



Taskinen Noora

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden suhtautuminen inklusioon

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden suhtautuminen inklusioon (Noora Taskinen)

Pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2022

---

Inklusioon liittyvää tutkimusta on toteutettu vuosien saatossa runsaasti monista eri näkökulmista. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että käsitteenmäärittelyssä, inklusion toteutuksessa sekä siihen liittyvissä asenteissa on yhä eroja. Vaikka opettajien asenteita suhteessa inklusioon on tutkittu ja niiden merkitys inklusion käytännön toteutumisen näkökulmasta on tiedostettu, varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta tutkimusta on tehty vähemmän. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat suhtautumistaan inklusioon sekä mitä he kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jota toteutetaan narratiivisella tutkimusotteella. Tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kirjallisista vastauksista, joita tarkastellaan narratiivina ja analysoidaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistonkeruu on tapahtunut osana Oppija oikeus – opettajan taito -hanketta (2018–2021).

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä avataan inklusion taustaa, käsitteen moninaisuutta, varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelemista sekä inklusiota varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tähän liittyen tutkielmassa käsitellään lapsen kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksessa sekä tuen kolmiportaisuutta. Lopuksi otetaan vielä katsaus opettajien inklusioon liittyviin asenteisiin erityisesti siitä näkökulmasta, mitkä tekijät voivat vaikuttaa asenteiden muodostumiseen sekä millaisia asenteita varhaiskasvatuksen opettajilla on aiemman tutkimuksen perusteella suhteessa inklusioon.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat omaa suhtautumistaan inklusioon henkilökunnan ja lapsen näkökulmista. Henkilökunnan näkökulmasta omaa suhtautumista perusteltiin kokemusten, henkilökuntaan liittyvien tekijöiden sekä resurssien kautta. Lapsen näkökulmasta opiskelijat perustelivat suhtautumistaan viitaten lapsen näkökulmasta koettuihin hyötyihin ja haittoihin sekä lapsen oikeuteen. Tulokset osoittivat, että opiskelijat perustelevat henkilökohtaista suhtautumistaan yleensä useammalla kuin yhdellä tekijällä. Toisen tutkimuskysymyksen suhteen tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijat kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa inklusion käytännön toteutumisen, ehtojen sekä oman suhtautumisensa näkökulmista. Erityisesti vastauksissa korostuivat käytännön toteutumiseen liittyvät kertomukset.

Avainsanat: inklusio, inklusiivinen varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat, suhtautuminen

University of Oulu

Faculty of Education

Early childhood education teacher students' attitudes towards inclusion (Noora Taskinen)

Master's thesis, 74 pages, 0 appendices

May 2022

---

Over the years, research on inclusion has been conducted from a wide variety of perspectives. Studies show that there are many differences about definitions and implementations of inclusion and attitudes towards it. Although there are studies about teachers' attitudes towards inclusion and how they play a significant role in the practical implementations of inclusion, there are less studies about early childhood education teachers' perspective. The purpose of this master's thesis is to find out how early childhood education teacher students explain their attitudes towards inclusion and what they tell about inclusion in early childhood education.

This is a qualitative study done with a narrative research approach. Research material contains early childhood education teacher students' written answers that are seen as narratives and analyzed by data-driven content analysis. This research material had been collected as a part of a Finnish research project (Oppijan oikeus – opettajan taito, 2018 – 2021).

The theoretical framework of this study describes the background and diverse definitions of inclusion. It also talks about studying to become an early childhood education teacher and what inclusion is like in Finnish early childhood education. With reference to this it describes pedagogical support and three-tiered support system in Finnish early childhood education. The last thing in this theoretical framework is teachers' attitudes towards inclusion. It looks at the factors that may influence the formation of attitudes and early childhood education teachers' attitudes towards inclusion.

The results showed that early childhood teacher students explain their attitudes towards inclusion by aspects of staff and children. While talking about staff's aspect they talked about experiences, staff related factors and resources. Children's aspect involved references to benefits and harms associated to inclusion and rights of the children. These results showed that students usually explain their attitudes with more than one factor. Regarding the second research question, results showed that students talked about inclusion in early childhood education by practical implementations, terms and by their personal attitudes. These answers mostly emphasized the practical implementations associated to early childhood education.

Keywords: inclusion, inclusive early childhood education, early childhood education teacher students, attitudes

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Inklusio</b> .....	<b>7</b>
2.1 Inklusion taustaa.....	7
2.2 Monitahoinen inklusio .....	9
2.3 Inklusio ja osallisuus .....	13
<b>3 Näkökulman a varhaiskasvatus</b> .....	<b>15</b>
3.1 Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus .....	15
3.2 Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskeleminen .....	16
3.3 Inklusio varhaiskasvatuksessa .....	19
3.3.1 Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki .....	23
3.3.2 Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa.....	25
<b>4 Inklusio ja asenteet</b> .....	<b>28</b>
4.1 Asenteiden muodostuminen .....	28
4.2 Varhaiskasvatuksen opettajat ja inklusio .....	31
<b>5 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>33</b>
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	33
5.2 Kvalitatiivinen tutkimus narratiivisella tutkimusotteella .....	34
5.3 Tutkimuksen aineisto ja osallistajat .....	36
5.4 Aineiston analyysi.....	38
5.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi .....	38
5.4.2 Analyysin vaiheet.....	39
<b>6 Tulokset</b> .....	<b>43</b>
6.1 Oman inklusioon liittyvän suhtautumisen perustelu .....	43
6.1.1 Henkilökunnan näkökulma.....	44
6.1.2 Lapsen näkökulma.....	48
6.2 Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kerrontaa inklusiosta varhaiskasvatuksessa.....	51
6.2.1 Inklusion toteutuminen käytännössä.....	52
6.2.2 Ehdot.....	54
6.2.3 Oma suhtautuminen .....	55
6.3 Yhteenveto.....	56
6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	59
<b>7 Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....	<b>63</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>69</b>

# 1 Johdanto

Inkluusio nousi osaksi opetukseen ja kasvatukseen liittyvää keskustelua vuoden 1994 Salamancan julistuksen myötä. Tässä Unescon (1994) julistuksessa ilmoitettiin, että jokaisella lapsella on oikeus koulutukseen perusopetuksen piirissä. Näin ollen koulutusjärjestelmät tulee suunnitella sellaisiksi, että ne huomioivat oppilaiden moninaiset tarpeet ja ominaisuudet (Unesco, 1994, viii). Kyseinen julistus on sittemmin laajentunut koskettamaan myös varhaiskasvatusta. Suomessa varhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteita mukailten, jolloin kaikki lapset toimivat yhdessä joko päiväkodissa tai esikoulussa kotinsa lähellä (Nislin, Paananen, Repo, Sajaniemi & Sims, 2016). Käytännössä inklusion vaikutukset näkyvät siinä, että oppilasryhmät ovat tänä päivänä yhä monimuotoisempia niin varhaiskasvatuksen kuin yleisopetuksenkin piirissä (Stites, Walter & Krikorian, 2021).

Itsessään inklusion käsite on kuitenkin laaja. Sillä voidaan tarkoittaa Krusen ja Dederingin (2017) mukaan lähestymistapaa, joka huomioi koko yhteiskunnan ja kaikki elämän alat myös koulutusjärjestelmän ulkopuolelta, jolloin keskiössä on ihmisten moninaisuus pelkkien tuen tarpeiden sijaan. Käsitteen laajuuden vuoksi tässä tutkielmassa luodaan tarkempi katsaus siihen, millaisilla tavoilla inklusiota määritellään. Inklusiolle ei ole Kruschlerin, Powellin ja Pit-Ten Caten (2019) mukaan olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää, mikä vaikuttaa niin inklusion toteutukseen, käytäntöihin kuin tutkimukseenkin. Tästä huolimatta inklusiota on kuitenkin tutkittu laajasti ja se herättää yhä paljon keskustelua niin opetuksen ja kasvatuksen piirissä kuin mediassakin. Inklusion mielipiteitä herättävän luonteensa vuoksi se osoittautuikin erityisen mielenkiintoiseksi aiheeksi tutkimuksen näkökulmasta.

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat omaa suhtautumistaan inklusioon sekä mitä he kertovat inklusiosta juuri varhaiskasvatuksen kontekstissa. Viitala (2014, s. 29, 96) kuvaa, että tapa, jolla erityisen tuen tarpeista tai niiden oletetuista syistä puhutaan, kertoo henkilön asenteista ja asenteet itsessään vaikuttavat siihen, millaisia toimintatapoja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa hyödynnetään. Yleisesti opettajien positiivisten asenteiden onkin nähty olevan onnistuneen inklusion edellytys (Dias & Cadime, 2016; Saloviita, 2020). Varhaiskasvatuksen työtekijöiden inklusioon liittyviä asenteita sekä näiden asenteiden muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä on kuitenkin tutkittu suhteellisen vähän (Dias & Cadime, 2016). Näin ollen onkin oleellista perehtyä siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat eli tulevat varhaiskasvatuksen

ammattilaiset perustelevat omaa suhtautumistaan inklusioon sekä mitä he kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen lakiuudistus astuu voimaan 1.8.2022, jonka seurauksena varhaiskasvatussuunnitelman perusteet päivittyvät ja täsmentyvät esimerkiksi lapsen tuen järjestämisen ja inklusioperiaatteiden toteuttamisen suhteen (Opetushallitus, 10.11.2021). Tämän tutkielman aineisto on kerätty vuonna 2019, mikä tarkoittaa sitä, etteivät nämä uudistukset ole sellaisenaan olleet ajankohtaisia aineistonkeruun ajankohtana. Näin ollen esimerkiksi lapsen kehityksen ja oppimisen tukea tarkastellaan tässä tutkielmassa lakimuutosta edeltävien ohjaavien asiakirjojen ja lakien suhteen. Kyseiseen valintaan vaikutti se, että aineiston keräämisen hetkellä käytössä olleet ohjeistukset ja lait ovat mitä luultavimmin vaikuttaneet esimerkiksi siihen, miten inklusiosta kerrotaan ja ajatellaan. Varhaiskasvatukseen kohdistuneiden uudistusten kynnyksellä onkin erityisen mielenkiintoista palata niihin kertomuksiin, joita inklusiosta ja omasta suhtautumisesta on tuotettu muutamaa vuotta ennen varhaiskasvatuslain muutosta.

Kyseinen tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jota toteutetaan narratiivista tutkimusotetta hyödyntäen niin, että aineiston kirjalliset vastaukset tulkitaan narratiiveiksi. Narratiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana toimii ajatus siitä, että kertomukset ovat kommunikaatiokeino sekä tapa ymmärtää ja selittää inhimillistä elämää, jolloin tällaisella kerronnalla on yhteys käytäntöön sekä kokemuksellisuuteen (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020). Tutkielman aineisto on kerätty osana Hämeen ammattikorkeakoulun koordinoimaa sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Oppija oikeus – opettajan taito -hanketta (2018–2021). Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kirjallisia vastauksia (n=35) tulkitaan narratiiveina, mutta niitä analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Inklusio ja siihen liittyvät kertomukset juuri varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkökulmasta herättivät mielenkiintoni niin tämänhetkisten opintojen, tulevan työelämän, mutta myös aiemman pohjakoulutukseni vuoksi. Valmiiksi kerätyn aineiston valinta tuntui mielekkäältä vaihtoehdolta myös siksi, että sen aihe eli inklusio vastasi jo valmiiksi sellaisia teemoja, joita olin pro gradu -tutkielmalleni pohtinut.

## 2 Inklusio

Inklusiosta on muodostunut eräänlainen avainsana, jolla kuvataan vammaisten ja tukea tarvitsevien lasten opetusta ja koulunkäyntiä sekä ajoittain kokonaista tutkimuskenttää (Nilholm & Göransson, 2017). Inklusion tarkastelu vain koulujärjestelmän tai tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta edustaa kuitenkin Krusen ja Dederingin (2017) mukaan suppeaa käsitystä inklusiosta. Laajempi käsitys inklusiosta huomioi ihmisten monimuotoisen kirjon ja kattaa alleen koko yhteiskunnan sekä kaikki elämän osa-alueet (Kruse & Dedering, 2017). Tässä kappaleessa tarkastellaan tarkemmin inklusion monitahoista käsitettä sekä sitä, mitkä asiat ovat vaikuttaneet inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen syntymiseen. Tällä hetkellä vallitseva näkökulma inklusiiviseen opetukseen on, että tukea tarvitsevilla oppilailla on oikeus täysimääräiseen jäsenyyteen perusopetuksen luokassa, jossa he opiskelevat yhdessä vertaistensa kanssa saaden tarvitsemaansa eriytettyä ja yksilöllistä tukea (Haug, 2017). Inklusiivisella opetuksella viitataan ennen kaikkea kaikkien lasten opetukseen (Thomas, 2013).

### 2.1 Inklusion taustaa

Unesco esitteli ensimmäistä kertaa inklusion ja inklusiivisen koulun käsitteet osana koulutuspoliittista ohjelmaa vuonna 1994, jolloin 90 maata allekirjoitti Salamancan sopimuksen (Hakala & Leivo, 2015). Unescon (1994) Salamancan sopimus perustuu ajatukselle, jonka mukaan jokaisella lapsella on perusoikeus koulutukseen ja näin kaikille tulee tarjota mahdollisuus tietyn oppimistason saavuttamiseen sekä ylläpitämiseen. Sopimuksessa kuvataan, että myös niillä oppilailla, joilla on erityisopetuksen tarvetta, on oltava pääsy yleisopetuksen kouluihin. Koulun tehtävänä on huomioida oppilaiden yksilöllisyys sekä vastata oppilaiden tuen tarpeisiin tarvittavin keinoin (Unesco, 1994). Salamancan sopimuksessa koulu määriteltiin siis paikaksi, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat opiskella yleisopetuksen luokissa sen sijaan, että opetus tapahtuisi erityisluokissa (Hakala & Leivo, 2015). Salamancan julistuksen myötä suurin osa Euroopan maista onkin tunnustanut, että inklusiivinen koulutus on tärkeä lähtökohta koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi ja varmistamiselle (Haug, 2017).

Erityisopetusta järjestettiin 1960- ja 1970- luvuilla Vislienin (2003) mukaan keskitetyissä, perusopetuksesta erillisissä laitoksissa, jotka tarjosivat opetusta vain määritetyille ryhmälle oppilaita. Osa lapsista kävi koulua erillisissä palveluissa ja osa lapsista jäi jopa kokonaan koulutuksen ulkopuolelle, sillä kaikilla lapsilla ei ollut oikeutta koulutukseen (Vislie, 2003).

Nilholm ja Göransson (2017) kuvaavat, että erityiskoulut erotettiin tiukasti perusopetuksesta, minkä vuoksi ne kuvaavat segregoivaa ratkaisua opetuksen järjestämiselle. Perus- ja erityisopetus haluttiin kuitenkin yhdistää, ja tätä liikettä kuvattiin integraation käsitteellä (Nilholm & Göransson, 2017). Integraation synonyyminä toimii myös valtavirtaistaminen, jolla viitataan prosessiin, jossa oppilaan tulisi sopeutua perusopetukseen eikä perusopetuksen niinkään oppilaan tarpeisiin (Chhabra, Srivastava & Srivastava, 2009).

Integraation ydinajatuksena toimi Vislienin (2003) mukaan vammaisten lasten oikeus koulunkäyntiin ja koulutukseen, oikeus koulutukseen paikallisissa kouluissa sekä erityisopetusjärjestelmän uudistaminen. Näin ollen koulutuksen suhteen alettiin keskustella esimerkiksi erityisopetuksesta integroiduissa luokissa (Vislie, 2003). Integraatio oli kuitenkin enimmäkseen järjestelmätason uudistus eikä se poistanut segregatiota ja syrjintää perusopetuksen ympäristöstä (Hausstätter, 2014). Tähän vaikutti esimerkiksi se, että integraatiolla viitattiin lähinnä oppilaiden sijoittamiseen perusopetukseen ilman erillisiä mukautuksia opetussuunnitelmassa (Chhabra ym., 2009). Jahnukainen (2015) kuvaa, että integraatiossa oli kyse siitä, että lapsen tulee olla valmis sijoitettavaksi perusopetuksen luokahuoneeseen, kun taas inklusiossa ajatellaan, että koulun tulee olla valmis opettamaan kaikkia lapsia mahdollisesta vammasta tai tuen tarpeesta riippumatta, sillä jokaisella lapsella on oikeus opiskella yhdessä vertaisryhmänsä kanssa.

Inklusiivinen opetus syntyi siis vastauksena 1960-luvun segregatiolle ja vammaisten lasten syrjinnälle (Kesälahti & Väyrynen, 2013, s. 29). Näin ollen inklusioon yhdistettäviä arvoja ovat esimerkiksi osallisuus, yhteenkuuluvuuden tunne, tasavertainen oikeus koulutukseen, oikeudenmukaisuus, demokratia ja laadukkuus (Haug, 2017). Booth (2011) kuvaa, että inklusio on sitoutumista arvoihin ja tietyt arvot edistävät inklusiota. Tällaisiksi inklusiota edistäviksi arvoiksi hän vuorostaan kuvaa tasa-arvon, osallisuuden, yhteisöllisyyden, monimuotoisuuden kunnioittamisen sekä kestävyuden (Booth, 2011). Vaikka inklusio vaikuttaa vahvasti koulutukseen ja koulumaailmaan, sen tausta on ennemminkin sosiaalinen ja poliittinen, kuin kasvatuksellinen (Thomas, 2013). Koulutuksellinen inklusio ja osallisuus nähdään siis usein ihmisoikeuskysymyksinä osana sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Osallisuuden käsitteellä tarkoitetaan esimerkiksi mahdollisuutta valintojen tekemiseen, päätöksentekoon sekä kuulluksi tulemiseen, mutta myös merkityksellisiä sosiaalisia suhteita ja ryhmään kuulumista (Nivala, 2021).





käytännön toteutuksessa on suuria eroja niin maiden, koulujen kuin koululuokkienkin välillä (Haug, 2017, s. 207). Koska suomalaiset opettajat toimivat työssään hyvin itsenäisesti, erilaiset tulkinnat voivat vaikuttaa siihen, että saman koulun sisällä on käytössä erilaisia lähestymistapoja inklusiivisen koulutuksen toteuttamiseen (Kesälahti & Väyrynen, 2013, s. 28). Inklusion määrittelyyn liittyvät ongelmat viittaavat Göranssonin ja Nilholmin (2014) mukaan erilaisiin näkemyksiin siitä, millaisia tavoitteita koulun tulisi asettaa ja saavuttaa. Tämä kuvastaa heidän mukaansa käsitteenmäärittelyn poliittista luonnetta, sillä erilaisista määritelmistä on valittava se, joka ohjaa koulutuksen tavoitteita (Göransson & Nilholm, 2014).

Göransson ja Nilholm (2014) selvittivät, millaisia määritelmiä inklusiivisesta koulutuksesta käytetään inklusioon liittyvissä tutkimuksissa. He havaitsivat, että yksi näkökulma tähän määrittelyyn on inklusion kuvaaminen vammaisten ja tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisena yleisopetuksen luokkaan. Inklusion kuvaaminen vain opetuksen järjestämisen paikkaan liittyen ei kuitenkaan ollut tutkimuksen mukaan kovin yleistä (Göransson & Nilholm, 2014). Haug (2017) kuvaa, että tällainen näkökulma on lähtöisin inklusion alkuperästä, minkä vuoksi määritelmä koskee vain opetuksen järjestämisen paikkaa sekä sitä, keiden kanssa opetukseen osallistutaan. Inklusio ja inklusiivinen opetus ei siis koske vain oppilaan sijoittamista tiettyyn ympäristöön, vaan siinä on ennemminkin kyse yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta ja niihin vastaamisesta kaikissa oppimisen ympäristöissä (Väyrynen, 2015). Jos inklusion suhteen keskitytään vain opetuksen järjestämisen paikkaan, vaarana voi olla, ettei esimerkiksi opetuksen laatua tarkastella (Haug, 2017). Inklusiivisessa koulussa jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus osallistua koulun toimintaan kaikilla tasoilla, sillä pelkkä oppilaiden fyysinen sijoittaminen kouluun ei takaa esimerkiksi osallisuutta (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Inklusiivista koulutusta määriteltiin Göranssonin ja Nilholmin (2014) tutkimuksen mukaan myös näkökulmasta, jossa inklusio vastaa vammaisten ja tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisiin ja akateemisiin tarpeisiin. Määritelmä kuvaa vammaisten oppilaiden oikeutta täysinmääräiseen jäsenyyteen lähikoulun perusopetuksen luokassa niin, että heillä on oikeus eriyettyyn ja yksilölliseen tukeen, opetukseen ja opetuksen arviointiin (Haug, 2017). Tällainen määritelmä tukee ajatusta, jossa inklusiossa on kyse erityisopetuksesta yleisopetuksen sijaan (Göransson & Nilholm, 2014). Hausstätter (2014) kuitenkin toteaa, ettei inklusio itsessään ole erityisopetusta, vaikkakin se vaikuttaa erityisopetuksen toteutumiseen niin käytännön kuin teoriantakin tasolla. Näin ollen inklusio ei ole jotain, mikä on varattua vain tietyille

ihmisryhmälle, vaan kyseessä on yleinen periaate, joka ohjaa koko kouluorganisaatiota (Hausstätter, 2014).

Käsitys inklusiosta on siis laajentunut tasolle, jossa sen ymmärretään koskevan kaikkia oppilaita (Qvortrup & Qvortrup, 2018; Thomas, 2013). Inklusiolla viitataan koulutusjärjestelmään, joka täyttää monenlaisten oppijoiden akateemiset, sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Göranssonin ja Nilholmin (2014) tutkimuksessa inklusion määriteltiin vastaavan kaikkien oppilaiden sosiaalisiin ja akateemisiin tarpeisiin, jolloin inklusio liitetään osaksi yleisopetukseen liittyvää keskustelua. Suomessa jokaisella opetukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus saada yksilöllistä koulunkäynnin tukea ja ohjausta heti, kun tarve ilmenee (Perusopetuslaki, 21.8.1998/628, 30§; Vetoniemi & Kärnä, 2021). Tuki annetaan ensisijaisesti omassa opetusryhmässä tai koulussa ja sen lähtökohtana toimii oppilaiden vahvuudet ja henkilökohtaiset tarpeet (Opetushallitus, 2014, s. 61). Inklusiivinen pedagogiikka vastaa oppilaiden erilaisiin tarpeisiin huomioimalla yksilöllisyyden niin, etteivät pedagogiset ratkaisut sulje ketään ulkopuolelle (Florian & Beaton, 2018). Inklusio nähdään siis tapana vastata kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin, jolloin koulun tehtävänä on tukea kaikkia lapsia tasapuolisesti (Kruse & Dederling, 2017; Laakso, Pihlaja & Laakkonen, 2020).

Tutkimuksissa on alettu tarkastella inklusiota myös sosiaalisesta näkökulmasta, sillä fyysisestä osallistumisesta huolimatta yhteisön jäsenten välillä on usein sosiaalisia esteitä, jotka vaikuttavat merkittävien ihmissuhteiden muodostamiseen sekä kokemukseen itsestä ryhmän jäsenenä (Amado, Stancliffe, McCarron & McCallion, 2013). Koster ja kollegat (2009) kuvaavat inklusion sosiaalista ulottuvuutta neljän keskeisen teeman kautta, joita ovat 1) ystävyys- ja ihmissuhteet 2) vuorovaikutus ja kontaktin ottaminen 3) käsitykset erityisen tuen oppilaista sekä 4) luokkatovereilta saatu hyväksyntä. Näin ollen inklusion näkökulmasta on tärkeää huolehtia jokaisen lapsen sosiaalisesta osallisuudesta ryhmässä. Sosiaalisen osallisuuden käsite kattaa allensa lasten välisen vuorovaikutuksen ja vertaissuhteet, hyväksynnän ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset, mukanaolon sekä kokemuksen yhteisöön kuulumisesta (Nivala, 2021). Inklusiivisen koulun onkin kuvattu olevan tehokas tapa juuri yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamisessa kaikkien lasten välillä (Unesco, 1994, s. 12).

Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) määrittelevät inklusiota kolmen ulottuvuuden mukaan, joita ovat inklusion eri tasot, inklusion eri areenat sekä inklusion eri asteet. Inklusion eri tasoilla tarkoitetaan heidän mukaansa oppilaan fyysistä osallistumista yhteisöön, sosiaalista

aktiivisuutta yhteisössä sekä kokemusta osallisuudesta ja itsestä ryhmän jäsenenä. Inklusion areenoilla he vuorostaan tarkoittavat erilaisia sosiaalisia yhteisöjä, joissa oppilas toimii jäsenenä. Tällaisia areenoita voi koulun ja luokkahuoneen lisäksi olla muut kouluun liittyvät sosiaaliset kontekstit ja yhteisöt, kuten erilaiset kerhot sekä oppilaiden ja opettajien väliset vuorovaikutussuhteet. Tähän liittyen inklusion eri asteet kuvastavat sitä, että oppilas voi olla yhtä aikaa osallinen ja ulkopuolinen eri tilanteissa ja eri areenoilla, jolloin inklusion asteet vaihtelevat tilanteen mukaan (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Inklusio on siis sisällyttämisen ja mukaan ottamisen sekä poissulkemisen prosessi, jota tapahtuu kaikissa oppimisympäristöissä (Väyrynen, 2015). Näin ollen täysi osallisuus ei ole tavoiteltavaa tai mahdollista, sillä oppilaat ovat osana ja ulkopuolella eri yhteisöjä yhtäaikaaisesti (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Opettajilla on suuri rooli suhteessa siihen, mitä tulee inklusiivisen ympäristön rakentamiseen juuri luokkahuoneessa (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Koulu ei kuitenkaan kehity Hakalan ja Leivon (2015) mukaan inklusiiviseksi vain yksittäisen opettajan työskentelyn tai hallinnollisten päätösten tuloksena, sillä kyseisen prosessin edistäminen perustuu koko kouluyhteisön taitoihin. Heidän mukaansa opettajien tulee yhdessä sitoutua inklusiivisuuden edistämiseen ja segregoivien käytäntöjen tunnistamiseen sekä poistamiseen. Koulun pedagogisella johtajalla ja tämän johtamistavalla on tärkeä rooli inklusiivisen koulun kehittämisen näkökulmasta (Hakala & Leivo, 2015). Fonsenin (2014, s. 180) väitöskirjatutkimuksessa havaittiin, että pedagoginen johtaminen vaatii niin pedagogiikan tuntemusta, kuin sen arvon tunnustamistaakin. Myös Garner ja Forbes (2013) toteavat, että esimerkiksi koulun rehtorilta vaaditaan vahvaa pedagogista tietämystä sekä ymmärrystä lapsen kehityksestä, sillä tällä on merkittävä rooli positiivisten koulutustulosten varmistamisessa. Johtajan toiminnan tulee pohjautua julkilausuttuihin arvoihin (Fonsen, 2014, s. 181). Inklusiivinen johtaminen on ennakoivaa ja dialogista muutosten ja uudistusten johtamista, joka edellyttää yhteistyötä sekä tehokasta toimintaa (Laakso, Pihlaja & Laakkonen, 2020).

Tämän kappaleen tarkoituksena on ollut avata inklusion käsitettä ja erilaisia näkökulmia, joista inklusiota voidaan tarkastella. Boothin (2011) mukaan inklusio onkin monimuotoinen käsite, jota ei voida määritellä yksittäisen tarkkaan muotoillun lauseen avulla. Hänen mukaansa kyseessä on ennemminkin päättymätön prosessi, jolla pyritään vähentämään syrjintää ja lisäämään osallisuutta. Sen lisäksi, että inklusiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa jokaisella oppilaalla on oikeus lähikoulunsa opetukseen, inklusion tarkoituksena on myös kehittää koulutusjärjestelmää ja siihen liittyviä ympäristöjä sellaisiksi, että ne kunnioittavat moninaisuutta (Booth, 2011). Tarkoituksena on siis tunnistaa ja poistaa sellaisia tekijöitä, jotka

toimivat esteinä oppilaiden koulutukseen osallistumiselle, osallisuudelle ja saavutuksille (Kesälahti & Väyrynen, 2013, s. 29). Inklusio tulisi siis nähdä keskeneräiseksi prosessiksi, joka kehittyy jatkuvasti (Hausstätter, 2014), jolloin inklusiivinen ympäristö ei ole koskaan valmis.

### 2.3 Inklusio ja osallisuus

Inklusion käsite sisältää koulutuksen fyysisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien lisäksi myös psykologisen ulottuvuuden, jolla tarkoitetaan kokemusta osallisuudesta (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Väyrynen ja Paksuniemi (2020) kuvaavat, että inklusion tarkoituksena on luoda koulukulttuuria, joka arvostaa oppilaiden osallisuutta. Osallisuudella tarkoitetaan yhdessä oppimista, leikkimistä ja työskentelyä, mutta myös mahdollisuutta päätöksentekoon ja vaikuttamiseen koulun yhteisössä (Väyrynen & Paksuniemi, 2020). Perusopetuslaki (21.8.1998/628, 47 a §) velvoittaa oppilaiden osallisuuden edistämistä niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja sen kehittämiseen. Oppilailla tulee olla mahdollisuus mielipiteidensä ilmaisemiseen niissä asioissa, jotka liittyvät oppilaiden asemaan (Perusopetuslaki, 21.8.1998/628, 47 a §). Myös vammaisella henkilöllä tulee olla oikeus ilmaista omia toiveitaan suhteessa koulutukseensa (Unesco, 1994, s. 6).

Osallisuutta voidaan käsitellä poliittisena osallisuutena eli mahdollisuutena kuulluksi tulemiseen ja vaikuttamiseen sekä sosiaalisena osallisuutena eli merkityksellisinä sosiaalisina suhteina sekä ryhmään kuulumisena (Nivala, 2021). Vetoniemi ja Kärnä (2021) kuvaavat, että oppilaiden kokemukset sosiaalisesta osallisuudesta kertovat siitä, kuinka hyvin inklusio toteutuu käytännön tasolla. Osallisuus on Syrjämäen (2015) mukaan moniulotteinen käsite, joka käsittelee lapsen kokemusta mukana olemisesta ja vaikuttamisesta. Hänen tutkimuksessaan osallisuus näyttäytyi varhaiskasvatuksen ammattilaisten (n=8) kerronnassa lasten itsenäisenä toimijuutena, jaettuna yhteisöllisyyden kokemuksena sekä valintojen tekemisenä ja vaikuttamisena. Lapsen oikeus kuulluksi tulemiseen on yksi osallisuuden peruselementeistä, sillä osallisuus rakentuu pitkälti vuorovaikutuksessa (Syrjämäki, 2015). Toisaalta osallisuuden toteutuminen edellyttää ryhmään kuulumisen lisäksi myös mahdollisuuden osallistumiseen juuri henkilölle itselleen mielekkäällä tavalla, jolloin tämä voi halutessaan olla mukana joko aktiivisemmin tai passiivisemmin (Nivala, 2021).

Vetoniemi ja Kärnä (2021) tutkivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden (N=4) sosiaalista osallisuutta perusopetuksen luokassa. Tutkimuksessa havaittiin, että sosiaalista osallisuutta

kuvattiin niin positiivisesti kuin negatiivisestikin ympäristön, tunteiden sekä oppilaiden henkilökohtaisten vahvuuksien kautta. Oppilaiden kokemukset sosiaalisesta osallisuudesta liittyivät vahvasti oppimisympäristöön, jolla tarkoitettiin koulun fyysistä, pedagogista, teknistä sekä sosiaalista ympäristöä (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Myös Juutinen (2015) havaitsi tutkimuksessaan, että yhteenkuuluvuutta tuotetaan kielellisten ilmaisujen ja sosiaalisten suhteiden ohella juuri materiaalisen ympäristön ja pedagogisten käytänteiden kautta, jolloin fyysinen ympäristö voi joko ohjata ryhmien muodostumista tai sulkea henkilöitä pois. Vetoniemen ja Kärnä (2021) tutkimuksessa oppilaat kuvasivat sosiaalista osallisuutta myös tunteidensa kautta. Lämpimät suhteet opettajiin ja koulun muuhun henkilökuntaan vahvistivat tutkimuksen mukaan oppilaiden tunnetta osallisuudesta, kun taas negatiiviset vuorovaikutuskokemukset vertaisten kanssa vähensivät kokemusta osallisuudesta sekä aiheuttivat tunnetta hyväksymättömyydestä. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden käsitykset omista vahvuuksista lisäsivät kokemusta osallisuudesta ja tukivat sitä, miten oppilas pärjää luokkahuoneessa. Nämä vahvuudet liittyivät joko akateemisiin saavutuksiin tai henkilökohtaisiin taitoihin ja ne olivat omiaan suojaamaan oppilaita sosiaaliselta segregatiolta (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Osallisuuden tarkastelu vahvistaa edelleen näkemystä inklusion käsitteen laajuudesta, sillä inklusiivisen kasvatuksen yhtenä tarkoituksena on huomioida myös lasten oikeus osallisuuteen (Hermanfors, 2017). Osallisuuden käsite liittyy olennaisesti myös inklusiivisen varhaiskasvatukseen, sillä kaikilla lapsilla tulee olla mahdollisuus saada oma äänensä kuuluviin (Viitala, Neitola, Syrjämäki, Viljamaa & Heiskanen, 2021). Seuraavassa luvussa käsitellään tarkemmin inklusiota juuri varhaiskasvatuksen kontekstissa.

### **3 Näkökulmana varhaiskasvatus**

Tässä luvussa käsitellään inklusiota varhaiskasvatuksen kontekstissa käytännön toteutumisen ja lapsen tuen näkökulmista. Tämän lisäksi luvussa otetaan katsaus varhaiskasvatuksen tutkintoon yliopistoissa, sillä tutkielman aineisto koostuu yliopistossa opiskelevien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastauksista.

#### **3.1 Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus**

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnitelmallista sekä tavoitteellista kokonaisuutta, jossa painotetaan erityisesti pedagogiikkaa (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2§). Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jonka tarkoituksena on edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä kokonaisvaltaista oppimista, kasvua ja kehitystä (Opetushallitus, 2018, s. 14). Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen osallistumisen ja siellä saadun tuen on nähty Karilan (2016) mukaan vaikuttavat merkittävästi lapsen varhaisvuosien kehitykseen ja oppimiseen sekä myöhempään elämänhallintaan ja koulumenestykseen. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksella on positiivisia vaikutuksia esimerkiksi lapsen sosiaalisiin taitoihin ja sosioemotionaaliseen kehitykseen (Karila, 2016, s. 5, 13, 17).

Puroila ja Kinnunen (2017) kuvaavat, että varhaiskasvatuksen lainsäädäntö on muuttanut painopistettään kohti sivistyspoliittista näkökulmaa, jossa varhaiskasvatuksen nähdään olevan jokaisen lapsen oikeus ja siinä painotetaan pedagogiikkaa. Heidän mukaansa lainsäädännöllinen painopiste oli aiemmin sosiaali- ja perhepoliittinen, jolloin lähtökohtana oli vanhempien tukeminen (Puroila & Kinnunen, 2017, s. 135–136). Yhteiskuntapoliittinen päätöksenteko on Raittilan, Liinamaan ja Tuominiemen (2017) mukaan heitellyt varhaiskasvatusta sosiaalihuollon ja koulujärjestelmän välillä, mikä on vaikuttanut varhaiskasvatuksen asemaan. Vuodesta 2013 alkaen varhaiskasvatus on kuitenkin kuulunut kouluhallinnon alaisuuteen, minkä vuoksi se nähdään osaksi elinikäistä oppimista ja on siten lapsen oikeus, samoin kuin perusopetuskin (Raittila ym., 2017). Laadukas varhaiskasvatus on siis vakiinnuttanut paikkansa sosiaalisena investointina, sillä se luo pohjan oppimiselle ja helpottaa vanhempien työllistymistä (Campbell-Barr, 2016).

Varhaiserityiskasvatus on niin käsitteenä, mutta myös toimintana hyvin lähellä varhaiskasvatusta (Alijoki & Pihlaja, 2020). Pihlaja ja Neitola (2017) kuvaavat varhaiserityiskasvatusta osaksi varhaiskasvatusta, jolloin varhaiskasvatuksen muutokset ja

ohjeistukset vaikuttavat myös varhaiserityiskasvatuksen kontekstiin. Käytännössä varhaiserityiskasvatus on yhdistelmä varhaiskasvatusta ja erityispedagogiikkaa, minkä vuoksi sitä voidaan tutkia molempien tieteenalojen toimesta (Viitala, 2014, s. 21). Varhaiserityiskasvatusta voidaan käsitellä pedagogisena toimintana, palvelujen rakenteena sekä tutkimuksen ja teoreettisen kehittelyn kohteena (Pihlaja & Neitola, 2017). Viitala (2014) kuvaa, että varhaiserityiskasvatuksen kehittämiseen ja toteuttamiseen on vaikuttanut tieto varhaislapsuuden merkityksellisyydestä suhteessa myöhempään kehitykseen ja oppimiseen. Varhaiserityiskasvatuksen suhteen on kuitenkin käyty keskustelua siitä, onko kyse kasvatuksesta, opetuksesta, kuntoutuksesta, hoidosta vaiko näistä kaikista (Pihlaja & Neitola, 2017).

Varhaiserityiskasvatusta voidaan tarkastella varhaiskasvatuksen ja erityispedagogiikan lisäksi myös inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta (Pihlaja & Viitala, 2019). Viitala ja kollegat (2021) määrittelevät raportissaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvoperustaiseksi keinoksi inklusion periaatteiden toteuttamiselle, jolloin toiminnassa on kyse yhdenvertaisuudesta, moninaisuuden arvostamisesta, tasa-arvosta, osallisuudesta sekä yhteisöllisyydestä. Inklusioon liittyen kyse on laadukkaasta ja kaikille yhteisestä varhaiskasvatuksesta, jossa tuen tarpeet huomioidaan ja niihin vastataan monipuolisia ratkaisuja hyödyntäen (Pihlaja & Neitola, 2017). Varhaiserityiskasvatusta toteutetaan siis inklusiivisen kasvatuksen periaatteita mukaillen, jolloin jokaisella lapsella on oikeus osallistua yhteisön toimintaan sekä saada tarvitsemaansa tukea juuri näissä ympäristöissä (Viitala, 2014, s. 16, 26).

### **3.2 Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskeleminen**

Varhaiskasvatuksen järjestäminen poikkeaa maiden välillä, minkä vuoksi myös koulutuksissa on huomattavia eroja (Nislin ym., 2015). Varhaiskasvatuksen koulutusta järjestetään Suomessa niin yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa kuin ammatillisissa oppilaitoksissa toisella asteella (Karila, 2021). Tässä kappaleessa huomio on kuitenkin vain yliopistopohjaisessa koulutuksessa, sillä tutkielman aineisto koostuu yliopistoissa opiskelevien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastauksista. Suomessa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus edellyttää kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon (180 op) suorittamista, mutta opiskelija voi myös suorittaa kandidaatintutkinnon päälle rakentuvan kasvatustieteiden maisteritutkinnon (120 op), joka tuottaa kelpoisuuden erilaisiin asiantuntija- ja kehittämistehtäviin sekä päiväkodin johtajaksi (Karila, Heikkilä, Rutanen, Silvén & Ylitapio-Mäntylä, 2021).



Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteeseen on tehty Suomessa muutoksia, jotka astuvat virallisesti voimaan vuonna 2030 (Karila, 2021). Tämän muutoksen seurauksena kahdella kolmasosalla varhaiskasvatusryhmän henkilöstöstä tulee olla tutkinto korkea-asteelta ja vähintään puolen näistä tulee olla koulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettajia (Kantonen, Onnismaa, Reunamo & Tahkokallio, 2020). Kyseinen uudistus on edelleen lisännyt jo käynnissä ollutta opettajapulaa, minkä vuoksi yliopistot ovat lisänneet koulutusten aloituspaikkoja sekä muodostaneet lisäkoulutuksia (Kantonen ym., 2020; Karila ym., 2021). Nämä lisäkoulutukset ovat suunnattu joko alanvaihtajille tai varhaiskasvatuksen kentällä toimineille ammattilaisille, joilla on aiempaa työkokemusta ja kasvatustieteiden aiemmin suoritettuja opintoja (Karila ym., 2021). Varhaiskasvatuksen koulutuksen hakijamäärät ovat kuitenkin olleet laskusuhdanteisia, minkä vuoksi pelkkä aloituspaikkojen lisääminen ei ratkaise työntekijäpulaa (Heikkinen ym., 2020). Monissa maissa varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen opettajien arvostus on vähäistä eikä varhaiskasvatukselle anneta sen ansaitsemaa arvostusta suhteessa lapsen kehityksen ja oppimisen edistämiseen (Al-Hassan, 2020). Hakijamäärien turvaamiseksi tulisi Heikkisen ja kollegojen (2020) mukaan kehittää kokonaisvaltaisia keinoja sekä lisätä vetovoimaa esimerkiksi työoloja kehittämällä.

Kantonen ja kollegat (2020) tutkivat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden (N=247) ammattiin sitoutumista opintojen loppuvaiheessa. Kyseiseen tutkimukseen osallistuneista vastaajista 62,8 prosenttia (N=155) halusi jatkaa varhaiskasvatuksen opettajan (tutkimuksessa lastentarhanopettajan) työssä viisi vuotta tai enemmän, 32,8 prosenttia (N=81) vastaajista oli epävarmoja ammattiin jäämisestä ja 4,5 prosenttia (N=11) kuvasivat, etteivät jatka kyseiseen ammattiin. Tutkimuksen mukaan ne opiskelijat, jotka haluavat jäädä ammattiin, olivat tyytyväisempiä koulutukseen verrattuna niihin opiskelijoihin, jotka olivat epävarmoja tai halusivat heti pois työstä. Tulokset viittasivat myös siihen, että työn resurssien parantaminen lisäisi ammatin houkuttelevuutta, sillä esimerkiksi pelko työn kuormittavuudesta oli yleisintä niillä, jotka halusivat heti pois varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävistä (Kantonen ym., 2020).

### Koulutus ja inklusio

Laadukas varhaiskasvatuksen opettajakoulutus sisältää kokonaisuuksia, jotka tarjoavat opiskelijoille ymmärrystä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista, oppimisympäristöistä, toimintatavoista, opetusmenetelmistä, arvioinnista varhaiskasvatuksessa sekä erilaisista kehitysteorioista ja leikin roolista lapsen kehitykselle (Al-Hassan, 2020). Tämän lisäksi

opettajaopiskelijoille tulisi tarjota laadukkaita kursseja, jotka mahdollistavat tietojen, taitojen ja ymmärryksen kehittymisen sekä ylläpitämisen suhteessa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen ja inklusioon liittyviin asenteisiin (Hoskin, Boyle & Anderson, 2015). Yliopistojen opetussuunnitelmien sisältöihin ja osaamistavoitteisiin vaikuttavat niin varhaiskasvatukseen liittyvät ilmiöt, mutta myös yliopistojen omat tutkimukselliset painotukset (Karila ym., 2021).

Yleisesti yliopistoilla on velvoite sisällyttää kaikkiin opettajankoulutuksiin ainakin yksi erityispedagogiikkaan liittyvä kurssi (Stites ym., 2021). Erityisopetuksen perusteet ovat myös Suomessa pakollinen osa kaikkia opettajankoulutuksia (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011, s. 31). Sloikin (2018) mukaan monet opettajat kuitenkin kokevat, etteivät he ole saaneet tarvittavaa koulutusta suhteessa erilaisiin tuen tarpeisiin ja siihen, miten oppilaan kanssa tulisi toimia, jos tällä on esimerkiksi erilaisia käyttäytymisen haasteita. Tähän voi vaikuttaa se, että Stitesin ja kollegoiden (2021) mukaan opiskelijat saavat harvoin aitoja kokemuksia tukea tarvitsevien tai vammaisten lasten kanssa työskentelystä opintojensa aikana. Tämän lisäksi tieteenalat toimivat yhä suhteellisen itsenäisinä, jolloin esimerkiksi erityispedagogiikkaa opetetaan erillisellä opetussuunnitelmalla (Forlin, 2010). Toisaalta Suomessa varhaiskasvatuksen koulutusta toteutetaan yliopistossa tiiviissä yhteistyössä muiden opettajankoulutusten kanssa ja opiskelijoilla on siten mahdollisuus laajentaa osaamistaan valitsemalla opintoja muiden tieteenalojen kurssitarjonnasta omien mielenkiinnonkohteidensa perusteella (Karila ym., 2021). Tässä tapauksessa opiskelijan omat intressit vaikuttavat toki siihen, kuinka paljon esimerkiksi varhaiserityiskasvatukseen, lapsen tukeen ja inklusioon opintojen aikana tutustutaan.

Inklusiota käsittelevät kurssit vaikuttavat opettajaopiskelijoiden käsityksiin inklusiosta, jolloin opetuksen järjestäjillä on tärkeä rooli suhteessa kurssien sisältöjen valintaan ja suunnitteluun (Symeonidou, 2017). Waltonin ja Rusznyakin (2016) mukaan voidaan havaita, että inklusiota käsitellään opettajankoulutuksessa joko opetussuunnitelmaan sisällytettynä kokonaisuutena tai itsenäisinä kursseina. Heidän mukaansa erilliset inklusiota käsittelevät kurssit mahdollistavat aiheen systemaattisen tarkastelun esimerkiksi käsitteiden tasolla, jolloin inklusio nähdään erityisesti tutkimuksen kohteena (Walton & Rusznyak, 2016). Forlin (2010) kuitenkin esittää kysymyksen siitä, kuinka opettajat voivat kehittää inklusiivista opetusta, jos inklusiota käsittelevät kurssit toteutetaan erillään muusta opetuksesta. Toinen keino onkin sisällyttää inklusio kaikkiin opettajankoulutuksen kursseihin, jolloin inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen nähdään olevan osa opettajan päivittäistä työtä ja siten se on jotain, mitä kaikilta opettajilta odotetaan (Walton & Rusznyak, 2016). Koulutuksella voidaan siis nähdä olevan

suuri rooli sille, miten tulevat opettajat käsittävät inklusion ja siten toteuttavat sitä työelämässä.

Inklusiivisen toimintakulttuurin rakentaminen perustuu pitkälti opettajien asenteisiin ja taitoihin (Hakala & Leivo, 2015). European Agency for Development in Special Needs education (2012) määritteli inklusiivisen opettajan profiilia neljän opetukseen ja oppimiseen liittyvän ydinarvon mukaan. Näitä inklusiivista opettajuutta kuvaavia arvoja olivat 1) oppijoiden monimuotoisuuden arvostaminen, jolloin erilaiset oppijat nähdään koulutuksen voimavarana ja etuna 2) kaikkien oppilaiden tukeminen, jolloin opettajalla on korkeat odotukset suhteessa kaikkien oppilaiden saavutuksiin 3) muiden kanssa työskentely, jolloin yhteistyö toimii olennaisena lähestymistapana kaikkien opettajien työlle sekä 4) jatkuva ammatillinen kehitys, jolloin opetus nähdään oppimistoimintana, jonka kehittämistä opettajalla itsellään on elinikäinen vastuu. Näin ollen opettajan osaamisalueet koostuvat asenteista, tiedoista ja taidoista (European Agency for Development in Special Needs education, 2012, s. 11). Koska opettajien koulutuksella on todettu olevan suuri rooli juuri positiivisten asenteiden edistämässä suhteessa inklusioon (Väyrynen, 2015), kenties näiden teemojen käsittely koulutuksessa edistäisi edelleen inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kehittymistä.

### **3.3 Inklusio varhaiskasvatuksessa**

Inklusio ja inklusiivisuus mainitaan Opetushallituksen (2018) varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yhteensä kolme kertaa. Kyseisessä suunnitelmassa todetaan, että varhaiskasvatusta tulee toteuttaa ja kehittää inklusioperiaatteiden mukaisesti, jolloin kaikki lapset riippumatta vammaisuudesta, tuen tarpeista tai kulttuurisesta taustastaan voivat osallistua varhaiskasvatukseen. Inklusiivisen toimintakulttuurin todetaan myös edistävän tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä osallisuutta (Opetushallitus, 2018, s. 15, 30, 54). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sivutaan inklusiota, inklusiivista toimintakulttuuria ja inklusioperiaatteita sekä sitä, että näiden tulee toteutua varhaiskasvatuksessa, mutta tarkempaa määrittelyä käsitteille ei ole tehty. Tähän liittyen varhaiskasvatuksen henkilöstöltä kysyttiin Neitolan, Siipolan ja Heiskasen (2021) selvityksessä, onko inklusiota tai varhaiskasvatuksen kehittämistä inklusion periaatteiden mukaisesti määritelty paikallisesti varhaiskasvatuksessa. Selvityksessä kävi ilmi, että vastaajista (N=750) 33,6 prosentin mukaan määrittelyt oli tehty, 23,7 prosentin mukaan määriteltyjä ei ollut tehty ja 42,6 prosenttia ei

tiennyt, onko näitä teemoja määritelty. Vastaajat toimivat eri tehtävissä varhaiskasvatuksessa (Neitola ym., 2021).

Inklusiota ja siihen liittyvää käsitteistöä ei siis ole täysin määritelty esimerkiksi varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavissa asiakirjoissa tai paikallisella tasolla. Tästä huolimatta varhaiskasvatuksen näkökulmasta inklusio näkyy jo lastentarhapedagogiikan historian alkuvaiheessa, sillä tarkoituksena oli huolehtia niistä lapsista, jotka olivat heikommassa asemassa (Viitala ym., 2021). Lähtökohtana on ollut, että varhaiskasvatuspalveluja järjestetään kaikille yhteisissä ympäristöissä (Pihlaja & Neitola, 2017), minkä vuoksi lapsen kehityksen ja oppimisen tukea ei ole suomalaisessa varhaiskasvatuksessa järjestetty koskaan pääsääntöisesti segregoiduissa palveluissa (Viitala, 2019). Lapselle tulee järjestää paikka varhaiskasvatuksessa riippumatta mahdollisesta tuen tarpeesta, minkä vuoksi varhaiskasvatuksen perusta on tasa-arvoinen ja pääsy yhteisiin palveluihin on lähes itsestäänselvyys (Pihlaja, 2009). Inklusiivinen varhaiskasvatus pohjautuu inklusion ideologiaan, jolloin Viitala (2019) kuvaa, että kyseessä on kaikille lapsille kuuluvaa laadukasta kasvatusta ja koulutusta. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa nähdään tärkeäksi se, että lapsen sijasta ympäristö on se konteksti, jonka tulee muuttua (Viitala, 2019).

Varhaiskasvatuksessa on käytössä kahdenlaisia erityisryhmiä, joissa joko osalla tai kaikilla lapsista on tuen tarvetta (Viitala, ym., 2021). Viitala (2019) kuvaa, että integroidussa ryhmässä osalla lapsista on tuen tarpeita, kun taas osalla ei. Ryhmän henkilökuntaan kuuluu tyypillisesti varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ja lapsiryhmät ovat kooltaan tavallista ryhmää pienempiä (Viitala, 2019). Integroitujen erityisryhmien käytettävyys riippuu usein kunnan omista käytänteistä (Nislin ym., 2015). Integroitujen ryhmien lisäksi varhaiskasvatuksessa on käytössä myös erityisryhmiä, joissa kaikilla lapsilla on tuen tarpeita. Tällaiset ryhmät kuvaavat Viitalan (2019) mukaan segregoiduinta vaihtoehtoa varhaiskasvatuksen järjestämiselle Suomessa. Nämä ryhmät toimivat osana tavallista päiväkotia ja ne koostuvat joko yleisesti tukea tarvitsevista lapsista tai lapsista, joiden tuen tarpeet ovat samanlaisia (Viitala, 2019). Integroidut erityisryhmät ovat olleet Suomessa yleisempiä kuin ryhmät, joissa kaikilla lapsilla on tuen tarpeita (Viitala ym., 2021).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisryhmien osuus varhaiskasvatuksessa on kuitenkin tänä päivänä vähäistä. Neitola ja kollegat (2021) havaitsivat Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä, että vastaajista (N=750) jopa 76,7 prosenttia kuvasi, ettei erityisryhmiä ole lainkaan saatavilla. Kyseisistä vastaajista 59,8 prosenttia ilmoitti, ettei myöskään integroituja

erityisryhmiä ole käytettävissä (Neitola ym., 2021). Pihlaja ja Neitola (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että monet kunnista ovat lopettaneet aiemmin toiminnassa olleet integroidut erityisryhmänsä jopa kokonaan. He pohtivatkin, onko inkluusiivinen kasvatusta ymmärretty niin, ettei lapsella ole mahdollisuutta opetukseen erityisryhmässä, sillä kaikkien tulee olla niin sanotuissa tavallisissa ryhmissä (Pihlaja & Neitola, 2017). Lapsen tukea voidaan kuitenkin järjestää joko osittain tai kokonaan erityisryhmässä, mikäli lapsen etu tätä vaatii (Opetushallitus, 2018, s. 55).

Erityisryhmien vähenevä osuus varhaiskasvatuksen kentällä on luonnollisesti vaikuttanut myös työntekijöiden työnkuvaan. Viljamaa ja Takala (2017) tutkivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien (N=54) ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista, kun kunnan erityisryhmät lakkautettiin ja kaikki lapset siirrettiin yhteisiin ryhmiin. Tutkimuksessa ilmeni, että työntekijät kokivat työnkuvansa roolin muuttuneeksi ja yleisesti muutos ymmärrettiin prosessiksi, joka liittyi inkluusioon ja inkluusiiviseen kasvatukseen. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat oman työnsä ja itsensä muutoksen kohteeksi sen sijaan, että he olisivat muutoksen aktiivisia toteuttajia. Vastaajat myös kokivat, että muutos suhteessa erityisryhmien purkamiseen on lähentänyt ammattilaisten tietotaitoa (Viljamaa & Takala, 2017). Varhaiskasvatuksen opettajat ovat nyt vastuussa oman ryhmänsä pedagogiikasta, suunnittelusta ja tuen järjestämisestä, kun taas aiemmin esimerkiksi erityisryhmissä työskennelleet varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat muutosten myötä yleensä konsultoivissa tehtävissä (Nislin ym., 2015; Viljamaa & Takala, 2017).

### Laadukas inkluusiivinen varhaiskasvatusta

European agency for special needs and inclusive education (2017) kuvaa laadukasta inkluusiivista varhaiskasvatusta tuloksien, prosessien sekä rakenteiden avulla ekosysteemimallissa. Kyseisessä mallissa esitellyt rakenteet heijastavat Ginner Haun, Seleniuksen ja Björck Åkessonin (2020) mukaan kansallisia ja alueellisia olosuhteita ympäristössä. Prosesseilla vuorostaan viitataan heidän mukaansa vuorovaikutukseen, jota tapahtuu lasten, ammattilaisten ja fyysisen ympäristön välillä. Inkluusiivisen varhaiskasvatuksen tulokset kuvaavat puolestaan niitä vaikutuksia, joita rakenteilla ja prosesseilla on esimerkiksi lapsen oppimiselle (Ginner Hau ym., 2020).

Laadukkaan inkluusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimallissa on viisi ulottuvuutta (European agency for special needs and inclusive education, 2017). Niistä ensimmäinen käsittelee inkluusiivisen varhaiskasvatusta tuloksia, joita tulisi olla lasten yhteenkuuluvuus,

sitoutuminen ja oppiminen. *Toinen ulottuvuus* käsittelee tuloksia ympäröiviä prosesseja, joita ovat lapsen osallisuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen ympäristöissä, lapsilähtöinen toimintatapa, positiiviset vuorovaikutussuhteet sekä aktiivinen osallistuminen sosiaaliin tilanteisiin ja oppimistoimintaan niin, että tuen tarpeet on huomioitu (European agency for special needs and inclusive education, 2017). Kyseinen malli esittää siis tavoitteita inklusiiviselle varhaiskasvatukselle, sekä menetelmiä, joilla näihin tavoitteisiin pääsemistä voidaan edesauttaa.

*Kolmas ulottuvuus* laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimallissa koskee tukirakenteita inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa (European agency for special needs and inclusive education, 2017). Näin ollen mallin mukaan edellä kuvattuja prosesseja tukevat ympäristön fyysiset, sosiaaliset, koulutukselliset ja kulttuuriset rakenteet mahdollistaen esteettömän sekä lasta arvostavan ympäristön. Tukirakenteisiin liittyen kyseisessä mallissa mainitaan esimerkiksi inklusiivinen johtaminen, henkilöstön asianmukainen ammatillinen pätevyys työtehtävissä sekä kokonaisvaltainen ja kaikille yhteinen oppimissuunnitelma (European agency for special needs and inclusive education, 2017). Kun varhaiskasvatuksessa käytetään yhteistä opetussuunnitelmaa, tehdään lasten kanssa samoja asioita niin, että toiminnassa huomioidaan henkilökohtaiset tavoitteet, taidot sekä ohjauksen tarpeet (Alijoki & Pihlaja, 2020). Näin ollen perusajatus on, ettei kukaan lapsista jää yhteisen toiminnan ulkopuolelle tuen tarpeidensa vuoksi eikä toiminta itsessään sulje lapsia ulkopuolelle ryhmästä.

European agency for special needs and inclusive educationin (2017) inklusiivisen varhaiskasvatuksen mallin *neljäs ulottuvuus* koskee tukirakenteita yhteisössä ja *viides* tukirakenteita alueellisella ja kansallisella tasolla. Tällaisiin yhteisöön liittyviin tukirakenteisiin sisältyy mallin mukaan esimerkiksi yhteistyö perheiden ja tukipalvelujen kanssa sekä siirtymät inklusiiviseen varhaiskasvatukseen ja sieltä pois, jolloin nämä tekijät vaikuttavat lapsen kokemuksiin omasta inklusiivisuudesta (European agency for special needs and inclusive education, 2017). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa esimerkiksi lapsen tukipalvelut, kuten terapiapalvelut, tuodaan lapsen luokse päiväkotiin (Viitala, 2019). Mallin viimeinen ulottuvuus koskee alueellisia ja kansallisia rakenteellisia tekijöitä, kuten varhaiskasvatuksen käytäntöjä, opettajien koulutusta, rahoitusta, tutkimusta, saavutettavuutta sekä varhaiskasvatuksen perustelua lapsen oikeutena (European agency for special needs and inclusive education, 2017).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimalli toimii laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen suunnittelun, kehittämisen ja arvioinnin viitekehyksenä sekä työkaluna

(European agency for special needs and inclusive education, 2017). Näin ollen mallissa esiteltyjä teemoja voidaan tarkastella inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen näkökulmasta pohtien esimerkiksi positiivisten vuorovaikutussuhteiden tai yhteenkuuluvuuden toteutumista. Muutos kohti inklusiivisempaa varhaiskasvatusta vaatii kuitenkin myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden itsetutkiskelua suhteessa omiin taitoihinsa kohdata erilaisista taustoista tulevia lapsia (Nislin ym., 2015). Inklusiivinen varhaiskasvatus on siis kokonaisuus, jossa tulee huomioida monia teemoja suhteessa vuorovaikutukseen, ammattilaisten toimintaan, pedagogisiin toimitapoihin sekä lapsen tukeen niin päiväkodin kuin yhteisönkin tasolla. Seuraavassa luvussa esitetään tarkemmin sitä, mitä lapsen tuella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen kontekstissa.

### 3.3.1 Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki

Lapsen tuen järjestämisestä varhaiskasvatuksen kontekstissa kirjataan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Opetushallitus (2018) kuvaa, että lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan tämän tarpeiden mukaisesti varhaiskasvatuksessa osana päivittäistä toimintaa. Tuen toteuttamisessa hyödynnetään joustavia järjestelyjä ja sen lähtökohtana toimivat lapsen vahvuudet ja tarpeet. Kehityksen ja oppimisen tuki kirjataan osaksi lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa, jolloin ryhmän koko henkilökunta on vastuussa tuen toteuttamisesta ja havainnoinnista oman työnkuvansa mukaisesti (Opetushallitus, 2018, s. 54–55). Inklusiiviselle varhaiskasvatukselle on tyypillistä, että lapselle tarjotaan hyvin suunniteltua tukea monitasoisten menetelmien ja yhteistyön avulla niin, että tukitoimet ovat osana kaikille yhteistä toimintaa, jolloin ne edistävät lapsen kokemusta osallisuudesta (Ginner Hau ym., 2020).

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä ilmeni, että varhaiskasvatuksessa käytettyjä kehitystä ja oppimista tukevia toimenpiteitä olivat erityisopettajan konsultaatiot, ryhmä- tai lapsikohtaiset avustajat, ryhmän lapsimäärän vähentäminen, integroidut ryhmät, osa-aikainen erityisopetus, kasvatushenkilöstön määrän lisääminen, erityisryhmät, pienryhmätoiminta sekä perhetyö (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 59–60). Valtioneuvoston selvityksessä kolmeksi yleisimmäksi tukikeinoksi varhaiskasvatuksessa raportoitiin arjen pedagogiset keinot lapsen toiminnan tukemiseksi, varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynnit sekä henkilöstön lisäkoulutus (Paananen, Eskelinen, Suhonen & Alijoki, 2018).

Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu ja Sajaniemi (2013) tutkivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien käyttämiä pedagogisia toimintoja erityisryhmässä. Pedagogiset toiminnot jakautuivat tutkimuksessa kolmeen ryhmään, joita olivat pedagogiset menetelmät, kuten laulut ja leikit, pedagoginen sensitiivisyys eli arjen kohtaamiset sekä toistuvat toiminnot eli päivää ja viikkoa jäsentävät tapahtumat, kuten yhteiset kokoontumiset ja hetket (Alijoki ym., 2013). Nämä aiemmin erityisryhmässä käytetyt pedagogiset toiminnot ovat sellaisia, joita voidaan nähdä toteutettavan tämän päivän varhaiskasvatuksessa, sillä kuten aiemmin todettu, varhaiserityiskasvatus ja varhaiskasvatus ovat myös toiminnallisesti hyvin samankaltaisia. Esimerkiksi toiminnan rytmittäminen ja selkeä päiväjärjestys ovat menetelmiä, jotka tukevat kaikkia lapsia (Opetushallitus, 2018, s. 56).

Kehityksen ja oppimisen tuki kuuluu kaikille lapsille ja sitä tulee järjestää heti tarpeen ilmetyä (Opetushallitus, 2018, s. 54; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3§). Neitolan ja kollegoiden (2021) tutkimuksen mukaan lapsen tuen aloittamiseen vaikuttivat havainnot lapsesta, varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai muun ammattilaisen suositukset, vanhempien aloitteellisuus sekä lapsen diagnoosi tai muut asiantuntijalausunnot. Myös Eskelinen ja Hjelt (2017) havaitsivat Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä, että lapsen kehityksen ja oppimisen tukitoimien aloittamiseen vaikuttivat varhaiskasvatuksen henkilöstön, huoltajien, erityisopettajien tai muiden asiantuntijoiden arviot ja mahdolliset lausunnot tuen tarpeesta. Tässä selvityksessä vain 1 % kaikista vastaajista (n=202) kuvasi, ettei tukitoimia välttämättä aloiteta asiantuntijoiden lausunnoista tai arvioista huolimatta (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 65). Kun lapsen tuen tarve on tunnistettu, tulisi tämän seurauksena lapselle tarjota hänen tarpeitaan vastaavaa pedagogista toimintaa sekä järjestelyjä ja menetelmiä suhteessa kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollistamiseksi (Viitala ym., 2021).

Tuen tarpeiden tunnistaminen, nimeäminen ja määrittäminen ei ole kuitenkaan yksiselitteistä, sillä kasvu, kehitys ja oppiminen sekä näiden haasteet ovat aina yhteydessä siihen kontekstiin, jossa lapsen kanssa toimitaan (Pihlaja & Neitola, 2017; Viitala ym., 2021). Pihlaja ja Neitola (2017) selvittivät tutkimuksessa lasten tuen tarpeita vuosina 1997 ja 2016. Tutkimuksessa havaittiin, että kielenkehitykseen liittyvät haasteet olivat alle kouluikäisten lasten yleisin tuen tarve. ADHD:n ja tarkkaavaisuuden haasteiden osuudet olivat tutkimuksen mukaan lisääntyneet vuosien 1997 ja 2016 välillä, kun kehitysvammaisten lasten määrä sekä sosioemotionaalisten vaikeuksien ja yleisten kehityksen viivästymien osuudet olivat vähentyneet (Pihlaja & Neitola, 2017). Erityisen tuen tarpeiden määrittelyä on Alijoen ja Pihlajan (2020) mukaan kuitenkin tarpeen tehdä riittävän laajasti, ettei lasta sijoiteta tiettyihin



valmiisiin luokkiin eikä tämän oppimista ja kehitystä tarkastella liian tarkasti vanhojen oppimisteorioiden pohjalta. Näin ollen yksittäiset tuen tarpeet, piirteet tai ominaisuudet eivät määritä lasta, vaan tämä tulisi nähdä kehittyväksi ja oppivaksi kokonaisuudeksi, jonka kasvuprosessiin ja tuen tarpeiden määrittämiseen osallistuvat kaikki tämän lähiympäristön ihmiset ja toiminnat (Alijoki & Pihlaja, 2020).

### 3.3.2 Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa

Kolmiportainen tukijärjestelmä otettiin osaksi esi- ja perusopetusta vuonna 2011, jonka seurauksena kasvun ja oppimisen tukea voidaan antaa esiopetuksessa yleisellä, tehostetulla tai erityisellä tuen tasolla (Opetushallitus, 2014, s. 44; Pihlaja & Neitola, 2017). Koska lapsen tuen järjestäminen liittyy oleellisesti inklusiiviseen varhaiskasvatukseen, on tärkeää ottaa katsoa siihen, millaisena kolmiportainen tuki näyttäytyy ennen lakimuutosta aineiston keräämisen aikana. Opetushallitus (2014) kuvaa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yleisen tuen olevan ensimmäinen keino, jolla lapsen tuen tarpeisiin voidaan vastata. Yleinen tuki ei edellytä erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan tukea annetaan tarpeen ilmetessä esimerkiksi erilaisilla pedagogisilla menetelmillä, materiaaleilla sekä ryhmien joustavilla muutoksilla (Opetushallitus, 2014, s. 45–46).

Jos yleinen tuki ei riitä, voidaan lapselle antaa tehostettua tukea, joka sisältää erilaisia tukimuotoja ja on vahvempaa sekä pitkäjänteisempää (Opetushallitus, 2014, s. 58). Vuonna 2016 varhaiskasvatuksessa olleista lapsista 3,6 prosenttia sai tehostettua tukea (Pihlaja & Neitola, 2017). Tehostetun tuen aloittaminen edellyttää pedagogisen arvion tekemistä (Perusopetuslaki, 21.8.1998/628, 16a§). Tämän lisäksi lapselle tulee Opetushallituksen (2014) mukaan laatia henkilökohtainen oppimissuunnitelma, jossa kuvataan lapsen tavoitteita, opetusjärjestelyjä sekä tarvittavaa tukea ja ohjausta. Tehostettu tuki on kokonaisuus, jossa voidaan hyödyntää kaikkia esiopetuksen tukimuotoja paitsi erityisopetusta, jota annetaan vain erityisen tuen päätöksellä (Opetushallitus, 2014, s. 47, 58).

Erityinen tuki koskee Opetushallituksen (2014) mukaan niitä lapsia, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu ilman kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea. Lapsen kasvun ja oppimisen edellytykset heikentyvät usein esimerkiksi vakavan sairauden tai vamman seurauksena. Erityinen tuki sisältää kaikki tukimuodot, jota ovat perusopetuslain mukaisia, jolloin tuki koostuu esimerkiksi erityisopetuksesta, pedagogisista ratkaisuista, tulkitsemis- ja avustajapalveluista, apuvälineistä sekä yksilökohtaisesta

oppilashuollosta (Opetushallitus, 2014, s. 48). Vain kolme prosenttia varhaiskasvatuksessa olevista lapsista sai erityistä tukea vuonna 2016 (Pihlaja & Neitola, 2017). Erityisen tuen päätös edellyttää pedagogisen selvityksen tekemistä sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laadintaa, joka tehdään yhteistyössä lapsen ja tämän huoltajien kanssa niin, että siinä ilmaistaan esimerkiksi se, miten tukea ja opetusta järjestetään (Perusopetuslaki, 21.8.1998/628, 17§, 17a§).

Ennen tulevaa lakimuutosta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei ole veloitettu kolmiportaisen tuen käyttöä. Valtioneuvoston vuoden 2018 selvityksessä kuitenkin ilmeni, että 58 % kunnista (N=229) käytti tehostetun ja erityisen tuen jaottelua myös varhaiskasvatuksessa (Eskelinen & Paananen, 2018). Opetus- ja kulttuuriministeriön vastaavassa tuoreessa selvityksessä 59,7 % kunnista (N=134) ilmoitti ottaneensa kolmiportaisen tuen käyttöönsä (Neitola ym., 2021). Selvitysten mukaan yhä useampi kunta käyttää kolmiportaista tukea jo varhaiskasvatuksessa, mutta tästä huolimatta varhaiskasvatuksen toimintamalleissa on yhä kuntakohtaisia eroja suhteessa lapsen kasvun ja oppimisen tukeen. Pihlajan (2009) mukaan lapset voivatkin olla hyvin eriarvoisessa asemassa suhteessa resursseihin esimerkiksi asuinkuntansa vuoksi. Kuntien välillä on eroja tuen tarpeiden tunnistamisessa, määrittelyssä sekä resurssien suuntaamisessa, mikä asettaa haasteensa myös tuen tarpeiden tilastointiin ja kuntien väliseen vertailuun (Pihlaja & Neitola, 2017).

Viitala ja kollegat (2021) kuvaavat, että varhaiskasvatuslain säädökset ovat puutteellisia suhteessa kehityksen ja oppimisen tukeen, minkä vuoksi varhaiskasvatuksessa on paikoin siirrytty käyttämään juuri perusopetuslaissa kuvattua jaottelua yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 69) selvityksessä kolmiportaisen tuen käyttöönottoa perusteltiin esimerkiksi lapsen tuen jatkumolla, tuen antamisen selkeyttämällä, käsitteellisellä jatkumolla sekä pedagogisten tukitoimien suunnittelun ja kohdentamisen edistämällä. Vaikka kolmiportaisen jaottelun nähtiin selkeyttävän tuen määrittelyä, toteutusta ja suunnittelua, on myös havaittu, ettei varhaiskasvatuksessa ole tarkkaa ohjenuoraa sille, mitä tehostetun tai erityisen tuen tarpeilla tarkoitetaan (Alijoki & Pihlaja, 2020). Tämän vuoksi aina ei ole selvää, kuka lapsista saa tehostettua ja kuka erityistä tukea sekä mitä näillä käsitteillä oikeastaan tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa (Pihlaja & Neitola, 2017).

Kolmiportaiseen tukeen liittyvät teemat eivät siis ole varhaiskasvatuksen näkökulmasta yksiselitteisiä, sillä esimerkiksi paikkakuntakohtaisia eroja esiintyy yhä. Opetushallitus (10.11.2021) on kuitenkin ilmoittanut, että uuden varhaiskasvatuslain on määrä tulla voimaan

syksyllä 2022, jolloin myös varhaiskasvatuksen tuen kolmiportaisuutta ja yleisesti tuen järjestämistä tarkennetaan. Kyseisen uudistuksen tavoitteena on juuri lasten tasa-arvon turvaaminen (Opetushallitus, 10.11.2021). Tulevaisuudessa lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestäminen todennäköisesti siis selkeytyy ja siten myös paikkakuntakohtaiset erot pienenevät.

## 4 Inklusio ja asenteet

Asenteilla tarkoitetaan toimintaa ennustavia yksilöllisiä uskomuksia, tunteita ja reaktioita suhteessa tiettyyn ilmiöön, henkilöön tai tapahtumaan (Olufemi, 2012). Opettajien positiiviset asenteet ovat onnistuneen inklusion edellytys (Saloviita, 2020), sillä kasvattajien asenteilla, sitoutumiselle ja osaamisella on vaikutusta siihen, miten inklusiivista kasvatusta käytännössä toteutetaan (Viitala, 2014). Koska nämä asenteet ovat merkittävässä roolissa inklusiivisen koulutuksen onnistumisen näkökulmasta (Hoskin ym., 2015), on oleellista perehtyä siihen, millaiset asiat vaikuttavat opettajien asenteiden muodostumiseen suhteessa inklusioon sekä millaisia asenteita varhaiskasvatuksen opettajilla on niin inklusioon, mutta myös tukea tarvitseviin lapsiin liittyen.

### 4.1 Asenteiden muodostuminen

Asenteet auttavat Triandisin (1971) mukaan ihmisiä ympäristön ymmärtämisessä ja siihen sopeutumisessa, sillä ne tarjoavat tietynlaista ennustettavuutta ympärillä tapahtuville asioille. Asenteet koostuvat kolmesta osatekijästä, joita ovat kognitiiviset, tunteisiin liittyvät sekä käyttäytymiseen liittyvät osatekijät (Triandis, 1971, s. 2–3, 25). Kognitiivisilla osatekijöillä tarkoitetaan ajatuksia ja uskomuksia suhteessa tiettyyn asiaan, jolloin kyseinen osatekijä edustaa ihmisen ymmärrystä esimerkiksi oikeasta ja väärästä (Olufemi, 2012; Triandis, 1971, s. 3). Tunteisiin perustuvalla osatekijällä tarkoitetaan sellaisia tunteita, jotka vaikuttavat henkilön asenteisiin suhteessa tiettyyn asiaan (Olufemi, 2012). Kolmas osatekijä kuvaa vuorostaan käyttäytymistä, jolla tarkoitetaan sitä, miten ihminen käyttäytyy tai näkee sopivaksi käyttäytyä tietyssä tilanteessa tiettyä objektia kohtaan (Olufemi, 2012; Triandis, 1971, s. 14). Uusinäki, Gravis ja Sharma (2020) kuvaavat, että nämä kolme osatekijää muodostuvat kokemuksista, uskomuksista sekä ympäristöön ja kulttuuriin liittyvistä tekijöistä.

Asenteet ovat suhteellisen vakaita ja opittuja, mutta toisaalta niitä voidaan myös muokata (Olufemi, 2012). Asenteita opitaan Triandisin (1971) mukaan suorien kokemusten kautta tai muiden ihmisten välityksellä. Hän kuvaa, että suorat kokemukset vaikuttavat erityisesti kognitiivisiin ja tunteisiin liittyviin osatekijöihin, kun taas käyttäytymiseen liittyvät osatekijät kehittyvät eniten muiden ihmisten kautta (Triandis, 1971, s. 119). Opettajan asenteilla ja niiden myötä syntyneellä käytöksellä voi siis olla merkitystä sille, miten muut lapset kokevat ja kohtaavat esimerkiksi vammaisen lapsen (Yu & Park, 2020). Tässä kappaleessa tarkastellaan asenteiden muodostumista kolmesta näkökulmasta, jotka voivat vaikuttaa niin työssäkäyvien

opettajien kuin opettajaopiskelijoidenkin asenteisiin suhteessa inklusioon. Näkökulmina asenteiden muodostumiselle toimivat koulutus, kokemus sekä oma osaaminen.

### Koulutus

Opettajankoulutuksella on tärkeä rooli suhteessa inklusioon liittyviin asenteisiin, asenteiden käsittelyyn sekä inklusioon sitoutumiseen (Forlin, 2010). Hoskin ja kollegat (2015) tutkivat esiopetuksen opettajaopiskelijoiden (n=139) asenteita suhteessa inklusioon. Yhtenä näkökulmana he tarkastelivat sitä, oliko inklusion filosofiaa, perusteita ja lainsäädäntöä käsittelevillä yksittäisillä tai useammilla kursseilla merkitystä opiskelijoiden asenteisiin. Tutkimuksessa havaittiin, että sellaiset opiskelijat, jotka olivat suorittaneet inklusioon liittyviä opintoja (n=77), kuvasivat asenteitaan positiivisemmiksi, kuin ne opiskelijat (n=55), jotka eivät olleet suorittaneet vastaavia opintoja (Hoskin ym., 2015). Syvällisemmällä ymmärryksellä inklusiivisesta opetuksesta onkin havaittu olevan yhteyttä juuri opettajien positiivisempiin asenteisiin suhteessa inklusioon, mutta myös haluun ja taitoon toteuttaa inklusiivisia menetelmiä työelämässä (Krischler ym., 2019).

Erityisopetukseen liittyvät kurssit lisäsivät Yun ja Parkin (2020) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ymmärrystä inklusiosta sekä tukea tarvitsevista oppilaista, mikä vuorostaan vaikutti siihen, että opettajaopiskelijat kokivat työskentelyn inklusiivisessa ympäristössä helpommaksi. Myös Chhabra ja kollegat (2009) havaitsivat, että hyvä opettajankoulutus vähentää tulevien opettajien huolta tukea tarvitsevien lasten opettamisesta. Tuoreessa ruotsalaisessa tutkimuksessa myös havaittiin, että ymmärrys paikallisista lainsäädännöistä inklusioon liittyen oli yhteydessä inklusiivisten käytäntöjen toteuttamiseen työelämässä (Uusimäki ym., 2020). Näin ollen koulutuksen rooli asenteiden kehittymisen näkökulmasta korostuu, sillä koulutus itsessään voi mahdollistaa syvällisemmän ymmärryksen inklusiosta.

### Kokemukset ja kohtaamiset

Opettajien käsitykset inklusiosta kehittyvät Krischlerin ja kollegojen (2019) tutkimuksen mukaan juuri koulutukseen liittyvien kurssien, mutta myös käytännön kokemuksen kautta. Käytännön kokemuksella he tarkoittavat esimerkiksi kokemusta tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta sekä inklusiivisten käytäntöjen toteuttamisesta (Krischler ym., 2019). Myös Forlin (2010) kuvaa, että opettajankoulutuksen aikana saadut kokemukset vammaisten henkilöiden kanssa toimimisesta vähentävät negatiivista suhtautumista vammaisiin henkilöihin

sekä edistävät positiivisempaa suhtautumista inklusioon. Yun ja Parkin (2020) tutkimuksessa 55 prosenttia kaikista vastaajista (n=90) kuvasi, että inklusiivisessa ympäristössä työskentely sekä kohtaamiset vammaisten henkilöiden kanssa olivat vaikuttaneet heidän asenteisiinsa suhteessa inklusioon. Tämän lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että kyseisten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden omat kouluaikaiset kokemukset inklusiivisesta luokasta olivat vaikuttaneet heidän asenteisiinsa. Yksi vastaajista vuorostaan kuvasi, ettei tämän perusopetuksen luokassa ollut lapsuudessa vammaisia oppilaita, mikä oli vahvistanut stereotyyppistä ajattelua sekä pelkoa erilaisuudesta (Yu & Park, 2020).

Chhabra ja kollegat (2009) havaitsivat, että sellaiset henkilöt, joilla oli vammaisia ystäviä tai perheenjäseniä, kokivat vähemmän huolta vammaisten oppilaiden opettamisesta. Myös Yun ja Parkin (2020) tutkimuksessa osa vastaajista kuvasi, että vammaiset perheenjäsenet, sukulaiset tai tuttavat olivat vaikuttaneet siihen, millaisiksi heidän asenteensa olivat kehittyneet. Positiiviset asenteet muodostuvat usein juuri henkilökohtaisten kokemusten kautta, jotka liittyvät esimerkiksi omiin lapsiin, perheeseen, sisaruksiin tai ystäviin, joilla on tuen tarpeita (Uusimäki ym., 2020). Toisaalta Hoskinin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa esiopetuksen opettajaopiskelijoiden asenteiden välillä ei havaittu merkittäviä eroja suhteessa siihen, kuuluiko henkilön perheeseen tai ystäväpiiriin vammaisen henkilö vaiko ei. Inklusioon liittyvien asenteiden muotoutuminen onkin lopulta monimutkainen kokonaisuus, johon liittyy useita, keskenään vuorovaikutuksessa toimivia tekijöitä (Hoskin ym., 2015; Yu & Park, 2020).

### *Kokemukset omasta osaamisesta*

Tutkimuksissa on osoitettu ristiriitaisia tuloksia suhteessa siihen, onko kokemuksella omasta osaamisesta vaikutusta opettajan inklusioon liittyviin asenteisiin. Esimerkiksi Uusimäen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijoiden vahva kokemus omasta osaamisesta oli yhteydessä positiivisiin asenteisiin suhteessa inklusioon sekä siihen, että tulevat opettajat aikovat toteuttaa inklusiivisia käytäntöjä myös työelämässä. Toisaalta taas Saloviidan (2020) tutkimuksen mukaan kokemukset omasta osaamisesta olivat vain heikosti yhteydessä henkilökohtaisiin asenteisiin suhteessa inklusioon. Hoskin ja kollegat (2015) havaitsivat, että aiemmat kokemukset vammaisten henkilöiden kanssa toimimisesta ovat merkittävästi yhteydessä juuri positiivisempaan kokemukseen omasta osaamisesta. Tähän liittyen Uusimäki ja kollegat (2020) ehdottavatkin, että opetuksen havainnoinnilla ja käytännön opetuskokemuksella olisi merkitystä sille, millaisiksi opiskelijat kokevat oman osaamisensa.

## 4.2 Varhaiskasvatuksen opettajat ja inklusio

Opettajien oletetaan toteuttavan inklusiivisia käytäntöjä henkilökohtaisista näkemyksistään riippumatta (Takala, Hausstätter, Ahl & Head, 2012), mutta inklusion onnistuminen riippuu kuitenkin pitkälti kasvattajien asenteista (Lee, Yeung, Tracey & Barker, 2015). Näin ollen onkin oleellista perehtyä siihen, millaisia asenteita opettajilla on suhteessa inklusioon ja mihin nämä asenteet perustuvat. Asenteisiin liittyvässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin usein tarkastelemaan perus- ja toisen asteen opettajien asenteita suhteessa inklusioon, minkä vuoksi varhaiskasvatuksen opettajien asenteisiin liittyvää tutkimusta on suhteellisen rajallisesti (Yu & Park, 2020).

Tutkimuksissa on havaittu, että varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteet ovat yleisesti positiivisia (Hoskin ym., 2015; Majoko, 2016; Uusimäki ym., 2020) tai neutraaleja suhteessa inklusioon (Lee ym., 2015). Positiivisia asenteita suhteessa inklusioon perusteltiin Majokon (2016) tutkimuksessa esimerkiksi hyötyjen kautta, jotka liittyvät sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin näkökulmiin. Yun ja Parkin (2020) tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoista (n=90) useat kuvasivat, että vammaisten lasten tulisi olla osana tavallista ryhmää, koska inklusiivinen toiminta on jotain, mistä kaikki lapset voivat hyötyä. Nämä vastaajat uskoivat inklusion edistävän hyväksymistä, monimuotoisuuden ymmärtämistä, toisilta oppimista sekä sosiaalista vuorovaikutusta, minkä vuoksi inklusion tärkeyttä korostettiin. Toisaalta tutkimuksessa ilmaistiin myös huolta lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestämisestä, minkä vuoksi opettajat kaipaivat lisää resursseja ja tukea työhönsä (Yu & Park, 2020).

Vaikka suhtautuminen inklusioon on pääsääntöisesti positiivista, Viitala (2014) kuvaa, että kasvattajat asettavat usein ehtoja suhteessa siihen, voiko erityistä tukea tarvitseva lapsi tulla heidän ryhmäänsä. Hän kuvaa yes but- asennetta, jolloin inklusioon suhtaudutaan käytännössä positiivisesti, mutta samalla ilmaistaan tiettyjä ehtoja, joiden tulee täyttyä. Tällaisessa tilanteessa esimerkiksi lapsen tuen tarpeet ja resurssit vaikuttavat siihen, kuinka halukkaita kasvattajat ovat ottamaan lapsen ryhmäänsä (Viitala, 2014, s. 25). Resursseihin liittyvät teemat ovat yleisiä inklusioon ja opettajien asenteisiin liittyvässä tutkimuksessa. Esimerkiksi Majokon (2016) sekä Chhabran ja kollegoiden (2009) tutkimuksissa opettajat ilmaisivat huolta inklusion toteuttamisesta juuri resurssien puutteen näkökulmasta. Myös Takalan ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa erityisopettajaopiskelijat (n=241) ilmaisivat yhdeksi inklusion uhaksi juuri resurssit, joilla viitattiin esimerkiksi henkilöstön riittämättömyyden

koulutukseen ja määrään, liian suuriin luokkakokoihin sekä ympäristöön, joka ei ole sopiva suhteessa pedagogisiin vaatimuksiin. Toisaalta asenteet voivat kuitenkin olla myös tiedostamattomia (Olufemi, 2012), jolloin kasvattajat eivät välttämättä tunnista esimerkiksi Viitalan kuvaamaa asennoitumista itsestään.

Lapsen tarvitsemalla kehityksen ja oppimisen tuella on havaittu olevan vaikutusta opettajien asenteisiin suhteessa inklusioon, jolloin positiiviset asenteet eivät välttämättä koske sellaisia lapsia, joilla on laaja kirjo erilaisia tuen tarpeita (Lee ym., 2015). Esimerkiksi Majokon (2016) tutkimuksessa positiivisesti inklusioon suhtautuvat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat (n=24) osoittivat valikointia suhteessa lapsen tuen tarpeisiin. Tähän liittyen tutkimuksissa on havaittu, että opettajat kokevat usein haastavimmaksi esimerkiksi vaikeasti vammaisten lasten kanssa työskentelyn (Chhabra ym., 2009; Nislin ym., 2015). Leen ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa esiopettajat (n=410) olivat usein myönteisempiä sellaisten lasten inklusion suhteen, joilla oli oppimisvaikeuksia tai kielenkehityksen haasteita. Vähempi osuus opettajista kannatti kehitysvammaisten, liikuntavammaisten, näkövammaisten tai yleisiä käyttäytymisen haasteita omaavien lasten inklusiota (Lee ym., 2015). Ehtojen esittämiseen ja lasten valikointiin saattaa vaikuttaa heikko koulutus suhteessa tuen tarpeisiin sekä pelko erilaisuudesta ja kontrollin menettämisestä (Majoko, 2016; Viitala, 2014).

Käytännössä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat suhtautuvat siis positiivisesti inklusioon, mutta heillä ei välttämättä ole tarpeeksi tietoa tai taitoa inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen tehokkaaseen toteuttamiseen (Hoskin ym., 2015). Tällä voi olla vaikutusta siihen, että varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kokevat ajoittain myös huolta inklusion käytännön toteutuksesta ja tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä (Yu & Park, 2020). Asenteita on kuitenkin tärkeää tutkia myös tulevaisuudessa, sillä opettajien henkilökohtaisilla asenteilla on merkitystä inklusiivisen kasvatuksen onnistuneelle toteutumiselle (Hoskin ym., 2015).



## 5 Tutkimuksen toteutus

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat omaa suhtautumistaan inklusioon sekä mitä he kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa. Tutkielmaa toteutetaan narratiivisella tutkimusotteella, jolloin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kirjalliset vastaukset tulkitaan narratiiviksi, mutta niitä analysoidaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineisto on kerätty ennen pro gradu -tutkielman kirjoittamista osana Opetus ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Oppijan oikeus – Opettajan taito -hanketta vuosina 2019–2020.

### 5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Kyseisen pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat omaa suhtautumistaan inklusioon eli millaisten tekijöiden opiskelijat kuvaavat vaikuttaneen omaan suhtautumiseensa. Tarkoituksena on siis ymmärtää paremmin sitä, millaisilla tekijöillä voi olla vaikutusta varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden asenteiden muodostumiseen suhteessa inklusioon. Tämän lisäksi tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertovat inklusiosta juuri varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tapa, jolla erityisen tuen tarpeista tai niiden oletetuista syistä puhutaan, kuvastaa usein asenteita (Viitala, 2014, s. 96) ja asenteilla on vaikutuksensa siihen, miten inklusiota käytännössä toteutetaan (kts. luku 4). Näin ollen onkin oleellista perehtyä siihen, mitä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertovat inklusiosta, sillä he ovat tulevaisuuden asiantuntijoita, jotka työskentelevät inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.

Tämän tutkielman tutkimuskysymyksiä ovat:

- 1) Miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat suhtautumistaan inklusioon?
- 2) Mitä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa?

## 5.2 Kvalitatiivinen tutkimus narratiivisella tutkimusotteella

Tämä tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tyypillisesti tietyn ilmiön tarkasteluun ja analyysiin niin, että aineistosta pyritään löytämään toistuvia teemoja ja malleja (Lichtman, 2013, s. 7). Tämän lisäksi laadullisen tutkimuksen tavoitteena on löytää aineistosta jotain uutta, kuten uusia merkityksiä tai uusia tapoja ymmärtää asioita (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Tähän liittyen Lichtman (2013, s. 14) kuvaa, kuinka laadulliselle tutkimukselle on ominaista ymmärtää, että todellisuuksia on monia ja tällaiset todellisuudet rakentuvat henkilön itsensä toimesta. Tämän tutkielman kohdalla laadullisen tutkimuksen luonne korostuu siinä, että tavoitteena on tarkastella erilaisia todellisuuksia, joita varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla on suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Näin ollen tavoitteena ei ole löytää yhtä totuutta, joka toistuisi jokaisen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan kuvauksissa. Tässä korostuu myös se, että laadullisessa tutkimuksessa ei olla yleisesti kiinnostuneita tietyn hypoteesin testaamisesta vaan huomio on tiettyjen muuttujien sijaan kokonaisuuksissa (Lichtman, 2013, s. 15).

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena toimii Lichtmanin (2013) mukaan tavoite tutkittavan aiheen ymmärtämisestä ja tulkitsemisesta. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on myös hänen mukaansa tyypillistä, että osallistujajoukko on suhteellisen pieni, minkä vuoksi tutkimusmenetelmät eivät perustu mittaamiseen tai laskemiseen. Aineiston tulkinta perustuu ainakin osittain tutkijan kokemuksiin ja taustoihin (Lichtman, 2013, s. 7,14). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tulokset eivät siis ole havaintomenetelmästä tai sen käyttäjästä irrallisia, sillä yksilön valitsevilla tutkimusmenetelmillä, merkityksenannoilla ja henkilökohtaisilla käsityksillä on merkitystä niille tuloksille, joita tutkimuksessa tuotetaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 25).

Tämä tutkielma toteutetaan narratiivista tutkimusotetta hyödyntäen, sillä aineiston tulkitaan koostuvan opiskelijoiden tuottamista narratiiveista. Itsessään sana narratiivi on lähtöisin latinan kielestä ja sillä tarkoitetaan kertomusta (Puusa ym., 2020). Narratiivisessa tutkimuksessa sanat *kertomus* ja *tarina* toimivat usein synonyymeina, mutta sanojen välinen ero piilee kertomisen tavassa, muodossa ja välineissä (Heikkinen, 2018). Narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana toimii Puusan ja kollegojen (2020) mukaan ajatus siitä, että narratiivit eli kertomukset tai tarinat ovat ensisijainen tapa niin ihmisten väliseen kommunikointiin, mutta myös ihmisten välisten suhteiden ja inhimillisen elämän ymmärtämiseen sekä selittämiseen. Tarinoiden kertomisen nähdään olevan luonteenomainen tapa elämän ja erilaisten tapahtumakulkujen jäsentämisessä

(Puusa ym., 2020). Toisaalta ne ovat myös keino tiedonhankintaan, välittämiseen ja muodostamiseen (Heikkinen, 2018). Koska narratiivisen tutkimuksen painopiste on ihmisten tuottamissa ja elämässä tarinoissa, narratiiveihin ja niiden tutkimiseen liittyy vahvasti käytäntö sekä kokemuksen käsite (Lichtman, 2013, s. 95; Puusa ym., 2020). Narratiivisen tutkimusotteen valintaa ohjasi mielenkiinto selvittää, miten opiskelijat perustelevat omaa suhtautumistaan inkluusioon ja mitä he kertovat samalla inkluusiosta. Tällainen lähestymistapa mahdollistaa aineiston tarkastelun näkökulmasta, jossa vastausten ymmärretään sisältävän henkilökohtaisia kokemuksia ja sisältöjä. Kyseisen menetelmän valinta tukee siten tutkimuskysymyksiin vastaamista.

Narratiivisessa tutkimuksessa korostuu ajatus siitä, että ihmisen elämää kuvataan tarinoiden kautta, minkä vuoksi tällainen tutkimus perustuu yksilöiden tuottamiin kirjoitettuihin, puhuttuihin tai visuaalisiin sisältöihin (Lichtman, 2013, s. 95). Narratiivinen, kerrontaan perustuva aineisto voi Heikkisen (2018) mukaan koostua esimerkiksi haastatteluista tai vapaista kirjallisista vastauksista, joissa kuvataan henkilökohtaisia käsityksiä omin sanoin. Narratiivisen tutkimusaineiston voidaan olettaa sisältävän kertomuksellisia piirteitä, mutta eheät ja juonelliset kertomukset eivät ole narratiivisen aineiston edellytys (Heikkinen, 2018). Tämän tutkielman aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kirjallisista vastauksista. Vaikka vastaukset eivät itsessään sisällä kertomukselle tyypillisiä piirteitä, kuten juonellisuutta, voidaan ne kuitenkin tulkita narratiiviksi, sillä opiskelijat kertovat niissä henkilökohtaisista käsityksistään, kokemuksistaan sekä ajatuksistaan. Lichtman (2013, s. 95) toteaaakin, etteivät tarinat itsessään ole tutkimusta, vaan tutkimus edellyttää tutkijan tulkintoja ja johtopäätöksiä. Näin ollen aineiston laatu ei ole ainoa narratiivista tutkimusta määrittävä tekijä.

Puusa ja kollegat (2020) kuvaavat, että narratiivinen tutkimus nostaa esiin yksilön omakohtaisen kokemuksen, jota välitetään eteenpäin tarinan muodossa. Tarinoiden ei kuitenkaan ajatella edustavan tarkkaa kuvausta tapahtumasta tai todellisuudesta, minkä vuoksi on tärkeää huomioida esimerkiksi kirjoittajan aikomukset ja tekstin tuottamisen konteksti (Puusa ym., 2020). Tarinoiden luotettavuutta tulee siis arvioida eikä kaikkia tarinoita tule niellä sellaisenaan (Heikkinen, 2018). Tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastausten nähdään edustavan henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia, sen sijaan, että ne edustaisivat puhdasta totuutta asiasta. Tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat suhtautumistaan inkluusioon sekä mitä opiskelijat kertovat inkluusiosta varhaiskasvatuksessa tällaisen perustelun ohella.

Tutkimuksessa ei siis olla kiinnostuneita esimerkiksi siitä, miten inklusiivinen varhaiskasvatusta toteutuu tänä päivänä, vaan huomio on opiskelijoiden tuottamassa kerronnassa ja perustelussa. Vastausten ei siis tulkita edustavan yleistä totuutta tutkittavista ilmiöistä, vaan ne kuvaavat tietyn joukon henkilökohtaisia kokemuksia, joita välitetään eteenpäin kirjallisten kertomusten kautta.

### 5.3 Tutkimuksen aineisto ja osallistujat

Tämän tutkielman aineisto on kerätty osana Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) koordinoimaa Oppijan oikeus – Opettajan taito -hanketta (2018–2021), jota toteutettiin yhteistyössä kahdeksan muun suomalaisen korkeakoulun kanssa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella. Kyseinen hanke on tuottanut tutkimukseen perustuvaa tietoa erityisopetuksesta, erityisestä tuesta, opiskelijoiden saamasta oppimisen tuesta, ohjauksesta sekä uraohjauksesta niin ammatillisessa koulutuksessa kuin lukioissakin. Hankkeen taustalla toimii muutos opettajien osaamistarpeessa, joka perustuu opiskelijan oikeuteen saada oppimisen tukea ja ohjausta. Tavoitteena on ollut kehittää opettajankoulutuksen opintotarjontaa ja opetussuunnitelmia (ks. myös HAMK, 2022).

Aineiston kerääminen on tapahtunut sähköisellä Webropol kyselylomakkeella keväällä 2019. Yleisesti kysely on yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä juuri laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Sähköisten kyselyjen etuina on pidetty nopeutta ja taloudellisuutta, sillä se mahdollistaa aineiston nopean keräämisen ilman suuria maantieteellisiä esteitä (Valli & Perkkilä, 2018). Kyselylomake lähetettiin sähköpostitse yliopistojen sekä ammattikorkeakoulujen opettajaopiskelijoille ympäri Suomea niin, että vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen.

Aineiston keräämisessä käytetty kysely sisälsi kahdeksan taustakysymystä, joissa kysyttiin esimerkiksi opiskelijan ikää, sukupuolta, aiempia opintoja, nykyisiä opintoja sekä mahdollisia oppimisvaikeuksia. Tällaiset taustakysymykset toimivat tutkimuksessa usein selittävinä muuttujina, joiden suhteen tutkittavaa aihetta tarkastellaan (Valli, 2018). Tämän tutkielman kannalta keskeinen taustakysymys koskee opiskelijan nykyisiä opintoja, sillä tutkinto-ohjelma toimii ainoana aineistoa rajaavana tekijänä. Tutkielmassa ei siis huomioida muita kyselylomakkeessa ilmoitettuja tietoja kuten vastaajien ikää, sukupuolta tai opiskelukaupunkia. Varsinaiset tutkimuskysymykset (n=22) koskivat opiskelijoiden mahdollista oppimisen tukea peruskoulussa, toisella asteella ja korkeakoulussa sekä käsityksiä inklusiosta ja itsestään.

Tämän lisäksi yhdessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, miksi opiskelija on hakeutunut opiskelemaan nykyisiä opintojaan. Ennen inklusiioon liittyviä kysymyksiä kyselylomakkeessa esitettiin lyhyt määritelmä siitä, mitä inklusiolla tarkoitetaan. Kysymyksen mukaan kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot vaihtelivat Likert-asteikon, avointen kysymysten ja monivalintakysymysten välillä.

Tämän tutkielman aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden avoimista vastauksista kysymykseen: Perustele lyhyesti kantasi edelliseen kysymykseen (miten suhtaudut yleisesti ottaen inklusiioon) eli miksi valitsit ko. vaihtoehdon? Ennen tätä opiskelijoiden oli tullut määrittää henkilökohtainen suhtautumisensa inklusiioon Likert-asteikolla 1–5, jossa 1 kuvasi erittäin kielteistä suhtautumista inklusiioon ja 5 sitä, että inklusion ajatus on opiskelijan mielestä loistava. Näin ollen tutkielman narratiivinen aineisto koostuu opiskelijoiden avoimista vastauksista, joissa he perustelevat omaa yleistä suhtautumistaan inklusiioon. Tällaisten avointen vastausten etuna voidaan Vallin (2018) mukaan pitää sitä, että ne mahdollistavat mielipiteiden tarkastelun ja voivat sisältää hyviä ideoita suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Toisaalta avoimet vastaukset voivat kuitenkin olla pintapuolisia tai epätarkkoja ja niihin voidaan helposti jättää myös vastaamatta (Valli, 2018).

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastauksista koostuva aineisto sisälsi yhteensä 87 avointa vastausta. Näiden vastausten pituus sekä sisällöllinen laatu oli vaihtelevaa ja mukana oli myös yksittäisiä vastaajia, jotka eivät olleet vastanneet kyseiseen tutkimuskysymykseen. Alkuperäistä aineistoa päädyttiin rajaamaan pro gradu -tutkielmaa varten niin, että siinä huomioitiin tutkimuksen kvalitatiivinen ja narratiivinen luonne. Aluksi aineistosta rajattiin pois tyhjät vastaukset. Tämän jälkeen aineistosta karsittiin pois kaikki alle 30 sanan vastaukset, jolloin lopullinen aineisto sisältää vastauksia, joiden sanamäärä vaihtelee 31–158 sanan välillä. Lopulta aineistosta karsittiin pois vielä sellaiset vastaukset, jotka eivät liittyneet tämän tutkimuksen aiheeseen. Lopullinen aineisto sisältää yhteensä 35 kirjallista vastausta Helsingin, Turun ja Oulun yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilta. Näitä vastauksia analysoidaan erikseen suhteessa kumpaankin tutkimuskysymykseen.

Kyseistä aineistoa on hyödynnetty aiemmin osana Nevasaaren ja Tuomelan (2020) pro gradu -tutkielmaa: Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä inklusiosta. Tutkielmassa tarkasteltiin kaikkien yliopistossa opettajaksi opiskelevien vastausten perusteella näkemyksiä inklusiosta sekä opetusalan yhteyttä näihin näkemyksiin.

## 5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on luoda aineistosta kokonaisuus, joka tuottaa perusteltuja ja totuudenmukaisia tulkintoja sekä johtopäätöksiä (Puusa 2020). Aineiston analyysin tarkoituksena on myös laajentaa ajattelua, vaikkei se välttämättä ole helppoa (Salo, 2015). Analyysivaiheessa tehtyjä ratkaisuja tulee voida perustella (Puusa, 2020), minkä vuoksi seuraavissa kappaleissa otetaan tarkempi katsaus tämän tutkielman aineiston analyysiin.

### 5.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on eräänlainen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Se soveltuu suullisten, visuaalisten ja kirjoitettujen aineistojen analyysiin (Salo, 2015). Tämän tutkielman aineisto koostuu kirjallisista vastauksista, minkä vuoksi sisällönanalyysin hyödyntäminen on mahdollista. Sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa joko aineisto- tai teorialähtöisesti, jolloin nimensäk in mukaisesti teorialähtöinen analyysi perustuu ennalta päätettyyn malliin tai teoriaan, kun taas aineistolähtöinen sisällönanalyysi on lähtöisin aineistosta ja analyysiä toteutetaan ilman ohjaavia teorioita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.103, 110). Tässä tutkielmassa hyödynnetään aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sen tarkoituksena on luoda teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta niin, että analyysiyksiköt muodostuvat aineistosta tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien mukaisesti eivätkä ne ole etukäteen suunniteltuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Kyseisen analyysimenetelmän valintaa ohjasi kiinnostus perehtyä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastauksiin tarkemmin niin, että analyysi voi tuottaa myös uutta tietoa tai uusia näkökulmia suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Analyysin tavoitteena ei siis ole vahvistaa tiettyä olemassa olevaa teoriaa, minkä vuoksi kyseinen analyysimenetelmä tukee tutkimuksen tavoitteita.

Sisällönanalyysin yleisenä tarkoituksena on luoda hajanaisesta aineistosta yhtenäinen ja selkeä kokonaisuus, jonka sisältämän informaation avulla voidaan tehdä johtopäätöksiä suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Puusa, 2020). Salo (2015) kuvaa, että sisällönanalyysin keskeisenä ajatuksena on yleisesti ollut tekstimassojen tiivistäminen ja luokittelu niin, että prosessissa seurataan aineistoa. Toisaalta sisällönanalyysi on saanut osakseen myös kritiikkiä, sillä laadullisen aineiston analyysissä saatetaan käyttää määrällisen analyysin keinoja, jolloin aineistosta lasketaan esimerkiksi sanojen toistumistiheyttä (Salo, 2015). Tämän lisäksi kyseistä menetelmää on kritisoitu Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan johtopäätösten puutteesta ja

tutkimuksen keskeneräisyydestä, jolloin järjestelty aineisto esitetään ikään kuin tutkimuksen tuloksina. Sisällönanalyysi on kuitenkin tekstianalyysiä, jonka tarkoituksena on etsiä erilaisia tekstissä esiintyviä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Näin ollen aineistolähtöisen sisällönanalyysin näkökulmasta on tärkeää, että aineiston analyysin tuloksista muodostetaan myös johtopäätöksiä eikä analyysin vaiheita itsessään esitellä tutkimuksen tuloksina. Tämä osoittautuu tärkeäksi myös siitä näkökulmasta, ettei narratiivista aineistoa voida Heikkisen (2018) mukaan tiivistää vain yksiselitteisiksi kategorioiksi vaan jatkokäsittely edellyttää tulkintoja.

Aineistolähtöisessä analyysissä tutkijan aiemmilla tiedoilla ja havainnoilla ei siis tulisi olla vaikutusta analyysin lopputulokseen, mutta täysin aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttaminen on kuitenkin haastavaa (Tuomi & Sarajärvi, 2019, s. 108–109). Itseasiassa Ruusuvuori ja kollegat (2010) kuvaavat puhtaan aineistolähtöisyyden olevan käytännössä mahdotonta, sillä esimerkiksi tutkimusaineiston kerääminen, alustava järjestäminen ja jäsentely sisältävät tutkijan itsensä tekemiä teoreettisia valintoja ja tulkintoja. Havainnot eivät siis ole koskaan täysin puhtaita, kun huomioidaan tutkijan rooli tutkimusasetelmien ja käytettyjen teemojen valinnassa, jotka jo itsessään vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109).

#### 5.4.2 Analyysin vaiheet

Ennen analyysin aloittamista varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden sähköisessä muodossa olevat narratiivit (n=35) koottiin yhteiseen Word-asiakirjaan ja niihin tutustuttiin huolellisesti lukemalla aineistoa läpi useampaan kertaan. Miles ja Huberman (1994, s. 10–12) esittelivät kvalitatiivisen aineistoanalyysin menetelmän, jota myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122) kuvaavat teoksessaan esimerkkianalyysin avulla. Mukailen tässä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tätä Tuomen ja Sarajärven (2018) esimerkkiä, jolloin analyysi koostuu kolmesta eri vaiheesta. Analyysin vaiheita ovat: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Esittelen seuraavaksi kyseisen aineiston analyysin vaiheita. Tällaisen raportoinnin tarkoituksena on koota selkeä ja ymmärrettävä kuvaus prosessin kulusta sekä sen eri vaiheista (Puusa, 2020).

Redusointi. Sisällönanalyysin ensimmäisen vaiheen tarkoituksena on karsia aineistosta pois kaikki sellainen materiaali, joka on tutkimuksen näkökulmasta epäolennaista (Tuomi &

Sarajärvi, 2018, s. 123). Milesin ja Hubermanin (1994, s. 10) mukaan tämä on prosessi, jossa aineistoa yksinkertaistetaan ja kohdennetaan. Aineistosta etsitään joko pelkistämällä tai pilkkomalla vain sellaisia ilmaisuja, jotka ovat tutkimustehtävän näkökulmasta merkityksellisiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Tässä tutkielmassa aineistosta etsittiin pelkistämällä tutkimuskysymysten näkökulmasta merkityksellisiä sisältöjä eli kuvauksia inklusiosta ja omaan suhtautumiseen vaikuttaneista tekijöistä. Käytännössä kyseinen vaihe toteutui niin, että kaikki vastaukset käytiin läpi yksitellen ja niiden sisältöä tiivistettiin kirjallisessa muodossa. Koska tässä vaiheessa muodostetaan sellaisia ilmauksia, joissa aineistosta ei kadoteta oleellista tietoa, voi yhdestä vastauksesta muodostua useampia pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124). Taulukossa 1 on lyhyt esimerkki siitä, miten aineistoa redusoitiin suhteessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (Miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat suhtautumistaan inklusioon?). Kummankin tutkimuskysymyksen suhteen analyysejä toteutettiin erillään toisistaan.

**Taulukko 1. Esimerkki redusoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla**

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
Sillä olen huomannut, että käytännössä ryhmissä ei välttämättä ole lapselle riittävää tukea. Peruskoulussa oppilaat saattavat olla yhden opettajan vastuulla, vaikka luokassa olisi tukea tarvitsevia. Varhaiskasvatuksessa olen kuullut suoraan johtajan sanovan, että rahaa ei ole (vo9)	Omat havainnot, ettei ryhmissä ole riittävästi tukea Kuullut varhaiskasvatuksen johtajan sanovan, ettei rahaa ole

*Klusterointi.* Aineiston analyysin seuraava vaihe oli klusterointi eli ryhmittely, jonka tarkoituksena on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan etsiä aineistosta esimerkiksi samankaltaisuuksia. Heidän mukaansa tällaiset samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistellään ja ryhmitellään niin, että ne muodostavat erilaisia alaluokkia. Nämä alaluokat nimetään sisältöä kuvaavilla käsitteillä, jolloin aineisto tiivistyy ja yksittäiset aiheet sisällytetään osaksi yleisempiä käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Tässä tutkimuksessa klusterointi aloitettiin pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelyllä niin, että samankaltaisia kuvauksia sisältävät ilmaukset merkittiin samalla värillä. Kyseinen havaintojen luokittelu sisältää tutkijan tekemiä tulkintoja aiheesta (Puusa, 2020). Kun kaikki ilmaukset oli värikoodattu, ne koottiin yhteen.



Tämän jälkeen jokainen alaluokka nimettiin sellaisella käsitteellä, joka kuvasi mahdollisimman tarkasti vastausten yhteneviä sisältöjä. Alaluokat käytiin läpi useampaan kertaan, jotta voitiin varmistua siitä, että ryhmittely ja nimeäminen on onnistunutta. Itsessään klusterointi luo pohjan tutkimuksen rakenteelle ja antaa siten alustavia kuvauksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Taulukossa 2 on esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tapahtuneesta klusteroinnista.

**Taulukko 2. Esimerkki klusteroinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla**

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Lapset ja vanhemmat kertoneet, ettei inklusio ole paras ja toimivin menetelmä Kuullut varhaiskasvatuksen johtajan sanovan, ettei rahaa ole Kuullut, että opettajan näkökulmasta inklusio on joskus raskas vaihtoehto Kuullut, ettei inklusion toteutukseen ole aina riittävästi resursseja	Muilta kuullut mielipiteet inklusiosta

*Abstrahointi.* Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmas vaihe oli aineiston abstrahointi. Tätä vaihetta kutsutaan Tuomena ja Sarajärven (2018) mukaan käsitteellistämiseksi, jolloin alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista edetään kohti teoreettisia käsitteitä sekä johtopäätöksiä. Abstrahoinnissa luokituksia yhdistellään heidän mukaansa toisiinsa niin pitkään, kuin se on sisällön sekä aineiston ja alkuperäisdatan yhteyden puolesta mahdollista. Abstrahointi on prosessi, jossa aiemmin muodostettujen käsitteiden avulla luodaan kuvaus tutkimuksen kohteesta ja aineisto liitetään osaksi teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127). Tässä tutkielmassa ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla alaluokista yhdisteltiin yhteensä kuusi yläluokkaa. Yläluokista vuorostaan yhdisteltiin kaksi pääluokkaa, joita olivat lapsen näkökulma ja henkilökunnan näkökulma. Abstrahointi lopetettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla pääluokkiin. Taulukossa 3 on esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen abstrahoinnista.

**Taulukko 3. Esimerkki abstrahoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.**

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Kokemukset varhaiskasvatuksen kentältä Oma kokemus inklusion toteutumisesta Muilta kuullut mielipiteet inklusiosta	Kokemukset	Henkilökunnan näkökulma

## 6 Tulokset

Tutkielmassa oli kaksi tutkimuskysymystä ja aineistona toimi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kirjalliset vastaukset. Samaa aineistoa analysoitiin molempien tutkimuskysymysten kohdalla erikseen aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin, minkä vuoksi tuloksia tarkastellaan erikseen kummankin tutkimuskysymyksen näkökulmista. Koska kirjallisia vastauksia tarkasteltiin narratiivina eli kertomuksina, nostetaan tulosten tarkastelun yhteydessä esiin suoria lainauksia opiskelijoiden vastauksista. Kyseiset vastaukset sisälsivät joitakin kirjoitusvirheitä, jotka on korjattu tulosten esittämistä varten. Tulosten lisäksi tässä luvussa tarkastellaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 6.1 Oman inklusioon liittyvän suhtautumisen perustelu

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisten tekijöiden kautta varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat suhtautumistaan inklusioon. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla muodostettiin kaksi pääluokkaa, jotka olivat lapsen näkökulma ja henkilökunnan näkökulma. Kyseiset pääluokat sisältävät molemmat kolme yläluokkaa, joita olivat henkilökunnan näkökulmaan liittyen kokemukset, henkilökuntaan liittyvät tekijät sekä resurssit. Lapsen näkökulmasta yläluokkia olivat hyödyt lapsen näkökulmasta, haitat lapsen näkökulmasta sekä lapsen oikeus (Kuvio 1).



**Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden (n=35) oman inklusioon liittyvän suhtautumisen perustelu**

Tyypillisissä vastauksissa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat useammasta näkökulmasta, jotka olivat vaikuttaneet heidän suhtautumiseensa inklusioon liittyen. Vastauksista poimittiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan pelkistettyjä ilmauksia, joita yhdisteltiin osaksi laajempia luokkia. Näin ollen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastaukset saattoivat sisältää lyhyitä tarinoita, joissa kerrottiin esimerkiksi käytännön tilanteista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, mutta samalla omaa suhtautumista perusteltiin myös lyhempien lausahdusten kautta.

Inklusio on hieno ajatus jos se toteutuisi niin kuin sen on ajateltu toteutuvan. Mutta mielestäni sitä käytetään nykyään säästökeinona ja siitä kärsii niin tavalliset kuin oppimisvaikeuksista kärsivät oppijat. Opettajien jaksamisesta puhumattakaan. Ei toimi. Ois hauskaa tietää sellainen koulu jossa Inklusio toteutuu oikein. (vo16)

Mielestäni inklusion ajatus on hyvä, mutta olen kuullut (eli omakohtaista kokemusta ei ole), että inklusion toimivaan toteutukseen ei olekaan aina riittävästi resursseja. Epäilen, että ilman riittäviä resursseja, esim. henkilökunnan suhteen, sekä tukea tarvitsevat että yleisen tuen piirissä olevat lapset "kärsivät". Aikuisilla ei esimerkiksi välttämättä ole tarpeeksi aikaa kaikkien lasten tarpeiden huomioimiseen ja lasten kohtaamiseen. Kysymys on mielestäni ennen kaikkea siitä, onko henkilökunnalla tarpeeksi resursseja ja taitoja inklusion laadukkaaseen toteutukseen ja takaako päätöksenteko heille mahdollisuuden saada resursseja ja kehittää osaamistaan. (vo35)

Koska yhdessä vastauksessa saatettiin kertoa useista omaan suhtautumiseen vaikuttaneista tekijöistä, ei ole perusteltua tehdä johtopäätöksiä siitä, että vain tietty tekijä olisi vaikuttanut opiskelijan inklusioon liittyvään suhtautumiseen. Seuraavaksi tarkastellaan pääluokittain sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelivat omaa suhtautumistaan inklusioon. Tuloksien tarkastelussa avataan tarkemmin myös analyysissä muodostuneita ylä- ja alaluokkia.

### 6.1.1 Henkilökunnan näkökulma

Ensimmäinen analyysissä muodostunut pääluokka koskee henkilökunnan näkökulmaa. Tällaisissa vastauksissa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat omaan suhtautumiseensa vaikuttaneista tekijöistä juuri työntekijöiden näkökulmasta. Kyseinen pääluokka kattaa allensa kolme yläluokkaa, jotka ovat kokemukset, henkilökuntaan liittyvät tekijät sekä resurssit. Kuviossa 2 on tarkempi kuvaus pääluokasta *henkilökunnan näkökulma* sekä sen alle kuuluvista ylä- ja alaluokista.



**Kuvio 2. Suhtautumisen perustelu henkilökunnan näkökulmasta. Pää-, ylä- ja alaluokat.**

### Kokemukset

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat vastauksissaan usein kokemuksia inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Kyseinen yläluokka sisälsi kolme alaluokkaa, joita olivat kokemukset varhaiskasvatuksen kentältä, oma kokemus inklusion toteutumisesta sekä muilta kuullut mielipiteet inklusiosta. Opiskelijat kertoivat pääasiassa henkilökohtaisia kokemuksia työelämästä ja harjoitteluista. Tällaisissa vastauksissa omaa suhtautumista perusteltiin esimerkiksi ryhmän rakenteellisilla ja toimintaan liittyvillä tekijöillä, jolloin opiskelijat saattoivat kertoa siitä, ettei henkilökuntaa ollut heidän kokemustensa mukaan riittävästi ja tuki ei toteutunut aina tarkoituksenmukaisella tavalla. Tämän lisäksi vastauksissa kerrottiin ryhmässä esiintyneestä haastavasta käyttäytymisestä. Omaa suhtautumista perusteltiin myös sillä, että kokemuksen mukaan osa lapsista toimii ilman haasteita vain pienessä ryhmässä. Tällaisissa vastauksissa erityisesti työelämän kautta saadut kokemukset olivat vaikuttaneet siihen, miten opiskelijat suhtautuvat inklusioon.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelivat suhtautumistaan myös sen kautta, mikä oli heidän oma kokemuksensa inklusion toteutumisesta. Näissä vastauksissa opiskelijat kertoivat erityisesti siitä, ettei inklusio itsessään toteudu kuten sen pitäisi. Yksittäiset vastaajat kertoivat myös kokemuksista, joissa omat tuen tarpeet tai oman lapsen luokassa tapahtuneet tilanteet olivat vaikuttaneet siihen, miten inklusioon suhtaudutaan.

Sen lisäksi, että omaa suhtautumista inklusioon perusteltiin omien kokemusten kautta, opiskelijat kertoivat myös tilanteista, joissa toisilta henkilöiltä kuullut mielipiteet olivat vaikuttaneet omaan suhtautumiseen. Vastauksissa kuvattiin, kuinka opiskelijat olivat kuulleet esimerkiksi varhaiskasvatuksen johtajalta, muilta työntekijöiltä, huoltajilta tai lapsilta inklusiosta. Muilta henkilöiltä kuultiin esimerkiksi inklusion toimivuudesta, resursseista ja inklusion vaikutuksesta opettajan työhön. Yleisesti nämä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemuksiin keskittyvät vastaukset nostivat esiin inklusioon liitettyjä haasteita, epäkohtia ja asioita, jotka eivät olleet arjessa toteutuneet toivotulla tavalla.

Olen sijaistanut aivan ihanissa integroiduissa, kahden veon erityisryhmissä, mutta toisaalta olen nähnyt myös, miten erityisen tuen tarpeiset lapset jäävät kouluttamattoman henkilökunnan vuoksi täysin heille tavallisissa ryhmissä. (vo 22)

Isot ryhmät saavat aikaan haastavia tilanteita, joissa esiintyy esimerkiksi väkivaltaisuutta ja kovaa ääntä, joka toistuvasti jatkuessaan haittaa muita lapsia. (vo7)

Koen itse, että minut on leimattu osaksi "massaa", vaikka olisin tarvinnut erityistä apua opiskelussa ja hahmottamisessa. (vo30)

Varhaiskasvatuksessa olen kuullut suoraan johtajan sanovan, että rahaa ei ole. (vo9)

### Henkilökuntaan liittyvät tekijät

Toinen yläluokka oman suhtautumisen perusteluun oli henkilökuntaan liittyvät tekijät. Tässä tapauksessa alaluokkiin sisältyi vastauksia, joissa opiskelijat kertoivat inklusion kuormittavuudesta työntekijöiden näkökulmasta sekä henkilökunnan erityispedagogisesta osaamisesta. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat näkivät inklusion vaikuttavan opettajien työssäjaksamiseen ja lisäävän siten jo valmiiksi raskasta työtä. Inklusion toteutumisen nähtiin olevan riippuvaista henkilökunnan osaamisesta ja samalla myös kerrottiin, ettei varhaiskasvatuksesta löydy aina tarvittavaa osaamista esimerkiksi lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen. Kyseisen yläluokan vastauksissa inklusio nähtiin usein

raskaaksi vaihtoehdoksi työntekijän kannalta ja sen toteuttaminen arjessa nähtiin haastavaksi juuri työntekijöiden osaamisen vuoksi.

Inklusion ja resurssien puute myös mielestäni vain lisää jo raskasta opettajien työtä. (vo3)

Erityislapsi ryhmässä saadaan kyllä toimimaan. mutta sitten on välillä helpottavaa, kun tulee vaikka välivuosi, ettei ole niin paljon erityistä tuen tarvetta, että on vain sitä "tavallista" tuen tarvetta. (vo29)

Henkilökunta on kouluttamatonta, mm. avustajana voi toimia, vaikka ei olisi mitään alan koulutusta tai osaamista, myös koulutettu vakihenkilökunta voi monesti olla aivan ulalla erityislasten kanssa. (vo24)

### Resurssit

Kolmas ja viimeinen henkilökunnan näkökulmaan liittyvä yläluokka on resurssit. Resurssit nousivat esiin opiskelijoiden vastauksissa niin suurin ilmaisuin kuin tulkinnanvaraisesti tilanteissa, joissa puhuttiin esimerkiksi varhaiskasvatuksen suhdeluista tai tuen tarpeisiin vastaamisesta. Opiskelijat eivät kuvanneet resursseja riittäviksi, vaan ne nousivat päinvastoin esiin tilanteissa, joissa resursseja inklusion toteuttamiseen ei ollut tarpeeksi. Resursseihin liittyvä yläluokka sisältää kolme alaluokkaa, joita ovat suorat viittaukset resursseihin, mahdollisuus vastata lapsen tuen tarpeisiin sekä varhaiskasvatuksen suhdelut.

Kun opiskelijat perustelivat suhtautumistaan inklusioon resurssien kautta, he kertoivat, että inklusiota käytetään säästökeinona ja resurssien puute vaikuttaa inklusion tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen. Tämän lisäksi he kertoivat, ettei tukea tarvitseville lapsille ole mahdollista antaa riittävästi aikaa ja resurssien puute itsessään aiheuttaa ryhmään hälinää. Useissa vastauksissa myös kerrottiin, että aikuisten määrän on oltava kohdillaan suhteessa lapsiryhmän kokoon ja varhaiskasvatukseen tarvitaan lisää avustajia.

Mielestäni myös resurssien puute on iso ongelma inklusiossa: jos ei ole tarpeeksi resursseja ei inklusio mielestäni myöskään toteudu niin kuin sen pitäisi. Inklusio on joissain tapauksissa mielestäni myös hieno sana sille, että pyritään säästämään rahaa koska erityisluokat/ ryhmät ovat kalliita. (vo3)

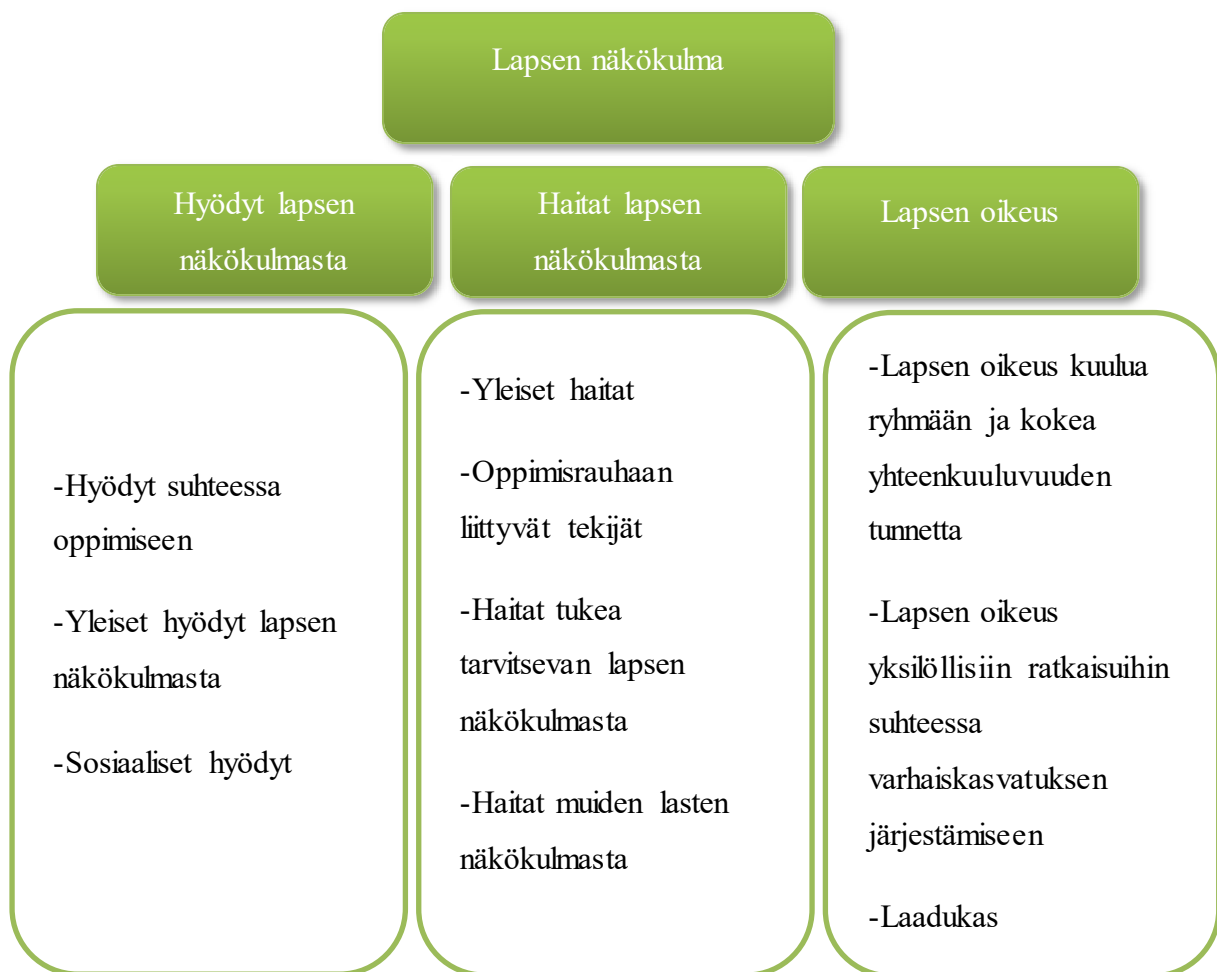
Inklusion täytyy tapahtua niin, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten määrä on kohdillaan lapsiryhmän kokoon nähden. (vo26)

Jos resurssit eivät anna myöden se voi aiheuttaa ryhmässä hälinää (vo18)

Minusta ei niinkään ole merkittävää se, minkälainen erityisyys lapsella inklusiossa on, vaan kuinka monta heitä ryhmässä on, sekä onko esimerkiksi oikeutta varhaiserityisavustajaan, vaiko ryhmän avustajaan. (vo7)

### 6.1.2 Lapsen näkökulma

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastauksissa toinen lähtökohta oman suhtautumisen perusteluun oli näkökulma, joka koski inklusiiviseen varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia. Opiskelijat kirjoittivat vastauksissaan yleisesti inklusiosta ja lapsista tai varhaiskasvatuksen lapsiryhmästä. Toisaalta vastauksissa tehtiin myös jakoa tukea tarvitseviin lapsiin ja muihin lapsiin. Lasten näkökulmasta kirjoittaminen oli vastauksille tyypillistä. Lapsen näkökulmaa koskeva pääluokka sisältää yhteensä kolme yläluokkaa, joita ovat hyödyt lapsen näkökulmasta, haitat lapsen näkökulmasta sekä lapsen oikeus. Kuviossa 3 on kuvaus pääluokasta *lapsen näkökulma* sekä sen alla olevista ylä- ja alaluokista.



**Kuvio 3. Suhtautumisen perustelu lapsen näkökulmasta. Pää-, ylä- ja alaluokat.**



### Hyödyt lapsen näkökulmasta

Ensimmäinen lapsen näkökulmaan kuuluva yläluokka koskee inklusioon liittyviä hyötyjä lapsen näkökulmasta, jolloin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kuvasivat, että inklusioon liitetyt positiiviset seuraukset olivat vaikuttaneet heidän suhtautumiseensa. Tämä yläluokka sisältää kolme alaluokkaa, joita ovat yleiset hyödyt lapsen näkökulmasta, sosiaaliset hyödyt sekä hyödyt suhteessa oppimiseen.

Vastauksissaan opiskelijat kuvasivat, että yleisesti inklusiossa on paljon hyviä puolia ja se on hyödyllistä kaikille lapsille. Sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna opiskelijat kuvasivat hyödyiksi esimerkiksi sen, ettei kerään erotella joukosta ja kaikilla on mahdollisuus toimia yhdessä. Tämän lisäksi vastauksissa kuvattiin vertaisoppimisen tärkeyttä, eriteltyjen taitojen kehittymistä sekä sitä, että inklusion myötä lapset oppivat kunnioittamaan ja ymmärtämään erilaisuutta. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kuvasivat siis vastauksissaan erilaisia inklusioon liittyviä hyötyjä, joiden avulla he myös perustelivat omaa suhtautumistaan inklusioon.

Minusta se on hyvä ajatus, koska silloin ketään ei eroteta joukosta pois. On mahdollisuus siihen, että kaikilla on mahdollisuus toimia yhdessä. Autettava lapsi ei koe silloin välttämättä niin suurta erilaisuutta eikä lapsesta välttämättä tule niin iso silmätikku. (vo25)

Uskon, että lapset saavat vaikutteita muilta lapsilta ja parhaimmillaan muiden vaikutus kannustaa myös heitä. (vo2)

Akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen on todettu kehittyvän inklusiossa. (vo26)

Lapset oppivat ymmärtämään ja kunnioittamaan erilaisuuksia ja oppivat kannustamaan ja tukemaan toisiaan. (vo21)

### Haitat lapsen näkökulmasta

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelivat suhtautumistaan inklusioon myös siihen liitettyjen haittojen kautta. Käytännössä opiskelijat kokivat, että tietyt haasteet ovat seurausta inklusiosta ja ne vaikuttavat kielteisesti lapsiin. Näillä tekijöillä oli vuorostaan vaikutusta siihen, miten inklusioon suhtaudutaan. Opiskelijat kertoivat vastauksissaan yleisistä inklusioon liitettyistä haitoista, oppimisrauhan liittyvistä tekijöistä sekä haitoista, jotka koskettavat joko tukea tarvitsevia lapsia tai muita lapsia.

Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan sitä, ettei inklusio tue kaikkien ryhmän lasten kehitystä ja yleisesti lapset kärsivät inklusiosta. Tämän lisäksi yksittäisissä vastauksissa kuvattiin, että inklusiivinen varhaiskasvatus sisältää enemmän negatiivisia vaikutuksia kuin hyötyjä. Haittoihin keskittyvissä vastauksissa puhuttiin yleisistä haitoista, jotka koskettavat kaikkia lapsia, mutta samaan aikaan näissä vastauksissa nostettiin esiin haittoja, jotka kohdistuvat eritellysti joko tukea tarvitseviin lapsiin tai muihin lapsiin. Tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta haittoiksi kuvattiin esimerkiksi lapsen mahdollinen leimaantuminen ja riittämättömyyden tunne. Opiskelijat myös pohtivat, että saavatko tukea tarvitsevat lapset lopulta tarpeeksi rauhaa, tilaa, ohjausta ja huomiota. Muiden lasten näkökulmasta nämä haitat liittyivät esimerkiksi siihen, kuinka tukea tarvitsevat lapset vievät opettajan aikaa muilta lapsilta eivätkä lapset saa oppia.

Hälisevä luokka on vain toisille liikaa ja enemmänkin tekee hallaa kuin auttaa, vaikka niitä tukitoimia kuinka sinne tuotaisiin. (vo11)

Tuen tarpeessa olevat lapset vievät täysin opettajan huomion luokassa, ja he, jotka haluaisivat saada oppia, eivät sitä saa. Jos lähdetään siitä, että jokaisella on oikeus oppia, niin myös heillä jotka inklusiosta kärsivät, eli etevät oppilaat. (vo23)

Mielestäni se ei tue lasten kehitystä, kun huomioidaan koko ryhmän lapset. Tarkoitan, että sillä on enemmän negatiivisia vaikutuksia kuin hyötyä verrattuna siihen, että tukea tarvitsevat oppilaat saavat sitä eri tiloissa, irti muusta ryhmästä. (vo6)

### Lapsen oikeus

Kolmas lapsen näkökulmaan liittyvä yläluokka, jolla varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelivat suhtautumistaan inklusioon, on lapsen oikeus. Näissä vastauksissa omaa suhtautumista perusteltiin lapsen edun ja oikeuden kautta, eli inklusion nähtiin joko edistävän tai estävän lapsen edun toteutumista varhaiskasvatuksessa. Kyseinen luokka sisältää kuvauksia laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, lapsen oikeudesta kuulua ryhmään sekä kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämän lisäksi opiskelijat kertoivat lapsen oikeudesta yksilöllisiin ratkaisuihin suhteessa varhaiskasvatuksen järjestämiseen.

Opiskelijat kertoivat vastauksissaan siitä, kuinka tärkeää lähikouluperiaatteen toteutuminen on, jotta lapsi saa kasvaa, kehittyä ja opiskella yhdessä vertaistensa kanssa. Tämän lisäksi vastauksissa kuvattiin ryhmään kuulumisen ja vertaissuhteiden tärkeyttä sekä sitä, kuinka lapsen edun mukaan varhaiskasvatuksessa on tarvetta erilaisille ryhmille. Laadukkaan varhaiskasvatuksen suhteen opiskelijat kirjoittivat siitä, kuinka jokaisella lapsella on oikeus

oppia ja ryhmissä tulisi säilyä oppimisrauha sekä turvallisuus. Opiskelijat kirjoittivat myös siitä, kuinka opetuksen ja kasvatuksen laatu pitää pystyä takaamaan myös sellaisten lasten osalta, jotka eivät tarvitse tukea. Kyseisen yläluokka sisältää siis erilaisia kuvauksia, joissa tuodaan esiin lapsen oikeutta suhteessa varhaiskasvatukseen toteutumiseen ja järjestämiseen.

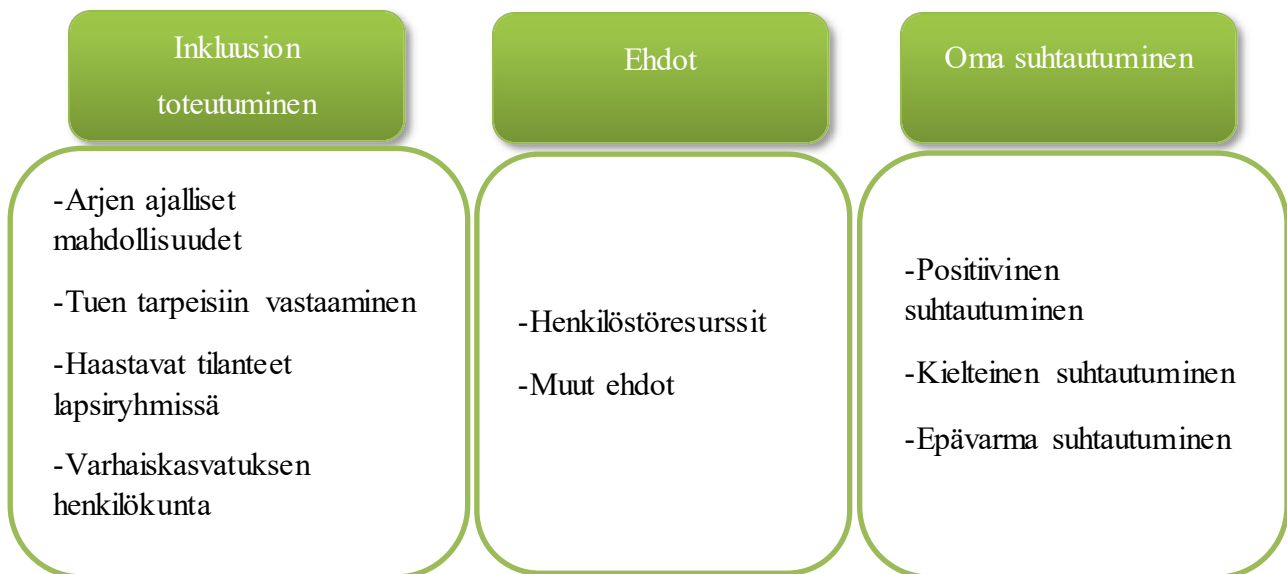
Inklusio on mielestäni hyvä ajatus, koska on erityisen tärkeää, että lapsi saa kasvaa, kehittyä ja opiskella lähellä omaa kotiaan, kavereitaan vertaisena muiden ikätovereidensa kanssa. (vo26)

Inklusiossa pitäisi huomioida lapsen etu ja tarpeet ja koen että jokaiselle lapselle inklusio ei ole välttämättä hyvä vaihtoehto ja sitä pitäisi miettiä lapsen tuen tarpeiden näkökulmasta. (vo15)

Jokaisella lapsella on oikeus tuntea itsensä kuuluvaksi ryhmään. (vo8)

## 6.2 Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kerrontaa inklusiosta varhaiskasvatuksessa

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, mitä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla muodostettiin yhteensä kolme yläluokkaa, joita ovat inklusion toteutuminen käytännössä, ehdot ja oma suhtautuminen. Kyseisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiä ei jatkettu pidemmälle, sillä nämä luokat kuvasivat kattavasti niitä kertomuksia, joita opiskelijat tuottivat inklusiosta varhaiskasvatuksessa. Kuviossa 4 esitellään ylä- ja alaluokat toisen tutkimuskysymyksen kohdalla.



Kuvio 4. Ylä- ja alaluokat toisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

## 6.2.1 Inklusion toteutuminen käytännössä

Ensimmäinen analyysissä muodostettu yläluokka oli inklusion toteutuminen käytännössä. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat vastauksissaan arjen ajallisista mahdollisuuksista, lasten tuen tarpeisiin vastaamisesta, lapsiryhmien haastavista tilanteista sekä varhaiskasvatuksen henkilökunnasta. Käytännössä näissä vastauksissa kuvattiin joko henkilökohtaisia kokemuksia arjesta tai ajatuksia ja oletuksia, joita inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta oli muodostunut. Yleisesti opiskelijoiden käytännön toteutumiseen liittyvä kerronta oli haastekeskeistä. Seuraavaksi tuloksia kuvataan suhteessa jokaiseen alaluokkaan.

### Arjen ajalliset mahdollisuudet

Kun varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat inklusiosta varhaiskasvatuksessa, he nostivat esiin näkökulman ajanpuutteesta. Tällä viitattiin erityisesti siihen, ettei aikuisilla ei ole tarpeeksi aikaa kaikkien lasten kohtaamiseen ja huomioimiseen, sillä lapsia on usein liikaa. Ajanpuutetta kuvattiin kaikkien varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten näkökulmasta. Opiskelijat kertoivat myös siitä, että tukea tarvitseva lapsi saattaa viedä opettajan huomion muilta lapsilta eikä tälle ole mahdollista antaa riittävästi aikaa. Yleisesti ajanpuute nähtiin ongelmaksi, joka vaikuttaa lasten kohtaamiseen ja siten inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen.

Toisaalta taas tuen tarpeille ei ole mahdollista antaa riittävästi aikaa, jos kaikki lapset ovat samassa tilassa. (vo2)

Päiväkodin puolella on samankaltaisia ongelmia. Huomiota tarvitsevia lapsia on usein liikaa silloin kun tukea tarvitseva lapsi tarvitsisi viereensä aikuisen. (vo17)

### Tuen tarpeisiin vastaaminen

Opiskelijat kertoivat vastauksissaan inklusion käytännön toteutumisesta myös lapsen kehityksen ja oppimisen tuen näkökulmasta. Näissä vastauksissa lapsen tuen tarpeisiin vastaaminen korostui erityisesti siitä näkökulmasta, ettei tuki toteudu käytännössä tarkoituksenmukaisella tavalla. Opiskelijat kertoivat, ettei päiväkodeissa ole aina tarvittavia valmiuksia tuen tarpeisiin vastaamiseksi. Tämän lisäksi vastauksissa kerrottiin siitä, kuinka lapsen tarvitsemaa tukea ei välttämättä ole saatavilla, vaikka sille olisi suurikin tarve. Osa opiskelijoista koki, ettei inklusio huomioi käytännössä lasten yksilöllisyyttä. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat liittivät lapsen kehityksen ja oppimisen tuen sekä tuen

tarpeisiin vastaamisen kertomuksissaan selkeästi olennaiseksi osaksi inklusiivista varhaiskasvatusta.

Tukea ei välttämättä ole saatavilla, vaikka sille olisi suurikin tarve. (vo32)

Sillä olen huomannut, että käytännössä ryhmissä ei välttämättä ole lapselle riittävää tukea. (vo9)

### Haastavat tilanteet lapsiryhmissä

Kolmas analyysissä muodostunut alaluokka on haastavat tilanteet lapsiryhmissä. Opiskelijat kertoivat esimerkiksi siitä, kuinka päiväkotiryhmät ovat suuria ja melu on kovaa. Tällaisten ryhmien kuvattiin olevan toisille lapsille liikaa ja itsessään aiheuttavan haastavia tilanteita kuten väkivaltaisuutta. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat myös kertoivat, että tarvittavan tuen puute näkyy ryhmässä juuri haasteellisena toimintana. Tukea tarvitsevat lapset nousivat opiskelijoiden vastauksissa esiin näkökulmista, joissa lapset joko itse häiriintyvät isoissa ryhmissä tai häiritsevät ryhmän toimintaa ja muita lapsia.

Jos erityistuen tarpeen vaativalle lapselle ei löydy tukea, näkyy se koko ryhmässä haasteellisena toimintana (vo18)

Päiväkotiryhmät ovat järkyttävän suuria jo entisestään, joten metelin määrä on hirveä. (vo34)

Jotkin erityistuen tarpeessa olevat saattavat häiritä tai muiden oppijoiden oppimista tai häiriintyä itse isossa ryhmässä. (vo30)

### Varhaiskasvatuksen henkilökunta

Henkilökunta liittyy olennaisesti inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen ja tämä ilmeni myös varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastauksissa. Opiskelijat kuvasivat henkilökuntaan liittyviä tekijöitä niin työntekijöiden määrän kuin osaamisenkin kautta. Opiskelijoiden mukaan varhaiskasvatuksen suhdeluvut eivät välttämättä toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla, sillä aikuisia on ajoittain liian vähän suhteessa lapsiin. Tällaisia henkilökunnan määrään viittaavia ilmauksia esiintyi myös muissa alaluokissa, joissa kuvattiin, ettei varhaiskasvatuksessa ole aina mahdollisuutta kaikkien lasten huomiointiin tai tuen tarpeisiin vastaamiseen.

Henkilökuntaan liittyvissä vastauksissa kuvattiin myös varhaiskasvatuksen erityisavustajien tarvetta. Opiskelijat kuvasivat, ettei lapsille välttämättä saada omaa avustajaa tarpeesta huolimatta. He myös nostivat esiin, että avustajana voi toimia ilman osaamista tai koulutusta, minkä vuoksi hyvän avustajan löytäminen on kuin lottovoitto. Toisaalta koulutuksen puutetta

kuvattiin myös muihin työntekijöihin liittyen, jolloin varhaiskasvatuksen erityisavustajat eivät ole ainoa ammattiryhmä, jonka suhteen osaaminen koettiin ongelmaksi.

Joissain tilanteissa loppui aikuiset, kun aikuisia oli maksimissaan kolme, mutta haastavasti käyttäytyviä 5, jolloin kaikki eivät saaneet juuri sopivaa ohjausta, tai kannustusta oikein toimimiseen. (vo7)

Avustajan on oltava koulutettu, mikä on tällä hetkellä mahdotonta suorittaa. (vo21)

## 6.2.2 Ehdot

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat kirjallisissa vastauksissaan inklusiosta myös ehtojen kautta. Tällaisissa vastauksissa opiskelijat ilmaisivat inklusion toteutumiseen liitettyjä edellytyksiä tai asioita, jotka vaativat muutosta. Kyseinen yläluokka sisältää yhteensä kaksi alaluokkaa, joita ovat henkilöstöresurssit ja muut ehdot.

### Henkilöstöresurssit

Opiskelijat kertoivat aiemmin inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisesta henkilökunnan kautta, mutta kertomukset henkilökunnasta nousivat esiin myös inklusioon liittyvien ehtojen kautta. Tällaisia ehtoja esitettiin suhteessa henkilöstörakenteeseen varhaiskasvatuksen ryhmässä. Vastauksissa kuvattiin esimerkiksi sitä, että inklusion onnistuminen vaatii enemmän henkilökuntaa suhteessa lapsiryhmän kokoon sekä yleisesti pienemmät ryhmäkoot. Tämän lisäksi opiskelijat kuvasivat usein varhaiskasvatuksen erityisavustajien tarvetta.

Inklusion täytyy tapahtua niin, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten määrä on kohdillaan lapsiryhmän kokoon nähden (vo26)

Inklusiossa on otettava huomioon monia asioita, kuten esimerkiksi ryhmän koko, avustajan tarve (joka yleensä on olemassa, ja siksi pitäisi inklusio ryhmässä olla AINA avustaja riippumatta tuen tarpeesta), tuen tarpeen määrittelyt ym. (vo14)

### Muut ehdot

Opiskelijat esittivät vastauksissaan myös muita ehtoja ja ehdotuksia suhteessa siihen, millaisia asioita inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tulisi heidän mielestään huomioida tai muuttaa. Vastauksissa kuvattiin tarvetta yleisille resursseille, suuremmille palkoille sekä koulutukselle. Toisaalta opiskelijat korostivat myös lapsen edun huomioimista ja tarvittavien tukitoimien tärkeyttä. Eräs vastaajista kertoi, että inklusio itsessään vaatii henkilökunnan sitoutumista sen

toteuttamiseen. Osa opiskelijoista esitti näitä ehdotuksia inklusion toteutumiseen liittyen siitä näkökulmasta, että muutos itsessään voisi johtaa oman suhtautumisen muutokseen tai siihen, että inklusio on perusteltua.

Se vaatii että jokainen henkilökunnasta sitoutuu toimimaan inklusio periaatteiden mukaisesti. (vo15)

Enemmän koulutusta, enemmän henkilökuntaa, pienemmät ryhmät, isommat palkat - sitten homma toimii. Sitä ennen suhtaudun varauksella (vo24)

Mikäli resurssit ovat riittävät, inklusiosta on yksilölle etua, ja tuki on määrällisesti ja laadullisesti riittävää, kannatan inklusiota myös käytännössä (vo33)

### 6.2.3 Oma suhtautuminen

Kolmas analyysissä muodostettu yläluokka on oma suhtautuminen. Tällaisissa vastauksissa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat inklusiosta varhaiskasvatuksessa juuri oman suhtautumisensa sekä omien mielipiteidensä kautta. Kyseinen yläluokka koostuu kolmesta alaluokasta, joita ovat positiivinen suhtautuminen, kielteinen suhtautuminen sekä epävarma suhtautuminen.

#### Positiivinen suhtautuminen

Tässä ensimmäisessä alaluokassa opiskelijat kertoivat omasta positiivisesta suhtautumisestaan inklusioon. Osana näitä vastauksia opiskelijat kertoivat sellaisista asioista, jotka olivat erityisesti heidän mielestään inklusion hyviä puolia. Vastauksissa inklusion kuvattiin olevan hieno ja hyvä asia sekä sen tausta-ajatusten kuvattiin olevan kullanarvoisia.

Siinä on paljon hyviä puolia ja kuka tahansa lapsi tarvitsee ehdottomasti vertaissuhteita kasvaakseen ja kehittyäkseen. (vo28)

Eryteisesti varhaiskasvatuksessa se on ehdottoman hyvä koska vertaisoppiminen on tärkeää (vo5)

Ajatus on hyvä ja kullanarvoinen (vo8)

#### Kielteinen suhtautuminen

Toisessa alaluokassa opiskelijat kertoivat inklusiosta varhaiskasvatuksessa oman kielteisen suhtautumisensa kautta. Vastauksissa kuvattiin esimerkiksi sitä, ettei inklusio toimi tai se ei palvele kaikkien lasten tarpeita.

Lasten luokat eivät toimi tällä järjestelyllä. (vo31)

Mielestäni inklusio ei palvele jokaisen lapsen tarpeita joilla on erityistarpeita, minkä pitäisi omasta mielestäni olla ensimmäinen asia mitä pitäisi miettiä. (vo3)

### Epävarma suhtautuminen

Kolmannessa ja viimeisessä alaluokassa opiskelijoiden suhtautuminen inklusioon oli epävarmaa. Tällaisissa vastauksissa opiskelijat saattoivat ilmaista, etteivät olleet varmoja omasta suhtautumisestaan. He kertoivat myös siitä, että inklusio voi toimia joissain tapauksissa. Toisaalta opiskelijat saattoivat myös kertoa kannattavansa inklusiota, mutta samalla he nostivat esiin siihen liittyviä haasteita tai epäkohtia. Yleisesti opiskelijat kuvasivat esimerkiksi sitä, että inklusion ajatus on hyvä, mutta se ei kuitenkaan toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla esimerkiksi resurssien puutteen vuoksi.

En ole täysin varma, onko inklusio oikea keino kenenkään kannalta, vaikka siinä toki etuja on. (vo10)

Inklusio on ok. (vo29)

Ajatus inklusiosta on hieno, mutta tällä hetkellä nykyiset resurssit huomioon ottaen se ei useinkaan toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla. (vo32)

Pidän ajatusta teoriassa hyvänä, mutta tällä hetkellä näyttää siltä, että päiväkotien henkilökunnalla ei ole resursseja inklusioon. (vo24)

Inklusio on ajatuksena kaunis, mutta nykyisillä resursseilla ja kasvattajien erityispedagogisella osaamisella lapsen tarvitsema tuki ei usein käytännön tasolla toteudu. (vo22)

## **6.3 Yhteenveto**

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat suhtautumistaan inklusioon sekä mitä he kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa. Vaikka analyysissä hyödynnettiin samaa aineistoa, näitä tutkimuskysymyksiä tarkasteltiin toisistaan erillisinä kysymyksinä. Seuraavaksi otetaan katsaus tulosten yhteenvetoon.



### Oman inklusioon liittyvän suhtautumisen perustelu

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden henkilökunnan näkökulmaan liittyvissä vastauksissa omaa suhtautumista perusteltiin kokemusten, henkilökuntaan liittyvien tekijöiden sekä resurssien kautta. Kokemuksiin liittyen vastaajat kertoivat erilaisista tilanteista työelämässä ja opetusharjoittelussa sekä henkilökohtaista kokemuksistaan inklusion toteutumiseen liittyen. Tämän lisäksi kokemuksiin sisältyivät muilta henkilöiltä kuullut mielipiteet, joilla omaa suhtautumista perusteltiin. Opiskelijat kertoivat myös henkilökuntaan liittyvistä tekijöistä, kuten henkilökunnan erityispedagogisesta osaamisesta sekä inklusion kuormittavuudesta työntekijän näkökulmasta.

Tämän tutkielman tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvä resurssit ja erityisesti niiden puute ovat yksi näkökulma, josta opiskelijat perustelevat omaa suhtautumistaan inklusioon. Tällaisissa vastauksissa kuvattiin erityisesti sitä, ettei resursseja ole riittävästi. Osa vastaajista kuvasi inklusion olevan myös säästökeino. Tällaisten suorien viittausten lisäksi opiskelijat kertoivat vastauksissaan mahdollisuuksista vastata lapsen tuen tarpeisiin sekä varhaiskasvatuksen suhdeluista. Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan avustajien tarvetta sekä sitä, kuinka suhdelukujen tulee toteutua tarkoituksenmukaisesti.

Opiskelijat perustelivat suhtautumistaan myös lapsen näkökulmasta, jolloin vastauksissaan kerrottiin inklusioon liitettyistä hyödyistä ja haitoista sekä lapsen oikeudesta. Tällaisia hyötyjä olivat hyödyt suhteessa oppimiseen, yleiset hyödyt sekä sosiaaliset hyödyt. Opiskelijat kertoivat vastauksissaan vertaisoppimisen tärkeydestä sekä siitä, kuinka inklusio on hyvä asia, koska kaikki lapset saavat toimia samassa ryhmässä eikä ketään erotella joukosta. Kun opiskelijat perustelivat suhtautumistaan inklusioon siihen liitettyjen haittojen näkökulmasta, he kertoivat yleisistä haitoista, oppimisrauhan liittyvistä haasteista sekä haitoista, jotka koskettivat joko tukea tarvitsevia lapsia tai muita lapsia. Tällaisissa vastauksissa opiskelijat pohtivat erityisesti sitä, tukeeko inklusio lasten kehitystä, saavatko lapset tarvittavaa tukea sekä miten inklusio vaikuttaa muiden kuin tukea tarvitsevien lasten mahdollisuuksiin oppia. Vastauksissa kuvattiin myös ryhmien levottomuutta ja melua.

Suhtautumista perusteltiin myös lapsen oikeuden kautta, jolloin opiskelijat nostivat esiin lapsen oikeuden yksilöllisiin ratkaisuihin suhteessa varhaiskasvatuksen järjestämiseen, oikeuden kuulua ryhmään sekä kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämän lisäksi vastauksissa kuvattiin sellaisista piirteistä, jotka voidaan yhdistää laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Opiskelijat perustelivat omaa suhtautumistaan sen kautta, että inklusiivinen varhaiskasvatus tai vastaavasti

monipuoliset keinot varhaiskasvatuksen järjestämiseen ovat lapsen oikeus. Vastauksissa inklusiota ja siihen liittyvää suhtautumista tarkasteltiin näkökulmasta, jossa huomio on lapsen edussa. Vastauksissa nostettiin esiin sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttivat opiskelijoiden mielestä joko positiivisesti tai negatiivisesti lapsen edun toteutumiseen.

### *Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kerrontaa inklusiosta varhaiskasvatuksessa*

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat inklusiosta varhaiskasvatuksessa usein juuri käytännön toteutumisen näkökulmasta. Opiskelijat kertoivat vastauksissaan arjen ajallisista mahdollisuuksista, jolloin he kokivat, ettei arjessa ole tarpeeksi aikaa kaikkien lasten huomioimiseen tai heidän kanssansa toimimiseen. Tästä ajanpuutteesta puhuttiin joko tukea tarvitsevien lasten tai muiden lasten näkökulmista. Opiskelijat kertoivat inklusion käytännön toteutumisesta myös siitä näkökulmasta, ettei lapsen tuen tarpeisiin vastaaminen toteudu aina tarkoituksenmukaisella tavalla. Vastauksissa kerrottiin myös varhaiskasvatuksen henkilökunnan osaamisesta ja määrästä sekä arjessa esiintyvistä haastavista tilanteista kuten melusta ja häiriköinnistä. Näiden haastavien tilanteiden koettiin olevan erityisesti seurausta inklusiosta.

Tämän tutkielman tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat inklusiosta varhaiskasvatuksessa myös siihen liitettyjen ehtojen kautta. Näissä vastauksissa inklusiosta kerrottiin tarvittavien muutosten ja kehityskohteiden kautta. Opiskelijat kuvasivat henkilöstöresursseihin liittyviä ehtoja, jolloin inklusiivinen varhaiskasvatus vaatii heidän mielestään enemmän työntekijöitä, kuten varhaiskasvatuksen erityisavustajia. Tämän lisäksi opiskelijat esittivät myös muita ehtoja liittyen koulutukseen, suurempiin palkkoihin sekä tarvittaviin tukitoimiin. Osa vastaajista kuvasi näitä ehtoja niin, että muutokset itsessään voisivat muuttaa omaa suhtautumista inklusioon.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertoivat inklusiosta varhaiskasvatuksessa myös oman suhtautumisensa kautta. Opiskelijoiden vastauksista ilmeni niin positiivista, kielteistä kuin epävarmaakin suhtautumista. Osa epävarmasti inklusioon suhtautuvista opiskelijoista kuvasi kannattavansa inklusiota, mutta siinä on heidän mielestään myös asioita, jotka eivät toimi. Tällaisille vastauksille oli tyypillistä, että inklusion ajatus nähtiin hyväksi, mutta sen käytännön toteutumiseen liittyi haasteita tai epäkohtia.

## 6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuuden tarkastelun tarkoituksena on osoittaa lukijalle se, että tutkimuksessa on hyödynnetty tutkimusongelman näkökulmasta perusteltuja ja tarkoitukseen sopivia menetelmiä (Puusa & Juuti, 2020, s. 175). Näin ollen Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat, että luotettavuutta on tarkasteltava kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tällä he tarkoittavat sitä, että lukijalle tulee avata se mitä tutkimuksessa on tehty, miten se on tehty sekä miksi tiettyjä ratkaisuja on tehty. Tämän lisäksi oleellinen osa luotettavuuden tarkastelua on myös käytetyn kirjallisuuden arviointi (Tuomi & Sarajärvi, s. 182). Tässä tutkielmassa hyödynnettiin laajasti niin suomalaista kuin kansainvälistäkin kirjallisuutta. Pääroolissa olivat vertaisarvioidut artikkelit ja tutkimukset, mutta tämän lisäksi käytettyyn kirjallisuuteen sisältyy myös erilaisia lakitekstejä, käsikirjoja, sopimuksia, ohjeistuksia sekä velvoittavia asiakirjoja. Tutkielmassa pyrittiin hyödyntämään mahdollisimman tuoretta kirjallisuutta, mutta toisaalta siinä annettiin myös tilaa vanhemmille teoksille. Tällaisella valinnalla mahdollistettiin se, että tietyt teoriat ja tutkimustulokset esitetään viitaten alkuperäiseen kirjoittajaan, jolloin tutkielmassa noudatettiin hyviä tieteellisiä käytäntöjä (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

### Aineisto

Tässä tutkielmassa hyödynnettiin valmiiksi kerättyä aineistoa. Valmiin aineiston vastaanottamisen yhteydessä allekirjoitettiin sopimus aineiston asianmukaiseen käyttöön ja hävittämiseen liittyen, mikä tarkoitti käytännössä sitä, ettei aineistoa näytetä ulkopuolisille osapuolille ja sitä käsitellään luottamuksellisesti. Tätä sopimusta kunnioitettiin läpi tutkimusprosessin, jolloin aineistoa esimerkiksi säilytettiin ja analysoitiin asianmukaisesti sekä huolellisesti.

Vaikka kyseinen aineisto oli kerätty ennen pro gradu -tutkielman kirjoittamista, aineistonkeruuta tulee pohtia eettisyyden kannalta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 8–9) julkaisussa kuvataan, että tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta on oleellista huolehtia siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen on mahdollista keskeyttää koska tahansa. Tämän tutkielman aineistonkeruu on tukenut näitä periaatteita, sillä vastaaminen on perustunut vapaaehtoisuuteen ja se on ollut mahdollista keskeyttää. Tämän lisäksi vastaajan tulee voida peruuttaa osallistumisensa tutkimukseen sekä halutessaan tämän on saatava tietoa tutkimuksen toteutuksesta ja tavoitteista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019 s. 8–9). Aineistonkeruuseen käytetyssä kyselylomakkeessa vastaajille ilmoitettiin, että aineistoa hyödynnetään niin tutkimusartikkeleissa kuin opetuksessakin. Tämän lisäksi opiskelijoille

ilmoitettiin, että kyselyn tavoitteena on kartoittaa mahdollisia oppimisvaikeuksia, käsityksiä inklusiosta sekä näkemyksiä itsestä. Kyselylomakkeessa ilmoitettiin sähköpostiosoite, johon vastaajat saivat olla yhteydessä, mikäli heillä heräsi kysyttävää. Lomakkeessa oli myös linkki tutkimuksen tietoturvaä käsittelevälle sivustolle.

Kyseen aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, jolloin vastauksia saatiin Helsingin, Turun ja Oulun yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilta. Sähköisen kyselyn etuna voidaankin pitää sitä, että se mahdollistaa aineiston keräämisen ilman maantieteellisiä esteitä (Valli & Perkkilä, 2018). Koska kaikki vastaajat eivät opiskele samalla paikkakunnalla, voidaan tätä pitää tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta etuna, sillä tulosten voidaan nähdä edustavan laajempaa kuvausta aiheesta. Tulosten luotettavuuden kannalta on kuitenkin oleellista pohtia vapaaehtoisten vastaajien joukkoa. Esimerkiksi Majoko (2016) kuvasi, että hänen tutkimuksessaan vastaajien osallistumispäätöksiin olivat saattaneet vaikuttaa aiemmat positiiviset tai negatiiviset kokemukset ja näkökulmat suhteessa inklusioon. Näin ollen on siis mahdollista, että tutkimuksen kautta halutaan tuoda ilmi omia vahvoja mielipiteitä suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Tämä voi vuorostaan vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tässä tutkielmassa aineistosta ei kuitenkaan saatu kuvaa, että voimakkaat mielipiteet olisivat toimineet vastaajien motiivina tutkimukseen osallistumiselle. Aineistossa esiintyi suhteellisen tasaisesti niin positiivista, kielteistä kuin neutraaliakin kerrontaa inklusiosta ja omasta suhtautumisesta. Näin ollen voidaan olettaa, että aineisto tarjosi todenmukaisen kuvan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ajatuksista.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta erityistä tarkastelua vaatii aineiston sisältö. Vaikka aineistoa rajattiin ennen analyysiä, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastaukset olivat pituudeltaan vaihtelevia ja paikoitellen niiden sisältö oli myös hyvin suppeaa tai epäselvää. Tällaisissa vastauksissa korostui avoimille kysymyksille tyypillinen haaste eli se, että vastaukset saattavat olla epätarkkoja tai niissä on vastattu ohii aiheen (Valli, 2018). Koska osasta vastauksista pystyttiin havaitsemaan se, ettei niiden kirjoittamiseen ollut juurikaan paneuduttu, tulosten luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää pohtia myös sitä, kuinka todenmukaisen kuvauksen nämä vastaukset antavat tutkittavasta aiheesta. Itsessään myös aineiston rajaaminen on voinut vaikuttaa tutkielman tuloksiin. Jos analyysissä olisi huomioitu kaikki varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden vastaukset, tulokset olisivat voineet olla lopulta erilaiset.

Tutkielman aiheen näkökulmasta haastatteluun perustuva aineisto olisi tukenut paremmin juuri narratiivista tutkimusotetta. Niukka sanamäärä sekä vähäinen kerronnallisuus ei tukenut kaikkien vastausten kohdalla valittua tutkimusmenetelmää, sillä opiskelijoiden vastausten tulkinta juuri narratiiviseksi oli ajoittain haasteellista. Toisaalta aineisto sisälsi myös vastauksia, jotka olivat kuvaavia ja osoittivat vastaajan huolellisuutta sekä perehtyneisyyttä, minkä vuoksi aineistoa oli mahdollista tulkita narratiiviseksi.

### *Aineiston analyysi ja tulokset*

Tämän pro gradu -tutkielman näkökulmasta aineiston analyysiin on voinut vaikuttaa inkluusioon liittyvään teoriaan perehtyminen sekä aiempi henkilökohtainen pohjakoulutukseni varhaiskasvatuksen opettajana. Pohjakoulutus on voinut luoda tiettyjä ennako-oletuksia suhteessa aineistoon, kun taas kirjallisuuteen perehtyminen on voinut vaikuttaa siihen, millaisiin asioihin aineistossa kiinnitetään huomiota. Vaikka aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on tärkeää muistaa, että analyysin tulee tapahtua aineiston ehdoilla eikä henkilökohtaisten ennako-oletusten ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109), havainnot ovat silti aina osittain teoriapitoisia, sillä niihin sisältyy henkilökohtaisia esitietoja ja oletuksia (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimusprosessissa esimerkiksi pohjakoulutuksen vaikutus on pyritty huomioimaan tutkielman alkumetreiltä asti, jolloin analyysissä on tietoisesti tavoiteltu mahdollisimman puhdasta aineistolähtöisyyttä. Analyysin aineistolähtöisyyttä pyrittiin varmistamaan sillä, että analyysissä palattiin tarvittaessa niin aineistoon kuin jo muodostettuihin analyysiluokkiin. Tiettyihin analyysiluokkiin palaaminen ja paneutuminen on kuitenkin voinut vaikuttaa siihen, että tällaisten tulosten merkitys on korostunut omassa tulkinnassa. Aineistoon ja sen analyysiin palaaminen on itsessään tärkeää aineistolähtöisyyden kannalta, mutta toisaalta se voi myös vääristää kokemusta tiettyjen tulosten yleisyydestä aineistossa.

Tutkimuksen luotettavuutta tukee Aaltion ja Puusan (2020) mukaan selkeä, havainnollistava ja yksityiskohtainen tulosten sekä eri tutkimusvaiheiden avaaminen. Tällaisella toiminnalla tuetaan esimerkiksi tulosten siirrettävyyttä, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulokset voidaan toistaa myös toisessa tutkimusympäristössä. Tulosten siirrettävyyden näkökulmasta on tärkeää, että tutkija tekee päättelypolkunsa läpinäkyviksi (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkielmassa aineiston analyysiä avattiin esittämällä kuvauksia analyysin eri vaiheista niin sanallisesti kuin taulukoidenkin avulla. Tarkoituksena oli esittää lukijalle se, millaisin menetelmin ja päätelmin tutkielman tuloksiin on päästy. Tällaisen toiminnan merkitys korostui

erityisesti siksi, että analyysi perustui ajoittain henkilökohtaiseen tulkintaan juuri vastausten laadun vuoksi. Näin ollen myös tulokset pyrittiin esittämään selkeässä kirjallisessa muodossa niin, että tekstiä tuettiin kuvioiden ja suorien viittausten avulla. Kuvioiden tarkoituksena on luoda nopea kuvaus saaduista tuloksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 181), kun taas sitaateilla on tutkimuksen näkökulmasta dokumentoiva merkitys, jolloin ne mahdollistavat sen, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyn etenemistä (Aaltio & Puusa, 2020). Vastaukset myös numeroitiin ja tämä numerointi esitettiin sitaattien ohessa. Tällaisen toiminnan tarkoituksena oli osoittaa lukijalle, että tutkielmassa on hyödynnetty monipuolisesti eri opiskelijoiden vastauksia.

Yksi näkökulma tutkimuksen eettisyyteen on myös vastaajien tunnistetietojen käsittely ja julkaiseminen. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyys tulee suojata, jolloin tutkimukseen osallistuneiden yksityishenkilöiden tietoja ei ole pääsääntöisesti tarkoituksenmukaista julkaista sellaisessa muodossa, että vastaajat voidaan tunnistaa niistä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 12–13). Koska tässä tutkielmassa hyödynnettiin valmista aineistoa, tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden taustatiedot kuten ikä ja opiskelupaikkakunta oli karsittu pois jo aineiston luovuttamisen yhteydessä. Opiskelijoiden vastauksia tuli kuitenkin käsitellä niin, ettei tutkielmassa julkaistuista suorista lainauksista voida tunnistaa vastaajia. Näin ollen vastaukset eivät sisällä sellaisia tietoja, joista lukija voisi tunnistaa esimerkiksi opiskelijan henkilöllisyyden tai mahdollisen työpaikan.

Yleisesti tutkielman jokaisessa vaiheessa pyrittiin noudattamaan luotettavuutta ja eettisyyttä tukevia menetelmiä. Eettisyys huomioitiin esimerkiksi toimintatavoissa, joita olivat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, s. 6) ohjeistusta mukaillen huolellisuus, rehellisyys ja tarkkuus tutkimustyössä sekä eettisyys tiedonhankinta-, arviointi- ja tutkimusmenetelmien käytössä. Koska aineisto asetti ajoittain haasteensa analyysin toteuttamiselle, analyysiprosessia pyrittiin avaamaan mahdollisimman tarkasti. Myös tutkielman tulosten raportoinnissa pyrittiin läpinäkyvyyteen.

## 7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat omaa suhtautumistaan inklusioon sekä mitä he kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelevat omaa suhtautumistaan inklusioon henkilökunnan ja lasten näkökulmista, sillä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa toimivia henkilöitä käytettiin lähtökohtana oman suhtautumisen perusteluun. Näihin perusteluihin sisältyi kuvauksia kokemuksista, henkilökuntaan vaikuttavista tekijöistä, resursseista, lapsen oikeudesta sekä hyödyistä ja haitoista, jotka kohdistuvat lapsen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Opiskelijoiden vastauksissa huomio oli erityisesti inklusioon liitettyissä vaikutuksissa, jotka näkyivät varhaiskasvatuksen arjessa, opettajien työssä sekä lapsissa. Tuloksista ei voida päätellä, että opiskelijat perustelisivat suhtautumistaan vain yhden tekijän kautta, sillä he kuvasivat vastauksissaan yhtäaikaaisesti useampia asioita. Tämä havainto tukee ymmärrystä siitä, etteivät asenteet koostu vain yhden tekijän vaikutuksesta (Hoskin ym., 2015). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa käytännön toteutumisen, ehtojen ja oman suhtautumisensa näkökulmista.

Aikaisemmissa asenteisiin liittyvissä tutkimuksissa on havaittu, että vammaisten ja tukea tarvitsevien henkilöiden kanssa toimiminen sekä inklusiivisessa ympäristössä työskentely vaikuttaa usein asenteiden muodostumiseen (Dias & Cadime, 2016; Kunz, Luder & Kassir, 2021; Yu & Park, 2020). Vaikka kyseisen tutkimuksen vastaajajoukko koostui opiskelijoista, osa vastaajista perusteli suhtautumistaan myös työelämästä saatujen kokemusten kautta. Toisaalta opiskelijat saattoivat kertoa, että muiden henkilöiden mielipiteet ja kokemukset olivat vaikuttaneet heidän suhtautumiseensa. Tällaiset tulokset ovat hyvin ymmärrettäviä, kun huomioidaan se, ettei kaikilla opiskelijoilla ole välttämättä henkilökohtaisia kokemuksia inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa työskentelystä. Näin ollen muiden kertomuksilla voi olla merkittävä vaikutus myös omien käsitysten muodostumiselle juuri opintojen aikana. Vastaavia tuloksia muiden ihmisten mielipiteiden merkityksestä on havaittu aiemminkin, kun opiskelijat ovat kuvanneet, että esimerkiksi oma perhe on vaikuttanut omaan asenteisiin suhteessa inklusioon (Yu & Park, 2020). Opiskelijoiden vastauksissa korostui kuitenkin se, että muilta henkilöiltä oli kuultu lähinnä inklusioon liittyvistä haasteista. Näin ollen olisikin tärkeää, että opiskelijat kuulisivat opintojen aikana inklusiosta myös positiivisessa valossa, sillä

työelämässä opettajan henkilökohtaisilla asenteilla on vaikutusta inklusion käytännön toteutumiseen (Dias & Cadime, 2016).

Opiskelijat perustelivat suhtautumistaan henkilökuntaan liittyvien tekijöiden välityksellä, joilla viitattiin inklusion kuormittavuuteen ja henkilökunnan erityispedagogiseen osaamiseen. Myös Takalan ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa opiskelijat viittasivat opettajien osaamiseen ja siihen, että inklusio nähtiin ajoittain opettajan näkökulmasta raskaaksi vaihtoehdoksi. Tällaisten tulosten suhteen herää kysymys siitä, onko näiden tekijöiden välillä yhteys. Jos varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee, ettei heillä ole tietotaitoa esimerkiksi lapsen tuen tarpeisiin vastaamiseksi, voiko inklusiivinen varhaiskasvatus tuntua henkilökunnan näkökulmasta myös raskaalta vaihtoehdolta? Tällaisten päätelmien pohjalta voidaan pohtia erityisesti sitä, vaikuttaisiko parempi erityispedagoginen osaaminen myös kuormittavuuden kokemusten vähenemiseen, jolloin huomio siirtyy koulutukseen ja sen kautta saatuihin valmiuksiin työelämän näkökulmasta. Jatkossa voisi olla kiinnostavaa tutkia sitä, miten tällaiset ennakko-oletukset työn kuormittavuudesta tai erityispedagogisesta osaamisesta vaikuttavat opiskelijoiden työelämään siirtymiseen uran alkuvaiheessa.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat viittasivat vastauksissaan myös varhaiskasvatukseen liittyviin resursseihin. Vastaavia tuloksia on saatu myös aiemmin, jolloin opiskelijat liittivät inklusion vahvasti resurssikysymyksiin (Majoko, 2016; Chhabra ym., 2009). Resursseihin liittyvä huoli on itsessään ymmärrettävää, mutta kuvaukset resurssien puutteesta eivät Saloviidan (2020) mukaan välttämättä tarkoita sitä, etteikö niitä todellisuudessa olisi. Nämä kuvaukset voivat edustaa ennemminkin sosiaalisesti hyväksytyä syytä sille, ettei erityistä tukea tarvitseva lapsi voi opiskella esimerkiksi perusopetuksen luokassa, vaikka päätös olisi todellisuudessa tehty muista syistä (Saloviita, 2020). Tässä tutkielmassa opiskelijat saattoivat puhua resursseista hyvin yleiseen sävyyn, mikä voisi viitata Saloviidan esittämään näkemykseen. Resursseihin on käytännössä helppo vedota, vaikka omaan suhtautumiseen olisi todellisuudessa vaikuttaneet myös muut tekijät, joita ei ole tutkimuksessa haluttu ilmaista. Resursseihin viittaaminen voi perustua myös muiden henkilöiden kerrontaan, sillä erään opiskelijan vastauksessa ilmeni, että toinen henkilö oli kertonut tälle rahallisten resurssien riittämättömyydestä. Toisaalta vastauksissa kuvattiin myös arjen tilanteita, joissa resurssien puute näkyy ja vaikuttaa siihen, miten inklusiivinen varhaiskasvatus käytännössä toteutuu. Tällaiset kuvaukset resurssien puutteesta on syytä huomioida, sillä nämä käytännön kokemukset kertovat tärkeää tietoa varhaiskasvatuksen kentältä ja ovat siten arvokasta tietoa myös varhaiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta.



Tässä tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijat perustelevat suhtautumistaan inklusioon myös sellaisten hyötyjen ja haittojen kautta, joiden he kokevat liittyvän lapseen. Kaikkien opiskelijoiden vastauksista ei käynyt suoraa ilmi, mistä nämä näkemykset ovat peräisin. Vastauksissa kuvatut hyödyt ja haitat vastasivat myös aiempien tutkimusten tuloksia, joissa opiskelijat kokivat inklusioon liitetyksi hyödyksi esimerkiksi toisilta oppimisen, hyväksynnän lisääntymisen sekä mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Takala ym., 2012; Yu & Park, 2020). Tämän tutkielman vastauksissa korostui kuitenkin useammin inklusioon liitetyt haitat, joita kuvattiin samankaltaisista näkökulmista kuin aiemmissa tutkimuksissa. Opiskelijat pohtivat esimerkiksi sitä, hyötyvätkö lapset inklusiosta, miten inklusio vaikuttaa tukea tarvitsevien lasten huomiointiin tai muihin lapsiin (Takala ym., 2012). Toisaalta opiskelijat kertoivat myös hyvin suoraviivaisia oletuksia siitä, kuinka inklusio ei tue kenenkään lapsen kehitystä ja siitä kärsivät kaikki lapset. Erityisesti tällaiset tulokset korostavat opintojen tärkeyttä siitä näkökulmasta, että tällaisia uskomuksia saataisiin kenties kumottua. Inklusiota käsittelevillä kursseilla on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelijoiden asenteiden kehittymiseen (Hoskin ym., 2015).

Koska varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää kokonaisvaltaisesti lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (Opetushallitus, 2018, s. 14), on hyvin ymmärrettävää, että lapsen näkökulmaan liittyviä vastauksia esiintyi tutkimuksessa suhteellisen runsaasti. Opiskelijat perustelivat omaa suhtautumistaan inklusioon lapsen oikeuden kautta, jolloin he kertoivat laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja lapsen erilaisista oikeuksista sen toteuttamiseen liittyen. Oma suhtautumista saatettiin perustella myös siitä näkökulmasta, ettei inklusio tue kaikkien lasten oikeuksia. Tutkimuksissa on havaittu, että sellaiset opettajat, jotka ymmärtävät inklusiivisen koulutuksen syvemmän merkityksen sekä tuntevat siihen liittyviä paikallisia lainsäädäntöjä, ovat usein myötämielisempiä inklusiivisen opetuksen suhteen (Krischler ym., 2019; Uusimäki ym., 2020). Osassa vastauksista opiskelijat viittasivat sellaisiin tekijöihin, joita mainitaan esimerkiksi inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvissä asiakirjoissa. Tällaiset tulokset korostavat kuinka tärkeää on, että tulevat opettajat tuntevat inklusion pohjalla vaikuttavat lainsäädännölliset tekijät ja inklusion arvopohjan, mutta myös sen, mitä inklusiolla käytännössä tarkoitetaan.

Kun opiskelijoiden vastauksia tarkasteltiin siitä näkökulmasta, mitä he kertovat inklusiosta varhaiskasvatuksessa, kerronta osoittautui haastekeskeiseksi. Opiskelijat kertoivat inklusion käytännön toteutumisesta pääsääntöisesti huolien ja haasteiden kautta, jolloin inklusiota kuvattiin harvemmin positiivisesta näkökulmasta. Opiskelijat kuvasivat usein myös ehtoja

liittyen inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Vastauksissa ilmeni samankaltaisia piirteitä aiempiin tutkimuksiin, joissa opettajaopiskelijat ovat ilmaisseet huolta siitä, saavatko kaikki lapset tarvitsemaansa tukea inklusiivisessa ryhmässä sekä onko opettajilla tarpeeksi aikaa tukea tarvitsevien lasten huomiointiin (Takala ym., 2012). Haastekeskeiseen kerrontaan on voinut vaikuttaa useammat tekijät. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat perustelivat vastauksissaan myös suhtautumistaan inklusioon, jolloin he ovat saattaneet kertoa normaalia enemmän inklusioon liittyvistä haasteista. Toisaalta haasteet ja kehityskohteet voivat olla sellaisia asioita, joita tutkimuksen ohessa tuodaan helpommin ilmi esimerkiksi muutoksen toivossa. Näin ollen jatkotutkimus varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kerrontaan liittyen olisi ehdottoman perusteltua, sillä opiskelijat voisivat tuottaa hyvin erilaisia kertomuksia eri kontekstissa.

Tämän tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena ei ollut tarkastella varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden varsinaista suhtautumista inklusioon. Opiskelijat kuitenkin kertoivat inklusiosta usein suhtautumisensa näkökulmasta, minkä vuoksi tällaisia kertomuksia ei voitu ohittaa. Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoista ilmaisi positiivista suhtautumista inklusioon, mikä vastaa myös aikaisempien tutkimusten tuloksia (Hoskin ym., 2015; Majoko, 2016; Uusimäki ym., 2020). Toisaalta useat vastaajista kuvasivat myös epävarmaa suhtautumista inklusioon. Itsessään tällainen epävarma suhtautuminen opettajien suunnalta ei ole yllättävää, jos huomioidaan Krusen ja Dederingin (2017) näkemys siitä, ettei opettajien voida olettaa muodostavan selkeitä näkemyksiä inklusioon liittyen, kun käsitteenmäärittely itsessään on usein epäjohdonmukaista. Osa vastauksista sisälsi myös piirteitä, jotka muistuttivat Viitalan (2014, s. 25) kuvaamaa Yes but- asennetta, jossa inklusioon suhtaudutaan käytännössä positiivisesti, mutta sen suhteen esitetään silti ehtoja. Tässä tutkielmassa ehdot liittyivät pääsääntöisesti resursseihin, mutta Viitalan mukaan (2014, s. 25) myös lapsen erityisen tuen tarpeiden on voitu havaita vaikuttavan siihen, kuinka halukkaita kasvattajat ovat ottamaan tämän ryhmäänsä. Tällainen havainto osoittautuu huolestuttavaksi, jos huomioidaan inklusion arvopohja sekä se, että inklusion tulisi koskettaa kaikkia lapsia (Thomas, 2013). Näin ollen näitä asenteita olisi tärkeää pyrkiä ymmärtämään paremmin, sillä ne voivat vaikuttaa jopa lapsen mahdollisuuteen osallistua inklusiiviseen varhaiskasvatukseen.

Osana teoreettista viitekehystä kuvattiin sitä, kuinka inklusiota on vaikea kritisoida tai vastustaa, sillä se muistuttaa esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitettä (Haug, 2017). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vain pieni osa vastaajista ilmaisi kielteistä suhtautumista inklusioon, mutta tuloksiin on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti. Vastaajat

voivat esimerkiksi tarjota sellaisia vastauksia, joiden ajatellaan olevan sosiaalisesti hyväksytyjä (Hoskin ym., 2015). Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden pääsääntöisesti positiiviseen suhtautumiseen voi vaikuttaa myös suomalaisen varhaiskasvatuksen historia. Suomessa varhaiskasvatuksen lähtökohtana on toiminut palvelujen järjestäminen kaikille yhteisissä palveluissa (Pihlaja & Neitola, 2017), eli inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvot ja toimintaperiaatteet eivät itsessään ole varhaiskasvatuksen näkökulmasta uusia asioita. Yhteiskunnallis-kulttuuristen tekijöiden sekä lapsen kehitykseen liittyvien käsitysten voidaan nähdä joissain tapauksissa vaikuttavan sellaisiin näkemyksiin, jotka liittyvät varhaiskasvatuksen organisointiin sekä siihen, keille varhaiskasvatuksen nähdään kuuluvan (Karila, 2016, s. 9). Näin ollen opettajien suhtautumiseen liittyviä tekijöitä ei tule yleistää ilman kriittisyyttä, sillä aluekohtaiset erot ovat mahdollisia.

Tämän tutkimuksen rajoitukset kohdistuivat valitun tutkimusmenetelmän ja aineiston yhteyteen. Aineiston tulkinta juuri narratiivina osoittautui ajoittain haasteelliseksi vastausten suppean kerroman vuoksi. Esimerkiksi yksilö- tai ryhmähaastattelut olisivat voineet tarjota syvällisempää tietoa oman suhtautumisen perustelusta ja inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvästä kerronnasta. Haastattelutilanne olisi myös mahdollistanut sen, että tiettyihin vastauksiin liittyen olisi voitu esittää jatkokysymyksiä. Toisaalta tässä tutkielmassa positiivista oli se, että aineiston perusteella onnistuttiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Vastajat tuottivat yksilöllistä kerrontaa, mutta samalla vastausten välillä pystyttiin havaitsemaan myös yhtäläisyyksiä ja toistuvuutta. Näin ollen tutkimuksen tulosten voidaan todeta edustavan kuvausta juuri kyseisen vastaajajoukon suhtautumisen perustelusta sekä kerronnasta suhteessa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen.

Itsessään tämän tutkimuksen tulokset antavat tärkeää tietoa siitä, millaisessa valossa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat voivat tarkastella inklusiivista varhaiskasvatusta Suomessa. Opiskelijoiden suhteellisen haastekeskeinen kerronta oli lopulta yllättävä tulos, jos sitä verrataan siihen suhtautumiseen, mitä he kuvasivat vastauksissaan. Näin ollen opiskelijoiden vastaukset olivat ajoittain ristiriitaisia. Toisaalta tämä kerronta voi viestiä siitä, että inklusio koetaan hyväksi asiaksi, mutta sen toteuttamiseen liittyy yhä paljon kysymyksiä. Varhaiskasvatukseen liittyvät ohjeistukset eivät ole tukeneet inklusion määrittelyä tai toteutumista kovinkaan hyvin, sillä nämä teemat ovat jääneet suhteellisen vähälle huomiolle esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (2018). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvopohjan edistämisen tulisi esiintyä kaikissa periaatteissa, käytännöissä ja poliittisissa

ohjeistuksissa, mutta se uhkaa kuitenkin jäädä vain sivuseikaksi (Hermanfors, 2017). Tällaiset puutteet saattavat näkyä siinä, miten inklusioon suhtaudutaan ja mitä siitä kerrotaan, minkä vuoksi inklusioon liittyvien ohjeistusten tarkentaminen tulevaisuudessa on perusteltua.

Tutkielman johdannossa kerrottiin varhaiskasvatustalain muutoksesta, jonka on tarkoitus astua voimaan 1.8.2022. Varhaiskasvatustalain perusteet päivittyvät kyseisen muutoksen myötä, jolloin uudistuksen on määrä selkeyttää inklusioon ja lapsen tukeen liittyviä asioita esimerkiksi tuen kolmiportaisuuden suhteen (Opetushallitus, 10.11.2021). Kyseisen muutoksen tarve näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa, sillä opiskelijat kuvasivat usein lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteutumiseen liittyviä haasteita sekä epäselvyyttä. Kyseinen uudistus yhdistettynä tutkimuksen tuloksiin herättääkin pohdintaa suhteessa siihen, olisivatko varhaiskasvatustalain opettajaopiskelijat tuottaneet erilaista kerrontaa inklusiosta, jos lakiuudistus olisi ollut ajankohtaisempi aineistonkeruun ajankohtana. Itsessään muutos avaa ovia myös jatkotutkimukselle, sillä olisi erittäin mielenkiintoista tutkia sitä, millaisia vaikutuksia tällä uudistuksella on opiskelijoiden inklusioon liittyvään suhtautumiseen, sen perusteluun tai kerrontaan inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Toisaalta olisi myös kiinnostavaa tietää, miten lakiuudistus otetaan vastaan juuri varhaiskasvatustalain kentällä, eli koetaanko sen esimerkiksi selkeyttävän lapsen tukeen liittyviä asioita tai vastaavan niihin tarpeisiin, joihin työntekijät ovat toivoneet muutosta.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (177–188). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Al-Hassan, O. (2020). Exploring early childhood teacher education: implications for policy and practice. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(1), 89–104. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09245-6>
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki, *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5., uudistettu painos.) (264–273). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 24–47.
- Amado, A. N., Stancliffe, R., McCarron, M. & McCallion, P. (2013). Social Inclusion and Community Participation of Individuals with Intellectual/Developmental Disabilities. *Intellectual And Developmental Disabilities*, 51(5), 360–375. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.360>
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318.
- Campbell-Barr, V. (2016). Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187(1), 45–58. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1150273>
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2009). Inclusive Education in Botswana: The Perceptions of School Teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219–228. Haettu osoitteesta doi:10.1177/1044207309344690
- Dias, P. C. & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111–123. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>

- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:39. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Eskelinen, M. & Paananen, M. (2018). 6.1. Tuen mallin yhteys erityisen tuen järjestelyihin. Teoksessa M.-P., Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, ... R. Hotulainen, *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 52–54). Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018, Valtioneuvoston kanslia, Helsinki.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2011). *Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa – Haasteita ja mahdollisuuksia*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Haettu osoitteesta <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-fi.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers*. Odense, Tanska: European Agency for Development in Special Needs Education. Haettu osoitteesta <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné & F. Bellour, toim.). Odense, Tanska. Haettu osoitteesta <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE-Summary-ENElectronic.pdf>
- Florian, L. & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2017.1412513?needAccess=true>
- Fonsen, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* (Väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. Teoksessa C. Forlin, *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (3–12). Routledge.

- Garner, P. & Forbes, F. (2013). School leadership and special education: challenges, dilemmas and opportunities from an Australian context. *British Journal of Learning Support*, 28(4), 154–161.
- Ginner-Hau, H., Selenius, H. & Björck Åkesson, E. (2020). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers’ perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Göransson, K & Nilhol, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & aika*, 9(4), 8–23. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551/29818>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206–217. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. S. (2014). In Support of Unfinished Inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. Haettu: <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajakoulutuksen vetovoima, loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM\\_2020\\_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- 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. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itestään selvääkö?. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95. Haettu osoitteesta
- Hernandez, D. A., Hueck, S. & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of American Academy of Special Education Professionals*, 79–93.
- Hoskin, J, Boyle, C & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8), 974–989. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005867>
- Jahnukainen, M. T. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.
- Kanttonen, E., Onnismäa, E.-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2016:6. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)
- Karila, K. (2021). 2: Varhaiskasvatuksen koulutukset osana laajempaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3, *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030* (s. 24–27). Haettu



osoitteesta

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM\\_2021\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Karila, K., Heikkilä, M., Rutanen, N., Silvén, M. & Ylitapio-Mäntylä, O. (2021). 6.1.3: Yliopistotutkinnot. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3, *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030* (s. 119–134). Haettu osoitteesta

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM\\_2021\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(1), 135–152.

Kesälähti, E. & Väyrynen, S. (2013). *Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making. A School for All – Development of Inclusive Education*. Rovaniemi: University of Lapland. Haettu osoitteesta <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=a91a37cf-e63e-45f7-afe7-eebefd34a4d9>

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. Haettu lähteestä <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

Krischler, M., Powell, J.J.W & 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. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

Kruse, S., & Dederig, K. (2017). The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving Schools*, 21(1), 19–31.

Kunz, A., Luder, R. & Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Towards Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Frontiers in Education*, 6. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>

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

- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. painos). SAGE Publications.
- Majoko, T. (2016). Inclusion in early childhood education: pre-service teachers voices. *Early Child Development and Care, 186*(11), 1859–1872. Haettu osoitteesta [doi:10.1080/03004430.2015.113700](https://doi.org/10.1080/03004430.2015.113700)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. ed.). Sage.
- Neitola, M., Siipola, M. & Heiskanen, N. (2021). Valtakunnallinen kysely varhaiskasvatuksen henkilöstölle tuen järjestelyistä, toteuttamisesta sekä henkilöstön tukeen ja inklusiioon liittyvistä käsityksistä. Teoksessa N. Heiskanen, M. Neitola, M. Syrjämäki, E. Viljamaa, P. Nevala, M. Siipola & R. Viitala, *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi.* (s. 35–112). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 437–451. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nislin, M.A., Paananen, M., Repo, L., Sajaniemi, N. & Sims, M. (2015). Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professions and/or specialists?. *South African Journal of Childhood Education, 5*(3). Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v5i3.368>
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research, 10*(1), 33–59.

- Olufemi, T.D. (2012). Theories of Attitudes. Teoksessa C. D. Logan & M.I. Hodges, *Psychology of attitudes*. (s. 61–78). Nova Science Publishers.
- Opetushallitus (10.11.2021). *Varhaiskasvatuksessa tarjottavan tuen muodot määritellään aiempaa tarkemmin - varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivitetty versio lausunnoille*. Haettu 9.2.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/varhaiskasvatuksessa-tarjottavan-tuen-muodot-maaritellaan-aiempaa-tarkemmin>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Paananen, M., Eskelinen, M., Suhonen, E. & Alijoki, A. (2018). Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M.-P., Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, ... R. Hotulainen, *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 15–32). Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018, Valtioneuvoston kanslia, Helsinki.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70–91. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726>
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja, R. Viitala, J. Paakkolanvaara & J. Hiltunen, *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49(2), 146–157.

- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Haettu osoitteesta [https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78\\_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0](https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0)
- Puusa, A. & Juuti P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (145–156). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (216–227). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. (2017). Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 60–69.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori, *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166–190). Tampere: University Press.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sloik, M. (2018). Inclusion for All: Bridging the Gap Between What We Know and What We Do. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(1), 17–20.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2006). *Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:9*. Helsinki. Haettu osoitteesta

- <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72194/URN%3ANBN%3Afi-fe201504227254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stites, M. L., Walter, H.L. & Krikorian, J, G. (2021). These aren't the kids I signed up for: the lived experience of general education, early childhood preservice teachers in classrooms for children with special needs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(1), 1–19.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422, DOI: 10.1080/09687599.2017.1298992
- Syrjämäki, M. (2015). Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), 22–41.
- Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A. & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305–325. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. John Wiley.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki, 2013. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan julkaisuja, 3/2019. Toinen, uudistettu painos. Helsinki. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

- United Nations. (1994). *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. Haettu osoitteesta <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html>
- Uusimäki, L., Gravis, S. & Sharma, U. (2020). Swedish Final Year Early Childhood Preservice Teachers' Attitudes, Concerns and Intentions towards Inclusion. *Division of International Special Education and Services*, 23(1), 23–32.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos) (117–128). Jyväskylä: Ps- kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos) (92–116). Jyväskylä: Ps- kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2021). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190–1204. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Viitala, R. (2014). *Jotenki häiriöksi: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalisisista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 501. Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja, R. Viitala, J. Paakkolanvaara & J. Hiltunen, *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viitala, R., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E. & Heiskanen, N. (2021). Tutkimus- ja selvitystiedon kooste kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytilasta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen, M. Neitola, M. Syrjämäki, E. Viljamaa, P. Nevala, M. Siipola & R. Viitala, *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. (s. 12–34). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>

- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207–229. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/varhaiserityisopettajien-ajatuksia-tyohon-kohdistuneista-muutoksista/>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical values. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147–161.
- Väyrynen, S. (2015). A Glance at Inclusion in a small Finnish Community: Essential teacher competencies. Teoksessa E.L. Walton & S. Moonsamy (toim.), *Making Education Inclusive* (s. 41–60). New Castle: Cambridge Scholar Publishers
- Walton, E. & Rusznyak, L. (2016). Choices in the Design of Inclusive Education Courses for Pre-service Teachers: The Case of a South African University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(3), 231–248. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1195489>
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016). Haettu osoitteesta [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2#idm45237816804368](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2#idm45237816804368)
- Yu, S.Y. & Park, H. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 48, 497–506. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01017-9>