



Itkonen Satu & Walta Minna

Inkluusio ja sen vaateisiin vastaaminen nykyisen varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnon sisältämien erityispedagogiikan opintojen valossa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutusohjelma  
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Inklusio ja sen vaateisiin vastaaminen nykyisen varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnon sisältämien erityispedagogiikan opintojen valossa (Satu Itkonen ja Minna Walta)

Kandidaatin tutkielma, 29 sivua, 1 liitesivu

Elokuu 2018

---

Tässä kandidaatintutkielmassamme pyrimme vastaamaan, millaisia ovat inklusiivisen kasvatuksen periaatteet ja piirteet varhaiskasvatuksessa sekä siihen, miten nykyinen yliopistotasoinen lastentarhanopettajakoulutus vastaa erityispedagogisten opintojen osalta inklusion tuomiin muutoksiin. Tämä työ on toteutettu monimenetelmäisenä tutkimuksena, jonka avulla etsitään vastauksia tutkimuskysymyksiin sekä laadullisten että määrällisten menetelmien avulla. Teoreettinen viitekehys tutkimuksessamme koostuu erityispedagogiikkaan liittyvistä käsitteistä ja teoriasta sekä niiden ilmenemisestä varhaiskasvatuksessa. Lisäksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiakirjojen ja lakien pohjalta tarkastellaan, miten ne velvoittavat tukemaan lasta.

Tänä päivänä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla on yhä moninaisimpia tuen tarpeita. Inklusion ideana on, että jokaisella lapsella on mahdollisesta tuen tarpeesta huolimatta oikeus osallistua lähipäiväkotinsa arkeen. Vaikka tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten määrä on tilastojen valossa pysynyt melko tasaisena, varhaiskasvatuksen kentällä nähdään lasten tuen tarpeiden kasvaneen merkittävästi. Tämän tutkielman tavoitteina on omalta osaltaan herättää keskustelua varhaiskasvatuksen merkityksestä tuen tarpeisen lapsen parhaan kasvun ja kehityksen tukemisessa sekä kyseenalaista se, tarjoaako yliopistotasoinen lastentarhanopettajan koulutus riittävästi näitä valmiuksia.

Suomessa vannotaan inklusioon nimeen. Tämä ei kuitenkaan hyvistä aikomuksista huolimatta näytä toteutuvan varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksemme mukaan lapset ovat tuen näkökulmasta eriarvoisessa asemassa esimerkiksi asuinpaikasta riippuen. Myönteisestä suhtautumisesta huolimatta lastentarhanopettajat kokevat, etteivät kykene vastaamaan lasten erilaisiin tuen tarpeisiin. Tutkimustulostemme perusteella voidaan sanoa, että koulutuksessa tarjottavat erityispedagogiset opinnot ovat laajuudeltaan hyvin suppeat. Suurimmalla osalla valmistuneista lastentarhanopettajista ei ole myöskään sivuaineenaan erityispedagogiikkaa ja sitä kautta syvempää osaamista aiheesta.

Avainsanat: erityispedagogiikka, erityispedagoginen osaaminen, inklusio, kolmiportainen tuki, lastentarhanopettajan koulutus, varhaiserityiskasvatus, varhaiskasvatus.

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Käsitteet ja teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>8</b>
3.1	Erytispedagogiikasta arjen varhaiserityisopetukseen.....	8
3.2	Porrasmainen malli – tuki kasvaa tarpeen mukaan .....	10
3.3	Leimaamisen pelko hillitsee tilastointia.....	13
3.4	Inklusio .....	14
3.4.1	<i>Miten integraatio ja inklusio eroavat toisistaan</i> .....	15
3.4.2	<i>Inklusion monet kasvot – käsitteen sekava käyttö</i> .....	15
3.4.3	<i>Ideologiasta käytäntöön</i> .....	16
3.5	Varhaiskasvatus jatkuvassa muutospyörteessä .....	18
<b>4</b>	<b>Oma aineisto</b> .....	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>23</b>
5.1	Johtopäätökset.....	23
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	25
5.3	Jatkotutkimusaiheita .....	26
	<b>Lähteet</b> .....	<b>27</b>
	<b>Liite 1</b> .....	<b>31</b>

# 1 Johdanto

Nykyinen inklusiivinen ajattelu on tuonut mukanaan suuria muutoksia varhaiskasvatuksen kentällä. Muun muassa Mobergin ja Savolaisen (2015, 91) sekä Viitalan (2000, 17) mukaan ideologian ytimessä on ajatus, että jokaisella lapsella vammastaan tai tuen tarpeestaan riippumatta tulisi olla oikeus osallistua lähipäiväkotinsa arkeen. Inklusio ei kuitenkaan etene aina ongelmitta. Tätä ajatusta tuki myös itse tekemämme havainnot varhaiskasvatuksen yliopisto-opintoihin liittyvien työharjoittelujemme aikana. Lastentarhanopettajat kokivat, että eivät omaa riittävää osaamista vastatakseen inklusion tuomiin vaateisiin. Hyvin moni lastentarhanopettaja kokeekin, että tarvitsisi lisäkoulutusta, jotta kykenisi vastaamaan lasten moninaisiin tarpeisiin. Tästä virisi kysymys siitä, kuinka paljon yliopistoissa lastentarhanopettajaksi valmistavat koulutusohjelmat itseasiassa sisältävät erityispedagogisia opintoja ja millaista kiinnostus yleensäkin oppiainetta kohtaan on.

Työharjoittelujemme aikana kiinnitimme huomiomme myös siihen, kuinka paljon lapsilla on erilaisia tuen tarpeita. Haasteita voi olla monella kehityksen osa-alueella tunnetaidoista oppimisen haasteisiin. Tavallista oli myös, että haasteet kasaantuivat. Näitä havaintoja tukivat myös esimerkiksi Korhosen (2002, 159) ja Lyytisen (2002, 49) tutkimukset, joiden mukaan esimerkiksi kielelliset vaikeudet voivat tuoda mukanaan tarkkaavaisuuden ongelmia. Havaintojemme pohjalta ryhdyimme pohtimaan sitä, mistä lastentarhanopettaja saa apua vastatakseen lapsen erilaisiin tuen haasteisiin. Varhaiserityisopettajan tuki oli eri paikoissa eri tavoin saatavilla: toisissa paikoissa varhaiserityisopettaja vieraili tiheään, kun taas joissakin paikoissa hän oli harvinainen, satunnainen vieras. Tästä näkökulmasta käsin lastentarhanopettajan rooli tuen tarpeisen lapsen elämässä on mielestämme hyvin merkittävä ja sitä kautta myös koulutuksen tuomat erityispedagogiset tiedot ja taidot korostuvat. Mielestämme on huolestuttavaa ja ristiriitaista tätä taustaa vasten, että esimerkiksi ministeriön kaavailemat muutokset jopa vähentäisivät varhaiserityisopettajien määrää ja erityispedagoginen vastuu siirtyisi entistä enemmän lastentarhanopettajien harteille. (Karila ym. 2017.)

Näistä edellä esittelemistämme havainnoista virisi halu selvittää tarkemmin, mitä inklusio varhaiskasvatuksen kontekstissa itseasiassa tarkoittaa: mistä ideologia on kummunnut ja toteutuuko sen tavoitteet päiväkotien nykyarjessa. Lisäksi halusimme vastauksen siihen, kuinka paljon erityispedagogisia opintoja nykyisessä yliopistotasoisessa lastentarhanopettajan

koulutuksessa on. Esimerkiksi Korkalaisen (2009, 129–131) tutkimuksesta kävi ilmi, että moni lastentarhanopettaja kokee, että kaipaisi täydennyskoulutusta erityispedagogiikasta kyetäkseen vastaamaan lasten erilaisiin tuen tarpeisiin. Tilastojen avulla kartoitimme, millaista tuen tarve nykyisellään varhaiskasvatuksessa on. Lisäksi selvitimme, kuinka paljon lastentarhanopettajalla on mahdollisuus saada työhönsä tukea kiertävältä varhaiserityisopettajalta suurimmissa kaupungeissa. Näiden keräämiemme tietojen avulla pyrimme saamaan kokonaiskuvan siitä, vastaako nykyinen koulutus arjen tarpeisiin ja edistääkö se sitä kautta inklusion toteutumista.

## 2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä

Tämän kandidaatintyömme tutkimuskysymyksiä ovat: Millaisia ovat inklusion periaatteet ja ominaispiirteet varhaiskasvatuksessa? Kuinka paljon yliopistotasoinen lastentarhanopettajakoulutus sisältää erityispedagogisia opintoja? Näillä tutkimuskysymyksillä pyrimme vastaamaan kandidaatintyömme tutkimusongelmaan eli millä tavalla yliopistotasoinen lastentarhanopettajan pätevyyden antava koulutus vastaa inklusion tuomiin muutoksiin varhaiskasvatuksen arjessa.

Työmme kannalta keskeistä käsitteistöä ovat: erityispedagogiikka, kolmiportainen tuki, inklusio, leimautuminen, varhaiskasvatus ja erityispedagoginen osaaminen. Tarkastelemme työmme kannalta keskeistä käsitteistöä erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa. Työssämme rajaamme erityispedagogisten opintojen määrän kertymisen siihen, kun henkilö on suorittanut kandidaatin tutkinon ja on saanut pätevyyden työskennellä virallisena lastentarhanopettajana.

Ensimmäiseen inklusiota koskevaan tutkimuskysymykseen pyrimme etsimään vastauksia laadullisella menetelmällä ja turvauduimme jo olemassa olevaan tutkimusaineistoon. Tämä on Johanssonin (2007, 3, 5) mukaan ominaista kirjallisuuskatsaukselle, jossa asetetun tutkimussuunnitelman mukaisesti haetaan aiempaa tutkimusta ja lopuksi raportoidaan tuloksista. Tällä menetelmällä hankittu tieto ei kuitenkaan vastannut tyhjentävästi asettamaamme tutkimusongelmaan, joten toiseen, lastentarhanopettajan koulutukseen liittyvään tutkimuskysymykseen vastataksemme keräsimme itse numeraalista eli määrällistä aineistoa. Ensinnäkin aloitimme kartoittamalla, missä kaikissa yliopistoissa voi tällä hetkellä opiskella lastentarhanopettajaksi. Varhaiskasvatusta voi opiskella Helsingissä, Itä-Suomessa, Jyväskylässä, Oulussa, Tampereella sekä Turussa. Näistä yliopistoista selvitimme, kuinka paljon niiden kasvatustieteen kandidaatin koulutusohjelmiin sisältyy pakollisia erityispedagogiikan opintoja. Selvitimme myös, kuinka moni varhaiskasvatuksen opiskelija on valinnut sivuaineekseen erityispedagogiikan opinnot (25 op). Tiedot saimme kerättyä tähän kysymykseen kaikista muista yliopistoista paitsi Jyväskylästä. Halusimme myös selvittää, kuinka paljon lastentarhanopettajalla on apua varhaiserityisopettajan osaamisesta oman työnsä tueksi: Kartoitimme suurimpien kaupunkien osalta sitä, kuinka monta kiertävää varhaiserityisopettajaa kaupungin palkkalistoilla on. Selvitimme myös, montako lasta yhdellä kiertävällä varhaiserityisopettajalla on vastuullaan. Saimme kerättyä tiedot Helsingistä, Oulusta, Tampereelta sekä Turusta.

Ed. tiedot keräsimme sähköpostikyselyllä (Liite1). Tietojen kerääminen tällä tavalla lisää objektiivisuutta; kuten Vilka (2007, 13–14, 16) toteaa määrällisessä tutkimuksessa objektiivisuutta eli tutkijan puolueettomuutta voidaan lisätä niin, että tutkijan suhde on mahdollisimman etäinen tietojen antajaan. Muita määrällisen tutkimuksen ominaispiirteitä objektiivisuuden rinnalla ovat muun muassa strukturointi, mittaaminen ja tiedon esittäminen. Eli menetelmän avulla hankitaan yksinkertaisesti tietoa tutkittavan asian mitattavissa olevista piirteistä. Vilkan (2007, 23) mukaan määrälliselle tutkimukselle ominaista onkin kausaalisuus eli syy-seuraus-suhteiden etsiminen.

Kandidaatin tutkielmaamme voi pitää monimenetelmäisenä tutkimuksena (mixed methods), joka etsii vastauksia tutkimuskysymyksiin yhdistämällä sitä parhaiten palvelevia menetelmiä. Laadullinen ja määrällinen tutkimus on nähty usein vastakkaisina toisilleen. Johnsonin ja Onwuegbuzien (2004, 17) mukaan tutkimuksen kentällä aletaan kuitenkin hiljalleen tiedostaa, että tutkimussuunnat eivät sulje toisiaan pois, vaan voivat paremminkin täydentää toisiaan. Tämä uusi ”kolmas tutkimusaalto” lähestyy siis tutkimusongelmaa monelta suunnalta ja antaa kattavampia vastauksia: yksi ainoa lähestymistapa rajoittaisi tutkimuksen tekijän vaihtoehtoja. Katsoimme, että tämä tutkimuksen tekemisen tapa palveli myös meitä kaikista parhaiten. Yhteen lähestymistapaan nojaaminen olisi antanut hyvin kapean vastauksen asettamiimme kysymyksiin.

### **3 Käsitteet ja teoreettinen viitekehys**

#### **3.1 Erityispedagogiikasta arjen varhaiserityisopetukseen**

Yksi työmme kannalta keskeisimpiä käsitteistä on erityispedagogiikka. Sitä voi pitää ensinnäkin tieteenalana, joka etsii ratkaisuja niiden ihmisten oppimisen, kasvatuksen ja koulutuksen haasteisiin, joiden tarpeisiin ei pystytä vastaamaan enemmistölle suunnatuin keinoin. Tähän kategoriaan kuuluu opetuksen eriyttäminen myös erityislahjakkaat lapset huomioiden. Erityispedagogiikka ammentaa tutkimuksensa monelta tieteenalalta esimerkiksi lääketieteestä, psykologiasta ja kasvatustieteestä. Viljalti keskustellaankin siitä, voiko erityispedagogiikkaa pitää omana tieteenalanaan. Sen lisäksi erityispedagogiikka on oma oppiaineensa tai kimppu arjessa käytettäviä menetelmiä. Erityispedagogiikan henkeen kuuluu ajatus kaikille tasa-arvoisesta kasvusta ja osallisuudesta. Kivirauma (2015, 12.) Omassa tutkielmassamme käsittelemme erityispedagogiikkaa varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Monissa kaupungeissa, kuten Oulussa, varhaiskasvatuksen erityisryhmät lakkautettiin muutama vuosi sitten. Tukea tarvitsevat lapset siirrettiin osaksi tavallisia lapsiryhmiä. Lastentarhanopettajan työ muuttui tätä kautta, ja erityispedagogisesta tietotaidosta tuli yksi tärkeä osa päiväkodin henkilöstön arkea. Viljamaan ja Takalan (2017, 217) mukaan myös varhaiserityisopettajan työnkuva muuttui pienryhmien lakkauttamisen jälkeen konsultoivaksi. On syytä muistaa, että joissakin kaupungeissa pienryhmiä vielä on. Myös erityispedagogiikkaan erikoistuneiden lastentarhanopettajien nimikkeet vaihtelevat varhaiserityisopettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja erityislastentarhanopettajan välillä. Pihlaja ym. (2007, 6) mukaan tehtävänimikkeiden laajasta kirjosta on käyty aiheellisesti keskustelua. Omassa työssämme käytämme nimikettä varhaiserityisopettaja.

Kutsuttiinpa erityispedagogiikkaan syventynyttä lastentarhanopettajaa millä nimikkeellä tahansa, yhteistä on, että hänen palveluistaan säädetään varhaiskasvatuslaissa (36/1973). Lain mukaan jokaisella kunnalla täytyy olla käytettävissään varhaiserityisopettajan palveluja lasten tarpeita vastaavasti. Varhaiserityisopettajan tehtäviin kuuluu muun muassa Pihlajan ym. (2007, 5–6) mukaan toimia erityisopettajina ryhmissä, konsultointiapuna sekä toimia päiväkotien kiertävänä ja yhteisenä erityisopettajana. Omassa tutkielmassamme keskitymme kiertäviin varhaiserityisopettajiin, jolloin Pihlajan ym. (2007, 5–6) määrittelemistä osaamisalueista korostuu esimerkiksi lapsen kehityksen ja oppimisen arviointi, päiväkodin henkilöstön ohjaus



ja konsultointi sekä toimiminen yhteistyössä niin moniammatillisten työryhmien kuin vanhempien kanssa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 54–55) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 44–48) mukaan lapsen tuen tarpeen taustalla voi olla moninaisia syitä: fyysinen vamma, käyttäytymiseen tai tarkkaavaisuuteen liittyvät ongelmat sekä esimerkiksi oppimisvaikeudet. Varhaiskasvatuksessa annettu tuki voi olla esimerkiksi eriytettyä opetusta, erilaista terapiaa sekä räätälöityjä oppi- ja leikkimateriaaleja. Erityispedagogiset toimet voivat näkyä varhaiskasvatuksessa lisäksi niin, että ryhmässä lapsella voi olla oma avustaja. Myös varhaiserityisopettaja toimii lapsiryhmän tukena tarvittaessa, kuten jo edellä mainittiin. Erityispedagogiikka on siis varhaiskasvatuksen arjessa kimppu toimintamalleja- ja tapoja. On kuitenkin tärkeää huomata, että se on myös oma ajattelutapansa, omanlainen ideologiansa, joka näkee erilaisuuden hyväksi ja arvostettavaksi asiaksi.

Muun muassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 10–11) korostetaan, että jokainen lapsi on kohdattava yksilöllisesti ja hänen etunsa sekä tarpeidensa mukaisesti. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan, jos lapsella ilmenee tuen tarvetta. Sen arvioinnissa korostetaan moniammatillista yhteistyötä. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 18, 30) arvoperustaa käsittelevästä luvusta voidaan lukea erityispedagogiikan henkeen sopivia ajatuksia siitä, että kaikkia lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti eikä esimerkiksi vamma tai sairaus saa aiheuttaa syrjintää tai osallistumisen estettä normaaliin päiväkotiarkeen. Asiakirjassa myös mainitaan, että varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden nimeen vannovassa toimintakulttuurissa kaikkien lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa tulee tukea kaikin keinoin. Tämä edellyttää esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstöltä sitä, että he pohtivat, miten esimerkiksi vammaisuuteen liittyvät asenteet, puhe- ja toimintatavat näkyvät päiväkodin arjessa. Aikuinen on oman ajattelunsa kautta malli ryhmän lapsille. Sen vuoksi suvaitsevan ja ennakkoluulottoman ilmapiirin luominen on tärkeä tapa välittää tätä toimintamallia myös lapsille. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 18, 29–30.)

Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15, 22) korostetaan, että jokaisella lapsella on oikeus tulla nähdyksi, kuulluksi ja hänellä on oikeus ilmaista itseään omalla tavallaan. Myös tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta painotetaan ed. asiakirjassa. Myös moniammatillisen yhteistyön tärkeys ja merkitys nousee siinä esille, kun lapsen tarvitsemia erityispedagogisia menetelmiä pohditaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) siis peräänkuuluttaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) tapaan

toimintaympäristöä ja -tapoja, jotka tukevat kannustavaa, toisia kunnioittavaa ja moninaisuutta hyväksyvää ilmapiiriä. Myös varhaiskasvatustilain (36/1973) pykälä 2a henkii varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tapaan syrjimisestä estävän ja esteettömän toimintaympäristön nimeen eli myös siinä varhaiskasvatus nähdään inklusiivisena.

Selvyyden vuoksi on vielä hyvä mainita, että varhaiskasvatuksen kentällä erityispedagogiikasta puhutaan varhaiserityiskasvatuksen alla. Pihlajan ja Neitolan (2017, 80) mukaan käsitteessä yhdistyvät varhaiskasvatuksen yleinen pedagogiikka sekä tarvittaessa lapsen tuen tarpeiden ohjaamina erityispedagogiset menetelmät. Varhaiserityiskasvatukseen siis kuuluvat lapsen tuen tarpeiden huomioiminen, siihen vastaaminen ja erityispedagogian mukanaan tuomat elementit. Sen periaatteita ovat muun muassa luokittelujen karttaminen, arvostus ja hyväksyminen, jonka seurauksena päiväkodin oppimisympäristöt ja käytännöt rakennetaan niin, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus kasvaa ja kehittyä yhdessä. Myös Heinämäki (2000, 105) korostaa juuri tätä varhaiserityiskasvatuksen tapaa, jossa lapsi nähdään tasavertaisena ryhmän jäsenenä. Hänet nähdään tästä näkökulmasta käsin tuen tarpeen takaa omana yksilönään, persoonanaan ja yhtenä ryhmän kokonaisvaltaisena jäsenenä.

Myös varhaiserityiskasvatuksesta puhutaan monenlaisten määritelmien alla: erityisvarhaiskasvatus, varhaisvuosien erityisopetus, erityispäivähoito. Kyse on Pihlajan ja Neitolan (2017, 81) mukaan lähinnä määritelmien painotuseroissa. Heidän mukaansa käydäänkin paljon keskustelua siitä, onko aiheesta puhuttaessa kyse kasvatuksesta, hoidosta, opetuksesta, kuntoutuksesta vai kaikista edellä mainituista. Pihlaja (2005, 151–152) törmäsi samantapaisiin ongelmiin omassa tutkimuksessaan, jonka mukaan ei riitä, että päivähoiton muodosta käydään keskustelua, sillä olennaisempaa on sen sisältö. Hänen mukaansa voidaan yksinkertaistaen todeta, että hyvä tarkoitus hukkuu, jos tuen tarpeisen lapsen aloittaessa lähipäiväkodissa henkilöstölle on epäselvää, mihin lapsen kohdalla pyritään, miten lasta tuetaan ja mitä tavoitteita asetetaan.

### **3.2 Porrasmainen malli – tuki kasvaa tarpeen mukaan**

Kolmiportaisen tuen malli on tutkielmamme kannalta tärkeä kokonaisuus. Malli on tuttu jo koulumaailmassa, mutta varhaiskasvatuksen puolella se on vasta vakiinnuttamassa paikkaansa. Siellä tuki ja sen intensiivisyys eivät kulje samojen määritelmien alla kuin esimerkiksi koulun tai esiopetuksen puolella. Esiopetus kuuluu perusopetuslain mukaisen tuen piiriin, joten sitä koskeva oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) velvoittaa tuen tarpeen arvioimiseen ja

sen tarjoamiseen. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 57.) Perusopetuksessa tuesta käytetään nimitystä oppimisen ja koulunkäynnin tuki, kun taas esiopetuksen puolella se kulkee nimellä kasvun ja oppimisen tuki. Varhaiskasvatuksen puolella tämä kolmiportainen tuen malli kulkee nimellä lapsen kehityksen ja oppimisen tuki. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 44; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 52.) Puhuttiinpa tuesta millä nimellä tahansa, sen ytimessä on ajatus, että lapsen tuen tarve tunnustetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Näin lapselle voidaan tarjota hänen tarvitsemiaan tukimuotoja mahdollisimman nopeasti. Lisäksi painotetaan, että tuen on oltava säännöllistä ja jatkuvaa. Sen on kuljettava mukana myös siirtymävaiheissa esimerkiksi lapsen siirtyessä päivähoidosta esiopetukseen. Lapsen vahvuudet ovat aina tuen lähtökohtana. Tällä pyritään ehkäisemään lapsen kehityksen ja oppimisen haasteiden kasaantumista ja syventymistä. Tukipalveluita voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla yksinään tai yhdistettynä. Lapsi voi saada kehityksensä ja oppimisensa tueksi esimerkiksi avustajapalveluja, apuvälineitä ja osa-aikaista erityisopetusta tuen tasosta riippumatta. Asiakirjat myös korostavat vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 44–45; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 52.)

Pihlajan ja Neitolan (2017, 87–88) mukaan vuodelta 2011 peräisin oleva kolmiportainen tuki on tuonut sekaannusta varhaiskasvatuksen kentällä: hämärän peitossa tuntuu olevan se, mitä tuella tarkoitetaan, mille tuen portaalle tietty lapsi kuuluu tai yleensäkin, miten tuen portaat eroavat toisistaan. Sen vuoksi on syytä avata tuen tasoja vielä tarkemmin. Esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 45) tuen tasot jaetaan kolmeen portaaseen: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen.

Yleinen tuki on matalimman kynnyksen tukimuoto vastata lapsen tarpeisiin. Tällä tasolla lapsen opetus tapahtuu osana muuta ryhmää, jossa hänen yksilölliset tarpeensa huomioidaan esimerkiksi opetusta eriyttämällä. Muita tukimuotoja ovat osa-aikainen erityisopetus, sovelletut oppimismateriaalit ja -välineet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 54) ei tästä tuen tasosta käytetä samaa nimikettä, mutta sen menetelmät ja muodot ovat samat. Myös siinä korostuvat esimerkiksi selkeät päivärutiinit, joustava ryhmittely ja oppimisympäristön muokkaaminen. Yleisellä tasolla tuki voi olla lyhytaikaista ja vähäistä. Pääasia on, että lapsen tuen tarpeeseen pyritään vastaamaan nopeasti.

Tehostetun tuen tasolle siirryttäessä lapselle tarjottu tuki on kestoaltaan pitkäaikaisempaa ja luonteeltaan intensiivisempää. Ennen tehostetun tuen piiriin siirtymistä lapselle tehdään

pedagoginen arvio yhteistyössä lapsen, vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Yksinkertaistettuna arvio sisältää kuvauksen lapsen sen hetkisestä kokonaistilanteesta ja hänelle suunnitelluista tukitoimista. Arvio voidaan tehdä tarvittaessa myös moniammatillisena yhteistyönä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 46.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) tämän tason tukimuodoiksi kuvataan muun muassa erityisopettajan jaksoittainen tai konsultoiva tuki, tieto ja -viestintäteknologian hyödyntäminen sekä erilaiset kommunikoinnin tukemisen keinot. Myös lapsiryhmän koon pienentäminen on yksi keino tehostetun tuen tasolla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 54.)

Kolmannelle, erityisen tuen tasolle siirrytään yleensä silloin, kun lapsella on tuen tarve useammalla kuin yhdellä kehityksen osa-alueella tai vamma tai sairaus, jonka vuoksi hän tarvitsee laajempaa tukea kasvun, kehityksensä ja oppimisensa turvaamiseksi. Tuen tarve onkin yleensä tässä vaiheessa kokoaikaista, vaatii erilaisia järjestelyjä ja erityistä osaamista. Tällä tasolla päivähoidon järjestäjän on huolehdittava, että lapsella on saatavissa lain mukaiset tukimuodot ja tarpeellinen erityispedagoginen osaaminen. Tälle tasolle siirryttäessä lapselle tehdään pedagoginen selvitys moniammatillisena yhteistyönä sekä esiopetuksessa laadittava henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 48–50; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 54.)

Edellä esitetystä kolmiportaisen tuen mallista keskitymme omassa työssämme kahteen viimeiseen tasoon. Terveiden ja hyvinvointi laitoksen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen piirissä oli 68 prosenttia 1–6-vuotiaista lapsista vuonna 2016. Tämä tarkoittaa 243946 lasta. Heistä tehostettua tai erityistä tukea sai varhaiskasvatuksessa kyseisenä vuonna seitsemän prosenttia lapsista. Opetushallinnon tilastopalvelun Vipusen (2017) mukaan esi- ja perusopetuksessa oppilaita oli vuonna 2016 yhteensä 553629. Heistä tehostetun tuen piirissä oli vajaa 50 000 lasta eli 8,9 prosenttia. Erityistä tukea sai samaisena vuonna reilu 40 000 oppilasta eli 7,4 prosenttia. Vastaavat luvut olivat vuonna 2013 tehostetun tuen osalta 6,5 prosenttia ja erityisen tuen osalta 7,3 prosenttia. Tuolloin esi- ja perusopetuksessa olevia lapsia oli yhteensä 543345.

Pihlajan ja Neitolan (2017, 84–85) tutkimuksessa luku tehostettua ja erityistä tukea saavien 0–5-vuotiaiden lasten osalta oli 6,6 prosenttia. Huomattavaa on, että esiopetusikäisistä tämä luku oli jopa 9,5. Merkittävä huomio on myös, että yksityisellä puolella tehostetun tuen piirissä oli noin kolme prosenttia lapsista ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia oli vain yhden prosentin verran.

### 3.3 Leimaamisen pelko hillitsee tilastointia

Työmme kannalta tärkeä huomio on, että varhaiskasvatuksessa tarjottava tuki, olipa se intensiteetiltään millaista tahansa, ei vaadi virallista diagnoosia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 52–56; Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, 44–55.) Pihlajan ja Neitolan (2017, 82) mukaan lasten nimeäminen, diagnosointi ja luokittelu ovat saaneet osakseen runsaasti kritiikkiä ja siksi sitä pyritään välttämään. Alijoen ja Pihlajan (2012, 262) mukaan lapsen määrittely esimerkiksi tietyn kapealaisen diagnoosin alle johtaa hänen sijoittamiseensa johonkin tiettyyn luokkaan. Tällöin myös kehityksen ja oppimisen tukitoimet johdetaan tästä lähtökohdasta käsin. Vehmaksen (2015, 118) mukaan diagnosointiin ja luokitteluun liittyykin aina leimaamisen vaara.

Leimautumisen syntyminen tarvitsee kuitenkin aina osakseen myös sosiaalista valtaa. (Korkeila, 2011, 20, 22.) Vehmas (2015, 117–118) muistuttaakin, että erilaisuuden nimeämisessä on aina kyse valta- ja alistussuhteista. Ihmisen yksilöllisyyden huomioiminen esimerkiksi varhaiskasvatuksen kontekstista tarkoittaa jokaisen lapsen ainutkertaisuuden kunnioittamista. Kategorisoinnissa ihmisen yksilöllisyys, ihmisyyys katoaa ja hänestä tulee yhtä kuin diagnoosin yllä oleva numerosarja. Boothin ja Ainscow'n (2006, 5) mukaan leima voi johtaa siihen, että esimerkiksi odotukset lasta kohtaan ovat alhaisemmat kuin mihin hän todellisuudessa pystyisi.

Vehmaksen (2015, 118–120) mukaan tyypittämisen vaarana on aina myös vahvojen ennakoasenteiden ja stereotyypioiden muodostaminen. Esimerkiksi lastentarhanopettajan on ammattikasvattajana tiedostettava diagnosoinnin vaarat ja hänen tulee pystyä luopumaan jo valmiiksi muodostamistaan käsityksistä tietystä vammasta tai tuen tarpeesta. Jokainen lapsi on kyettävä kohtaamaan yksilönä ja nähtävä hänet diagnoosin takaa. Hautamäen ja Savolaisen (2015, 145) mukaan kasvatustieteen perusongelma onkin juuri diagnostisen mallin uhka: lapsi tulee tuen tarpeensa leimaamaksi eikä metsää nähdä enää puilta. Kolikon toisena puolena on, että joskus esimerkiksi lääketieteellinen diagnoosi on edellytys tukiporttien avautumiselle. Nimeämisellä voi olla myös perheelle sekä lapselle helpottava vaikutus, kun vaikkapa tietylle oireistolle saadaan syy. Pihlajan ja Neitolan (2017, 82, 87–88) mukaan ilman tunnistamista tai luokittelua sopivien tukitoimien suunnittelu voi olla haasteellista. Myöskään kunnilla ei ole ilman diagnosointia käytettävissään kättä pidempää, vaan tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten vaihtelevat tilastointi- ja määrittelytavat vaikeuttavat ajankohtaisen tilaston ylläpitämistä. Tästä kertoo esimerkiksi se, että virallisissa tilastoissa tehostettua ja erityistä

tukea saavien lasten määrä on hyvin paljon pienempi kuin mitä kentällä tarpeen koetaan olevan. (Pihlaja & Neitola 2017, 82, 87–88.)

### 3.4 Inkluisio

Seuraavaksi on syytä avata työmme kannalta tärkeää inklusion käsitettä. Pohjoismaissa inklusiokäsitettä on Mobergin ja Savolaisen (2015, 88–90) mukaan käytetty 1990-luvulta lähtien integraation rinnalla. Inklusion ytimessä on ajatus kaikille yhteisestä koulujärjestelmästä. Tämän ideologian mukaan kaikki oppilaat, vammastaan tai tuen tarpeestaan huolimatta, voisivat käydä yhteistä koulua. Ideologia saa tuekseen monia kansainvälisiä tukilausumia. Esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) 23 ja 29 artiklat korostavat jokaisen lapsen oikeutta tasavertaiseen koulutukseen ja kehitykseen. Inklusiivisuus ymmärretään vahvasti koulumaailmaan liittyväksi ideologiaksi, mutta Pihlajan (2009) mukaan se löytyy myös varhaiskasvatuksen rakenteista ja yhteisistä palveluista.

Saloviidan (2012) mukaan erityisesti UNESCO:n Salamancan julistus vuonna 1994 teki käsitteestä tunnetun. Tällöin aiemmin käytetty integraation käsite siirtyi syrjään ja asioista alettiin puhua yleisemmin ”inclusive education” nimikkeellä. Tämän uuden sanan avulla haluttiin laajemmin kuvata ajattelutapaa, jonka mukaan vamman asteesta riippumatta yhteiskunnan tuli olla kaikin tavoin avoin kaikille. Jos aiemmin pääsy esimerkiksi normaalin koulun oppilaaksi oli riippuvainen lapsen vamman asteesta, inklusiossa rajoituksia ei enää ollut olemassa, vaan lähikoulu tai päiväkotiki pystyi tarjoamaan kaiken hänen tarvitsemansa tuen. Ideologia vaatii siis Mobergin ja Savolaisen (2015, 91) mukaan laajempia rakenteellisia, asenteellisia ja ajatusmallien muutoksia.

Inkluisio ei ole vain käytännön toimia, vaan laajempi kimppu arvoja ja asenteita. Esimerkiksi Boothin ja Ainscow’n (2006) mukaan yksi inklusion mittari on juurikin siinä, miten erityislapsiin suhtaudutaan: ovatko he luonnollinen osa ”meitä” vai ulkopuolisia ”heitä”. Viitalan (2014, 24) mukaan inkluisio on arvosidonnainen ilmiö, joka pitää sisällään ajatuksen kaikkien ihmisten tasa-arvosta. Sen ytimessä ovat erilaisuuden kunnioittaminen, empatia, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus. Yhteisöllisyys rakentuu tämän ideologian kautta niin, että kaikkien vuorovaikutussuhteet ja osallisuus ovat turvattuja.

### 3.4.1 Miten integraatio ja inklusio eroavat toisistaan

Ennen inklusion aikaa vammaispolitiikassa vallitsi pitkään, noin 1960-luvun lopulta lähtien niin sanottu Kuntoutusmalli-ajattelu. Kun aiemmin vammaiset oli eroteltu omiin laitoksiinsa, nyt tämän porrasmaisen ajattelun mukaan heitä alettiin kuntouttaa eli integroida taso kerrallaan kohti normaaleja palveluita ja osaksi yhteiskuntaa. Integraatioajattelulta vietiin pohja tuolloisella lainsäädännöllä, jossa esimerkiksi toivotuille ryhmille luotiin erillislait, joilla voitiin estää kehitysvammaisten pääsy tavalliseen peruskouluun. Kaikuja inklusiosta tosin kuultiin vammaisliikkeen parissa jo 1970-luvulla, vaikkakin ideologia sai yleisemmin jalansijaa vasta aiemmin mainittuna 1990-luvulla. (Saloviita, 2012, 2–4.)

Integraation ytimessä on ajatus normalisaatiosta eli sen mukaan esimerkiksi kehitysvammaisten elinolot ja -rytmi tuli muistuttaa yhteiskunnan normaalitoiminnassa olevien elämän malleja ja rytmejä. Tämä tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, että vammaisen henkilön elämän tuli olla mahdollisimman lähellä normaalia elämää. Tämä ajattelumalli pitää sisällään ajatuksen, että kuntoutuksenkin tarkoituksena oli saada myös sen kohteena oleva henkilö mahdollisimman lähelle määriteltyä normaaliutta. (Moberg & Savolainen, 2015, 79.)

Mobergin ja Savolaisen (2015, 81) mukaan integraatiossa on kyse kahden erillisen elementin yhdistämisestä. Eli toisin kuin inklusioajattelussa integraatio sulauttaa toimintaan jotain ulkopuolelta tulevaa, kun taas inklusiossa esimerkiksi lapsi on ollut mukana tavallisen päiväkodin arjessa alusta lähtien. Integraatioajattelussa lapsen tarvitsemat tukipalvelut tuodaan hänen mukanaan osaksi normaalia päiväkotiarkea, kun taas inklusiossa nämä ovat jo osa sitä.

Näiden kahden käsitteen eroa voi vielä kuvata yksinkertaistettuna niin, että inklusiossa jokaisen lapsen tarpeet huomioidaan automaattisesti, kun taas integraation idea on siinä, että vasta, kun lapsen määritellyistä haasteista on päästy riittävästi yli, hänellä on mahdollisuus siirtyä osaksi normaalia päiväkodin arkea. Lapsen tulee tällöin sopeutua jo valmiina oleviin toimintatapoihin ja käytäntöihin. (Wall, 2003, 164; Garner, 2009, 25.)

### 3.4.2 Inklusion monet kasvot – käsitteen sekava käyttö

Integraatiota tunnutaan käytettävän usein jopa synonyymina inklusiolle. Tämä aiheuttaa tutkimuksen kentällä sekaannusta. Vaikka kummankin sisältämät ajatusmallit ovat lähtökohdiltaan erilaisia, Saloviidan (2012, 4) mukaan niitä voisi käyttää rinnakkain. Eli jos tutkijalta kysyttäisiin, ovatko integraatio ja inklusio sama asia, vastaukseksi tulisi kyllä ja ei.

Lakkalan (2008, 4) mukaan inklusio käsitteen tyhjentävä määrittelyminen on mahdotonta sen monimutkaisuuden ja ongelmallisuuden vuoksi. Hankaluuksia tuottaa hänen mukaansa erityisesti se, että samalla käsitteellä pyritään kuvaamaan sekä prosessia että lopputulosta. Nämä esimerkit kiteyttävät hyvin termien sekavan ja päällekkäisen käytön. Saloviidan (2012, 9–10.) mukaan keskustelu inklusiosta on muuttunut pinnalliseksi sananhelinäksi ja menettänyt osin konkreettisen sisältönsä. Suomessa opetushallinto on jo alkumetreistä lähtien käyttänyt inklusion käsitettä hyvin laveasti.

Lisää sekavuutta tuottavat inklusiokäsitteen kahdet juuret: ”education for all”, jonka mukaan maailman kaikilla lapsilla tulisi olla oikeus yhdenvertaiseen kasvatukseen ja koulutukseen, kun taas ”inclusive education” ajattelu on erityiskasvatuksen piiristä kummunnut ajattelu lapsen tukemisesta hänen lähipäiväkodissa tai koulussaan. Jopa alan ammattilaiset käyttävät käsitettä laajasti. Useasti inklusio käsitetään yksittäisenä hankkeena eikä sisäistettynä ajattelumallina tai toimintatapana. (Viljamaa & Takala, 2017, 220.)

### 3.4.3 Ideologiasta käytäntöön

Inklusio on suomalaistakin varhaiskasvatusta kuvatessa yleisesti käytetty termi. Lakkalan (2008, 5) mukaan on kuitenkin vaikea kuvitella täydellistä tasa-arvoa tai edes osin onnistuneesti toteutunutta inklusiota. Edelleenkin elämme yhteiskunnassa, jossa väistämättä joku jää aina ulkopuolelle. Inklusiota kasvatuksellisesta kontekstista käsin tarkasteltuna voidaan yksimielisesti olla sitä mieltä, että pelkkä tuen tarpeisen lapsen sijoittaminen osaksi normaalia varhaiskasvatusta ei ole tae inklusiosta. Ei ole niin sanottua, että kasvattaja sitoutuisi sen arvoihin ja toimintatapoihin, saati omaisi inklusiivisessa kasvatuksessa vaadittavaa osaamista ja asiantuntemusta. (Recchia, 2008, 78; Wall, 2003, 167, 177.) Lingardin ja Millsin (2007, 237) mukaan inklusio nimenomaan vaatii toteutuakseen hyvin koulutettua ja tarvittavaa osaamista omaavaa henkilöstöä. Lisäksi esimerkiksi lastentarhanopettajan täytyy kyetä arviomaan omaa toimintaansa, jotta hän voi taata jokaisen lapsen parhaan mahdollisen kasvun ja kehityksen inklusion periaatteiden ja arvojen mukaisesti.

Kasvattajien mielipiteet inklusiota kohtaan ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Samaan aikaan luetellaan kuitenkin tukku ehtoja, joiden takia lapsi ei voi osallistua normaalin ryhmän toimintaan: toivotetaan resurssien ja ehtojen täyttymisen perään, jotta inklusio voisi toteutua. (Nutbrown & Clough 2006, 28, 66–67.) Myös Korkalaisen (2009, 129, 131–132) tutkimus heijastelee samanlaisia ajatuksia. Hänen haastattelemansa lastentarhanopettajat kokivat, että



eivät voineet enää vastata työn uusiin, inklusion tuomiin haasteisiin peruskoulutuksensa pohjalta. He kaipasivat täydennyskoulutusta, jotta voisivat vastata lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin. Työntekijät kokivat neuvottomuutta, keinottomuutta ja riittämättömyyttä jopa päivittäin, koska eivät luottaneet omaan ammattitaitoonsa. Tämä tutkimus puhuu vahvasti sen puolesta, että peruskoulutuksesta saatu erityispedagoginen tieto ja taito ei riitä tämän päivän lastentarhanopettajan työssä vastamaan yhä laajempiin tehtäväalueisiin. Henkilöstö kaipaisikin konkreettisia työvälineitä arkeen ja tietoa erilaisista oireyhtymistä sekä yksinkertaisesti tietoa siitä, mistä tukea ja apua omaan työhön on saatavilla. Täydennyskoulutusta kaivataan kipeästi, mutta usein se arjen hyörinässä supistuu vain yhden tai kahden päivän mittaiseksi koulutukseksi, jolla ei koeta olevan merkittävää vaikutusta osaamisen vahvistumiseen. (Korkalainen, 2009, 129, 131–132.) On syytä muistaa, että varhaiskasvatustalain (36/1973) 27 § velvoittaa, että kunnan tulee tarjota varhaiskasvatuksen henkilökunnalle täydennyskoulutusta tarpeen mukaan.

Viitalan (2000, 119) tutkimuksesta käy ilmi, että henkilöstön omaan osaamiseensa liittämät ongelmat eivät ole uusia. Jo lähes 20 vuotta sitten suuri osa lastentarhanopettajista koki, ettei omaa riittävästi tietoa vastata erilaisiin tuen tarpeisiin eikä tukea omaan työhön ollut tarjolla riittävästi. Viitala jatkaa, että erityispedagogiikan opinnot olivat lastentarhanopettajakoulutuksessa hänen väitöskirjansa valmistumisen aikaan noin kahden tai kolmen opintopisteen luokkaa. Tilanne ei ole paljon muuttunut vuosien varrella; Kuten aiemmin esitellystä Korkalaisen (2009) tutkimuksesta kävi ilmi, myös Pihlaja (2009, 150) tuli omassa työssään samaan tulokseen, että erityispedagogiikkaa tulisi olla nykyisessä koulutuksessa paljon enemmän. Hänen mukaansa lastentarhanopettajista yli puolet kokee osaamisensa riittämättömäksi siitakin huolimatta, että esimerkiksi Pihlajan ja Neitolan (2017, 85–86) mukaan täydennyskoulutukseen ja konsultaatioon on panostettu kunnissa viime vuosina aiempaa enemmän. Myös Puroilan ja Kinnusen (2017, 40) mukaan tarve täydennyskoulutukselle on ilmeinen. Viljamaan ja Takalan (2017, 251) mukaan myös varhaiserityisopettajien keskuudessa ollaan vahvasti sitä mieltä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kaipaisi aiempaa enemmän koulutusta.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tehdyn tutkimuksen (Pihlaja, 2009, 153) mukaan inklusiivisuuden eri elementit, kuten esimerkiksi ammatillisuuden tiedot ja taidot, asenteet, yhtäläinen pääsy palveluihin ja lasten osallisuus toteutuvat hyvin eritasoisesti sekä voivat vaihdella merkittävästi asuinkunnan tai päivähoitopaikan mukaan. Lapset ovat tämän tutkimuksen mukaan hyvin eriarvoisessa asemassa inklusion näkökulmasta käsin. Karila ym.

(2017, 85–86) laatiman julkaisun Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 kaavailujen mukaan yliopistokoulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien määrää lisäämällä voidaan paremmin vastata inklusion tuomiin vaatimuksiin. Tämän seurauksena ministeriö muun muassa listaa, että tarve varhaiserityisopettajille pysyy tulevaisuudessa nykyisellään tai jopa vähenee.

### **3.5 Varhaiskasvatus jatkuvassa muutospöörteessä**

Varhaiskasvatuksella käsitämme alle kouluikäisten lasten ”suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 8.) Käsite on syytä avata tarkemmin, sillä tässä työssä keskitymme tarkastelemaan yliopistotasoisien koulutuksen tuomia erityispedagogisia valmiuksia nimenomaan tässä kontekstissa.

Varhaiskasvatuksen kenttä on Pihlajan ja Neitolan (2017, 80) mukaan elänyt viime vuosikymmeninä voimakkaiden muutosten ja paineiden aikaa. Etenkin merkittäviä ovat olleet viime vuosina tehdyt muutokset muun muassa subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen sekä esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön hallintaan. Lisäksi uusi varhaiskasvatustilaki astuu voimaan syyskuun 2018 alussa. Se pitää sisällään muun muassa uudet säädökset henkilökunnan kelpoisuuksista, tehtävänimikkeistä, henkilöstömäärän mitoituksista sekä tietojen käsittelystä ja salassapidosta. Uuden lainsäädännön myötä pyritään pääsemään irti koulutuspoliittiseksi paradoksiksiin nimetystä tilanteesta, jossa yhä useammalla varhaiskasvatuksessa työskentelevällä on sosiaali- ja terveysalan koulutus (kts. Onnismaa, 2017). Merkittävänä varhaiskasvatusta koskevana asiakirjana voidaan pitää myös jo aiemmin mainittua Karilan ym. (2017) laatimaa Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekarttaa vuosille 2017–2030, jossa juuri yliopistokoulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien määrää kaavillaan lisättävän huomattavasti. Merkittävää on myös, että vuonna 2016 voimaan tullut uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) on nyt aiemmasta poiketen velvoittava, ei vain ohjaava asiakirja. Viljamaan ja Takalan (2017, 208) mukaan varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset ovat vahvistaneet sen asemaa tärkeänä osana koulutusjärjestelmää. Samalla linjalla jatkavat myös Koivula ym. (2017, 9–10), joiden mukaan edellä mainitut muutokset ovat vakiinnuttaneet varhaiskasvatuksen roolia tärkeänä osana lapsen oppimisen polkua.

## 4 Oma aineisto

Tässä luvussa esittelemme ja avaamme keräämäämme määrällistä tutkimusaineistoa. Nämä tiedot koostimme omiksi taulukoikseen, jotta lukija voi niiden avulla tarkastella helpommin aineistoa: lukija saa niiden avulla asiasta nopeasti yleiskuvan ja yksityiskohtaisempaa tietoa halutessaan. Liian montaa muuttuja yhdistävässä taulukosta informaatiota olisi voinut olla hankala tulkita. (Valli, 2015, 227, 230; Vilka, 2007, 136).

Vilkan (2007, 138) mukaan taulukko on yleisesti käytetty tapa aineiston analysointiin ja tulosten esittämiseen. Hän viittaa Borgiin (2006) muistuttaessaan, että määrällisen tutkimuksen tulokset ovatkin valmiit vasta sitten, kun tutkija kirjoittaa auki numeroiden merkitykset ja heijastelee niitä omaan tutkimusongelmaansa. Tulkitessaan keräämäänsä määrällistä aineistoa tutkijan täytyy kyetä myös vertaamaan saatua tietoa oman alansa teoriaan ja aiempaan tutkimukseen.

Keräämämme aineiston reliabiliteettia ja validiteettia voidaan arvioida Vilkan (2007, 152–153) kokonaisluotettavuuden arviointiin käytettävien kysymysten avulla seuraavasti: Tutkimme niitä tunnuslukuja, joita tutkimusongelmamme kannalta pitikin tutkia. Tutkimusjoukko on valittu perustellusti eli kartoitettu juuri niistä yliopistoista, joissa varhaiskasvatusta voidaan opiskella. Sähköpostikysely takasi tutkijan roolin pysymisen objektiivisempänä kuin se olisi pysynyt esimerkiksi haastatteleamalla. Tietoa kerätessä esitetyt kysymykset olivat yksiselitteisiä ja selkeitä. Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessi on toteutettu huolellisesti ja rehellisesti.

Keräämiemme tietojen valossa pakollisia erityispedagogisia opintoja näyttää olevan kaikkien yliopistojen varhaiskasvatuksen kandidaatin koulutusohjelmassa viiden opintopisteen verran vuoden 2018–2019 opetussuunnitelman mukaan. Vielä edellisessä opetussuunnitelmassa Oulun yliopistossa näitä opintoja oli neljän opintopisteen verran. Opiskelija voi omilla vapaasti valittavilla opinnoillaan vaikuttaa siihen, kuinka paljon erityispedagogisia opintoja hänen tutkintoonsa lopulta sisältyy.

**Taulukko 1. Erityispedagogiset opinnot yliopistoittain varhaiskasvatuksen kandidaatin koulutusohjelmassa (2018-2019)**

Yliopisto	Op
Helsinki	5
Itä-Suomi	5
Jyväskylä	5
Oulu	5
Tampere	5
Turku	5

Erityispedagogiikan perusopinnot sivuaineekseen valinneiden opiskelijoiden määrää tarkasteltaessa on syytä muistaa, että omassa tutkimuksessamme rajaamme erityispedagogisten opintojen kertymisen siihen, kun henkilö on suorittanut kandidaatin tutkinnon ja on sitä kautta saanut pätevyyden työskennellä virallisena lastentarhanopettajana. Sivuaineenaan erityispedagogiikan (25 op) valinneiden opiskelijoiden määrä vaihteli suuresti eri yliopistojen välillä. Esimerkiksi vuonna 2017 Tampereen yliopistosta valmistui ainoastaan yksi lastentarhanopettajan pätevyyden saanut opiskelija, jolla oli sivuaineenaan erityispedagogiikka. Turussa ja Itä-Suomessa se oli sivuaineena noin reilulla kolmanneksella opiskelijoista. Oulussa vastaava luku oli noin 30 prosenttia. Saimme kerättyä tiedot suurimmista kaupungeista, Helsingistä ja Turusta kolmelta viimeiseltä vuodelta. Näissä yliopistoissa kiinnostus erityispedagogisiin perusopintoihin näyttää olevan tasaista tai siinä on näkyvissä hienoista kasvua. Valitettavasti Jyväskylän yliopistosta emme saaneet tietoja kerättyä, lukuisista yrityksistä huolimatta. Osasta yliopistoista saimme luvut valmiina prosenteiksi laskettuina. Joidenkin yliopistojen kohdalla teimme laskutoimituksen itse heidän ilmoittamiensa lukujen perusteella. Esimerkiksi Tampereella vuonna 2017 oli lastentarhanopettajan kandidaatin tutkinnon suorittanut 51 opiskelijaa, joista sivuaineekseen erityispedagogiikan oli valinnut yksi opiskelija. Tällöin prosenttimäärä saadaan seuraavalla laskutoimituksella:  $1:51 \times 100 = 1,96$  prosenttia.

**Taulukko 2. Erityispedagogiikan perusopinnot sivuaineekseen valinneet (25op)**

Vuosi	2017	2016	2015	2014	2013
Helsinki	20,26 %	20,33 %	17,55 %		
Itä-Suomi	35 %				
Oulu	30,14 %				
Tampere	1,96 %	5 %			
Turku	38 %	33,30 %	32,50 %	35 %	20 %

Voidaankin yleistäen sanoa, että suurimmalla osalla lastentarhanopettajaksi valmistuneista ei ole syvempää tietoa erityispedagogiikasta. Tämä toisaalta tukee aiemmin esittelemiämme tutkimustuloksia, joiden mukaan kentällä koetaan, että tarvetta näille tiedoille ja taidoille olisi. Viljamaan ja Takalan (2017, 208) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön parissa tunnutaan ajattelevan, että vastuu erityispedagogisesta osaamisesta makaa varhaiserityisopettajien tai erityislastentarhanopettajien harteilla. Heidän mukaansa varhaiserityisopettajien työnkuva onkin muuttunut viime vuosina lähinnä konsultoivaksi. Keräämiemme tietojen valossa näyttää siltä, että yhdellä kiertävällä varhaiserityisopettajalla voi olla vastuullaan suuri määrä lapsia.

**Taulukko 3. Kuinka monta kiertävää varhaiserityisopettajaa kaupungissa on ja kuinka monta lasta yhdellä kiertävällä varhaiserityisopettajalla on vastuullaan kaupungeittain**

Kaupunki	Kiertävä veo	Lapsia
Helsinki	13	1785
Oulu	35	353
Tampere	48	220
Turku	21	200-420

Kuten taulukosta ilmenee, yhtä kiertävää varhaiserityisopettajaa kohden oleva lapsimäärä vaihtelee huomasti. Kun Turussa varhaiserityisopettajan vastuulla on 200 lasta, Helsingissä vastaava määrä on 1785 lasta. Tiedot on laskettu niin, että kaupungin varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrä on jaettu kiertävien varhaiserityisopettajien määrällä. Eli tällöin esimerkiksi Oulussa yhdellä kiertävällä varhaiserityisopettajalla on vastuualueellaan noin 353 lasta. Yhteensä varhaiserityisopettajia on Oulussa 35. Tarkastelussa on syytä muistaa, että haastetta tuo se, että joissakin kaupungeista osa varhaiserityisopettajista on kiinnitettyinä ryhmiin. Esimerkiksi Helsingissä varhaiserityisopettajia on yhteensä suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa 184. Heistä suurin osa on kiinnitettyinä ryhmiin ja vain 13 toimivat kiertävinä varhaiserityisopettajina. Olemme näiden kaupunkien osalta keskittyneet vain kiertäviin varhaiserityisopettajiin.

Kartoitimme avoimien yliopistojen kohdalta, kuinka moni opiskelee erityispedagogiikkaa. Sinällään opiskelijamäärät eivät tutkimuksemme kannalta ole tärkeitä, mutta halusimme selvittää silti muutamien avointen yliopistojen kohdalta, näkyykö kiinnostus omien erityispedagogisten opintojen täydentämiseen jollain tavoin tätä kautta. Tulokset selviävät alla olevasta taulukosta.

**Taulukko 4. Erityispedagogiikan perusopintojen opiskelijamäärät avoimissa yliopistoissa**

Avoin yliopisto	2017	2016	2015
Oulu	32	47	46
Turku	58	98	87
Jyväskylä	685	714	746

Taulukon lukuja tulkitessa täytyy muistaa, että avointen yliopistojen opiskelijat voivat aloittaa opintonsa millä koulutus- tai motivaatiotaustalla tahansa. Sen vuoksi niitä ei voida pitää luotettavana indikaattorina täydennyskoulutustarpeelle. Taulukosta voidaan kuitenkin lukea kiinnostuksen erityispedagogiikan opintojen suorittamiseen avoimissa yliopistoissa olleen lähes poikkeuksetta laskussa. Opiskelijamäärät ovat Jyväskylän avoimessa yliopistossa selkeästi suurempia kuin Oulussa tai Turussa. Tähän voi olla syynä se, että Jyväskylän avoimessa yliopistossa opinnot voi aloittaa ympäri vuoden, kun taas Oulussa ja Turussa opintoihin on tietyt ilmoittautumisajat.

## 5 Pohdinta

### 5.1 Johtopäätökset

Tutkielmassamme tarkastelimme aluksi kirjallisuuskatsauksen avulla, mitä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa tarkoittaa. Ideologia näkyy kautta linjan virallisissa asiakirjoissa, laissa ja puheessa. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautuminen inklusioon on pääsääntöisesti myönteistä, mutta kentällä muun muassa Korkalaisen (2009, 129–131) tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokevat, että eivät omaa riittävää osaamista taatakseen tukea tarvitsevan lapsen parhaan kasvun ja kehityksen. Inklusiivisuus ei näytäkään toteutuvan tämän väitöskirjan valossa toivotulla tavalla varhaiskasvatuksen arjessa. Omien kykyjen epäily, neuvottomuus ja voimattomuus ovat tunteita, jotka lastentarhanopettajien puheissa nousevat esille. Henkilöstö kaipasikin tämän tutkimuksen mukaan kipeästi lisäkoulutusta. (Korkalainen, 2009, 129–131.) Kun tarkastelimme muutaman erityispedagogiikan perusopintoja tarjoavia avoimia yliopistoja, huomasimme, että kiinnostusta aiheeseen löytyy. On mahdotonta arvioida, kuinka moni näistä erityispedagogiikan opiskelijoista on hakemassa tätä kautta täydennyskoulutusta itselleen: koulutus ja motivaatiotaustaa on mahdotonta selvittää.

Huolestuttavaa on, että opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 86) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 -asiakirjassa kaavailaan varhaiserityisopettajien määrän pitämistä ennallaan tai jopa määrän vähentämistä. Tätä perustellaan sillä, että lastentarhanopettajia koulutetaan yliopistoissa jatkossa entistä enemmän. Ministeriötasolla lastentarhanopettajilla oletetaan olevan inklusion asettamiin vaatimuksiin vaadittavaa osaamista. Kun tarkastelimme lastentarhanopettajan pätevyyden antavaa yliopistotasoista koulutusta, huomasimme, että erityispedagogisia opintoja on kaikissa varhaiskasvatuksen koulutusta tarjoavissa yliopistoissa vain viiden opintopisteen verran. Jos tuleva kasvatustieteen kandidaatti ei ole asiasta kiinnostunut, työkalupakkiin kertynyt, koulutuksen tuoma erityispedagoginen tietotaito jää hyvin laihaksi. Esimerkiksi 25 opintopisteen laajuisia erityispedagogiikan perusopintojakaan ei ole suurimmalla osalla lastentarhanopettajan pätevyyden saaneista. Kuten Pihlaja omassa tutkimuksessaan (2009, 150) jo lähes kymmenen vuotta sitten totesi, lastentarhanopettajaksi valmistavaan koulutukseen tarvittaisiin enemmän erityispedagogiikkaan liittyviä opintoja. Jo tuolloin lastentarhanopettajat kokivat, ettei heidän saamassaan koulutuksessa aihetta käsitelty riittävästi. Myös peruskoulumaailmasta on kuultavista samanlaisia kaikuja: Lakkalan (2008, 224, 228) mukaan opettajien tulisi jo

koulutusvaiheessa saada paremmat valmiudet kohdata ja opettaa erilaisia oppijoita. Lisäksi resursseihin, työssä jaksamiseen ja täydennyskoulutukseen tulisi panostaa tulevaisuudessa entistä enemmän. Vain näin inklusiota voidaan tältä osin edistää. Mielestämme erityispedagogisia opintoja olisi tarjottava opiskeluaikana hyvin paljon enemmän jopa niin, että ne kulkisivat kautta linjan läpi kaikkien opintojen.

Monesti varhaiskasvatuksen henkilöstö luottaa siihen, että saa apua kiertävältä varhaiserityisopettajalta. Tämä voisi osin selittää haluttomuutta opiskella erityispedagogiikkaa syvemmin. Suurimmista kaupungeista keräämämme tiedot kuitenkin osoittavat, että parhaassakin tapauksessa yhdellä kiertävällä varhaiserityisopettajalla voi olla vastuullaan jopa 200 lasta. Hurjimmillaan luku voi nousta Helsingin tavoin 1785:een. Jo näistä luvuista voi huomata, että lapset ovat hyvin eriarvoisessa asemassa asuinpaikastaan riippuen. Myös lastentarhanopettajan erityispedagoginen osaaminen asettautuu tällöin uuteen valoon. Eriarvoisuutta tuottaa myös se, että erityisvarhaiskasvatusta toteutetaan joissakin kaupungeissa edelleen pienryhmissä ja joissakin ei. Tasa-arvoa ei ole inklusion hengen mukaisesti myöskään se, että yksityinen varhaiskasvatuksen sektorilla tuntuu olevan huomattavasti vähemmän tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia julkiseen puoleen verrattuna.

Kuten Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen, Pihlajan ja Neitolan (2017) sekä Opetushallinnon tilastopalvelun (Vipunen, 2017) keräämät luvut osoittavat, tehostettua tai erityistä tukea tarvitsee joka vuosi moni lapsi. Täten kyseessä ei ole koulutuksen näkökulmasta vähäpätöinen asia. On kuitenkin huolestuttavaa, että kentän tuntemukset ja viralliset tilastot eivät vastaa toisiaan. Kun esimerkiksi päiväkodin ja peruskoulun arjessa koetaan, että tukea tarvitsee jatkuvasti paisuva määrä lapsia, viralliset tilastot osoittavat, että luvut nousevat melko tasaisesti. Tilastoja tulkittaessa on tärkeää huomioida, että tilastointitavat ovat muuttuneet, ne vaihtelevat kunnittain sekä se, ettei lapsi tarvitse enää diagnoosia tuen saamiseksi. Tämän vuoksi viralliset tilastot ja kentällä olevat näkemykset eroavat toisistaan. Toisaalta on ymmärrettävää, että halutaan välttää lapsen leimaamista, mutta huolestuttavaa on, että viralliset tilastot ovat juuri ne, joiden pohjalta päätöksiä tehdään. Tämän vuoksi todellisten tuen tarvitsevien lasten määrää on haastava arvioida. Mielestämme on eriarvoista, että varhaiskasvatuksen puolella tilastointia tehostetun ja erityisen tuen osalta vain joka kolmas vuosi, kun taas peruskoulussa tilastoja on saatavilla jokaiselta vuodelta. Tämä on ristiriitaista siinäkin mielessä, että varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat korostavat varhaisen, ennalta ehkäisevän puuttumisen merkitystä. Syynä voi olla se, että kolmiportaisen tuen malli ei ole



vielä vakiintunut varhaiskasvatuksessa ja monesti esimerkiksi tuen tasojen määrittelyssä voi olla haasteita.

## 5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olemme pohtineet tutkimuksemme eettisyyttä jo aiheen valintaa tehdessämme. Tuomen ja Sarajärven (2002, 126) mukaan tutkijan on aina perusteltava, miksi hän paneutuu juuri kyseiseen aiheeseen. Hyvän tutkimusaiheen kriteereinä pidetään Hirsjärven ym. (2013, 77–78) mukaan muun muassa, että aihe sopii tutkijan edustamalle tieteenalalle, kiinnostaa tutkijaa itseään ja sillä on yhteiskunnallista merkitystä. Inklusiivisuus ja lastentarhanopettajien erityispedagogisen osaamisen määrä varhaiskasvatuksessa valikoitui omaksi tutkimusaiheeksemme juuri ed. syistä. Koska aiheemme kumpusi kentältä tekemistämme havainnoista, olimme hyvin motivoituneita tutkimaan aihetta lähemmin. Inklusio ja erityispedagogiikka ovat juuri tällä hetkellä kuuma keskustelunaihe muutenkin muutospöörteessä olevan varhaiskasvatuksen piirissä. Siksi tutkimuksemme tuottaa merkittävää tietoa omalle tieteenalallemme, mutta sen merkitystä ei pidä väheksyä myöskään yhteiskunnallisesti; asia koskettaa monia varhaiskasvatusikäisiä lapsia.

Myös tutkimuksen luotettavuutta eli reliabiliteettia täytyy pohtia alusta lähtien. Sillä tarkoitetaan, että tutkimus täytyy olla toistettavissa, ja tulokset ovat uudelleen mitattaessa juuri samat. Luotettavuutta myös lisää, kun tutkimuksen vaiheita, kuten tiedonkeruuta tai tutkimuksen toteuttamista, on kuvattu tarkasti ja totuudenmukaisesti. Lisäksi reliabiliteetin näkökulmasta on edullista, jos tutkijoita on enemmän kuin yksi. Pätevyys eli validiteetti taas tarkoittaa, että tutkimuksessa on mitattu juuri niitä asioita, mitä siinä haluttiinkin selvittää. (Hirsjärvi ym. 2013, 231–233; Latvala & Vanhanen-Knuutinen, 2003, 37.) Olemme yrittäneet omassa tutkielmassamme avata huolellisesti työmme toteuttamista. Etenkin keräämämme numeraalinen aineisto on kerättävissä ja mitattavissa samoin uudelleen. Kirjallisuuteen ja keräämäämme aineistoon perehtyessä olemme pitäneet huolen, että menemme sen ohjaamien polkujen mukaan, emmekä esimerkiksi omien ennakkokäsityksiemme ohjaamina. Näin myös Kylmä ja Juvakka (2007, 131–133) neuvovat tutkijoita tekemään. Yleensäkin esimerkiksi kirjallisuuskatsausta tehtäessä aineistoa tulee heidän mukaansa monipuolisesti ja eri tietokantoja sekä hakusanoja käyttäen. Tätä olemme pyrkineet noudattamaan myös omassa työssämme. Suurin osa aiheeseemme liittyvästä tutkimuksesta on tehty 2000-luvun alussa, mutta olemme pyrkineet löytämään niin suomalaisia kuin kansainvälisiä tietokantoja

hyödyntäen mahdollisimman uutta tutkimustietoa. Olemme myös huolehtineet siitä, kuten Hirsjärvi ym. (2013, 24) painottavat, että alkuperäiset tekijät ja heidän saavutuksensa on huomioitu huolellisesti tehdyillä lähdemerkinnöillä.

### **5.3 Jatkotutkimusaiheita**

Olimme kiinnostuneita tutkielmamme aiheesta jo ennen sen aloittamista, mutta kiinnostus syveni työn edetessä entisestään. Pidämme aihetta hyvin ajankohtaisena ja yhteiskunnallisesti merkittävänä koskehan inkluusio, erityispedagogiikka ja erilaiset tuen tarpeet hyvin suurta osaa suomalaisista varhaiskasvatusikäisistä lapsista. Aihe on hyvin hedelmällinen monellekin jatkotutkimusaiheelle.

Ensinnäkin olisi syytä kartoittaa, miten lastentarhanopettajat tänä päivänä oman osaamisensa kokevat. Varhaiskasvatuskentällä on viime vuosina tapahtunut lukuisia suuria muutoksia, joten tuoreelle tiedolle on paikkansa. Lisäksi olisi hyvä tutkia, miten inkluusion tuomat muutokset vaikuttavat työntekijöiden jaksamiseen. Olisi myös hyvä selvittää, mitä kolmiportaisen tuen mallin tasot tarkoittavat tai miten ne toimivat päiväkotien arjessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö tuntuu välillä olevan ymmällään, mitä kukin porras pitää sisällään ja kuinka ne eroavat toisistaan. On myös tärkeää tutkia kuntatasolla, kuinka paljon niillä on käytettävissään varhaiserityisopettajan palveluita ja pystytäänkö täten vastaamaan kunnassa ilmenneeseen tarpeeseen. Omassa tutkimuksessammehan kävi ilmi, että lapset saattavat olla hyvinkin eriarvoisessa asemassa asuinpaikastaan riippuen. Olisi myös tärkeä paneutua tarkemmin yksityisen ja julkisen varhaiskasvatuksen eroihin. Esimerkiksi Allgren-Leinovuon (2016) raportista käy ilmi, että tukea tarvitsevat lapset ohjautuvat kunnalliselle puolelle. Miksi yksityisellä puolella tehostetun ja erityisen tuen tarpeisia lapsia on vähemmän? Myös yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusta olisi syytä tarkastella lähemmin ja selvittää, miten se on muuttunut vuosien varrella. Jos jo kymmenen vuotta sitten lastentarhanopettajat kokivat, että eivät olleet saaneet koulutuksessaan riittävästi eväitä vastata erilaisiin tuen tarpeisiin, on syytä pohtia, onko yliopistotasoinen lastentarhanopettajien koulutus kulkenut suurien muutosten mukana vai vanavedessä.

## Lähteet

- Ahlgren-Leinvuo, H. (2016). *Kuuden suurimman kaupungin lasten päivähoidon palvelut ja kustannukset vuonna 2015*. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 5/2016. Helsinki: Kuusikko-työryhmä. Saatavissa osoitteessa: [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/Kuusikko\\_varhaiskasvatus\\_2015.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/Kuusikko_varhaiskasvatus_2015.pdf). Viitattu 10.8.2018.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, s. 260–273. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing learning participation and play in early and childcare*. Saatavissa osoitteessa: <http://www.eenet.org.uk/resouces/docs/Index%20EY%20English.pdf>. Viitattu 30.5.2018.
- Garner, P. (2009). *Special education needs. The key concepts*. London: Routledge.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Saatavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 12.6.2018.
- Eskelinen, M & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2017:39.
- Hautamäki, J. & Savolainen, H. (2015). Arviointi, diagnoosi ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. (toim.) *Eriyispedagogiikan perusteet*, s. 141–167. Juva: PS-Kustannus.
- Heikkinen, H. (2018). *Lastentarhanopettajien kertomuksia inklusion vaikutuksista varhaiskasvatukseen*. Oulu: University of Oulu.
- Heinämäki, L. (2000). *Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. 15.–17. p., uud. p. Porvoo: Tammi.
- Johansson, K. (2007). Kirjallisuuskatsaukset – huomio systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Teoksessa K. Johansson, A. Axelin, M. Stolt & R-L. Ääri. (toim.) *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen*, s. 3 – 7. Turku: Digipaino,
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 33:7. Saatavissa osoitteessa: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X033007014>. Viitattu 13.6.2018.

- Kivirauma, J. (2015). *Erityispedagogiikka tieteenä*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*, s. 11–24. Juva: PS-Kustannus.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (2017). *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, T. (2002). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman ja T. Riita (toim.). *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen Näkökulma*, s. 127–189. Juva: WS Bookwell Oy.
- Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korkeila, J. (2011). *Irti häpeäleistä*. Helsinki: Duodecim.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. (2007). *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita.
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2003). Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen, S. & M. Nikkonen. (toim.). *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*, s. 23–33, 37. (2., uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Lingard, B. & Mills, M. (2007). *Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion*. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), s. 233–244.
- Lyytinen, H. (2002). Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman ja T. Riita (toim.). *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen Näkökulma*, s. 43–93. Juva: WS Bookwell Oy.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*, s. 75–102. Juva: PS-Kustannus.
- Onnismaa, E. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä - Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallisyhteiskunnallinen julkaisu*, 11(3), s. 4-20.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja

- kulttuuriministeriö. Saatavissa osoitteessa  
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>. Viitattu 12.6.2018.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Opetushallitus. Saatavissa osoitteessa:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Viitattu 12.6.2018.
- Pihlaja, P. (2005). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa: Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pihlaja, P., Neitola, M., Kohtanen, P., Malinen, E., Ojanen, T. & Setälä, A. (2007). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja*. Saatavissa osoitteessa:  
<http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Esitteet>.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), s. 42–53.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11 (3), s. 70–91.
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston kanslia.
- Recchia, S. L. (2008). *Teaching and caring: Supporting social and emotional learning in an inclusive early childhood classroom*. Teoksessa C. Genishi & A.L. Goodwin (toim.) *Diversities in early childhood education. Rethinking and doing*, s. 67–82 New York: Routledge,
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli ”osallistava kasvatus”*. *Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. Saatavissa  
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>. Viitattu 30.5.2018.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017) *Varhaiskasvatus 2016 -raportti*. Saatavissa osoitteessa:  
[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135184/TR30\\_17\\_vaka\\_kuntakysely\\_u.pdf?sequence=5](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135184/TR30_17_vaka_kuntakysely_u.pdf?sequence=5). Viitattu 12.6.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. (2015). Numeroiden kautta kuvataan todellisuutta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki (36/1973). Opetushallitus. Saatavissa osoitteessa:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Viitattu 12.6.2018.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016). Opetushallitus. Saatavissa osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf). Viitattu 12.6.2018.
- Viitala, R. (2000). *Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 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.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), pp. 207–229.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Vipunen (2017). Opetushallinnon tilastopalvelu. Saatavissa osoitteessa: <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx>. Viitattu 12.6.2018.
- Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikka ja etiikka*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*, s. 103–122. Juva: PS-Kustannus.
- Wall, K. (2003). *Special needs and early years. A practitioner's guide*. London: Paul Chapman. Saatavissa osoitteessa: <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10080917>. Viitattu 12.6.2018.

## Liite 1

---

Hei

Olemme lastentarhanopettajaopiskelijoita Oulusta. Teemme kandidaatintutkielmaamme, jossa tutkimme varhaiskasvatuksen koulutusrakennetta ja sitä, kuinka paljon erityispedagogiikan opintoja kandidaatintutkintoon varhaiskasvatuksessa sisältyy. Pyrimme myös selvittämään, kuinka monella joko kandidaatiksi valmistuneella on erityispedagogiikka sivuaineena.

Olisimme kiitollisia, jos neuvoisitte, mistä tällaisia tietoja voisi saada?

Ystävällisin terveisin

Satu Itkonen ja Minna Walta

Hei

Olemme varhaiskasvatuksen opiskelijoita Oulusta. Tarvitsisimme tietoa erityispedagogiikan sivuaineopiskelijoiden määrästä oppilaitoksessanne. Kysymmekin siis, kuinka monella lastentarhanopettajaksi valmistuvalla opiskelijallanne on valittuna erityispedagogiikka sivuaineekseen? Toivoisimme vastausta vähintään vuodelta 2017.

Ystävällisin terveisin

Satu Itkonen ja Minna Walta

Hei

Olemme lastentarhanopettajaopiskelijoita Oulusta. Teemme kandidaatin tutkielmaamme, johon tarvitsisimme tiedot siitä, kuinka monta varhaiserityisopettajaa kaupungissanne työskentelee. Tutkielmaamme varten tulemme keräämään tietoja siitä, kuinka paljon nykyinen koulutus sisältää erityispedagogiikan opintoja ja kuinka paljon erityispedagogiikan osaamista kentällä on.

Olisimme kiitollisia vastauksistanne.

Ystävällisin terveisin

Satu Itkonen ja Minna Walta