toteutuvat vuorovaikutuksessa yhteiskunnallisten, poliittisten ja arvosidonnaistenkin tekijöiden kanssa (mm. Viitala, 2019, Heiskanen ym., 2021). Kuviossa 1 esitetty inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli konkretisoi vastavuoroista yhteyttä inklusiivisen kasvatusten edellytysten ja onnistuneen lopputuloksen välillä.



Kuvio 1: Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017)

Inklusiivisen kasvatuksen tarkoitus on mahdollistaa lapsen oikeus osallistua kaikkeen varhaiskasvatustoimintaan, riippumatta yksilöllisistä ja moninaisista ominaisuuksistaan tai taustastaan (Vlasov ym., 2018). Yhteisön jäsenten kokemukset ovat onnistuneen inklusion ydintä. Lasten ja heidän perheidensä yhteenkuuluvuuden kokemukset rakentuvat vuorovaikutuksessa ja moninaisissa suhteissa, arkisissa hetkissä ja erilaisissa toiminnoissa, joiden taustalla on myös rakenteellisia ja poliittisia ratkaisuja (Puroila ym., 2021).

## **2 Tuen ja inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksessa ennen vuoden 2022 lakiuudistusta**

Seuraavaksi luodaan katsaus lapsen tuen sekä inklusion tilanteeseen varhaiskasvatuksessa ennen vuoden 2022 lakiuudistusta. Esitettävät näkökulmat pohjautuvat opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen tuloksiin (Heiskanen ym., 2021). Selvityksessä on toteutettu aiemman aihetta koskevan tutkimus- ja selvitystiedon kooste, koottu valtakunnallisesti kattava kyselyaineisto varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmiltä tuen järjestelyistä ja tukea koskevista käsityksistä sekä järjestetty pienryhmäkeskusteluja tukea tarvitsevien lasten vanhemmille ja varhaiskasvatuksen järjestäjille.

### **2.1 Tuen mallit kunnissa – esi- ja perusopetuksen mallia mukailten**

Ennen vuotta 2022 lapsen tuen järjestämisen lähtökohtana kuntakohtaiset ja paikalliset erot tuen rakenteissa, järjestämisessä, resurssoinnissa ja toteutumisessa ovat olleet varhaiskasvatuksessa suuria. Tuen järjestämisen mallit ja rakenteet ovat eronneet kuntien välillä suuresti ja tukeen liittyvä käsitteistö on koettu kirjavana ja jäsentymättömänä. Selvityksen toteuttamisen aikaan varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat eivät tunteneet perusopetuslain (628/1998) säätämää kolmiportaista tuen mallia. Varhaiskasvatuksen järjestäjät olivat kuitenkin olleet laajasti kiinnostuneita siirtymään mallin käyttöön, puuttuvasta asiakirjaohjauksesta huolimatta. Eri selvitysten perusteella kolmiportaisen tukimallin käyttö eri kunnissa vaihteli 51,5 prosentista aina 70 prosenttiin asti (ks. myös Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018). Kolmiportaisen tuen malli oli juurtunut paikallisiin käytäntöihin kuitenkin vaihtelevasti ja esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoisuus paikallisesta tuen mallin rakenteesta vaihteli. Varhaiskasvatuksessa lapsen tuen käytännöt vaihtelivat paikallisesti valtaosan kunnista soveltaessa perusopetuslain mukaista kolmiportaisen tuen käsitteistöä ja osan varhaiskasvatustilain mukaista portaattonta tuen mallia. Varhaiskasvatuksessa tuen kolmiportaisuutta oli kuitenkin toteutettu usein sovellettuna. Tyypillisiä muokkauksia esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen malliin verrattuna olivat hallinnollisten prosessien keventäminen ja dokumentaation yksinkertaistaminen. Erityisopetus -käsite varhaiskasvatuksen kontekstissa oli kuitenkin määrittelemättä ja oppilashuoltoa vastaavat rakenteet toteutuivat kunnissa vaihtelevasti.

### **2.2 Tuen muodot ja yhteistyö**

Tuen aloittaminen on perustunut pääosin varhaiskasvatuksen erityisopettajan sekä varhaiskasvatustiimin tai päiväkodin johtajan pedagogisin perustein tehtyyn arvioon tuen tarpeesta. Keskeisiä tuen käynnistymisen edellytyksiä ovat myös asiantuntijanlausunto tai diagnoosi, jotka korostuvat erityisesti rakenteellisen tuen kohdalla. Rakenteellisia tukitoimia varhaiskasvatuksessa ovat tyypillisesti olleet avustajapalvelut, ryhmäkoon pienennys ja henkilökunnan lisääminen. Uudessa varhaiskasvatustilain näiden rinnalle on keskeisenä resurssina nostettu henkilöstön pedagogisen ja erityispedagogisen osaamisen lisääminen. Tuen rakenteelliset järjestelyt kuitenkin vaihtelevat. Erilaiset pienryhmät ja erityisryhmät ovat olleet varhaiskasvatuksen tyypillisesti niin sanottuja integroituja erityisryhmiä, joissa on sekä tukea tarvitsevia että muita lapsia. Erityisryhmiä on ollut tarjolla melko harvoin. Monialaisen yhteistyön toteutukset sekä verkostojen vakiintuneisuus, tehtävät ja kokoonpanot vaihtelevat. Monialainen yhteistyö on käynnistynyt ja toteutunut vaihdellen, paikoin hitaasti ja epävarmasti. Tämä vaikuttaa vaativaa tukea

tarvitsevien lasten asemaan. Vaativan tuen monialaisten toimijaverkostojen vakiintumattomuus tulee edelleen olemaan keskeinen ongelmakohta varhaiskasvatuksessa, koska ohjaavat asiakirjat eivät määritä esi- ja perusopetuksen oppilashuoltoa vastaavaa yhteistyörakennetta.

### **2.3 Oikeus varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin**

Lapsella on varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan oikeus varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuva vaihtelee sekä kuntien välillä että kuntien sisällä. Erityisopetus -käsitettä ei ole ennen vuoden 2022 lakiuudistusta käytetty varhaiskasvatuksen säädösperustassa ja sen määrittely on ollut satunnaista myös paikallisissa käytännöissä. Valtaosa (yli 70 %) varhaiskasvatuksen erityisopettajista on toiminut konsultoivissa tehtävissä ja vain vajaa viidennes lapsiryhmissä. Konsultoiva työnkuva ja iso lapsimäärä tarkoittaa erityisopettajien itsensä kuvaamana myös sitä, että työajasta merkittävä osa kuluu erilaisiin siirtymiin ja palavereihin, jolloin erityisesti lasten kanssa tehtävä työ jää vähäisempään rooliin.

Selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajista puolet piti erityisopettajien määrää riittämättömänä tukea tarvitsevien lasten määrään ja määrän kasvuun nähden. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelevät jopa kymmenien julkisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen lapsiryhmien sekä perhepäivähoidoryhmien kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli mukana tyypillisesti kymmenien lapsen asioissa, määrän vaihdellessa paikkakuntakohtaisesti joistain kymmenistä jopa yli tuhanteen. Paikallinen vaihtelu erityisopettajaresurssien saatavuudessa on näin ollen suuri. Huomionarvioista on, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien työpanos kohdentui erityisesti esiopetusikäisille ja yli kolmevuotiaille lapsille. Niin varhaiskasvatuksen erityisopettajat itse kuin lapsiryhmien henkilökuntakin toivoivat erityisopettajan olevan enemmän lapsiryhmissä antamassa erityisopetusta sekä mallintamassa erilaisia pedagogisia menetelmiä ja tuen keinoja.

### **2.4 Inklusiivinen varhaiskasvatus ja lasten yhtäläinen oikeus tukeen**

Varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden näkökulmasta tukea annetaan varhaiskasvatuksessa yleensä lapsen omassa varhaiskasvatusryhmässä lähipalveluna. Erityisryhmät ovat tyypillisesti olleet integroituja erityisryhmiä, joista tukea tarvitsevia lapsia on vain osa ryhmän lapsista. Erilaisia erityisryhmiä on viime vuosina usein lakkautettu, mikä on mielletty paikoin inklusiiviseksi varhaiskasvatukseksi kiinnittämättä kuitenkaan huomiota varhaiskasvatuksen resurssointiin tai pedagogiikkaan kaikille yhteisissä lapsiryhmissä. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön käsitykset inklusiosta painottivat inklusiota nimenomaan varhaiskasvatuksen järjestämisen fyysisenä paikkana ja erityisryhmien puuttumisena, jolloin kuvaukset inklusiosta jäivät verrattain kapea-alaisiksi. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietämys inklusiota koskevista paikallisista määrittelyistä oli lisäksi usein puutteellista erityisesti muiden kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja hallinnon edustajien piirissä.

Varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen liittyvä vaihtelu aiheuttaa eriarvoisuutta lasten välille. Selvityksessä kävi ilmi, että varhaiskasvatuksessa saatavilla olevassa tuessa on suurtakin vuosittaista ja alueellista vaihtelua. Erityisesti erityisopettajat kuvasivat epävarmuutta liittyen siihen, millaiset mahdollisuudet heillä seuraavana vuonna on tukea lapsia ja millaisia resursseja ylipäätään on saatavilla. Yksittäisenä ryhmänä nuorimmat varhaiskasvatusikäiset lapset (alle kolmevuotiaat) olivat selvityksen mukaan tuen saamisen näkökulmasta yli kolmevuotiaita lapsia heikommassa asemassa. Heillä ei useinkaan ollut pääsyä mahdollisiin erityisryhmiin, jotka on kohdennettu pääasiassa yli kolmevuotiaille. Toisaalta varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastuulla oleva suuri lapsimäärä johti siihen, etteivät nuoremmat lapset saa riittävästi varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluja, varsinkaan erityisopetusta, tuekseen, kun erityisopettajien työpanos kohdentuu erityisesti esiopetusikäisille ja sitä lähestyville lapsille. Sekä selvityskyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat että tukea tarvitsevien lasten vanhemmat kuvasivat kokemuksiinsa siitä, että lapsi voi toisinaan saada varhaiskasvatuksessa tarvitsemansa tuen vain

silloin, jos vanhemmat osaavat sitä vaatia riittävän voimakkaasti. Luonnollisesti tämä asettaa lapset hyvin eriarvoiseen asemaan.

Perhepäivähoito esiintyy aineistossa kahdenlaisesta näkökulmasta. Yhtäältä perhepäivähoito on yleensä ollut varhaiskasvatuksen järjestämisen paikka, jossa ei ole käytössä laajaa valikoimaa tuen keinoja, vaan painopiste on ollut varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoivassa tuessa. Tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen painopiste on ollut selvästi päiväkotimuotoisessa varhaiskasvatuksessa. Toisaalta perhepäivähoitoa on kuvattu jopa ainoana varhaiskasvatuksen järjestämisen paikkana erityisesti tietyissä erityistilanteissa, kuten silloin, kun lapsella on infektioherkkyyttä aiheuttava tila eikä hän voi osallistua varhaiskasvatukseen isossa lapsiryhmässä. Tällöin perhepäivähoito on ollut ikään kuin välimuoto isolle ryhmälle ja kotona olemiselle.

Lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa näyttöytyy tasa-arvon näkökulmasta keskeisenä varhaiskasvatuksen nykytilan ja tulevaisuuden haasteena. Yksityisillä varhaiskasvatuksen järjestäjillä ei ennen vuotta 2022 ole ollut samoja lainsäädännöllisiä velvoitteita järjestää lapsen tukea kuin kunnilla. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa ei useinkaan ole ollut saatavilla rakenteellisen tuen ratkaisuja ja tuen keskeinen tuen elementti on ollut varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoiva tuki, usein kunnallisena palveluna tuotettuna. Tukea tarvitseva lapsi on saatettu siirtää yksityisestä julkiseen varhaiskasvatukseen saamaan tarvitsemansa tuki. Yksityisen varhaiskasvatuksen lasten väliseen yhdenvertaisuuteen liittyvät haasteet korostuvat silloin, kun lapsen tarvitsema tuki on vaativaa.

## **2.5 Henkilöstön osaaminen**

Henkilökunnan vahva tukeen liittyvä osaaminen on tunnistettu keskeiseksi tuen resurssiksi. Osaamisen vahvistajana toimii varhaiskasvatuksen ammattilaisen tehtävän edellyttämä kelpoisuus, täydennyskoulutus sekä ajantasaisen tiedon saavutettavuus ja hyödyntäminen. Kaikissa näissä on ollut varhaiskasvatuksessa haasteita. Kelpoisen varhaiskasvatuksen henkilöstön, erityisesti opettajien ja erityisopettajien, rekrytointivaikeudet ovat heijastuneet suoraan mahdollisuuksiin tukea lapsia asianmukaisesti varhaiskasvatuksessa. Lisäksi kaikkien varhaiskasvatuksen ammattiryhmien tukeen liittyvää osaamista ja sitoutumista lasten tukemiseen osana työtehtäviä tulee selvitystiedon valossa edelleen vahvistaa. Osaamispuutteet liittyvät käsityksiin inklusiosta, yleiseen tietoisuuteen tuesta ja erityisesti vaativasta tuesta, monialaiseen yhteistyöhön ja konsultaatioon. Erityisryhmien ollessa harvinaisia kaikkein vaativinta ja monialaista tukea saavat lapset ovat osallistuneet varhaiskasvatukseen yleensä osana tavallisia lapsiryhmiä lähipäiväkodeissa tai joissain tilanteissa perhepäivähoidossa. Tämä on asettanut suuret vaatimukset varhaiskasvatuksen lapsiryhmien henkilöstön osaamiselle.

Osaamisen merkitys on noussut esiin myös tukea tarvitsevien lasten vanhempien kokemuksissa liittyen toimivaan kehityksen ja oppimisen tukeen. Erityisesti ne vanhemmat, joiden lapsella on ollut merkittävä tuen tarve varhaiskasvatuksessa, korostivat henkilöstön osaamista keskeisenä tukeen liittyvänä resurssina ja sen toteutumisen edellytyksenä. Osaavan henkilöstön merkitys liittyy lapsen ja perheen kohtaamiseen sekä lapsen puolustamiseen vastakohtana sille, että perheen tulee taistella saadakseen lapselle hänen tarvitsemansa tuki. Osaava henkilöstö osaa myös järjestää varhaiskasvatuksen arjen niin, että lapsi parhaimmillaan puhkeaa kukkaan ja pääsee osalliseksi, oppii ja voi hyvin. Kuten eräs vanhempi totesi, tukea tarvitsevan lapsen tarpeisiin hyvin vastaava varhaiskasvatus on hyvää varhaiskasvatusta aivan kaikille lapsille.

### 3 Varhaiskasvatus uudistusten tuulissa - tulevaisuuden suuntaviivoja

Varhaiskasvatusta on kehitetty erittäin voimallisesti viimeisten vuosikymmenten aikana. Nostamme seuraavaksi esiin keskeisiä lapsen tuen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja.

#### 3.1 Yhteinen säädösperusta ja arvopohja

Selkein haaste varhaiskasvatuksessa on tuen näkökulmasta ollut kautta historian puutteellinen lainsäädäntö ja muu säädösperusta. Tämän haasteen ratkaisemiseksi lapsen tuen säädösperustaa on uudistettu. Uudistettu varhaiskasvatustalaki astui voimaan 1.8.2022 (HE 148/2021), jonka jälkeen lapsen tukea annetaan myös varhaiskasvatuksessa esi- ja perusopetuksen tapaan yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena. Varhaiskasvatuksen kontekstissa tuen malli toteutuu kuitenkin toimintaympäristön ja ikäryhmän tarpeisiin sovitettuna. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toimii lapsen pedagogisena asiakirjana kaikilla lapsilla ja siihen kirjataan myös lapsen tarvitsema tuki kaikilla tuen tasoilla. Tuen muotoina ovat pedagoginen, rakenteellinen ja hoidollinen tuki, joista viimeinen on uusi tuen muoto. Keskeisenä erona esi- ja perusopetuksen tuen malliin hallintopäätös tehdään sekä tehostetusta että erityisestä tuesta ja joissain tilanteissa myös yleisessä tuessa (tukipalvelut).

Varhaiskasvatustalain uudistamisen ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivytyksen yhteydessä määriteltiin myös inklusiivista varhaiskasvatusta. Tässä määrittelyssä inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli toimii pohjana inklusion kuvaukselle (HE 148/2021). Inklusion kuvataan varhaiskasvatuksessa arvolähtöisenä pedagogiikkana, joka pohjautuu kaikkien lasten yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden periaatteisiin ja näyttäytyy moninaisuuden arvostamisena ja vaalimisena (HE 148/2021). Lapsen tuki toteutuu ensisijaisesti lapsen omassa päiväkotiryhmässä. Varhaiskasvatustalain mukaan varhaiskasvatusta voidaan järjestää myös pienryhmässä tai erityisryhmässä, kun se on lapsen edun näkökulmasta paras vaihtoehto, sillä myös erityisryhmän ajatellaan voivan toimia inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (HE 148/2021, ks. myös Heiskanen ym. 2021; Laakso, Pihlaja ja Laakkonen, 2020). Näissä ryhmissä varhaiskasvatuksen erityisopettajien erityispedagoginen tietotaito tulee olla päivittäin käytettävissä. Etenkin niiden lasten kohdalla, joiden tarvitsema tuki on vaativaa, erityisopettajan päivittäinen opetus ja tuki ovat olennaisia (ks. Heiskanen ym. 2021). Näin ollen varhaiskasvatustalain taustalla vaikuttava inklusioajattelu noudattelee suomalaisen varhaiskasvatuksen tyyppillistä järjestämisen tapaa.

Varhaiskasvatuksen lainsäädännön, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja muun säädösperustan uudistaminen muodostaa kaiken jatkokehittämisen pohjan ollen myös tuen käytänteiden yhdenmukaistumisen edellytys. Säädösperustan osana selkeä yhteinen arvopohja edesauttaa tuen järjestämistä ja toteuttamista, kun käsitys arvoista ja niihin liittyvistä käsitteistä on jaettu. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta erityisesti inklusion käsitteen määrittely on tärkeää, jotta inklusion arvopohjan mukaista pedagogista toimintaa voidaan varhaiskasvatuksessa kehittää ja toteuttaa.

Varhaiskasvatustalain kehittämistä tulee jatkossa tarkastella yhä vahvemmin lasten välisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Inklusion ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta tiedetään, että lasten välinen yhdenvertaisuus ei edelleenkään varhaiskasvatuksessa toteudu riittävällä tavalla. Lapsen ikä (alle kolmevuotiaat), asuinkunta, varhaiskasvatuksen palvelumuoto (päiväkoti - perhepäivähoito ja erityistilanteet, kuten vuoroahoito) sekä sektori, jolla palvelu järjestetään (kunnallinen - yksityinen) asettavat lapset eriarvoiseen asemaan erityisesti silloin, kun lapsi tarvitsee tukea. Huomiota tulee kiinnittää esimerkiksi palveluiden alati lisääntyvään yksityistämiseen, varhaiskasvatuksen erityisopettajan työajan kohdentamiseen ja työnkuvan suunnitteluun sekä tuen resurssoinnin vaikutuksiin eri lapsiryhmiin. Yhdenvertainen oikeus tukeen on myös yksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen rakenteisiin liittyvä tekijä.

### 3.2 Tuen toteutuminen, vaikuttavuus ja välitön saatavuus

Tuen nykyistä parempaa toteutumista edesauttavat edellä mainitut säädös- ja arvoperustaan liittyvät kehittämistoimet. Samoin riittävä ja riittävän joustava resurssointi niin paikallisella kuin valtakunnan tasolla on tuen toteutumisen edellytys. Erityisesti rakenteellisen tuen saatavuus näyttäytyy kuitenkin ongelmallisena. Pedagogisesta näkökulmasta tuen prosessien, erityisesti tuen tarpeen havaitsemisen, tuen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja dokumentoinnin prosessin systematisoiminen on tärkeää. Tähän liittyvä keskeinen kysymys myös varhaiskasvatuksessa perusopetuksen tapaan on, onko lapselle annettava tuki vaikuttavaa. Tieto tuen vaikuttavuudesta on asiana kaksijakoinen. Yhtäältä tarvitaan tietoa käytettävien menetelmien vaikuttavuudesta ja hyvistä menetelmistä tutkimuksen pohjalta. Toisaalta myös lapsen tukea tulee arvioida sen vaikuttavuuden näkökulmasta. Tuen vaikuttavuuden arviointi mainitaan käsitteenä uudistuneessa varhaiskasvatuslaissa, jossa se kuvataan velvoittavaksi osana lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaa. Käsitteen määrittely ja tuen vaikuttavuuden arvioinnin prosessin integroiminen osaksi varhaiskasvatuksen pedagogista työskentelyä on edellytys tämän prosessin vakiinnuttamiseksi. Tuen vaikuttavuuden arvioinnin vahvistaminen ja tukivastemallin (ks. Kinnunen ym., 2021) mukainen tuen suunnittelun prosessi jännevöittää annettavaa tukea ja mahdollistaa tietoon perustuvan päätöksenteon lapsen tuen kehittämisestä.

Resurssien ja prosessien lisäksi riittävä määrä osaavaa ja kelpoisuusehdot täyttävää henkilökuntaa on lapsen tuen toteutumisen perusedellytys. Varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen ja sen puutteellisuus suhteessa tuen toteuttamiseen nousee sekä selvityksissä että mediassa toistuvasti keskeiseksi kehittämistarpeeksi. Varhaiskasvatusta toteutetaan vahvasti tiimityönä ja eri ammattiryhmillä on jokaisella roolinsa myös lapsen tuen toteutumisessa. Näin ollen osaamisen kehittämisen merkitys koskee kaikkia varhaiskasvatuksen ammattiryhmiä. Onkin ensiarvoisen tärkeää vahvistaa kaikkien ammattiryhmien osaamista niin peruskoulutuksen kuin täydennyskoulutuksen puitteissa. Osaamisen vahvistamisen näkökulmasta on oleellista tunnistaa, että varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmillä on omia selkeitä tukeen liittyviä vastuita, jotka nousevat lainsäädännöstä ja joiden edellyttämä osaaminen tulee erikseen huomioida. Esimerkkeinä tällaisesta osaamisesta on johtajien inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyvä osaaminen, varhaiskasvatuksen opettajien vastuu ryhmän pedagogisesta toiminnasta myös tukea tarvitsevien lasten osalta sekä lähihoitajataustaisten lastenhoitajien lääkehoitoon liittyvä osaaminen. Perhepäivähoitajien ja avustajien osaamisen merkitystä on syytä myös korostaa nykyistä vahvemmin ottaen huomioon, että näillä ammattiryhmillä on toisinaan hyvinkin keskeinen merkitys tuen toteutumiselle, mutta heille ei ole säädetty kelpoisuusehtoja.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mahdollisuudet osallistua tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ovat nykytilanteessa usein rajatut. Erityisopettajien työnkuvan on ylipäättään ennakoitu muuttuvan konsultaation, ohjauksen ja neuvonnan suuntaan (mm. Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2013). Tämän siirtymän voidaan ajatella jo tapahtuneen varhaiskasvatuksessa. Konsultatiivisella työotteella voidaan lisätä varhaiskasvatuksen henkilöstön tukeen liittyvää osaamista inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Kuitenkin erityisopettajia tarvitaan myös antamaan erityisopetusta sekä mallintamaan ja yhteisopettamaan lapsiryhmissä. Samanaikais- tai yhteisopettajuus, eli esimerkiksi erityisopettajan ja opettajan keskinäinen yhdessä työskentely (Heinonen & Pihlaja 2021), eivät ole vakiintuneita käsitteitä varhaiskasvatuksessa. Yhteisopetus nähdään yhtenä keinona lisätä inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaista ja oppijoiden tarpeisiin vastaavaa opetusta (Conderman 2011). Erityisopetus on varhaiskasvatuksessa vielä käsitteenä ja käytäntönä vieras. Kuitenkin erityisopettajan säännöllisen ryhmässä työskentelyn on havaittu vahvistavan tukea tarvitsevien lapsen kehitystä ja oppimista (Suhonen ym., 2020). Erityisopetus mainitaan käsitteenä myös varhaiskasvatuslaissa (HE 148/2021), mutta sen tarkempi määrittely jää puuttumaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama erityisopetus on tärkeä osa varhaiskasvatuksen tuen muotoja. Erityisopettajan erilaisia työmuotoja tulisi

olla laajemmin käytössä kunnissa lapsia varten. Myös nykyistä suurempi varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrä suhteessa lasten lukumäärään mahdollistaa tiiviimmän työskentelyn lasten parissa henkilökunnan konsultoinnin ja neuvonnan ohella sekä samanaikais-/yhteisopettajuuden varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden ja työnkuvien suunnittelun tulee tapahtua lasten tarpeisiin pohjaten. Tämä tarkoittaa sitä, että palvelut eivät ole muuttumattomia vaan niitä tarkastellaan säännöllisesti kunnan, alueen ja ryhmän tarpeiden pohjalta. Vastaavasti erityisopettaja työssä varhaiskasvatuksen ryhmien kanssa voi painottua eri asiat, mikäli ryhmien lasten tarpeet eroavat.

### 3.3 Yhteistyö ja pedagoginen jatkuvuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ohjeistetaan kuntia tekemään yhteistyötä vanhempien kanssa, toimimaan monialaisessa yhteistyössä ja luomaan tarvittavat yhteistyöverkostot. Monialaista yhteistyötä määrittäviä ja oppilashuoltoa vastaavia rakenteita koskevat säädökset ja asiakirjaohjaus puuttuvat kuitenkin toistaiseksi varhaiskasvatuksen lainsäädännöstä. Niinpä yhteistyössä tarvittava osaaminen koetaankin nykyisellään puutteelliseksi ja verkostojen toiminta eri alueilla ja kunnissa vaihtelevaksi (ks. esim. Heiskanen ym., 2021). Varhaiskasvatuksessa yhteistyötä kuvaavia käsitteitä monialainen ja moniammatillinen on käytetty osittain synonyymeinä eikä niitä ole yhteisesti määritelty. Monialaisen yhteistyön kehittämistä tukevan valtakunnallisen vaativan erityisen tuen verkoston, VIP-verkoston (2022) kuvaama tapa hahmottaa yhteistyötä voisi jäsentää verkostoissa toimimista myös varhaiskasvatuksessa. Käsitteellä *monialainen* viitattaisiin eri toimijatahojen (hallinnolliseen) yhteistyöhön ja *moniammatillinen* korostaisi asiantuntijuutta ja osaamisen jakamista. Edellisten rinnalla lasten ja perheiden aktiivista osallisuutta ja toimijuutta yhteistyöverkostoissa kuvattaisiin käsitteellä *monitoimijaisuus* (Äikäs & Pesonen 2022).

Yhteistyö ja yhteistyöverkostot tulevat erityisen näkyviksi tilanteissa, joissa lapsen tuen järjestämiseksi tarvitaan vahvaa ja monipuolista verkostoyhteistyötä. Varhaiskasvatuksen tuen nykytilanne osoittaa, että yhteistyöverkostoja tulee rakentaa ja vakiinnuttaa huomattavasti nykyistä systemaattisemmin (Alila ym. 2022). Yhteistyöverkostojen ja -käytänteiden olemassaolo on tärkeää ennalta, jotta lapsen tilanteen niin edellyttäessä yhteistyö voidaan käynnistää nopeasti ja lapsen tarpeisiin vastata välittömästi. Vaativan monialaisen tuen käsitteen (ks. Äikäs & Pesonen, 2022) soveltaminen tilanteissa, joissa lapsen tuen järjestäminen edellyttää vahvaa monialaista otetta ja verkostoa selkeyttäisi näiden lasten tilanteesta keskustelemista. Selvitysten pohjalta tiedetään, että esi- ja perusopetuksen käsitteistöön jo jossain määrin vakiintunut vaativa (erityinen) tuki on varhaiskasvatuksessa käsitteenä ja käytäntönä vielä vieraampi. Vaativaa tukea tarvitsevien lasten tuen toteutuminen on erittäin vaihtelevaa erityisesti rakenteellisen tuen ja resurssoinnin haasteiden korostuessa. Tuen välitön saatavuus riittävän vahvana ja tarvittaessa myös esimerkiksi erityisryhmissä lapsen tilannetta yksilöllisesti arvioiden mahdollistaisi nykyistä paremmin tuen tarpeisiin vastaamisen myös silloin, kun tarvitaan vaativaa tukea.

Varhaiskasvatus muodostaa jatkumon esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen (Opetushallitus, 2022), mikä edellyttää tiivistä yhteistyötä myös erilaisissa siirtymävaiheissa tällä jatkumolla. Yhteistyötä tehdään varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen ja toisaalta lapsen vanhempien kanssa. Yhteistyö on erityisen tärkeää silloin, kun lapsella on tarve tuelle. Tutkimukset nivelvaiheyhteistyöstä puhuvat monipuolisen yhteistyön myönteisistä vaikutuksista myös lapsen oppimiseen. Tiivis yhteistyö tulevan koulun kanssa, kirjallisen tiedon siirtäminen ja opetussuunnitelmayhteistyö ennustavat tulevaa akateemisten taitojen oppimista (Ahtola, 2016). Kuntatason päätöksenteolla ja sitoutumisella voidaan edistää siirtymävaiheiden sujuvuutta (Ahtola ym. 2012), joten siirtymävaiheita koskevat käytännöt tulee kuvata selkeästi paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Onnistuneiden siirtymävaiheiden perustukset luodaan rakentamalla yhteistä ymmärrystä ja pedagogista jatkuvuutta niin järjestelmien ja rakenteiden kuin myös pedagogisten käytänteiden tasolla. Toimiva tiedonsiirto on tärkeää pedagogisen jatkuvuuden rakentamisessa.

Siirtymät ovat nykytilanteessa kuitenkin myös keskeinen haaste pedagogiselle jatkuvuudelle, kun lapsella on tuen tarve. Koulusiirtymä on noussut esiin haasteena esimerkiksi inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016). Selvityksessä (Heiskanen ym., 2021) tukea tarvitsevien lasten vanhemmat korostivat perheen aikaisempien kokemusten pohjalta nykyistä toimivampien tiedonsiirron käytänteiden merkitystä siirtymissä. Heidän näkemyksissään onnistunut tiedonsiirto oli avointa, lapsia ja perheitä huomioivaa, pedagogiikkaa rakentavaa ja tarvittaessa monialaiseksi yhteistyöksi laajenevaa.

#### **4 Lopuksi: Kohti koko koulutusjärjestelmän yhteistä kehittämistä**

Elokuussa 2022 voimaan tullut varhaiskasvatustalaki on askel kohti yhtenäisempää tuen järjestelmää. Se tuo mukanaan varhaiskasvatukseen myös ne haasteet, joita esi- ja perusopetuksen tuen järjestelmään liittyy. Näitä ovat esimerkiksi tasojen erojen määrittelyt ja sen pohtimisen, mihin lapsella on oikeus yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa. Yhteistä tuen tasoille opinpolun vaiheesta huolimatta on, että tukea tehostettaessa sen määrä ja intensiteetti kasvaa. Kun kaikille lapsille tarkoitetun yleisen tuen tukimuodot ovat usein yksittäisiä ja lyhytkestoisempia, tuen tehostaminen muodostuu useamman samanaikaisen tukitoimen toteuttamisesta (HE 148/2021). Erityinen tuki on yksilöllistä, useita tukipalveluita sisältävää, jatkuvaa tai kokoaikaista tukea (HE 148/2021). Näissä määrittelyissä varhaiskasvatuksessa voidaan ottaa oppia esi- ja perusopetuksen tuen malliin liittyvistä kokemuksista ja määrittelyistä. Näiden lupaavien uudistusten ylle varjonsa langettavat kuitenkin varhaiskasvatustalveluiden resurssoinnin riittämättömyys, kelpoisen henkilöstön saatavuusongelmat ja ne tuen osa-alueet, jotka edelleen lainsäädäntöuudistuksen jälkeen jäävät vaille säätelyä. Uudistus tuo varhaiskasvatukseen myös uusia käytänteitä, joiden toteutumista ja seurauksia tulee seurata. Esimerkiksi tehostetun ja erityisen tuen hallintopäätös sisältää riskin tuen prosessien hidastumisesta ja monimutkaistumisesta, mutta tuo toisaalta mukanaan mahdollisuuden lapsen tukeen liittyvien oikeuksien jäsentymiselle (ks. Heiskanen & Franck, 2023).

Uusien tuulien puhaltaessa varhaiskasvatuksessa on tärkeää tunnistaa ja vahvistaa niitä olemassa olevia varhaiskasvatustalveluiden toimintakulttuurin vahvuuksia, joiden varaan kehittämistä voidaan rakentaa. Varhaiskasvatuksessa on pitkä perinne inklusiivisen kasvatustalveluiden ja lapsen osallisuutta tukevien toimintakäytäntöjen saralla, mikä luo hyvin pohjan kehittää inklusiivista kasvatusta edelleen tarkempien määritelmien turvin. Toimintatapojen rakentamisen lähtökohtana on aina ollut lapsen yksilöllisyyden huomioinen ja lapsen toimijuuden korostaminen – onhan lapselle tehty jo vuosikymmeniä oma yksilöllinen suunnitelmansa, ensin kuntoutussuunnitelma ja myöhemmin lapsen varhaiskasvatustalveluiden suunnitelma. Samoin esimerkiksi lasten tarvitsema kuntoutus on voinut tapahtua osana varhaiskasvatustalveluiden arjen toimintaa, kun terapeutit ovat tulleet osiksi lapsiryhmiä toteuttamaan lapsen terapiaa. Varhaiskasvatukseen kuuluu kiinteästi perheen kanssa tehtävä päivittäinen yhteistyö. Se rakentaa perustuksia ottaa tukeen liittyviä asioita puheeksi matalalla kynnyksellä ja suunnitella yhdessä lapsen tarpeista lähtevää tukea. Vahva tiimityön ja yhdessä tekemisen kulttuuri, johon sisältyy myös jaettu vastuu lapsen tuen toteuttamisesta, on lähtemätön osa varhaiskasvatustalveluiden ominaista työskentelytapaa. Koska lapsen tuki ei voi toteutua vaikuttavana vain yhden ammattiryhmän tai ammattilaisen toimesta, tiimityön merkityksen ymmärtäminen ja siihen liittyvän osaamisen vahvistaminen on keskeinen lapsen tukeen liittyvä elementti. Näistä vahvuuksista voidaan ammentaa myös muiden opinpolun vaiheiden käytänteiden kehittämiseen.

Yhteisen tekemisen merkitys korostuu myös laajemmin kasvatustalveluiden ja koulutusjärjestelmän tasolla, kun tuen järjestelmää ja toteutumista kehitetään. Koko koulutusjärjestelmän yhteisenä tavoitteena on rakentaa pedagogista jatkuvuutta lapsen ja nuoren opinpolun eri vaiheiden välille sekä lainsäädännön että käytäntöjen tasoilla. Tämän jatkuvuuden edistäminen tuen järjestelmien uudistamisella ja toimintakulttuurien yhteisellä kehittämistyöllä on varhaiskasvatustalveluiden sekä esi- ja perusopetuksen yhteinen kehittämiskohde (Alila ym. 2022). Yhteinen tuen käsitteistö ja malli varhaiskasvatustalveluiden esi- ja

perusopetukseen auttaa pedagogisen jatkumon rakentamisessa, mutta se ei vielä yksin takaa sujuvan siirtymän edellyttämää avointa ja vastavuoroista vuorovaikutusta ja yhteisen toimintakulttuurin rakentumista (ks. Heiskanen, 2022). Jatkossa koulutusjärjestelmän kehittämistä onkin tärkeää tarkastella vahvemmin kokonaisuutena ja kehittää tuen järjestelmiä ja käytäntöjä yhteiseen suuntaan. Samalla tavalla merkityksellistä on luoda yhteisiä toimintatapoja ja toimintakulttuuria varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen, jolloin lapsen opinpolusta voi tulla aidosti yhtenäinen. Kehittämisessä keskeisellä sijalla tulee olla tukea tarvitsevan lapsen kokemus yhteenkuuluvuudesta ja osallisuudesta.

## Lähteet

Ahtola, A. (2016). Koulutulokkaan tukiverkko – nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS- Kustannus, 170–184.

Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-M. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling.: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5(1), 3–21.

Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta : Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>

Asetus lasten päivähoidosta 239/1973.

Asetus lasten päivähoidosta 1995/882.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>

Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. *Intervention in School and Clinic* 46 (4), 221–229.

Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Inclusive early childhood education. Case Study Visit Report: Liinalampi Day-Care Centre, Jyväskylä, Finland, 18–20 April 2016*. Viitattu 13.11.2021. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/CaseStudies/IECE%20-%20Finland%20Case%20Study%20Visit%20Report.pdf>

Hallituksen esitys varhaiskasvatuslain muuttamisesta, HE 148/2021.

Heinonen, M. & Pihlaja, P. (2021). *Yhteisopetus. Työkirja yhteisen opetuksen toteutukseen. Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena-hanke*. HOHTO - Hyvinvoinnin ja oppimisen tuki opettajankoulutuksessa -hanke. Turun yliopisto & Helsingin yliopisto.

Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13.

Heiskanen, N. (2022). Siirtymät lapsen ja nuoren opinpolulla. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.). Toiminta-alueittain järjestettävä opetus. PS Kustannus, s. 250-272.

Heiskanen, N. & Franck, K. (2023). Paradox of documentation in early childhood special education in Finland and Norway: Exploring discursive tensions in public debates. *Nordic Studies in Education*, 43(2). Hyväksytty julkaistavaksi. Kinnunen, A.-M., Aro, M., Närhi, V., & Savolainen, H. (2021). Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *NMI Bulletin* 2/2021.

Krischler, M., Powell, J.J.W. & M. Pit-Ten Cate, I.M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 34(5), 632-648.

Laakso, P, Pihlaja, P. & Laakkonen, E. 2020. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 373–398.

Laki lasten päivähoitosta 36/1973.

Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 1119/1985.

Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 909/2012.

Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 540/2015.

Lujala, E. (2007). *Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki - toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938*. Acta Universitatis Ouluensis E89. Oulu: Oulun yliopisto.

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

Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Määräykset ja ohjeet 2016: 17. Helsinki: Opetushallitus.

Pesonen, H. & Äikäs, A. (2020). *Perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen tuen keskiössä*. Viitattu 14.11.2021: <https://www.tuvel.fi/vaativa-erityinen-tuki/>

Petäjaniemi, T. & Pokki, S. (2010). *Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetusministeriö.

Pihkala, J., Lamberg, K. & Ojala, T. (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34.

Pihlaja, P. (2004). Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä eilen ja tänään. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 15–26.

Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa inklusion näkökulmasta. *Kasvatus* 49(2), 146–157.

Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 70–91.

Perusopetuslaki 1998/628

Puroila, A.-M., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Takala, M. (2021). Young children's belonging in Finnish educational settings: An intersectional analysis. *The International Journal of Early Childhood*, 53(1).

Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen –Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika* 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>

Repo, Paananen, Eskelinen, Mattila, Lerkkanen, Gammelgård, Ulvinen, Marjanen, Kivistö, Hjelt. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019

Riitakorpi, J., Alila, K., & Kahiluoto, T. (2017). *Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut. Valtakunnallinen selvitys 2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 333–352.

Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Helsingin kaupunki.

Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018.

Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–77.

VIP-verkosto (2022). VIP-verkoston verkkosivut. ks. <https://vip-verkosto.fi/vip-verkosto/>

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 24:2089

Äikäs, A. & Pesonen, H. Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: Käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla. *NMI-Bulletin*.32(2), 67–86.