

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**SUO SIELLÄ, VAKAA TÄÄLLÄ?**

Diskurssianalyysi kehityksen ja oppimisen tuen rakenteiden ja inklusiivisen ajattelun rakentumisesta virkamiespuheessa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MARJUT VIRSU

Joulukuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MARJUT VIRSU: **SUO SIELLÄ, VAKAA TÄÄLLÄ?** Diskurssianalyysi kehityksen ja oppimisen tuen rakenteiden ja inklusiivisen ajattelun rakentumisesta virkamiespuheessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 65 sivua, 3 liitesivua

Joulukuu 2018

---

Tiedetään, että osassa Suomen kuntia on prosentuaalisesti vähän tehostetun tai erityisen tuen saajia suhteessa kunnan varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrään. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, mistä olemassa oleva kehityksen ja oppimisen tuen tarjoamisen tilastollinen vaihtelu voisi johtua. Viitekehiksenä toimii sosiaalinen konstruktionismi, jolloin tutkimuksessa tarkastellaan niitä kielellisiä tulkintoja, joiden kautta kehityksen ja oppimisen tuen todellisuudet rakentuvat.

Aineisto koostuu yhdeksän kehityksen ja oppimisen tuesta vastaavan virkamiehen haastattelusta (N=9). Virkamiehet edustivat kuntia, joissa tukea tarjottiin vähän, keskimääräisesti tai paljon suhteessa kunnan varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrään. Heidän virkanimikkeinään olivat kehityspäällikkö, varhaiskasvatuksen tulospäällikkö, konsultoiva erityisopettaja ja kiertävä erityisopettaja. Haastateltavat valikoituivat harkinnanvaraisen otoksen perusteella, jossa taustalla vaikutti tutkimuksen kuulumisen laajempaan TEAS Erityisopetuksen arvioinnin kehittämisen -hankkeeseen. Informantit saivat mahdollisuuden tutustua kysymyksiin etukäteen, varsinkin haastattelu tehtiin myöhemmin sovitusti puhelimitse. Kysymyspatterin aluksi oli yleisiä kehityksen ja oppimisen tukeen liittyviä kysymyksiä, jonka jälkeen haastateltavat pohtivat kolmen kuvitteellisen lapsen, Villen, Toivon ja Saran, tuen tarvetta.

Aineisto teemoiteltiin tulkintarepertuaareiksi, joita tarkasteltiin diskurssianalyysin keinoin. Keskeisenä kiinnostuksen kohteena oli se, *miten* haastateltavat todellisuutta konstruoivat. Tarkastelussa hyödynnettiin niin sanottuja diskurssianalyttisiä työkaluja, joiden avulla haastateltavien retoriikkaa pystyttiin tulkitsemaan ja vetämään johtopäätöksiä.

Varhaiskasvatusta säätelevän lain ja johtavien asiakirjojen tulkinnanvaraisuus tuottaa kunnissa erilaisia tukirakenteita. Yhtenä niistä on kolmiportaisen tuen malli, jonka osa kunnista on ottanut käyttöön. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisille tulkintarepertuaareille kuntien tukirakenteet rakentuvat. Tulokset viittaavat siihen, että kolmiportaisuutta noudattavissa kunnissa tukiprosessin koettiin olevan selkeä. Ei-kolmiportaisissa kunnissa puolestaan tuen ohjeistus ja rakenne olivat kirjavia sekä jossain määrin jäsentymättömiä. Yhteistä kaikille kunnille oli halu panostaa yleiseen tukeen eli niin sanottuun arjen perusedagogiikkaan, jolla tuettaisiin kaikkia lapsia. Seitsemässä kunnassa erityisen tuen tarpeeseen pyrittiin vastaamaan heti tarpeen ilmettyä, siihen ei tarvittu hallinnollista päätöstä. Lisäksi, vähän tukea tarjoavien kuntien edustajien retoriikassa kyseenalaistettiin erityinen tuki.

Tukirakenteiden lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, millaisille tulkintarepertuaareille inklusiivinen ajattelu kunnissa rakentuu. Tähän liittyvässä retoriikassa korostuivat pienryhmä- ja yksilöllisyys -puheet. Pienryhmätoiminta vaikuttaa saavuttaneen lähes hegemonisen aseman varhaiskasvatuksessa. Uskotaan, että jakamalla lapsia pieniin ryhmiin, voidaan onnistua paremmin muun muassa lapsen tuen tarpeiden havaitsemisessa ja niihin vastaamisessa sekä ongelmien ennaltaehkäisyssä. Tuloksissa oli kuitenkin havaittavissa, että tuen tarpeiden havaitseminen ja riittävän tuen tason määrittely ovat liikaa sidoksissa ammattikasvattajan subjektiiviseen arvioon. Villen, Toivon ja Saran tapauksissa määrittelyn subjektiivisuus näyttäytyi siten, että sama lapsi voitiin nähdä niin yleisen, tehostetun kuin erityisenkin tuen tarvitsijana. Tämä lisää eriarvoisuutta lasten välillä. Lisäksi, inklusiivinen ajattelu rakentui korostetusti yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen tärkeytenä, yhteisön merkitystä lasta tukevana tekijänä ei tuotu esiin lainkaan.

Tuloksista voi päätellä, että vähän tukea tarjoavissa, ei-kolmiportaisissa kunnissa varhaiskasvatusta pyritään kehittämään inklusiivisempaan suuntaan. Koska näissä kunnissa ei tunnisteta tehostettua tukea ja suhtaudutaan erityiseen tukeen sitä kyseenalaistaen, saattaa tämä näkyä tilastoissa tuen tarjoamisen vähäisyytenä. Inklusiota kohti kulkeva kehitys on sinänsä toivottavaa, mutta yksilönäkökulman lisäksi siinä tulisi keskittyä lapsiryhmän yhteisölliseen vahvistamiseen. Kunnissa kehittymässä olevat tukirakenteet ovat toistaiseksi jäsentymättömiä, mutta inklusiivisempia verrattuna kolmiportaisen tuen malliin. Olisi suotavaa, että valtiollinen ohjaus keskittyisi jatkossa tukemaan tätä kunnissa tapahtuvaa kehitystyötä. Suhde perusopetuslain säätelemään oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin eli kolmiportaiseen tukeen tulisi määritellä selväsanaisesti ja pikaisesti. On aiheellista pohtia, tarvitaanko sitä varhaiskasvatuksessa lainkaan. Lisäksi tulisi resursoida siihen, että laadukkaan yleisen tuen lisäksi tarjolla on riittävästi myös erityisempää tukea sitä tarvitseville.

Avainsanat: kehityksen ja oppimisen tuki, erityinen tuki, oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli, inklusio, yhdenvertaisuus, diskurssianalyysi, tulkintarepertuaarit

University of Tampere

The Faculty of Educational Sciences

MARJUT VIRSU: **SUO SIELLÄ, VAKAA TÄÄLLÄ?** Discourse analysis of the constructions of the development and learning support structures and inclusive thinking in the authority discourses  
Educational Master's Thesis, 65 pages, 3 appendices

December 2018

---

It is known that in some Finnish municipalities the amount of children that receive intensified and special support is by percentage low in relation to the amount of children in the early childhood education and care. The aim of this research was to increase the understanding of the reasons behind the statistical variation in the providing of development and learning support. The frame of reference is social constructionism, hence the focus on the linguistic interpretations through which the realities of development and learning support are being constructed.

The material consists of the interviews of nine municipal officials in charge of the development and learning support (N=9). The authorities represented the municipalities which were divided according to the rate of provided support e.g. low, average or high in relation to the amount of children in the early childhood education and care. Their title of profession were Development Manager, the Result Manager of early childhood education and care, the consulting special needs teacher and the resource teacher. The informants were selected through a purposeful sample, due to this research being a part of a more extensive project "TEAS – Development of evaluation of special education". The informants were given the questions in forehand, and the interview itself was done through the phone. In the beginning of the interview guide there were general questions of development and learning support being asked, following the informants' discussion of three imaginary children called Ville, Toivo and Sara and their needs of special support.

The material was thematized in interpretative repertoires that were identified through discourse analysis. The main interest was how the informants were constructing the reality. In the identification of those constructions were discourse analytical tools used to interpret the rhetorics and to be able to draw conclusions.

The regulative law of early childhood education and care, as well as the leading documents, are open to interpretation, which leads to different support structures in different municipalities. One of those structures is the model of learning and schooling, which is regulated in Basic Education Act. The model of its' three stages of support has been brought into use in some of the municipalities. This research was studying the interpretative repertoires which the support structures of municipalities were based on. The results show that the support structures are being seen as clear in the municipalities that follow the three stage model. The municipalities that hadn't applied the three stage model have motley and to some extent unorganised instructions and constructions. In common for all the municipalities was the will to invest in the general support, so called everyday pedagogy, to support all children. In seven municipalities the need of special support was strived to be responded to as soon as the need was being manifested, without having to go through the administrative ruling. In addition, the representatives of the municipalities that provided little support used rhetorics that questioned the special support.

Apart from the support structures the research was interested in the type of interpretative repertoires that the reasoning about inclusion was constructed on. The rhetoric related to this stressed the small group and individuality aspects. Small group activities seem to have gained almost an hegemonic status in the early childhood education and care. It is believed that by dividing children into small groups it is easier to detect and respond to the child's needs of support and to prevent the problems. However, the results found that detecting the needs of support, and the definition of adequate support was too linked to the subjective evaluation of the educator. In the cases of Ville,

Toivo and Sara the subjectivity of the definition appeared so that the same child could be seen as in need of the general, intensified and special support. This increases the inequality between children. Further, the inclusive thinking was highly constructed as the importance of responding to the individual needs. The relevance of the community as a supportive factor was not being brought up at all.

The results can be drawn into conclusion that the municipalities that provide little support and don't use the three stages of support, strive to develop the early childhood education and care into a more inclusive direction. Since these municipalities question the special support and don't acknowledge the intensified support, it can appear in the statistics as paucity of providing support. Although the development towards inclusion is desirable, apart from the individual perspective the focus should also be on collective empowering of the groups of children. The developing support structures in the municipalities are as yet unstructured but more inclusive compared to the model of three stages of support. It would be desirable that the future instructions from the state would focus on supporting this development that's taking place in the municipalities. The relation to the three stage support model of learning and schooling should be defined distinctly and quickly. It is justified to discuss if it actually is of any need in the early childhood education. Moreover, apart from the high-quality general support the resources should be channeled so that sufficient special support for those in need will also be provided.

Key words: the support of development and learning, model of learning and schooling, inclusion, equality, discourse analysis, interpretative repertoires

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>7</b>
<b>2 TUEN TARVE</b> .....	<b>10</b>
2.1 ERITYISEN TUEN JÄRJESTÄMISESTÄ PÄÄTTÄMINEN .....	10
2.2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI.....	11
2.3 INKLUUSIO .....	14
2.4 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAT OHJAAVAT TOIMINTAA.....	15
2.4.1 Tukitoimien toimintakäytännöt.....	16
2.4.2 Kolmiportaisen tuen malli.....	17
<b>3 YHDENVERTAISUUS VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>19</b>
3.1 KANSALLISEN VARHAISKASVATUSPOLITIIKAN HEIJASTUMIA KUNTATASON TOIMINTAAN .....	19
3.2 RYHMÄKOKOJEN YHTEYS YKSILÖLLISTEN TARPEIDEN HUOMIOIMISEEN .....	20
3.3 KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUEN IDEAALISTA .....	22
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>24</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>25</b>
5.1 TUTKIMUKSELLISIA SUUNTAVIIVOJA .....	25
5.2 AINEISTONKERUU HAASTATTELEMALLA .....	25
5.2.1 Haastateltavien kuvausta .....	26
5.2.2 Haastattelujen toteutuminen.....	27
5.2.3 Aineiston anonymisointi ja säilytys .....	29
<b>6 DISKURSSIANALYYSI VIRANOMAISPUHEEN TULKINNASSA</b> .....	<b>30</b>
6.1 AINEISTON ANALYSOINTIA OHJAAVAT LÄHTÖKOHTAOLETUKSET.....	30
6.2 TUTKIMUKSEN DISKURSSIANALYYTTISET PAINOTUKSET .....	31
6.3 TUTKIMUKSEN ANALYYTTISET TYÖKALUT .....	32
6.4 ANALYYSIN KULKU.....	33
<b>7 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA</b> .....	<b>34</b>
7.1 MILLAISILLE TULKINTAREPERTUAAREILLE TUKIRAKENTEET KUNNISSA RAKENTUVAT? .....	34
7.1.1 Tukiprosessin ohjeistus -tulkintarepertuaari.....	34
7.1.2 Yhteistyö -tulkintarepertuaari .....	37
7.1.3 Päätösten tarve -tulkintarepertuaari.....	39
7.1.4 Lain lisäarvo -tulkintarepertuaari.....	41
7.2 MILLAISILLE TULKINTAREPERTUAAREILLE INKLUSIIVINEN AJATTELU KUNNISSA RAKENTUU?.....	42
7.2.1 Kaiken perusta -tulkintarepertuaari.....	43
7.2.2 Yksilöllisyys-tulkintarepertuaari .....	45
<b>8 YHTEENVETO JA POHDINTAA</b> .....	<b>53</b>
8.1 TULKINTAREPERTUAARIT KUNTIEN TUEN RAKENTEIDEN TULKINNOISSA .....	53
8.2 TULKINTAREPERTUAARIT INKLUSIIVISEN AJATTELUN TULKINNOISSA .....	54
8.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....	56
8.4 LOPUKSI.....	58
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>61</b>

# 1 JOHDANTO

*“...tämähän on ihan tällaista suomössöä, missä jokainen sitten pyrkii sukkuloimaan omalla järjellänsä”*

Lainaus on erään maaseutukunnan erityisopettajan haastattelusta poimittu. Se kertoo vahvalla symboliikallaan niistä tunteista, joita lähes kaikki haastateltavat jossain määrin kokivat. Lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen on haastavaa.

Lapsella on varhaiskasvatuksessa oikeus saada kehitykselleen ja oppimiselleen riittävää tukea. Varhaiskasvatuslaki (36/1973, 2 §15) määrittelee, että tukea saadakse lapsen yksilöllisen tuen tarve tulee tunnistaa ja siihen tulee vastata tarkoituksenmukaisella tavalla, tarvittaessa monialaisen yhteistyön avulla. Suomessa lakisääteisen varhaiskasvatuksen järjestäminen ja toteuttaminen kuuluu kuntien vastuulle. Valtio ainoastaan ohjaa tämän toiminnan edistämistä rahoittamalla ja tuottamalla tietoa kuntapäätäjien avuksi. (Viittala 2006, 13–14.)

Lakikirjauksen mahdollistama *tulkinnanvaraisuus* on kuitenkin osaltaan johtanut alueellisiin eroihin tuen saamisen kriteereissä ja tuen käytännöissä. Tämä näyttäytyy muun muassa siten, että osassa kuntia tukea tarjotaan vähän ja osassa puolestaan paljon. Lisäksi eroja tuottaa kuntien halu siirtyä niin sanottuun oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin, jonka toiminta on määritelty perusopetuslaissa. Mallin käyttöönotto kuntien kehityksen ja oppimisen tuessa on eri tasoja ja joustavuutta niiden välillä siirryttäessä. Verrattuna varhaiskasvatuslain säätämään velvoitteeseen, niin sanotun kolmiportaisen tuen mallin koetaan selkeyttävän tuen kokonaiskuvaa ja luovan jatkumoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja kouluun. (Eskelinen & Hjelt 2017, 77.) Toisin sanoen, kunnissa on käytössä kahteen eri lakiin perustuvaa varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen käytäntöä. Erityiseen tukeen liittyvän laajan termistön vaihteleva tulkinta heijastuu tuen rakenteen epäselvyyksiin ja tuen käytäntöjen vaihtelevuuteen (Eskelinen & Hjelt 2017; Viittala 2006).

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään sitä, *millaisille tulkintarepertuaareille kuntien tukirakenteet ja inklusiivinen ajattelu virkamiespuheessa rakentuvat*. Tutkimus pyrkii näin lisäämään ymmärrystä siitä, mistä olemassa oleva tilastollinen vaihtelu voisi johtua. Tällöin myös varhaiskasvatuksen osalta voidaan tehdä päätelmiä alueellisista eroista tuen saamisen kriteereissä. Tutkimustehtävää lähestytään

haastatteluaineiston diskurssianalyttisen tarkastelun avulla. Tarkastelussa ollaan kiinnostuneita siitä, miten haastateltavat edustamiensa kuntien asioista puhuessaan tuottavat tosiasiapuhetta. Aineiston luonne ohjaa analysointia niin sanottujen hegemonisten tulkintarepertuaarien lähempään tarkasteluun miten -kysymyssanan painottuessa. Valittu diskurssianalyttinen näkökulma on perusteltu, sillä informantit ovat kuntien varhaiskasvatuksesta ja siihen kuuluvasta erityisestä tuesta vastaavia virkamiehiä. Toisin sanoen, voi olettaa, että sillä, mitä he sanovat, on käytännössä merkitystä (Juhila 2016). Haastatteluaineiston analysoinnissa pyritään diskurssianalyttisin menetelmin nostamaan esiin varhaiskasvatuksen erityisen tuen saamiseen liittyviä *tulkintarepertuaareja*. Tulkintarepertuaareista puolestaan rakentuu analyttisten työkalujen avulla kuva varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvästä ajattelusta tämän päivän Suomessa.

Tutkimus asettuu osaksi sitä laajaa keskustelua, jota alle kouluikäisten lasten kehityksestä ja oppimisesta käydään. Aihetta tarkastellaan tasa-arvoon orientoituen, yksi keskeinen tulokulma on inklusio ja toinen lasten yhdenvertaisuus. Inklusiota on tutkittu paljon ja hyvin erilaisista näkökulmista erityisesti maailmalla (mm. Dyson 2001; Dimitriadi 2014; Hornby 2014; Savage 2015; Åmot & Ytterhus 2014), mutta myös Suomessa (mm. Hermanfors 2017; Pihlaja 2009; Pihlaja & Neitola 2017; Vehmas 2015; Viitala 2014; Viittala 2006). Inklusioon sisältyy olennaisena osana yhdenvertaisuus. Tässä tutkimuksessa sitä pyritään tarkastelemaan tuomalla esiin niitä seikkoja, jotka mahdollisesti vaikuttavat lasten kehityksen ja oppimisen tuen politiikkaan. Teoriassa painottuu suomalais-tutkimus (mm. Karila, Eerola, Alasuutari, Kuukka & Siippainen 2017; Puroila & Kinnunen 2017; Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017) tutkimustehtävän mukaisesti.

Tutkimusta johdattava tausta-ajatus on inklusiivisen peruseriaatteen mukainen: kaikkien lasten tulee saada tukea oppimiselleen ja toimijuudelleen vertaistensa parissa jokapäiväisessä arjessa (Savage 2015, 4–5; Dyson 2001). Toisaalta, tuen tarve tulee huomioida ja lapsella on oikeus sen saamiseen. Ehkä onkin kysymys siitä, miten tuen tarpeessa oleva lapsi määrittellään ja erityisesti, millaisiin tukikäytänteisiin määritelmä johtaa. Erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia sijoitetaan hyvin erilaisiin ryhmiin. He voivat olla tavallisissa tai integroiduissa ryhmissä sekä kokoaikaisissa erityisryhmissä (Viitala 2014, 17). Tässä tutkimuksessa *tavallinen* viittaa siis siihen, ettei kysymyksessä ole integroitui- tai erityisryhmä. Viitalan (2014, 17, 170) mukaan suomalainen varhaiskasvatus on pyrkimässä kohti inklusiivisempia käytänteitä, joissa muun muassa yksilöllisyyden huomioiminen oppimisessa on keskeistä. Varhaiskasvatuksen arjessa tätä pedagogisesti tärkeää tekijää ei kuitenkaan kovin paljon huomioida. Samoihin ajatuksiin on päätyneet Karila (2016, 44), joka kaipaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin uudenlaista pedagogista suuntautumista lapsen oppimiseen (ks. myös Hermanfors & Eskelinen 2016).



Yhdenvertaisuuden näkökulmasta on luonnollista ajatella, että lapset eivät ole tasaveroisia, jos asuinpaikkakunta vaikuttaa tuen saamiseen. Tiedetään, että erilaiset kuntapoliittiset diskurssit vaikuttavat siihen, miten kunta toteuttaa valtion asettamia tehtäviä. Keskeiset diskurssit ovat talouteen liittyviä ja usein toisilleen vastakkaisia. (Karila ym. 2017; Puroila & Kinnunen 2017). Voi pohtia, onko erityisen tuen tarjonnan tilastollisen vaihtelevuuden taustalla taloudellisia syitä vai nousevatko pedagogiset valinnat keskeisiksi.

Tämä tutkimus on osa laajempaa, valtioneuvoston rahoittamaa TEAS Erityisopetuksen kehittämisen arviointi -hanketta. Siitä vastaavat yhteistyössä Tampereen yliopisto ja Helsingin yliopisto.

## 2 TUEN TARVE

Luvussa kerrotaan kehityksen ja oppimisen tuesta varhaiskasvatuksen johtavien asiakirjojen ja aihetta koskevien tutkimusten avulla. Aluksi tuodaan esiin tuen aloittamiseen liittyvät periaatteet ja prosessit, jonka jälkeen hahmotellaan kuvaa tuen tarpeessa olevasta lapsesta. Kolmannessa alaluvussa kerrotaan inklusion käsitteestä ja siihen liittyvistä peruseriaateista. Lopuksi käsitellään varhaiskasvatussuunnitelmia toimintaa ohjaavina asiakirjoina, tukitoimien toimintakäytäntöjä ja kolmiportaisen tuen mallia.

### *2.1 Erityisen tuen järjestämisestä päättäminen*

Laki velvoittaa tunnistamaan lapsen yksilöllisen tuen tarpeen ja järjestämään tarpeeseen tarkoitukseenmukaista tukea. Tuki tulee järjestää tarvittaessa monialaisessa työryhmässä. (Varhaiskasvatuslaki 1. luku 2§.) Monialainen työryhmä tarkoittaa sosiaali- ja terveydenhuollon sekä pedagogisten toimijoiden muodostamaa yhteistyöverkostoa, jonka olemassaolo ei kuitenkaan ole lain velvoittamaa. Valtakunnallisessa selvityksessä 64 prosenttia kunnista (N= 210) kuitenkin ilmoitti sen tai vastaavan toimielimen toiminnasta. Jäljellä jäävän osuuden jakavat kunnat, joissa ei ole monialaista työryhmää (22%) tai joissa hyödynnetään muita kunnallisia palveluja sekä varhaiskasvatusorganisaation omia, sisäisiä työryhmiä. Esiopetuksen osalta kuntien enemmistöllä eli 70 prosentilla oli käytössä lain edellyttämä monialainen työryhmä. 18 prosentilla ei ollut ja 12 prosentilla oli käytössään jokin muu, esimerkiksi pedagogisen tuen ryhmä. (Eskelinen & Hjelt 2017, 57–58.) Lapsen tukeen liittyvien asioiden läpikäyminen moniammatillisessa työryhmässä yhdessä perheen kanssa edistää kasvattajien mielestä tavoitteiden saavuttamista (Halme, Perälä & Kanste 2014, 100).

Tuen aloittamisesta päättämisessä korostuu huoltajan huomioiminen: häntä kuullaan heti, kun huoli herää. Yhteistyön tulee jatkua tiiviinä, jolloin taataan lapselle yksilöllisesti toteutunut tuki. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (jatkossa Vasu) 2016.) Rantalan ja Uotisen (2014, 146–147) tutkimuksessa havaittiin, että kuntakohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa korostuvat monialaisen

yhteistyön ja huolen puheeksi ottamisen tärkeys. Huoltaja halutaan nähdä ammattilaisen rinnalla ta-saveroisena lapsen tuen tarvetta arvioitaessa. Kuitenkin, ammattilaisten asiantuntijuus korostuu, eikä esimerkiksi huoltajan osallisuuden merkitystä ole suunnitelmissa avattu. Suunnitelmissa puhutaan havaintoihin perustuvasta tuen tarpeen arvioinnista sekä havaintojen jakamisesta huoltajan ja ammat-tilaisten kesken. Toisaalta sitä, miten havainnointi käytännössä tapahtuu tai miten sen perusteella saatua tietoa hyödynnetään lapsen tukemisessa, ei kuntakohtaisissa suunnitelmissa käsitellä.

Epätasa-arvoinen tuen saaminen on puhuttanut tutkijoita jo pitkään. Vuosituhannen vaihteessa ilmestyneessä artikkelissaan Dyson (2001, 100) kyseenalaistaa koko erityisen tuen saamiseen liitty-vän prosessin. Tutkijan mukaan prosessin tulisi olla läpinäkyvä ja selkeästi rationaalinen. Näin ei kuitenkaan ole, vaan päätöksiä tehdään paikallisin perustein tapauskohtaisesti sekä —kuten tutkija ilmaisee— politisoituneesti. Vanhempien ja moniammatillisen edustajiston kuvaukset lapsesta vai-kuttavat tuen saamiseen. Dyson vertaa prosessia taistelukenttään: se taho voittaa, joka saa näkemyk-sensä uskottavimmin esitettyä.

Lain tulkinnanvaraisuus on osaltaan johtanut erityisen tuen saamisen alueellisiin eroihin. Osassa kuntia tuen saaminen edellyttää hallinnollista päätöstä, osassa ei. Valtakunnallisesti toteute-tussa Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen -selvityksen loppuraportissa tode-taan, että kyselyyn vastanneista kunnista (N=202) noin puolet kannattaa hallinnollisen päätöksen te-kemistä erityisen tuen järjestämisen perustaksi. Sen nähdään muun muassa yhtenäistävän tukiproses-sia kuntatasolla ja olevan huoltajalle oikeusturva. Lisäksi hallinnollinen päätös tuo lisäresursseja käyttöön, esimerkiksi lapsi- tai ryhmäkohtaisen avustajan. Vastakkainen kanta perustelee käytäntö-ään muun muassa sillä, että pienen lapsen kasvussa ja kehityksessä voi lyhyessäkin ajassa tapahtua muutosta, lisäksi erityislapseksi luokittelu voi leimata lasta. Tukitoimet voidaan joka tapauksessa aloittaa heti tarpeen ilmetyä muun muassa kasvatushenkilöstön ja/tai vanhempien arvion perusteella, tällöin tuki liitetään niin sanottuun perusedagogiikkaan. (Eskelinen & Hjelt 2017, 63–67.) Tämä on linjassa Vasun (2016, 38) kanssa, jossa lapsen kehityksen ja oppimisen tuki määritellään osaksi päi-vittäistä varhaiskasvatustoimintaa. Suurin osa kunnista toimii tämän niin sanotun matalan kynnyksen käytännön mukaan. Selvityksessä mukana olleista kunnista ainoastaan 28 (N=202) ilmoitti aloitta-vansa tukitoimet vasta hallinnollisen päätöksen perusteella. (Eskelinen & Hjelt 2017, 63–67.)

## ***2.2 Erityistä tukea tarvitseva lapsi***

Vasu (2016) velvoittaa tunnistamaan erityisen tuen tarpeen riittävän ajoissa. Riittävän ajoissa määrit-tyy asiakirjassa ajaksi ennen mahdollisten ongelmien syntymistä ja moninaistumista. (Vasu 2016,

52.) Tämän huomaaminen ja huomioiminen vaatii kasvatushenkilöstöltä vahvaa ammatillista tietotaitoa. Viittalan (2006, 17–18) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijöillä ei kuitenkaan ole riittävästi tarvittavaa osaamista suhteessa erityisen tuen tarpeen arviointiin (kts. myös Halme ym. 2014, 107). Tämä saattaa tutkijan mukaan johtaa lapsen käyttäytymisen problematisointiin ja tuen tarpeen väärään tulkintaan. Väitettä tukee Eskelisen ja Hjeltin (2017, 37) jo aiemmin mainittu loppuraportti, jossa todetaan, että kentällä kaivataan eniten täydennyskoulutusta lapsen sosioemotionaalisen ja kielellisen kehityksen tukemisesta sekä kehityksen ja oppimisen varhaisesta tuesta. Lisäksi todetaan, että varhaiskasvatuksen toimijat kaipaavat selkeää määritelmää erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta. Pihlajan (2009, 149) mukaan määrittely on kuitenkin vaikeaa ja jopa ongelmallista. Varhaiskasvatuksen palvelujen piiriin pääseminen toteutuu Suomessa hyvin, mutta saadakseen erityisen tuen (erityisiä) palveluja lapsi tulee diagnosoida. Määrittelemisen vaikuttaa myös tulkinnanvaraiselta. Esimerkiksi se, kuinka lähellä lasta määrittelijä työskentelee, sitä enemmän tuen tarvetta määrittelijä lapsessa näkee. Pihlaja ja Neitola (2017, 87) puolestaan toteavat, että määrittelyn vaikeus ei sinänsä ole uutta. Jo esimerkiksi vuonna 1997 erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve vaihteli kuntakohtaisesti 0–49 prosenttia. Kuntien varhaiskasvatuksesta vastaavien virkamiesten näkemykset tuen tarpeesta olivat määrältään huomattavasti pienempiä kuin kentällä toimivien kasvattajien. Virkamiestason ilmoituksissa tukea tarvitsi yli seitsemän prosenttia ja kenttätoimijoiden ilmoituksissa 15 prosenttia kaikista päivähoiton piirissä olevista lapsista.

Vasu (2016) määrittelee erityisen tuen tarpeessa olevaksi lapseksi vaikeasti vammaisen tai sairaan lapsen. Samoin useissa kehityksen osa-alueissa ilmenevät viiveet sekä haasteet ja tuen tarve sosioemotionaalisisessa kehityksessä luonnehtivat erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (EOPS 2016, 48) erityistä tukea tarvitseva lapsi määritellään hiukan tarkemmin, vaikkakin edelleen tulkinnanvaraisesti. Hän piiryy yksilöksi, jonka kehitykselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet eivät eri syistä johtuen toteudu. Syitä voivat olla jokin vamma tai sairaus. Yleisimmin tarve määrittyykin yksilöllisenä vammaana tai poikkeavuutena, joka vaatii lääketieteellistä diagnosointia (Viittala 2006, 13). Jos diagnoosi vahvistaa kantajansa positiivista minäkuvaa ja auttaa oman toimintakyvyn lisääntymistä, diagnoosilla on myönteinen vaikutus (Sipilä & Österbacka 2013, 30–31).

Toisaalta, voidaan myös ajatella niin, että kaikki lapset tarvitsevat joskus tukea, mutta toiset lapset enemmän ja erityisempää. Vammaisuus tai poikkeavuus eivät käsitteinä riitä kuvaamaan erityistä tukea saavaa lasta, sillä kysymys on laajemmasta ilmiöstä. Taylor (2018, 281–282) peräänkuuluttaa uutta kasvatusfilosofisista lähtökohdista rakentuvaa ajattelua vammaisesta lapsesta ja hänen oppimiselleen ja kehittymiselleen asetettavista tavoitteista. Diagnoosilla ja siihen sisään rakentuneilla oletuksilla yksilön haasteista ei tutkijan mukaan saavuteta mitään rakentavaa. Sen sijaan yhteisenä lähtökohtana tulisi olla tavoitteet, jotka kaikki yksilöt voivat saavuttaa. Tämän tavoitteenasettelun

jälkeen tulisi hahmotella tavoitteisiin pääsyyn tarvittava sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen tuki. Malli tuo esiin kasvatuksellisten rakenteiden ja -käytänteiden sekä tavoitteen asettelun merkitystä. Kiinnittämällä huomiota näihin seikkoihin voidaan purkaa erityiseen tukeen liittyvää segregatiota ja pyrkiä inklusion avulla kohti tasaveroisempia kasvu- ja oppimisyhteisöjä. (myös Dyson 2001, 99.)

Lapsen yksilölliset erityiset haasteet ovat aina yhteydessä toimintaympäristöön ja sen vuorovaikutuksen laatuun. Toisin sanoen, erityisyys määrittyy suhteessa ympäristöön ja on näin ollen jatkuvasti muuttuvaa. (Hermanfors 2017.) Esimerkiksi Viitalan (2014, 173) tutkimuksessa sosioemotionaalista erityistä tukea saavista päiväkotilapsista todettiin, että päiväkodin ammattilaisten mielestä syyt tuen tarpeeseen ovat joko lapsesta tai hänen perheestään lähtöisin (ks. myös Pihlaja 2009). Päivähoidon toimintaympäristön vaikutusta lapsen käyttäytymiseen ei huomioitu. On yleisesti tiedossa, että osallistava, toimijuuteen ja vertaissuhteisiin ohjaava toiminta sekä myönteinen ilmapiiri tukevat sosioemotionaalista kehitystä. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että varhaiskasvattajien keskeisenä tavoitteena oli sopeuttaa lapsi päiväkodin sääntöihin. (kts. myös Karila 2016, 14–15.) Erityistä tukea sosioemotionaaliseen kehitykseensä tarvitseva lapsi voi Evaldssonin ja Velasquezin (2012, 17) mukaan usein oireilla juurikin näitä valta-asetelmia vastaan. Väite perustuu tutkimukseen, jossa tutkijat analysoivat yläkouluikäisten ADHD-diagnoosin saaneiden poikien ja heidän opettajiensa diskursseja. Poikien oppositiomainen asenne kouluinstituutioon rakentuneita valta-asetelmia kohtaan näyttäytyi opettajille ongelmallisena, mutta selittyi diagnoosin ja yksilöllisten piirteiden kautta. Tutkijat kyseenalaistavat tätä yksioikoista kehäpäätelmää ja painottavat käyttäytymishäiriöiden sosiaalista luonnetta. (myös Viitala 2014). Hermanfors (2017) tarkastelee tutkimuksessaan erityisyyden määrittelyä erilaisuus -käsitteen kautta: erityinen on aina erilaista suhteessa varhaiskasvatuksessa olemaan olevaan normiin. Yleinen ajattelutapa hakee lapsesta eroavaisuuksia, sillä sen avulla ajatellaan löydettävän oikeat tavat toimia jollakin lailla puutteellisen lapsen kanssa. Yksilöllisten piirteiden korostuessa unohdetaan se, että erityisyys rakentuu sosiaalisessa kontekstissa.

Varhaiskasvatuksen kenttä muuttuu ja noudattelee kulloinkin vallalla olevien paradigmojen esiin nostamia käsitteitä ja määrittelyjä. Ne ohjaavat sitä laajempaa kulttuuria, jossa varhaiskasvatus toteutuu. Korvautuvatko kasvatuksen ja opetuksen käsitteet tukitoimilla ja kuntoutuksella, kun lapsi ei noudata ikätasoista kehitystä? (Pihlaja & Neitola 2017, 82.)

## 2.3 Inkluisio

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 52) lapsen kasvun ja oppimisen tukea ohjataan toteutettavaksi ”inklusion periaattein”. Savagen (2015, 4–5) mukaan inkluisio on abstrakti käsite, jossa on kyse ajattelusta ja periaatteista sekä näiden seurauksena juontuvista tavoista lähestyä asioita. Inkluisio saa muodon vasta käytännössä, silloinkin aina yhteydessä selittävään kontekstiin. Perusperiaatteena on, että kaikkien yhteisöön kuuluvien täysi osallisuus ja kuulluksi tuleminen mahdollistetaan, pelkkä mukana oleminen ei riitä. Ihmisten moninaisuutta ja erilaisuutta arvostetaan lähtökohdaisesti voimavarana, josta rakentuu vahva yhteisö. Toisin sanoen, yksilölliset eroavaisuudet eivät inklusiiossa ole este kenenkään osallisuudelle. (ks. myös Hornby 2014, 4.) Kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa tämä toteutuu luomalla sellaisia oppimisympäristöjä, joissa erilaiset lapset voivat oppia yhdessä. Inklusiivisessa ympäristössä kasvanut lapsi on tulevaisuudessa tasa-arvoa arvostava aikuinen, sillä hän poimii identiteettinsä rakennusainekset moninaisuutta huomioivasta kasvatuskulttuurista. (Dimitriadi 2014, 220.) Vehmas (2015) tarkastelee inklusiivista oppimisympäristöä toimintamahdollisuuksien etiikan kautta, jolloin erilaiset pedagogisen toiminnan järjestelyt, kuten esimerkiksi erityisen tuen ryhmät tai perusopetuksessa oppiaineiden yksilöllistäminen, ovat hyväksyttäviä.

Erityistä tukea tarvitseva lapsi muuttuu poikkeavasta niin sanotusti normaaliksi hänen kehitystään ja tarpeitaan tukevassa toimintaympäristössä (Hermanfors 2017, 92). Kuitenkin, kun asiaa tarkastelee kasvatustutkijain näkökulmasta, varhaiserityiskasvatus näyttää kuntouttavana työnä, jonka tavoitteisiin päästään parhaiten integroiduissa- tai erityisryhmissä. Toisaalta, näkemykseen saattaa vaikuttaa myös se, että kasvattajat kokevat työmääränsä kasvavan ryhmässä olevan tuettavan lapsen myötä. (Viitala 2014, 20–21, 26.) Tasaveroinen osallisuus muiden ryhmän lasten tapaan ja tätä kautta tunne omasta toimijuudesta saattavat erityisen tuen lapsilla jäädä kehittymättä. Näin havaittiin Paanasen ja Lipposen (2018, 82) tutkimuksessa, jossa tasa-arvon toteutumista tarkasteltiin pedagogisissa dokumentaatioissa esiintyvien lasten omien näkökulmien kautta. Tutkijoiden mukaan tuen tarpeessa olevien lasten kiinnostusten kohteita ei otettu samalla lailla toiminnassa huomioon kuin muiden lasten. Åmotin ja Ytterhusin (2014, 270) mukaan varhaiskasvatusinstituutioissa, kuten päiväkodeissa, osallisuuden esteenä saattaakin olla lasten oikeuksien huomiotta jättäminen. Kypsyminen poliittisesti kypsäksi toimijaksi demokraattiseen yhteiskuntaan edellyttää muutosta niin kasvatuksen konteksteissa kuin kasvattajien ajattelussa ja toimissa. Lapsi, joka käyttäytyy kasvattajien mielestä epätoivotulla tavalla, ilmaisee haluaan tulla tunnustetuksi yhteisön jäsenenä. Lapsen oikeuksien tunnustaminen on lapsen voimaannuttamista, siksi epätoivotu käyttäytyminen tulee ottaa vakavasti ja tulkita lapsen toimijuutena, ei huonona käytöksenä.

## 2.4 Varhaiskasvatussuunnitelmat ohjaavat toimintaa

Suomessa jokainen kunta laatii oman varhaiskasvatusta ohjaavan suunnitelmansa, jossa valtakunnallisia linjauksia tarkennetaan kunkin kunnan omista lähtökohdista käsin. Dokumentti ohjaa ja avaa kunnan varhaiskasvatuksellisia käytäntöjä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muuttuivat uuden varhaiskasvatustuksen myötä normipohjaisiksi. Muutos edellyttää kuntatason toimijoilta aiempaa tarkempaa pedagogista tietoisuutta ja paikallisen varhaiskasvatuskentän tuntemusta. Valtakunnallisten linjausten suora kopioiminen kunnan omaan suunnitelmaan ei anna työvälineitä kentän toimijoille. (Karila 2016, 35.)

Kuntatason suunnitelmasta seuraavat tasot ovat yksikkö- ja lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatuksen käsitteellistä sekavuutta ja painotuseroja heijastelee se, että kehityksen ja oppimisen tuen yhteydessä lapsikohtaisesta suunnitelmasta käytetään monia erilaisia nimityksiä kunnasta riippuen: muun muassa kuntouttamis- tai kuntoutussuunnitelma tai erityisen tuen suunnitelma. (Rantala & Uotinen 2014, 141, 148.) Lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman keskeisenä tehtävänä on ohjata kasvatustyötä lapsen yksilöllisyys ja vahvuudet huomioiden. Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta puhutaan varhaiskasvatussuunnitelman yksilöllistämisenä. (Viittala 2014, 22.) Toiminnan tasolla tämä tarkoittaa yksilöllisten tarpeiden ja arjessa tapahtuvan varhaiskasvatuksellisen toiminnan yhteensovittamista (Viittala 2006, 22). Erityisen tuen tarpeen aikana asiakirjaan kirjataan myös muun muassa huoltajan ja monialaisen yhteistyöverkoston kanssa sovitut asiat sekä sellaiset rakenteelliset ratkaisut, joiden ajatellaan tukevan lasta. Lapsi itse osallistuu asiakirjan laadintaan kehitykselleen sopivalla tavalla. Lisäksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan se, miten tukitoimien vaikutusta arvioidaan ja toteutusta seurataan. Oleellista on myös huoltajan ja ammattilaisten yhteistyön tehostaminen. (Vasu 2016, 55.)

Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma toimii lapsen kuntoutusta ohjaavana asiakirjana (Rantala & Uotinen 2014, 141). Tämä funktio näyttäytyy mielenkiintoisessa valossa Heiskanen, Alasuutarin ja Vehkakosken (2018, 838—841) diskurssianalyttisessä tutkimuksessa siitä, millaista lapsikuvaa pedagogisissa asiakirjoissa käytetty kieli tuen tarpeessa olevista lapsista rakentaa. Ammattikasvattajien kuvauksissa hahmottui kolme lapsityyppiä: ongelmallinen lapsi, monitahoinen lapsi ja oppiva lapsi. Yhteistä —joskin eri vahvuisesti esitettynä— kaikille kuvauksille oli tuen tarpeiden näyttäytyminen lapsesta itsestään johtuvina ja pysyväluontoisina. Tutkijoiden mukaan asiakirjoissa tulisi fokuoittaa pedagogiikkaan, sillä ne ovat työvälineitä toiminnan suunnitteluun ja yhteistyöhön. Näin ollen, mikäli tuen tarpeessa olevan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma luo kuvaa

pysyvien ongelmien kanssa painivasta lapsesta (Heiskanen ym. 2018), voidaan asiakirjan kuntouttava (Rantala & Uotinen 2014) funktio kaiketi kyseenalaistaa.

### 2.4.1 Tukitoimien toimintakäytännöt

Varhaiskasvatuksessa tuen järjestämisen periaatteena on lapsen etu: tuen tulee olla tarkoituksenmukaista ja oikein kohdennettua. Sitä ohjaavat lapsen vahvuudet, mutta myös tuen tarpeet oppimisessa ja kehityksessä. Tuki toteutetaan inklusiivisesti, joustavin järjestelmin. (Vasu 2016, 52.) Tätä varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattua ja yksilöllisyyttä korostavaa *lapsen etu* -periaatetta lähestytään kunnissa monin eri toimintakäytännöin.

Käytänteissä on erilaisia henkilöstön mitoitukseen liittyviä ratkaisuja. Avustajien käyttö erityisesti ryhmä-, mutta myös lapsikohtaisesti, on suosittua. Lisäksi saatetaan lisätä kasvatushenkilöstön määrää. Lapsiryhmien rakenteisiin liittyviä ratkaisuja ovat esimerkiksi pienennetyt ryhmäkoot ja integroidut lapsiryhmät sekä erityisryhmät. Erityisryhmät ovat toimintakäytäntöjen repertuaarissa selvässä vähemmistössä, vain kahdeksan prosenttia valtakunnalliseen kyselyyn vastaajista (N=210) ilmoitti sen käytännökseen. Keskeisimpänä, pedagogiseen toimintaan ja yhteistyöhön viittaavana käytänteenä, on erityislastentarhanopettajan konsultoivan työn hyödyntäminen. Se on selkeästi suositumpaa kuin osa-aikainen erityisopetus. Lisäksi kunnissa on käytössä pienryhmätoimintaa ja perhetyötä, joka käy ilmi valtakunnallisesti toteutetun selvityksen tekstipalautteessa. (Eskelinen & Hjelt 2017, 60.) Selvityksen luonteesta johtuen tiedossa ei ole sitä, mitä mainitut kunnissa toteutettavat toimintakäytännöt pitävät sisällään. Kun tietoja tarkastelee inklusiivisesta näkökulmasta, voi tehdä mahdollisia kaikille yhteisen varhaiskasvatuksen rakennetason huomioita.

Lasten määrän vähentäminen ryhmässä, erityisryhmien vähäisyys sekä konsultoivan erityislastentarhanopettajan käyttö viittaavat ainakin jonkinasteisiin inklusiivisiin käytänteisiin. Ajatus saa tukea Viitalan (2014, 17) tutkimuksesta, jonka mukaan erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia sijoitetaan hyvin erilaisiin ryhmiin. He voivat olla tavallisissa- tai integroiduissa ryhmissä sekä kokoaikaisissa erityisryhmissä. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa voidaan siis sanoa pyrittävän kohti inklusiivisempia käytäntöjä. Toisaalta, pelkästään lasten sijoittamisen perusteella ei voi päätellä sitä, miten inklusio toteutuu. Pihlajan (2009) tekemästä primääritutkimusten selvityksestä käy ilmi inklusion heikko tai keskinkertainen taso lähes kaikilla inklusion osa-alueilla. Näitä ydinalueita ovat kaikille yhteiset palvelut, osallisuus, asenteet ja suvaitsevaisuus, ammatilliset tiedot ja taidot, yhteinen opetussuunnitelma ja resurssit. Vain yhteisten palveluiden ja niihin yhtäläisen pääsyn voi sanoa toteutuvan täysin.



## 2.4.2 Kolmiportaisen tuen malli

Suomalaisessa perusopetuksessa siirryttiin vuonna 2011 uuteen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin, josta tässä käytetään nimitystä kolmiportainen tuki. Uudella järjestelmällä pyrittiin lisäämään mahdollisimman varhaista ja yksilön tarpeiden mukaista tukea. Lisäksi tavoitteena oli tehdä näkyväksi se oppilasryhmä, jonka tarpeisiin yleinen tuki ei ollut riittävää, mutta erityinen tuki toisaalta tarpeettoman vahvaa. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liitettiin uutena käsitteenä tehostettu tuki. Nykyisellään tuen tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen 2017, 14–15.) Perusopetuslain piiriin kuuluvassa esiopetuksessa tuetaan näin ollen kasvua ja oppimista kolmiportaisesti. Ajatuksena on, että tuen portaalta toiselle siirryttäessä tuen yksilöllisyys, intensiteetti ja säännönmukaisuus kasvavat, ollen vahvimmillaan erityisessä tuessa. Huomionarvoista on, että tuki voi joustaa myös erityisestä tuesta tehostettuun ja edelleen yleiseen tukeen. Siirtyminen asteelta toiselle tapahtuu aina pedagogisen selvityksen perusteella. Tukea tarjotaan ensisijaisesti inklusion periaatteita noudattaen omassa esiopetusryhmässä. (EOPS 2014.) Varhaiskasvatuksessa kolmiportaista tukea toteutetaan kuntakohtaisesti. Tämän tutkimuksen kunnista neljä yhdeksästä kertoi tuen rakenteeseen kolmiportaisen tuen.

**Yleinen tuki** on kolmiportaisuuden ensimmäinen taso, jolla pyritään vaikuttamaan tuen tarpeeseen heti, kun tarve havaitaan. Yleisen tuen voidaan ajatella olevan myös syveneviä ongelmia ja haasteita ennalta ehkäisevää ja koskettavan koko lapsiryhmää. Se toteutuu muun muassa muokkaamalla oppimisympäristöä niin yksilön kuin lapsiryhmän tarpeisiin soveltuvaksi. Kasvua ja oppimista tuetaan moninaisin työtavoin ja pedagogisin menetelmin, lapsi voi saada esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta. (OPH, EOPS 2014.)

Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä päätöksiä ja sitä voidaan toteuttaa lapsen oppimissuunnitelman mukaisesti. Kuten varhaiskasvatuksessa, myös esiopetuksessa tuen arviointi tapahtuu jokapäiväisessä arjessa. Mikäli havaitaan, että yleinen tuki ei riitä, tehdään lapsesta *pedagoginen arvio*. Asiakirjassa lapsi ja hänen huoltajansa sekä kasvatushenkilöstö pyrkivät kuvaamaan kasvun ja oppimisen kokonaistilannetta. Keskeisiä kirjattavia asioita ovat myös tukea tarvitsevan lapsen vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet, tarpeet sekä arviot oppimisvalmiuksista ovat. Pedagogisesta arviosta tulee saada kattava kuva annetusta tuesta ja sen riittävydestä. Lisäksi arvioon kirjataan kaikki ne keinot ja muodot, joilla lasta arvioidaan voitavan tukea parhaiten. Asiakirja on dokumentti, jonka perusteella lapsi siirtyy tehostettuun tukeen. Tästä syystä mahdollinen tehostetun tuen tarve tuodaan esiin mahdollisimman tarkasti. (OPH 2014.)

**Tehostettu tuki** on säännöllisempää ja vahvempaa tukea, jota lapsi saa niin kauan, kuin hän sitä tarvitsee. Kaikki yleiseen tukeen sisältyvät tukimuodot ovat edelleen käytössä niin, että lapsi

hyödyntää niistä useampia samanaikaisesti. Keskeinen asiakirja tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa on *oppimissuunnitelma*. Dokumentti on suunnitelma lapsen kasvulle ja kehitykselle asetetuista tavoitteista, sekä niistä järjestelyistä, tukimuodoista ja ohjauksen tavoista, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan. Kuten pedagogisessa arvioissa, myös oppimissuunnitelmassa kuvataan lapsen vahvuudet ja tarpeet. Lapsen ja hänen huoltajiensa osallisuus näkyy oppimissuunnitelmassa heidän näkökulmiensa huomiointina ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyden korostamisena. Eri-laiset pedagogiset ratkaisut, kuten oppimisympäristön muokkaaminen tai joustavat ryhmittelyt sekä opetusvälineiden käyttö kirjataan suunnitelmaan. Lisäksi kirjataan suunnitelma tavoitteiden toteutumisen arvioinnista ja seurannasta. Oppimissuunnitelma on kasvattajien työtä ohjaava asiakirja, jota tulee päivittää vastaamaan tuen tarpeita. (EOPS 2014.)

Mikäli havaitaan, että tehostettu tuki ei riitä, lapselle haetaan erityisen tuen päätöstä. Päätöstä haetaan *pedagogisen selvityksen* avulla, jossa lapsen kokonaistilanne, saatu tuki ja oppimisen edistyminen tuodaan mahdollisimman tarkoin esille. Moniammatillisen kuvauksen perusteella esiopetuksen järjestäjä arvioi erityisen tuen tarpeen ja tekee mahdollisen päätöksen siihen siirtymisestä. (EOPS 2014.)

**Erityinen tuki** edustaa kolmiportaisessa mallissa vahvinta ja säännönmukaisinta tukea. Erona alempiin tuen portaisiin, erityistä tukea saava lapsi on oikeutettu saamaan myös erityisopetusta. Erityispedagogisen osaamisen hyödyntäminen ja erilaiset lain osoittamat tukimuodot, kuten avustajapalvelut sekä apuvälineet, kuuluvat keskeisesti erityisen tuen piiriin. Annettava tuki suunnitellaan kokonaisvaltaiseksi ja lapsen oppimista tukevaksi. Se kirjataan niin sanottuun lapsen *henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS)*. (EOPS 2014.)

HOJKS perustuu pedagogiseen arvioon ja -selvitykseen, kuitenkin niin, että se vastaa nykytilannetta. Laatiminen tapahtuu yhteistyössä huoltajien kanssa ja siinä on keskeistä kuulla myös lasta itseään. Lapsen hyvinvointia, kasvua ja oppimista koskevat tavoitteet sekä pedagogiset ratkaisut, joilla ne saavutetaan, ovat HOJKS:n keskeistä sisältöä. Lisäksi asiakirjaan kirjataan moniammatillisesti tehtävä yhteistyö sekä tuen arviointia koskeva suunnitelma. HOJKS on pedagoginen asiakirja, joka ohjaa kasvattajien tekemää työtä. Sitä päivitetään lapsen tarpeiden mukaan ja tarkastetaan vähintään kerran vuodessa. (EOPS 2014.)

# 3 YHDENVERTAISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Valtio ohjaa ja säätelee suomalaista varhaiskasvatusta, kunnat vastaavat sen toteutuksesta ja kustannuksista. Tässä pääluvussa luodaan tutkimuskirjallisuuden pohjalta yhdenvertaisuuden näkökulmasta laajempi kuva kehityksen ja oppimisen tuen tarpeisiin vastaamisesta. Aluksi tarkastellaan kansallista varhaiskasvatuspolitiikkaa ja sen heijastumista kuntatasolle. Tämän jälkeen tuodaan esiin ryhmäkojen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen yhteyttä ja problematiikkaa. Lopuksi luonnostellaan jokapäiväisessä arjessa tapahtuvan kehityksen ja oppimisen tuen ideaalia.

## *3.1 Kansallisen varhaiskasvatuspolitiikan heijastumia kuntatason toimintaan*

Vaikka varhaiskasvatuksessa on globaalilla tasolla paljon yhdenmukaisia piirteitä, edustaa kukin valtio omaa, historiallisen kehityksen ja kulttuurin muovaamaa varhaiskasvatuksellista ajattelua (Karila 2016, 43–44; Eerola-Pennanen ym. 2017). Valtiollinen viitekehys muokkautuu Suomessa kuntatasolla erilaisiksi käytännöiksi, riippuen muun muassa kunnan ominaislaadusta, jotka on tässä tutkimuksessa jaoteltu kaupunkimaisiksi, taajaan asutuiksi ja maaseutumaisiksi yhdyskunniksi. Myös kuntien taloudelliset resurssit asettavat ne hyvin eri asemaan suhteessa varhaiskasvatuspalvelujen laatuun (Karila ym. 2017, 394, 401). Ymmärrys varhaiskasvatuksen merkityksestä on kasvanut viime vuosikymmeninä. Se nousee esille puheina elinikäisestä oppimisesta, tasavertaisuuden edistämisestä ja syrjäytymisen ehkäisystä. Varhaiskasvatus nähdään jopa taloutta edistävänä tekijänä. (Eerola-Pennanen ym. 2017.) Kuntien varhaiserityiskasvatukseen suuntaamat resurssit ovat vuosien 1997 ja 2016 välillä lisääntyneet, mutta edelleenkin panostusta ei katsota riittäväksi (Pihlaja & Neitola 2017, 85). Ymmärrys varhaiskasvatuksen merkityksestä ei siten ole realisoitunut täysimääräisesti varhaiskasvatuksen resursseihin.

Suomalaisessa lasten päivähoidon järjestelmässä tehtiin 1990 -luvulla merkittäviä muutoksia, jotka osaltaan määrittivät oikeudenmukaisuuden käsitettä. Keskiöön nousivat kuntalaisten paikalli-

set tarpeet. Vuosina 1990 ja 1996 osoitetut niin sanotut subjektiiviset oikeudet loivat painetta päivähoidon palveluiden järjestämiseen. Lisäksi valtionosuusjärjestelmän muutos vuonna 1992 kasvatti kuntien varhaiskasvatusmenoja. (Sinervo 2011, 167–168.)

Kuntien taloudellisen aseman tiedetään vaikuttavan paljon lasten ja perheiden palvelujen kehittämiseen. Tiukka talous johtaa suunnittelussa helposti niin tutkimustiedon kuin myös palvelujen kohderyhmän näkemyksien ja toiveiden huomiotta jättämiseen. (Halme ym. 2014, 99.) Kuntien varhaiskasvatuspolitiikkoihin vaikuttavat kuitenkin myös muut seikat kuin taloudellinen tilanne, vaikkakin keskustelu on talouteen keskittyvää (Puroila & Kinnunen 2017, 148). Kunnissa muun muassa keskustellaan varhaiskasvatuksesta eri tavoin, joka johtaa eroihin suurten ja pienten kuntien paikallisissa ratkaisuisissa. Jakolinja voidaan määritellä investointi- ja säästöpuhediskurssien välille. Diskurssilla saattaa näin olla tasa-arvoista varhaiskasvatusta tukeva tai alueellista eriarvoisuutta lisäävä vaikutus. (Karila ym. 2017, 401.)

Kehityksen ja oppimisen tukitoimien toteutumiseen vaikuttaa lapsen asuinpaikkakunta. Vuonna 2017 tehdyn selvityksen mukaan lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut tukitoimenpiteet toteutuivat jokaisen lapsen kohdalla vain kolmasosassa vastaajakunnista (N=207) ja lähes jokaisen kohdalla 63 prosentissa kuntia. Jäljelle jäävä neljä prosenttia kunnista ilmoitti, että tukitoimet eivät toteutuneet tai toteutuivat jonkin, tässä yhteydessä epäselväksi jäävän, muun määritelmän mukaan. Esiopetuksen oppilashuollon palvelut toteutuivat kunnissa vähintään riittävästi. Tätä mieltä oli vastaajista 82 prosenttia. Toisaalta, 18 prosenttia oli sitä mieltä, että tukitoimet eivät toteutuneet läheskään riittävästi tai lainkaan. (Eskelinen & Hjelt 2017, 57–58.)

Keskeisimmät kuntien ilmoittamat syyt sille, miksi tukitoimet eivät toteutuneet, olivat resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus ja puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä. Lisäksi tuotiin esiin henkilöstön ammattitaidon puute. (Eskelinen & Hjelt 2017, 61.)

### ***3.2 Ryhmäkokojen yhteys yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen***

Varhaiskasvatuksen piirissä suosituiksi toimintakäytänteiksi nousseet lapsiryhmien kokojen pienentäminen ja erityisesti pienryhmätoiminta antavat aihetta pohtia sitä, ohjaako työn organisatorinen järjestäminen pienryhmien itsetarkoitukselliseen muodostamiseen. Eriyttäminen ei välttämättä vaadi pienryhmässä tapahtuvaa toimintaa, ammattilainen voi huomioida lapsen tarpeet erikokoisissa, toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisissa ryhmissä. (Hermanfors & Eskelinen 2016, 72–73.) Ruotsalaisessa tutkimuksessa lastentarhaopettajat perustelivat pienemmän ryhmäkoon toiveitaan lapsen

edulla. Heidän mukaansa yksilöllisiä tarpeita ei pysty huomioimaan riittävästi isossa ryhmässä. Lisäksi opetussuunnitelman tavoitteet on vaikea saavuttaa. (Pramling Samuelsson & Williams 2016, 455–456.) Yksilöllisten tarpeiden huomioimisen ja lapsiryhmän koon yhteyden korrelaatio ei kuitenkaan tullut esiin toisessa ruotsalaisessa tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin ryhmäkoon vaikutusta siihen, mitä lastentarhanopettaja asettaa oppimisen tavoitteiksi. Ryhmän koosta huolimatta kaikki tutkimuksessa mukana olleet korostivat sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen & Pramling Samuelsson 2015, 104.)

Vuonna 2016 voimaan astuneet varhaiskasvatusta koskevat lainsäädännön muutokset mahdollistivat lasten ja aikuisten välisen suhdeluvun nostamisen päiväkodeissa. Niiden myötä lapsiryhmien koot kasvoivat osassa kuntia. Suhteellisen tuoreen selvityksen mukaan erityisesti lasten kanssa työskentelevä henkilöstö ja vanhemmat suhtautuivat suhdeluvun nostoon erittäin kriittisesti. Heidän mukaansa lasten yksilöllinen huomioiminen kärsii entisestään ja muun muassa melu sekä vaaratilanteet lisääntyvät. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten hyvinvointi vaarantuu, sillä henkilöstön mahdollisuudet vastata lasten tarpeisiin ovat heikentyneet. Lisäksi vanhemmat kokivat muutosten heikentävän lasten ja perheiden tasavertaisuutta. (Puroila & Kinnunen 2017, 90—94, 148.) Heikot mahdollisuudet huomioida yksilöllisiä tarpeita ei kuitenkaan ole uusi asia. Se nousi korostuneesti esiin myös kotimaisessa tutkimuksessa, jossa aiheena oli integraation ja sen toimivuuden arvioiminen lastentarhanopettajien näkökulmasta. Enemmistö (80%) lastentarhanopettajista koki vahvasti, ettei heillä ollut riittävästi aikaa huomioida erityistä tukea tarvitsevan lapsen tarpeita. Tukitoimien toteutumista hankaloitti lisäksi se, että kasvattajat kokivat tietävänsä liian vähän niin integraation ideologiasta, kuin ryhmässään olevien lasten vamman laadusta. (Viitala 2000.) Tutkimustulos on vuosituhaten vaihteesta ja näyttäytyy mielenkiintoisena, kun sitä peilaa selvitykseen varhaiserityiskasvatuksessa tapahtuneista muutoksista osana varhaiskasvatuksen laajempia muutoksia. Tarkastelu toteutettiin vuosina 1997 ja 2016 tehtyjen kyselyjen pohjalta. Se fokusoitui muun muassa siihen, millaisia rakenteita kunnat olivat luoneet varhaiserityiskasvatukselleen. Havaittiin, että integroidut erityisryhmät olivat hävinneet kunnista, joissa niitä oli aiemmin ollut. Tutkijat pohtivat, voisiko taustalla vaikuttaa ajattelu, jonka mukaan inklusio lisää taloudellisia säästöjä. Mikäli näin on, inklusio on ymmärretty väärin ja siten evätty lapselta mahdollisuus saada tarvitsemaansa erityisopettajan tukea. Lisäksi havaittiin, että kolmiportaisen tuen mallin myötä tuen tarpeen määrittely on entisestään vaikeutunut. Kasvattajille *tehostettu tuki* on uutena käsitteenä hahmottumatta: kuka on tehostetun tuen lapsi ja kuka erityisen tuen lapsi? (Pihlaja & Neitola 2017, 80, 88.)

### 3.3 Kehityksen ja oppimisen tuen ideaalista

Tämän päivän Suomessa lasten hyvinvointi on polarisoitunut. Osalle lapsuus on monin tavoin hyvää, osa puolestaan joutuu viettämään lapsuusaikansa karuissakin olosuhteissa. Yhä enemmän on myös heitä, joiden ongelmat kasautuvat ja vaikeutuvat. (Salmi, Sauli & Lammi-Taskula 2012, 22.) Laadullisesti hyvällä varhaiskasvatuksella voidaan vaikuttaa edellä mainittuun polarisaatiokehitykseen. Vaikutukset näkyvät lapsen hyvinvointina niin lyhyellä kuin pitkälläkin ajanjaksolla tarkasteltuna. (Karila 2016, 44; Kronqvist 2012, 15; Morabito, Vandenbroek & Roose 2013, 4–463.) Tämän tutkimuksen viitekehityksessä laadullisesti hyvä varhaiskasvatus tarkoittaa Viitalan (2014, 171) luonnostelemaa kokonaisuutta, jolla autetaan tukea tarvitsevaa lasta. Tutkijan mukaan on tärkeitä yhdistää varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen pedagogisia painotuksia inklusiiviseen ajatteluun. Näin toimittaessa lasta tuetaan yksilöllisesti ja samalla yhteisöllisesti, osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden sekä sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Toisin sanoen, ideaali malli tukea lasta vastaisi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden muotoilua, jossa kehityksen ja oppimisen tukea ohjataan toteutettavaksi inklusiivisin periaattein osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa (Vasu 2016, 38). Varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta tämän periaatteen voisi sanoa olevan keskeinen päämäärä. Käytännössä törmätään kuitenkin erilaisiin esteisiin, jolloin inklusiivista päivähoitopaikkaa ei joko ole tai inklusiivisuus on näennäistä. (Guralnick 2001, 7, 10.) Näennäisyyteen saattaisi viitata myös Viitalan (2014, 25) havainto ammattikasvattajien asennoitumisesta inklusioon. Lapsen tuen määrä ja tuen tarpeen luonne määrittävät sitä, mahdollistuuko lapsen täysi osallisuus ryhmässä. Lisäksi kasvattajien korostama erilaisten lisäresurssien tarve luo kuvaa periaatteessa myönteisestä, mutta ehtoja täynnä olevasta suhtautumisesta. Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan perusopetuksen puolella vallitsee samantapainen ajattelu. Toisin sanoen, ollaan periaatteessa integraatio- ja inklusiomyönteisiä, mutta samalla ollaan huolissaan siitä vaarantuuko tällöin muiden kuin tuen tarpeessa olevien oppilaiden oppiminen.

Dysonin (2001, 101—102) mukaan erityiskasvatuksen ongelmien syy on erityinen tuki itsessään ja yksilöllistäminen sen keskeisenä kulmakivenä. Tasa-arvoa edistäväksi ajateltu järjestelmä uusintaa itseään muun muassa erilaisten yksilöön kohdistuvien tehottomien interventioiden kautta ja jättää huomioimatta opetussuunnitelmalliset sekä oppimisympäristöön liittyvät tekijät. Samantyyppisten ongelmien kanssa painivilla lapsilla on yhteisiä piirteitä, toisaalta heitä kasvatetaan ja opetetaan eri tyyppisissä oppimisympäristöissä. Tästä näkökulmasta tulisi kehittää interventioita, jotka olisivat vertailukelpoisia keskenään. Keskeistä on se, että suunnataan katseet yksilöstä muun muassa ympäristön rakenteisiin ja oppimissuunnitelmista nouseviin tavoitteisiin. Yksilöllinen tukeminen olisi puolestaan pedagogisiin rakenteisiin resursointia ja luonteeltaan hallinnollista. Tutkija korostaa,

että tasa-arvoa edistävä inklusiivinen kasvatus ja koulutus rakentuu joustavasta yhteisöstä. (kts. myös Taylor 2018, 281—282.)

# 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Valtakunnallisen selvityksen mukaan erityisen tuen saaminen varhaiskasvatuksessa toteutuu Suomen kunnissa eriarvoisesti. Tämä tutkimus pyrkii selvittämään sitä, *millaisille tulkintarepertuaareille kuntien kehityksen ja oppimisen tuen rakenteet ja inklusiivinen ajattelu virkamiespuheessa rakentuvat*. Tutkimus pyrkii näin lisäämään ymmärrystä siitä, mistä olemassa oleva tilastollinen vaihtelu voisi johtua. Tällöin myös varhaiskasvatuksen osalta voidaan tehdä päätelmiä alueellisista eroista tuen saamisen kriteereissä. Tämän tutkimustehtävän myötä tutkimuskysymykset tarkentuivat seuraavasti:

1. Millaisille tulkintarepertuaareille tukirakenteet kunnissa rakentuvat?
2. Millaisten tulkintarepertuaarien kautta inklusiivinen ajattelu kunnissa rakentuu?



# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerrotaan aluksi työtä ohjaavista filosofisista suuntaviivoista. Seuraavaksi esitellään aineistonkeruumetodi ja sen toteutuminen käytännössä. Lopuksi kuvataan aineiston eettiseen käsittelyyn tarvittavat toimenpiteet.

## *5.1 Tutkimuksellisia suuntaviivoja*

Olemassa olevan ja todellisen löytäminen ja valaiseminen on laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161). Täten tutkimus on kvalitatiivinen, sillä se pyrkii tuomaan esiin kunnissa olemassa olevia varhaiskasvatuksen erityisen tuen saamiseen liittyviä käytäntöjä haastattelujen avulla. Tutkittavan todellisuuden ymmärretään olevan täynnä merkityksiä ja kuntien edustajien puhetekojen tarkoituksellisia. Lisäksi, puheteot edustavat paitsi yksittäistä ihmistä myös laajempaa yhteisöä, kunnan varhaiskasvatusinstituutiota. Näiden fenomenologisten piirteiden lisäksi työtäni kuvaa hermeneuttisuus. Lähtökohtanani on ollut Eskelisen ja Hjeltin (2017) raportista saatu esiymmärrys varhaiskasvatuksessa annettavan erityisen tuen epätasa-arvoisesta toteutumisesta Suomen kunnissa. Esiymmärryksen ohjaamana tulkitsen aineistoani jo tutkitun tiedon valossa. Aiemman tutkimuksen johdantelemana ja hermeneuttisen kehän avulla tavoittelen ymmärrystä siitä, mistä olemassa oleva tuen saamisen tilastollinen vaihtelu voisi johtua. (Alasuutari 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Aineistoani voisi luonnehtia melko homogeeniseksi, se on viranomaispositiosta tuotettua ja institutionaalista kieltä. Tämä seikka ohjaa näkökulmaa hegemonisissa tulkintarepertuaareissa mahdollisesti esiintyvän vallan tarkasteluun. Toisin sanoen siihen, miten vakiintuneita tuen käytänteitä uusinnetaan puheteoissa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016.)

## *5.2 Aineistonkeruu haastattelemalla*

Tutkimusaineisto kerättiin loppukevällä 2018 haastattelemalla yhdeksää varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyistä vastaavaa ja niitä tuntevaa informanttia eri puolilta Suomea sijaitsevista kunnista. Suhteellisen pieni otanta voi Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan olla riittävä,

jos sillä pyritään ymmärryksen lisääntymiseen, ei yleistettävyyteen. Tapa, jolla aineistoa analysoidaan vaikuttaa osaltaan otannan kokoon. (ks. myös Hirsjärvi ym.1997, 181–182.) Diskurssianalyysimetodi pureutuu puhetekojen yksityiskohtiin. Siinä pyritään lähtökohtaisesti hakemaan päällisin puolin yhdenmukaisesta aineistosta sellaisia eroavaisuuksia, jotka saattaisivat selittää erot erityisen tuen saamisessa kuntien välillä. Toisaalta, metodi vaatii avoimuutta aineiston suhteen, joka tulee pyrkiä pitämään mielessä, vaikka haettaisiin eroavaisuuksia. Aineistonkeruumenetelmän valintaa ohjasi TEAS-hankkeen lisätiedon tarve, johon hankkeen tutkijat olivat jo alustavasti suunnitelleet aineistoksi haastattelumateriaalia. Strukturoitu teemahaastattelu vastasi sekä hankkeen, että tämän tutkimuksen tarpeisiin, sillä tutkittava viitekehys on sama (Tuomi & Sarajärvi 2018).

### 5.2.1 Haastateltavien kuvausta

Haastateltavien kohdejoukko valikoitui harkinnanvaraisen otoksen kautta, jossa hyödynnettiin Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen Varhaiskasvatuksen kuntakyselyn (Eskelinen & Hjelt 2016) tilastoaineistoa. Harkinnanvaraisuus viittaa tässä tapauksessa muun muassa siihen, että vastaajiksi valikoitui varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen erityisestä tuesta mahdollisimman syvällisesti tietäviä asiantuntijoita (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastateltavien virkanimikkeitä olivat kehityspäällikkö, varhaiskasvatuksen tulospäällikkö, konsultoiva erityisopettaja ja kiertävä erityisopettaja. Otoksessa oli mukana kaupunkimaisia-, taajaan asuttuja- sekä maaseutumaisia kuntia. Yhdeksästä kunnasta kolme sijaitti Etelä-Pohjanmaalla ja kaksi Päijät-Hämeessä, lisäksi Pohjois-Karjalassa, Lapin, Satakunnan ja Pirkanmaan maakunnista oli kustakin yhden kunnan edustus.

Taulukosta 1 nähdään, että osassa otoksen kunnista tehostettua tai erityistä tukea tarjotaan paljon eli sitä saa yli 18 prosenttia varhaiskasvatuksessa olevista lapsista (keltainen). Osassa kunnista tukea saa vähän eli tukea saa alle neljä prosenttia sitä tarvitsevista (harmaa). Lisäksi mukana oli kuntia, joissa tuen saamisen prosentuaalinen osuus on 6,20-15,24 välillä (ei väriä).

## TAULUKKO 1. Tutkimuskuntien jaotteluperusteet

Maakunta	Kokopäivähoidossa päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa olleet 0 - 6-vuotiaat lapset 31.12. 2016, kunnan kustantamat palvelut	Kunnan varhaiskasvatuksessa (päiväkotitoiminta ja perhepäivähoito) olevat lapset, joiden henkilökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa on määritelty tehostetun tai erityisen tuen tarve ja tukitoimenpiteet. Lukumäärä tehostettua tai erityistä tukea saavat lapset yhteensä	Tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa olevat lapset %
----------	---	---	---

### Kaupunkimaiset kunnat

Päijät-Häme	2933	447	15,24
Satakunta	1857	52	2,80
Etelä-Pohjanmaa	2181	85	3,90

### Taajaan asutut kunnat

Päijät-Häme	168	40	23,81
Etelä-Pohjanmaa	438	12	2,74
Pirkanmaa	711	59	8,30

### Maaseutumaiset kunnat

Etelä-Pohjanmaa	319	9	2,82
Lappi	242	15	6,20
Pohjois-Karjala	71	30	42,25

## 5.2.2 Haastattelujen toteutuminen

Haastattelupyynnöt tehtiin puhelimitse ja osa sähköpostitse, sillä joihinkin valikoituihin vastaajiin oli vaikea saada yhteyttä. Suostumuksen jälkeen sovittiin haastattelu-aika, lisäksi vastaajille lähetettiin infokirje (liite 1) ja kysymysrunko (liite 2). Tämä oli perusteltua, sillä vastaajilta haluttiin saada mahdollisimman paljon tietoa aiheesta ja se onnistui paremmin tutustumalla kysymyksiin etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelut tehtiin puhelinhaastatteluina, jotka äänitettiin. Informanteilla olisi ollut myös mahdollisuus kirjoittaa vastauksensa, mutta tiedusteltaessa asiaa, heistä jokainen valitsi haastattelun. Hyvänä puolena järjestelyssä oli mahdollisuus tarkentaviin lisäkysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Kaiken kaikkiaan lähestyttiin 13:a kuntaa, joista yhdeksän osallistui tutkimukseen. Yhdestä kunnasta vastattiin uudelleentiedustelun jälkeen, ettei haluta osallistua työkiireiden takia. Kahdesta kunnasta ei vastattu soittoihin eikä sähköpostitse lähetettyyn tutkimuspyyntöön. Lisäksi yksi kunta olisi ollut mukana, mutta haastateltavalle eivät sopineet ehdotetut ajat, vaan haastattelu olisi siirtynyt kesäkuun lopulle. Hankkeen asettama aikataulu oli kuitenkin melko kireä, josta syystä haastattelu ei toteutunut. Näin ollen paljon tukea tarjoavista kunnista puuttuu kaupunkikunta.

Haastattelu oli luonteeltaan strukturoitu ja eteni saman kaavan mukaan. Hankkeen tutkijoiden kanssa valmisteltu kysymysrunko sisälsi alkuun yleisiä kysymyksiä erityisen tuen järjestämisestä kunnassa. Tämän jälkeen vastaajia pyydettiin kertomaan kolmen kuvitteellisen lapsen, Villen, Toivon ja Saran, varhaiskasvatuksen järjestämisen ja tuen saamisen erilaiset vaihtoehdot. Lapsikuvaukset olivat seuraavanlaiset:

#### VILLE

Ville on CP-vammaisen poika, joka täyttää kesällä 3 vuotta. Ville käyttää liikkumiseen pyörätuolia, lisäksi hänen puheentuottamisensa on hidasta. Muilta osin hän oppii ja kehittyy kuten ikätoverinsa. Hän on sosiaalinen ja nauttii toisten lasten seurasta. Äiti on hoitanut Villeä kotona, mutta vanhemmat haluaisivat pojan varhaiskasvatukseen syksystä alkaen.

#### TOIVO

Toivo on 4-vuotias poika, jonka käyttäytyminen on uhmakasta ja toisinaan aggressiivista. Hänen on vaikea sitoutua yhteisiin leikin sääntöihin, jonka takia häntä ei mielellään oteta mukaan leikkeihin. Toivon on lisäksi vaikea keskittyä yhteiseen ohjattuun toimintaan. Hän pitää liikunnasta ja on motorisesti erittäin taitava. Muutama lapsi on kertonut kotona Villen käyttäytymisestä ja vanhemmat ovat huolissaan siitä, onko hoitopaikka turvallinen heidän lapsilleen.

#### SARA

Saran vanhemmat ovat huolissaan juuri 4 vuotta täyttäneestä tyttärestään, he pohtivat onko tyttären kehitys poikkeavaa. Heidän mukaansa tytär on hyvin usein omissa ajatuksissaan, hän saattaa ”unoh-tua” kesken ruokailun tai pukeutumisen omiin mielikuvitusleikkeihinsä. Sara on hiljainen ja rauhal-linen lapsi, kotona hän kuitenkin voi saada rajujakin tunteenpurkauksia esimerkiksi siitä, että sukka-

housujen sauma on väärässä paikassa. Vanhemmat ovat keskustelleet huolestaan päiväkodin henkilökunnan kanssa. Henkilökunta ei kuitenkaan ole huolissaan lapsen kehityksestä tai oppimisesta, sillä päiväkodissa arki sujuu pääosin hyvin.

Ajatuksena oli, että vastaajat kertovat omaan tahtiinsa ja haastattelija kuuntelee sekä tekee mahdollisia tarkennuksia. Joidenkin vastaajien kohdalla vaikutti siltä, että haastattelijan roolin on oltava aktiivisempi. Tällöin haastattelija saattoi esimerkiksi lukea olemassa olevia kysymyksiä tai kehottaa jollakin pienellä kuultavissa olevalla eleellä haastateltavaa jatkamaan. Tässä mielessä haastattelutilanne muistutti dialogia eli siinä oli puhetta ja korostetusti kuuntelua (Tuomi & Sarajärvi 2018). Lisäksi haastattelija havainnoi tekemällä muistiinpanoja sanotusta ja heränneistä mielikuvista. Mutta kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) kehottavat, niiden käyttöä raportissa tulee harkita. Mikäli analyysissä herää tulkinnallisia ristiriitoja, voi havaintoja hyödyntää pohdinnassa. Tässä tutkimuksessa sellaiseen ei ollut tarvetta. Koska tutkimus palveli hanketta, kysymysrungossa oli myös kysymyksiä, jotka eivät suoraan liittyneet tähän tutkimukseen. Toisaalta, konteksti oli sama ja on näin ollen ajatuksellisesti hyödynnettävissä.

### 5.2.3 Aineiston anonymisointi ja säilytys

Vastaajien anonymiteetti varmistettiin kuten Ruusuvuori, Tiittula ja Aaltonen (2005) suosittelevat. Haastatteluaineisto litteroitiin ja kullekin informantille annettiin oma koodi. Myös kaikkiin muihin tunnistettavuuteen liittyviin seikkoihin, kuten esimerkiksi paikkakuntien nimiin, kiinnitettiin raportoinnissa erityistä huomiota. Tunnistetiedot salasanasuojattiin ja säilytettiin vain niille luodussa kansiossa, erillään muusta aineistosta. Varsinaisesta haastatteluaineistosta muokattiin tunnisteeton ja se pyrittiin kuvailemaan niin tarkasti, että mahdollinen jatkokäyttö olisi mahdollista. Haastatteluaineistoa metatietoineen säilytettiin tutkimuksen aikana niille luodussa kansiossa. Lisäksi niin tunnistetietojen kuin muunkin aineiston varmuuskopionnista huolehdittiin säännöllisin väliajoin. Lopullinen aineisto tallennettiin anonymisoituna Tampereen yliopiston tietokantaan Kasvatustieteiden tiedekunnan Koulutuksen arvioinnin tutkimusryhmän käyttöön. Aineistoa voidaan käyttää opinnäytetöissä ja osana opetusta.

# 6 DISKURSSIANALYYSI

## VIRANOMAISPUHEEN TULKINNASSA

Tässä kappaleessa kuvaillaan tähän tutkimukseen valittua diskurssianalyttistä suuntautumista, analyysissä käytettyjä työkaluja eli retorisia keinoja sekä analyysin tekemisen vaiheita.

### 6.1 Aineiston analysointia ohjaavat lähtökohtaoletukset

Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016) mukaan diskurssianalyysissä tarkastellaan *sosiaalisen todellisuuden rakentumista* monimerkityksellisten puhetekojen kautta. Tässä tutkimuksessa on tutkijaa mukailleen kysymys siitä, että kunnan varhaiskasvatuksen edustajien puheteot nähdään paitsi analysoitavien yksityiskohtien selontekona, myös yhteiskunnan instituutioiden läsnäolona. Tässä tapauksessa kasvatuksen ja kehityksen sekä oppimisen tukemiseen keskittyvinä varhaiskasvatusinstituutioina. Todellisuuden rakentuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että haastateltavien puhetekojen nähtäisiin heijastavan suoraan todellisuutta. Pikemminkin se tarkoittaa sitä, että kyseiset haastateltavat tuottavat, konstruoivat, todellisuutta puheensa avulla. Juhilan (2016) mukaan viranomaispuhe on usein tosiasiapuhetta, joissa asiantilat kuvataan mahdollisimman varmasti. Tämän tutkimuksen aineisto näyttäytyy melko lailla samantyyppisenä virkamiespuheena, jossa toistuvat samat käsitteet ja käytännöt. Toisaalta, on kuitenkin tiedossa, että tuen saaminen vaihtelee kunnittain. Voisiko tällöin näennäisesti samankaltaisen retoriikan yksityiskohtaisessa tarkastelussa löytyä eroavaisuuksia ja jos löytyy, niin millaisia? Ja edelleen, millaisia todellisuuksia ne rakentavat?

Todellisuus sisältää erilaisia *merkityssysteemejä*, joita kutsutaan myös diskursseiksi tai –kuten tässä tutkimuksessa– tulkintarepertuaareiksi. Näin ollen esimerkiksi vähän erityistä tukea järjestävien kuntien edustajien haastatteluista voidaan (oletettavasti) erottaa erilaisia tulkintarepertuaareja suhteessa tutkimuskysymyksiin, kuin esimerkiksi paljon tukea tarjoavien kuntien edustajien puheista. *Kontekstuaalisen* aika-paikka -akselin korostuminen liittyy diskurssianalyysiin olennaisesti. Tässä työssä kontekstuaalisuus tarkoittaa tämän päivän Suomen varhaiskasvatuksen kuntakenttää ja siihen rakentuneita erityisen tuen järjestelmiä. (Jokinen ym. 2016.)

## 6.2 Tutkimuksen diskurssianalyttiset painotukset

Niin sanotulla diskurssianalyttisen tutkimuksen kartalla (Jokinen & Juhila 1999) tutkimus painottuu seuraavasti:

### 1. Tilanteisuus   x   Kulttuurinen jatkumo

Ydintä on yksityiskohtainen analyysi tilanteisesta. Se painottuu ”tässä ja nyt”-toiminnan tarkasteluun. Toisaalta, laajempia kulttuurisia merkityksiä ja kulttuurista jatkumoa pohditaan sidoksissa tuloksiin eli vasta raportin loppupuolella, yhteenvedossa/pohdinnassa. (Jokinen & Juhila 1999, 269–270.)

### 2. Merkitykset                    x Merkitysten tuottamisen tavat

Mielenkiinto kohdistuu sen tarkasteluun, millaisilla kielellisillä keinoilla kuntien edustajat tuottavat merkityksiä haastatteluissa. Tästä syystä tutkimus painottuu selkeästi merkitysten tuottamisen tapoihin eli kysymyksenä *miten* on keskeinen. Toisaalta, kielellisissä käytännöissä merkitykset ja niiden tuottamisen tavat usein kietoutuvat toisiinsa. Näin ollen, on oletettavaa, että myös tämän työn myötä nousee esiin relevantteja varhaiskasvatuksellisia sisältöjä. (Jokinen & Juhila 1999, 280, 287–288.)

### 3. Retorisuus   x   Responsiivisuus

Retorisuus–responsiivisuus -vastinparissa työ painottuu retorisuuteen. Keskeinen syy tähän on se, että aineistossa (oletettavasti) ikään kuin puolustetaan kunnassa olemassa olevia varhaiskasvatuksen rakenteita ja käytäntöjä. Samoin tärkeää on se, että haastattelussa puhuu lähinnä haastateltava, jolloin puhe ei ole keskustelunomaista eikä siinä rakenneta merkityksiä yhdessä haastattelijan kanssa. Toisaalta, painotus ei kallistu täysin retorisuuteen, sillä osa haastateltavista oli hyvin epävarmoja haastattelun kulusta. Tämä vaati haastattelijaa ottamaan jonkin verran osaa haastatteluun, jotta vastaaja rohkaistuisi jatkamaan. Retorista puhetta voidaan kuvata myös suostuttelevaksi ja vakuuttelevaksi puheeksi. (Jokinen & Juhila 1999, 291–293.)

### 4. Kriittisyys                    x Analyttisyys

Työ painottuu analyttiseen diskurssianalyysiin ja näin ollen aineistolähtöisyyteen. Tähän on keskeisenä syynä se, ettei tutkimuksessa ole lähtökohtana alistussuhteiden olemassaolo. Sellaiseksi voitaisiin ajatella Eskelisen ja Hjeltin raportin (2017) tietoa siitä, että erityisen tuen saaminen toteutuu kunnissa epätasaisesti. Kuitenkin, tämä tieto ohjaa tutkimusta, mutta jää vielä analyysivaiheessa taustalle. Sen sijaan aineistoa pyritään tutkimaan mahdollisimman avoimesti ja uteliaana, ajatuksella: mitä

sieltä nousee ja miten se puheteoissa rakentuu? Toisaalta, myös sille mahdollisuudelle pyritään olemaan avoin, että analyttisestä lähtökohdasta huolimatta tulokset voivat ohjata kriittiseen kannanottoon. (Jokinen & Juhila 1999, 300–302.)

### 6.3 Tutkimuksen analyttiset työkalut

Aineiston yksityiskohtaisessa analyysissä operoidaan seuraavilla Jokisen (2016) vakuuttavan ja suostuttelevan retoriikan työkaluilla:

- a. *Erilaiset ehdottomuutta ja asioiden totuusarvoa painottavat sanat ja sanaparit*. Näitä voivat olla esimerkiksi luonnollisesti, tarkalleen, totta kai jne. Oleellista on se, että ilmaisuilla halutaan korostaa tapahtumien ilmeisyyttä.
- b. *Ääri-ilmaisujen käyttö*. Esimerkiksi kaikki, kukaan, ei ollenkaan jne. Lisäksi ääri-ilmaukset voivat olla ei-numeerisia laatusanoja, kuten esimerkiksi valtava, marginaalinen, pieni, suuri. Niillä voidaan maksimoida tai minimoida joitakin piirteitä ja samalla myös oikeuttaa esimerkiksi omaa toimintaa tai mielipiteitä.
- c. *Asiantuntijaan tai tämän lausuntoon viittaaminen*, jolloin voidaan vahvistaa argumenttia. Arvovaltaisuus kasvattaa allekirjoittaneiden tahojen merkitystä väitteelle.
- d. *Passiivin ja nominalisaation käyttö*, jolloin toimijuus hämärtyy. Esitetyt asiat ovat faktoja ja riippumattomia puhujasta tai tulkitsijasta. Tosiasiapuhetta voi kutsua myös vaihtoehdottomuuspuheeksi, sillä retoriikallaan se tukahduttaa vaihtoehdotiset artikulaatiotavat. Asiat vain tapahtuvat eikä niiden syitä voi tarkastella lähemmin.
- e. *Kolmen lista*, jonka avulla asiasta luodaan ikään kuin riittävä näyttö
- f. *Kontrastiparit* vakuuttavat kuvaten toista pareista positiivisessa ja toista negatiivisessa valossa.
- g. *Me -subjektin käyttö* lisää esitetyn asian totuusarvoa. Ei vain puhuja itse, vaan kaikki muutkin seisovat asian takana yhteisrintamassa.



## 6.4 Analyysin kulku

Varsinainen analyysi alkoi lukemalla haastattelut useampaan kertaan. Näin syntyneen kokonaiskuvan myötä saatiin käsitystä siitä, millaisia teemoja haastatteluissa esiintyi. Tämän jälkeen analysoinnissa hyödynnettiin pelkistämisen ja ryhmittelyn työkaluja, jotta aineistosta saatiin esiin analysoitavat ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2018). Alkuperäinen ajatus siitä, että tutkimuskysymyksiä heijastelevat puheet etsitään hakusanojen avulla, osoittautui käytännössä toimimattomaksi. Keskeinen syy oli se, että varhaiskasvatuksessa esiintyviä, samaa tai lähes samaa tarkoittavia käsitteitä on paljon. Esimerkiksi *yksilöllisyys* ja *lapsen henkilökohtaiset tarpeet* sekä *lapsikohtaiset tarpeet* esiintyivät haastatteluissa lähes synonyymeinä. Hakutoimintoa käyttämällä tuloksena oli tekstimassaa, jossa samat ilmaukset toistuivat, sillä hakusanat liittyivät usein samaan virkkeeseen. Lisäksi rajaamista vaikeutti monien haastateltavien pohtiva puhetapa pitkine virkkeineen. Niissä ikään kuin kietoutui yhteen monia aiheita, jolloin valinnassa tuli ratkaisevaksi se näkökulma, josta aihetta tarkasteltiin. Näin ollen aineisto käytiin läpi lukemalla ja siitä poimittiin puheet, jotka viittasivat tutkimuskysymyksiin.

Seuraavaksi jo rajautuneesta haastattelumateriaalista etsittiin teemoittelun avulla siinä piileviä tulkintarepertuaareja. Näin löytyneet tulkintarepertuaarit nimettiin ja niihin kuuluva materiaali analysoitiin yksityiskohtaisesti valittujen analyttisten työkalujen avulla peilaten niitä tutkimuskysymyksiin ja kontekstiin. Samalla pyrittiin huomioimaan myös kyseisen kielellisen toiminnan sävy ja sisältö. Samoin pyrittiin tarkkailemaan, esiintyykö esimerkissä mahdollisia muita retorisen aineiston rakennusmateriaaleja. Mikäli esiintyi, niiden vaikutus pyrittiin huomioimaan kokonaisuudessa. Tarkastelun fokus oli *miten?*- ja edelleen *mitä se tarkoittaa tässä yhteydessä?*-kysymyksissä. Näin syntyneestä kuvasta voitiin tehdä vertailuja ja päätelmiä siitä, millaisia todellisuuksia kehityksen ja oppimisen tuen politiikoissa vallitsee ja miten ne mahdollisesti vaikuttavat erityisen tuen saamiseen. (Juhila 2016.)

# 7 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

Raportointi jakautuu kahteen alalukuun, joista kumpikin käsittelee yhtä tutkimuskysymystä. Aluksi tarkastellaan sitä, millaisille tulkinnoille kuntien tukirakenteet rakentuvat. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, millaisten tulkintojen kautta inklusiivinen ajattelu kunnissa rakentuu. Molemmat alaluvut jakautuvat edelleen, jolloin kukin tulkintarepertuaari esitellään erikseen. Raportoinnin selkeyttämiseksi kunnat on jaettu kolmeen ryhmään (R1, R2, R3) niiden antaman tuen mukaan. Ryhmässä 1 tukea annetaan  $< 2,8$  prosenttia, ryhmässä 2 puolestaan  $6,2-15,2$  prosenttia ja ryhmässä 3  $> 23,8$ . Ryhmämaininnan lisäksi esimerkkinäytteessä on merkintä 3P, mikäli kunta toteuttaa kolmiportaista tuen mallia.

## *7.1 Millaisille tulkintarepertuaareille tukirakenteet kunnissa rakentuvat?*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta analysoitavaksi seuloutui aineistoa, joissa viitattiin ohjeistuksiin, arviointiin, moniammatillisuuteen ja päätöksen tekoon sekä odotuksiin lain tuomasta lisäarvosta tuen rakenteisiin. Edellä mainitut kokonaisuudet olivat luennassa nousseet keskeisiksi suhteessa tutkimuskysymykseen. Ne on nimetty *tukiprosessin ohjeistus-, yhteistyö-, päätösten tarve- ja lain lisäarvo* -tulkintarepertuaareiksi.

### 7.1.1 Tukiprosessin ohjeistus -tulkintarepertuaari

Kunnissa tarjotaan tukea erilaisten ohjeistusten ohjaamina. Aineiston perusteella tukiprosessit näyttäytyivät jossain määrin jäsentymättöminä niissä kunnissa, joissa ei ollut siirrytty kolmiportaisten tuen malliin. Vastaavasti niissä kunnissa, joissa tuen mallia toteutettiin, tukiprosessi eteni selkeästi.

Seuraavassa esimerkissä välittyy vaikutelma ohjeistuksesta, joka antaa vain vähän työvälineitä tukiprosessille. Vaikka puhuja haluaa tuoda esiin kunnan aktiivisena kehittäjänä, lähempi retoristen keinojen analyysi tuottaa päinvastaisen kuvan.

*Elikkä meillä on täällä [kunnan nimi] ohjeistettu tämä erityisen tuen linjaukset ja ohjeistukset, niin me ollaan tehty erityisopettajat täällä kunnassa sellaisena työryhmänä tällainen oppimisen tuen opas, joka [--] tavallaan käsittää sen tuen eri muodot just näissä tehostetuista ja yleisestä ja erityisestä tuesta varhaiskasvatuksesta, tuonne yhdeksänteen luokkaan asti. Toki me on siinä, ei niissä ohjeistuksissa ole just niin tarkalleen, vaan aika sellaisella yleisellä tasolla, että missä vaiheessa mihinkäkin ja kuka tekee, mitä tekee, milloin tekee ja kuka päättää. (R1, maaseutumainen kunta, kiertävä erityisopettaja)*

Käytetty *me erityisopettajat*-ilmaus kasvattaa puhujan arvovaltaisuutta, eikä anna sijaa kyseenalaistamiselle. Puhuessaan tuen eri asteista puhuja käyttää sekä ehdottomuutta painottavaa sanaa *just*, että kolmen listaa *tehostettu*, *yleinen* ja *erityinen*. Näin hän haluaa painottaa työryhmän tekemän oppaan merkitystä. Kunnassa ei ole käytössä kolmiportaisen tuen mallia, mutta toimintaohjeista tuen tasot löytyvät. Puhujan luoman kuvan painokkuutta vähentää kuitenkin *sellaisena-* ja *tällainen-* sekä *tavallaan*-täytesanojen käyttö. Se antaa kuvaa oppaasta, joka ohjaa vain jossain määrin. Tulkintaa vahvistaa viimeinen virke, jossa *ei [--] just niin tarkalleen* ohjeisteta tukiprosessin kulusta. Ei tiedetä, *kuka tekee, mitä ja milloin tekee ja kuka päättää*.

Tukiprosessien sujuvuus ei ollut itsestäänselvyys myöskään kunnassa, jossa kolmiportaisuus on käytössä ja tukea annetaan paljon.

*No meillä on tosiaan se kolmiportainen tuki olemassa, mikä on se meidän, se ohje. Ja sitten kelto on se, kenellä on sitten se, no näpeissään se.. näpeissään tämä arviointi. Kaikki arviointi yhdessä sitten tuon ryhmän opettajan kanssa. Ja ohjeistukset ne ovat, meillä on niistä kolmiportaisista, siitä ohje. Tehos-, erityinen tuki, tehostettu tuki, ja yleinen tuki. Ne on kirjattu meidän, ihan selkeät ohjeet. Ja ne ovat kaikkien käytettävissä, mutta tietysti se on erityislastentarhanopettajan tukena. (R3, 3P, taajaan asuttu kunta, varhaiskasvatuksen päällikkö)*

Esimerkkiotteessa vastataan kysymykseen siitä, millainen toimintaohjeistus kunnalla on silloin, kun erityisen tuen tarvetta arvioidaan. Puhuja edustaa kuntaa ja sen käytäntöjä ja tuo sen esille käyttämällä *me*-muotoa puheessaan. *Me* esiintyy eri tavoin taivutettuna yhteensä neljä kertaa, samoin *ohjeet/ohjeistus*. Puhuja vaikuttaa epävarmalta ohjeistuksen suhteen ja hän saattaa juuri *me*-muodolla pyrkiä vakuuttamaan kuulijaa siitä, että ohjeet ovat *kaikkien käytettävissä ja varsinkin erityislastentarhanopettajan tukena*. Prosessista otetaan esiin tuen tasot ja arviointi, mutta kokonaisuudesta ei muodostu yhtenäistä. Vaikka kolmiportainen tuki rakentuu aina tietynlaiseen kaavaan, se ei tässä avaudu. Siitäkään huolimatta, että retoriikka vakuuttaa ohjeiden olevan *ihan selkeät*. Vastaajan epävarmaan retoriikkaan saattaa olla erilaisia syitä, mutta haastattelun alussa ilmaistu virke *Mun täytyy ottaa täältä ihan materiaaliakin, että minä en muista millään ulkoa kaikkia* selittää ainakin osaltaan asiaa. Kunnan ohjeistus saattaa olla selkeä, mutta haastateltavana olleelle kunnan varhaiskasvatuksesta vastaavalle päällikölle se ei ole sisäistynyt.

Kolmiportainen tuki herättää aineiston perusteella paljon keskustelua puolesta ja vastaan. Syntyy vaikutelma, että omia, ei-kolmiportaisia malleja tulee puolustaa.

*Minä sanon heti, että meillä ei ole käytössä alle eskari-ikäisillä ja varhaiskasvatuksessa tätä kolmiportaisen tuen mallia. [--] No, ohjeistukset nyt on pitkälti kirjattu sitten [--] En minä nyt osaa oikeastaan ajatella, että miten sitä sitten on. Siinä on ohjeet sitten niin, että miten edetään, miten havainnoidaan, miten otetaan vasu [--] kirjataan syksyllä heti tai kun lapsi aloittaa hoidon joskus, koska hän sitten aloit- taakin muulloin kun syksyllä ja sitten, jos sitä huolta alkaa lapsesta ilmaantua, että hänestä ei ole aikaisemmin ollut tietoa, niin silloin ne havainnot ja kirjaamiset ja keskustelut perheen kanssa siihen vasuun ja sitten yhteys siihen erityisopettajaan ja sitten arviointi on varmaan joku sananmuoto lukee niissä, että tarpeen mukaan, mutta se aina sitten sovitaan ja näin. (R1, kaupunkimainen kunta, varhaiskasvatuk- sen konsultoiva erityisopettaja)*

Esimerkki alkaa toteamuksella siitä, ettei kunnassa ole käytössä kolmiportaisen tuen mallia. Puhujan käyttämä ääri-ilmaus *heti* saa puheen vaikuttamaan jossain määrin hyökkäävältä. Se ikään kuin oi- keuttaa puhujan jatkoretoriikan eli vaikka mallia ei ole, asiat toimivat. Kuitenkin, kun puhuja aluksi sanoo, että ohjeistukset on kirjattu ja seuraavassa virkkeessä toteaa, ettei aivan tiedä miten, tukikäy- täntöjen vakuuttavuus heikentyy. Kontrastipari aikaansaa vaikutelman siitä, ettei kunnan käytäntöjä ole kirjattu tarkasti. Lisäksi huomio kiinnittyy luettelomaiseen tapaan esittää asiat: huoli ilmaantuu, keskustelut ja kirjaamiset, yhteys erityisopettajaan, arviointi. Luettelemalla sekä toistamalla *ja sitten-* ilmaisua halutaan painottaa prosessin tehokkuutta ja sujuvuutta.

Tukiprosessissa painotetaan arjen jatkuvaa havainnointia ja sen perusteella tehtävää arviointia, josta seuraava esimerkki.

*Että nämä on nyt tietyllä tavalla ne meidän portaot, että ensin se arjen pedago- giikka pitää olla kunnossa ja havainnoinnit ja dokumentoinnit, sitten jos tuen tarve havaitaan, niin sitten on tietyt vaiheet ja sitten jos tulee vielä tämä pohdinta ihan siitä lainsäädännön sanomasta erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeesta, että nämä ovat ne meidän vaiheet tietyllä tavalla ja niihin liittyy sitten näitä meidän tiettyjä prosesseja. (R2, kaupunkimainen kunta, varhaiskasvatuksen palvelupääl- likkö)*

Puheesta piirtyy kuva kunnan tukirakenteiden asteittaisuudesta. Yleinen tuki arjen pedagogiikan myötä, havainnot ja dokumentaatiot sekä edelleen mahdollinen lisätuen tarve. Puhuja toistaa sanaa *tietty* eri taivutusmuodoissa, joka saa aikaan vaikutelman siitä, että prosessi on tarkkaan mietitty eri- tyisine vaiheineen. Vaikutelma vahvistuu entisestään, kun puhuja viittaa *ihan lainsäädännön sano- maan*. Nämä retoriset keinot eivät kuitenkaan vakuuta kuulijaa, päinvastoin *tietty* -sanan runsas käyttö tekee yleisvaikutelmasta epämääräisen. Tulkintaa tukee puhujan pohdinta lain tarjoamista reunaeh- doista.

Kolmiportaisen tuen mallia toteuttavissa kunnissa ohjeistukset näyttäytyivät selkeinä. Malli tarjoaa rakenteen, jonka mukaan toimia. Toisaalta, vaikka rakenne voi olla selvä, voi uuden käytännön oppiminen viedä aikaa.

*No se on ihan hyvä, systeemi sillä lailla, kun tavallansa ne, se on jotenkin se tuki enemmän todennettavissa [--] Mutta kyllä se, me ollaan vähän sitä harjoiteltu. Tämähän on tällainen uusi asia vielä ja just nämä kaikki kirjaamiset näissä lappuroisissa ja lippuroisissa, niin tämähän on sellaista, hyvinkin näitä joka vuosi päivitelään ja löydetään virheitä ja että ei noin voi olla eikä näinpäin, mutta meillä on se lapsiperheteriimi. Se on meidän sellainen aarre ja se on kyllä tosi hyvä systeemi. (R2, 3P, maaseutumainen kunta, kiertävä varhaiserityisopettaja)*

Kolmiportaisuuden etuna nähdään tuen todennettavuus. Samalla kuitenkin todetaan, että asiakirjojen täyttämisen on vaativaa työtä. Sanat *lappuroiset* ja *lippuroiset* luovat kuvaa todellisuudesta, jossa kirjattavia dokumentteja on paljon. Asian eteen kuitenkin ponnistellaan ja tässä auttaa moniammatillinen yhteistyö. Moniammatillisuus toteutuu lapsiperheteriimin kautta ja elimen tärkeyttä painotetaan, se on *aarre ja tosi hyvä* systeemi.

### 7.1.2 Yhteistyö -tulkintarepertuaari

Monialaisen työryhmän käyttöön ja vanhempien osallisuuteen viitataan monissa yhteyksissä. Yhteistyötä tekevästä elimestä käytettiin erilaisia nimityksiä, muun muassa yhteistyöryhmä ja moniammatillinen- sekä monialainen tiimi. Yleisvaikutelmaksi jäi, että eri alojen asiantuntijoita hyödynnetään, mutta käytäntö ei ole vakiintunut ryhmän kokoonpanon ja tapaamiskertojen suhteen. Esimerkissä pohditaan kuvitellun Toivon tuen tarpeen arviointia.

*[--] sitten tietysti tosiaan pidetään varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja tai muita yhteistyöpalavereja ja vanhempien kanssa aktiivisesti tavataan ja sitten tietysti nämä yhteistyökumppanit, jos hänellä on jotain, [--] tutkimuksia tulossa tai menossa tai sitten mietitään sitä kuitenkin, että pitäisikö jotakin tehdä ja ainakin erityisopettaja sitten tekee hänelle kartoitukset ja sitä kautta mietitään sitten mahdollista tarvetta muuhun konsultaatioon tai kehitystason arvioihin tai onko perheellä tarvetta esimerkiksi perheneuvolan johonkin kasvatustaluteluuihin tai totta kai nämä yhteiset keskustelut varhaiskasvatuksessa. (R1, kaupunkimainen kunta, varhaiskasvatuksen konsultoiva erityisopettaja)*

Retoriikassa halutaan esittää järjestelmä, joka tarttuu huoleen tehokkaasti monen asiantuntijan avulla. Tästä huolimatta syntyy kuva epävarmuudesta, jota esimerkiksi luettelomaisuus synnyttää. Puhuja haluaa kertoa mahdollisimman monta eri vaihtoehtoa tuen arviointiin liittyen, jolloin arviointikäytännöistä tulee uskottavaa. Teonsanojen passiivimuoto *pidetään, tavataan, mietitään*, korostaa esitetty-

jen asioiden riippumattomuutta puhujasta. Puhe on tosiasiapuhetta, näin kunnassa toimitaan aina riippumatta siitä, kuka asian esittää. Puhuja myös painottaa asiaansa vahvasti. Otteesta löytyvät *tietysti* (2), *tosiaan*, *aktiivisesti*, *ainakin* ja *totta kai* kertovat, että kunnassa panostetaan monialaiseen yhteistyöhön. Tukiprosessiin voi kuulua monenlaisia yhteistapaamisia eri kokoonpanoissa, vanhempien kanssa erityisesti. Lisäksi *ainakin* erityisopettaja tekee lapselle kartoituksia, mahdollisesti myös muut tahot. Toisin sanoen, arvioinnissa käytetään laajaa repertuaaria. Herää kysymys, kuka koordinoi prosessia vai tapahtuuko se ehkä *yhteisissä keskusteluissa*, joihin puheen lopussa viitataan.

Aineistossa oli viitteitä siihen, että mitä pienempi kunta, sitä joustavampi eri alojen ammattilaisten yhteistyö. Eräässä kunnassa hyödynnettiin jo vakiintunutta lapsiperheteriimiksi kutsutun elimen käytäntöä säännöllisesti. Toiminnan etuna oli se, että työryhmä tunnettiin paikkakunnalla hyvin, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

*[--] se on hyvin matalan kynnyksen sellainen porukka ja nyt on jo sillä lailla, kun se on jo niin monta vuotta toiminut, niin vanhemmiltakin tulee niitä pyyntöjä, että vanhemmatkin haluaisivat, esimerkiksi lapsi imee peukaloa tai se ei meinaa illalla nukkua, niin istumme alas ja yhdessä mietimme. Se on sellainen, löytänyt paikkansa. Ja sitten, jos on isompia asioita, niin he kokoontuvat vähän ehkä tiheämmin, että voi olla, että saman lapsen asioissa neljä kertaa vuodessa istumme alas ja aina edellisessä sovitaan jo seuraava tapaaminen. (R2, 3P, maaseutumainen kunta, kiertävä varhaiserityisopettaja)*

Otteesta piirtyy kuva paikallisesti toimivaksi todetusta työkalusta, jota myös vanhemmat osaavat arvostaa. Alussa käytetty metafora *matala kynnyks* tukee jatkossa esitettyä. Kun tiimin työnkuvana kerrotaan olevan mahdolliset *isommat asiat*, mutta myös *peukalon imeminen*, metafora tulee todistetuksi. Käytäntöä toteutetaan laajassa maaseutukunnassa, jossa kunnallisessa varhaiskasvatuksessa on verrattain vähän lapsia. Saattaa olla, että olosuhteet tukevat retoriikan luomaa kuvaa ja kunnan käytäntö muodostaa jonkin asteisen poikkeuksen asialistan laajuudellaan. Kuitenkin, yleisvaikutelmaksi jäi, että monialaista yhteistyötä arvostetaan kunnissa foorumina, jossa toisiaan täydentävien ammattilaisnäkökulmien on mahdollista kohdata.

Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys korostui. Kaikissa kunnissa pyrittiin huomioimaan heidän toiveensa ja näkemyksensä oman lapsen asioista. Seuraava esimerkki on pohdinnasta, joka liittyy Saran tapaukseen. Siinä kunnan edustaja tuo esiin kasvattajien lähtökohtaista suhtautumista huoltajien huoleen.

*[--] että kun vanhempia huolestuttaa, niin me [--] aina ajatellaan, että vanhemman huoli on vakava ja ensisijainen, että harvoin kukaan vanhempi on huvikseen huolissaan jostain asiasta [--] (R1, kaupunkimainen kunta, varhaiskasvatuksen konsultoiva erityisopettaja)*

Viesti on selkeä: vanhempien huoleen tulee suhtautua vakavasti. Puhuja käyttää sanaa *aina* ja korostaa näin sitä, että suhtautuminen ei ole tilannekohtaista. Tätä tukee myös me-subjektin käyttö, joka viittaa suhtautumistavan olevan riippumaton siitä, kuka sen esittää. Toisaalta, pyrkimyksistä huolimatta perheen ja ammattilaisten näkemykset voivat olla joskus eriäviä, jolloin keskusteluyhteyden ylläpitäminen korostuu.

*[--] toki on aina tapauksia, joissa sitten vanhempien näkemykset törmäävät asiantuntijoiden näkemysten kanssa ja sitten se on sellaista keskustelua [--], että tavallaan sitten tulee se korostuneeksi se, että mikä on lapsen etu [--] näissä asioissa, että on sellaista sitten vuoropuhelua. (R3, 3P, maaseutumainen kunta, varhaiskasvatusvastaava)*

Tekstissä luodaan kuva kasvatusalan ammattilaisten tärkeästä tehtävästä, joka määrittyy *lapsen edun* pohtimiseksi *vuoropuhelussa* vanhempien kanssa. Puhuja aloittaa sanomalla *toki on aina*, jolloin viestin painoarvo vahvasti painottuu. Toisin sanoen, on jaksettava keskustella omaa näkemystään puolustavien vanhempien kanssa siitakin huolimatta, ettei keskustelu ole hedelmällistä. Vastakkainasettelua huoltajien ja asiantuntijoiden välillä korostaa teonsana *törmätä*, joka viittaa vahvaan erimielisyyteen. *Sitten*-sana toistuu neljästi: sitten näkemykset törmäävät, sitten keskustellaan, sitten korostuu lapsen etu, sitten vuoropuhutaan. Tätä luetteloa seuraamalla voi huomata, että luottamus yhteisten keskustelujen voimaan on kentällä vahva. Lapsen etu vaikeissakin tukea koskevilla asioilla saavutetaan vain keskustelun kautta ja aina aika ajoin se on työlästä.

### 7.1.3 Päätösten tarve -tulkintarepertuaari

Selvä enemmistö aineiston kunnista ei tehnyt hallinnollisia erityisen tuen päätöksiä. Asiaa perusteltiin muun muassa sillä, että kaikki lapset saavat tarvitessaan juuri sen vahvuista tukea kuin tarvitsevat.

*Ei, meillä ei ole erityistuen käsitettä käytössä. Meillä ei tehdä mitään päätöksiä, meillä ei ole, meillä puhutaan vain lapsen tuen tarpeesta. (R1, taajaan asuttu kunta, varhaiseryityiskasvatuksen suunnittelija)*

Puhuja käyttää kahdessa virkkeessä yhteensä neljä kertaa kielto sanaa *ei*, jolla hän myös aloittaa. Kielämällä painokkaasti, puhuja haluaa korostaa paitsi erityisen tuen päätöksen, myös erityisen tuen käsitteen tarpeettomuutta. Tulkintaa vahvistaa myös käytetty ääri-ilmaisu *mitään*, jolla ikään kuin maksimoidaan omien käytänteiden oikeutus. Jyrkän kielteisen alun jälkeen puheessa aletaan perustella käytäntöä.

*Varhaiskasvatuksen [--] laadun perusta pitäisi olla niin hyvä, että jokainen lapsi saa sitä tukea, se huomioidaan heti ja lähdetään sitä tukea antamaan. [--] meillä*

*kuitenkin sitten tehdään se kehityksen ja oppimisen tuen suunnitelma, sitten vielä tarkennetaan lisäksi ne pedagogiset ratkaisut ja tuen muodot ja tällaiset [--] tarkemmin [--] vasuun [--]. Kun se Opetushallituksen vasuun niin, siellähän sanotaan, että se lapsen tuki kirjataan vasuun. (R1, taajaan asuttu kunta, varhaiseryityiskasvatuksen suunnittelija)*

Yleisvaikutelmaksi piirtyy se, että jokaista lasta tuetaan tarvittaessa ja tällöin hänelle tehdään kehityksen ja oppimisen tuen suunnitelma, joka tarkentuu edelleen lapsen vasussa. Viittaaminen arvovaltaisen tahon, Opetushallituksen, tuottaman asiakirjan ohjeistukseen, vahvistaa puhujan viestiä. Huomio kiinnittyy puhujan mainitsemaan varhaiskasvatuksen *laadun perustaan*, jonka tässä yhteydessä voisi tulkita tarkoittavan yleistä tukea. Tulkintaa tukee myöhemmin haastattelussa tehty viittaus käytäntöön, joka sisältää inklusiivisia piirteitä. Oteesta vastaaja kertoo ajattelusta, joka vallitsee kunnan tukipolitiikan taustalla.

*[--] ne muutokset yritetään tehdä siinä pedagogiikassa ja toimintaympäristössä, vuorovaikutuksessa ja työn organisoinnissa. (R1, taajaan asuttu kunta, varhaiseryityiskasvatuksen suunnittelija)*

Kunnassa siis pyritään vahvaan yleiseen tukeen sopeuttamalla ympäristön olosuhteita lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Laadukas varhaiskasvatus ja pedagoginen dokumentointi tuen käytäntöjä ohjaamassa selittävät osaltaan kunnan haluttomuuden puhua erityisestä tuesta ja hallinnollisista päätöksistä. Se saattaa myös osaltaan selittää sitä, että kunta kuuluu tilastollisesti vähän tukea tarjoaviin kuntiin.

Kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto kunnista yhdessä tarvitaan hallinnollinen päätös, jotta erityinen tuki voidaan aloittaa. Kahdessa riittää, että tuen tarve todetaan. Seuraavassa esimerkissä pitkäkestoisen tuen tarve määritellään, mutta todetaan samalla, ettei lausuntoa tuen saamiseksi tarvita.

*Meillä ei tehdä varhaiskasvatuksen puolella hallinnollista päätöstä, vaan se vain myöskin todetaan. Meillä on kirjattu se tänne niin, että tuen tarve määritellään monialaisessa palaverissa ja pitkäkestoinen vahva tuen tarve, esimerkiksi kehitysvamma, monivamma, aistivamma ja niin edelleen. [--] käytännössä usein siinä on se lausunto käytettävissä, mutta se ei todellakaan ole se lausunto mikään edellytys sille erityiselle tuelle. (R1, 3P, kaupunkimainen kunta, varhaiskasvatuksen koordinoiva erityisopettaja)*

Retoriikassa hyödynnetään painokkuutta lisääviä sanoja ja sanapareja, joilla voimistetaan viestin haluttua vaikutusta. Kun tuen tarve *vain* todetaan, eikä lausunto *todellakaan* ole edellytyksenä erityiselle tuelle, luodaan kuvaa kevyestä tuen saamisen järjestelmästä. Huomio kiinnittyy myös monialaisen työryhmän käyttöön, joka asiantuntijaelimenä tuo halutunlaista painokkuutta retoriikkaan. Kuitenkin,



kunta kuuluu vähän tukea tarjoaviin kuntiin, jolloin herää kysymys siitä, onko tuki sittenkin vain esitetyn määritelmän täyttävän lapsen oikeus.

#### 7.2.4 Lain lisäarvo -tulkintarepertuaari

Aineistosta nousevat huomionarvoisiksi haastateltavien pohdinnat muun muassa uudesta varhaiskasvatuslaista. Lailta odotetaan ohjeistusta, joka selkiyttäisi työtä ja takaisi tasaveroisemmat tuen rakenteet.

*[--] että oli odotusarvo ja toivetta sille, että lainsäädäntöön olisi tullut jotenkin enemmän nyt tästä tuen asiasta, [--] kentällä tuntuu olevan jotenkin sellainen ajatusmalli, että kun laissa olisi jotakin vähän enemmän, niin sen päälle olisi helpompi rakentaa sitä kaupungin omaa sitten. [--] toki se ehkä toisi sitä sellaista yhdenvertaisuutta tai sellaista yhteistä näkemystä, koko maan tasolla [--]. (R2, kaupunki-mainen kunta, varhaiskasvatuksen palvelupäällikkö)*

Vaikuttaa siltä, että kunnassa on pyritty jalostamaan omaa rakennekaaviota ja tätä työtä helpottamaan on kaivattu lain antamia raamituksia. Tekstistä erottuu puhujan positio jossain määrin eri mieltä olevana virkamiehenä. Toki-sanana käytöllä hän kuitenkin tulee vastaan kentän toimijoita ja ikään kuin myöntää, että laki saattaa edistää yhdenvertaisuutta ja koko maan tasoista yhteistä näkemystä. Aineisto kokonaisuudessaan viittaa siihen, että edeltävässä esimerkkiotteesta esiintynyt virkamies ei ole näkemyksineen yksin. Lakiohjeistuksia kaivataan, mutta samalla ollaan epävarmoja ja osittain skeptisiäkin lain mahdollisuuksista parantaa yleistä varhaiskasvatuksen kasvun ja kehityksen tuen tilaa.

Varhaiskasvatusta ja esiopetusta säädellään eri lakien kautta. Aineistossa esiopetuksen kolmiportaisuutta pohdittiin muun muassa vertailemalla sitä varhaiskasvatuksen tuen rakenteisiin. Seuraavassa esimerkissä kiertävä erityisopettaja pohtii oman työnsä vaatimuksia ja resursseja.

*Koska minä ainakin tiedätkö, kun yksin toimin kunnassa ja tavallaan vastaan tästä varhaiskasvatuksen ja meidän päiväkotien esiopetuksen erityisopetuksesta niin, etten viitsi yksin alkaa tekemään liian paljoa työtä. Että tavallaan ennen kuin.. Että minä sitten teen ihan väärällä lailla, jos tuleekin joku nyt uudessa laissa joku ohjeistus, että näin tulisi tehdä. [--] Että sitä minä ainakin odotan tuolta [nauraa] valtiotasolta, että sieltä tulisi ministeriön tasolta, että sieltä tulisi jotakin. Koska tämä on ihan tällaista suomössöä, missä jokainen sitten pyrkii sukuloimaan omalla järjellensä. [--] Esiopetus on selkeä. Se on ihan selkeä ja tietää, miten toimii ja missä vaiheessa mitään. Että se on jotenkin selvää viidakkoa jo sen kolmiportaisuuden takia. (R1, maaseutumainen kunta, kiertävä erityisopettaja)*

Retoriikan epävarmuus ja selittelevyys varsinkin alussa rakentuu *tavallaan* -sanana (2) ja verbien konditionaalimuodon kautta. Otteen keskeisimmäksi sanaksi nousee *suumössöä*. Metaforan kautta avautuu todellisuus, jota puhujan ei tarvitse sen enempää perustella. Varhaiskasvatukseen odotetaan valtiotasolta tukea, sillä nykyisellä ohjeistuksella kukin *sukkuloi omalla järjellensä*.

Syntyy kuva, että varhaiskasvatuksessa tuen tarpeessa olevat jäävät vaille riittävää tukea, koska kunnassa asiasta vastuussa oleva *ei viitti alkaa tekemään liian paljoa työtä*. Hän odottaa lain ohjeistusta oikeista toimintatavoista, jotta ei tee työtään väärin. Esiopetuksessa olevien lasten osalta tuen saatavuus on varmempaa, sillä kolmiportaisuus tarjoaa selkeän tukirakenteen. Vastaaja edustaa vähän tukea tarjoavaa kuntaa.

Toisaalta, kolmiportaisuuden rinnalla saatetaan käyttää niin sanottua kerroinjärjestelmää. Tällöin kertoimet palvelevat hallintoa, kolmiportaisuus puolestaan kentällä työskenteleviä, kuten seuraava esimerkki kertoo.

*No, [kolmiportaisuus] on varmaan hyvä. Mutta tärkeämpi, meillä käytetään noita kertoimia ainakin vielä. Niin se on se ehkä parempi työväline minun näkövinkkeistä täältä toimistolta. Mutta tähän on erittäin tarpeellinen tuonne varsinkin eskariopelle ja sille VEOlle tämä kolmiportaisuus.*

*K: [--] miksi?*

*[mieltii 8s] Miksi [naurahtaa]. No, pystytään huomioimaan lapset yksilöinä, ja heidän erityistarpeisiin pystytään näin vastaamaan. (R3, 3P, taajaan asuttu kunta, varhaiskasvatuspäällikkö)*

Retoriikka on epävarmaa ja osin ristiriitaista, jolloin yleisvaikutelmaksi jää ikään kuin tasapainoilu uuden ja vanhan järjestelmän välillä. Puhuja toteaa, että kolmiportaisuus on *erittäin tarpeellinen* esiopetuksessa, mutta varhaiskasvatuksen osalta hän ei ole yhtä vakuuttunut. Näin siitä huolimatta, että kolmiportaisuuden tarpeellisuus perustellaan lasten yksilöllisyyden parempana huomioimisena ja tarpeisiin vastaamisena. Kolmiportaisen mallin kautta ajattelu ei ole vielä saavuttanut hallintoa, vaan siellä työvälineenä käytetään kerroinjärjestelmää, joka on *tärkeämpi* ja *parempi*.

## **7.2 Millaisille tulkintarepertuaareille inklusiivinen ajattelu kunnissa rakentuu?**

Inklusiivinen ajattelu rakentuu aineistossa erityisesti puheissa pienryhmien ja yksilöllisyyden merkityksestä. Tulkintarepertuaarit on nimetty *kaiken perusta-* ja *yksilöllisyys* -tulkintarepertuaareiksi.

## 7.2.1 Kaiken perusta -tulkintarepertuaari

Jokainen kunta mainitsi pienryhmät yhtenä keskeisenä tukikäytäntönä. Aineiston perusteella lähes kaikki toiminta varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuu pienryhmissä, tätä kutsuttiin pienryhmäpedagogiikaksi. Tässä yhteydessä pienryhmillä ei tarkoiteta esimerkiksi varhaiserityisopettajan kokoamaa tietynlaista tukea tarvitsevaa lapsiryhmää, vaan puheena ovat niin sanotussa peruspäiväkotiryhmässä toimivat pienemmät kokoonpanot. Erityis- tai integroituja ryhmiä oli huomattavan vähän, poikkeuksena kunta, jossa oli 13 integroitua- ja yksi erityisryhmä. Lisäksi yhdessä kunnassa oli yksi erityispäiväkoti. Pienryhmiin perustuvan toiminnan vakiintuminen ja inklusiivisen ajattelun leviäminen saattavat osaltaan vaikuttaa tähän, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

*Meillä ei ole. Ei ole niitä ryhmiä. Ja ihan, ei säästöyistä otettu pois, vaan ihan inklusioperiaatteen mukaisesti, tätä on haettu vielä, mutta sitten [kunnan nimi] on kirjattu myöskin se, että meillä toteutetaan pienryhmätoimintaa. Elikkä toimitaan sitten siellä oman ryhmän sisällä pienessä ryhmässä (R1, 3P, kaupunkimainen kunta, varhaiskasvatuksen koordinoiva erityisopettaja)*

Teksti pyrkii vakuuttamaan alun kaksinkertaisella kiellolla kunnan käytäntöä, jota puhuja jatkossa perustelee. Pienryhmien olemassaolo perustuu kunnassa tehtyihin linjauksiin, mutta myös inklusion periaatteisiin. Näillä perusteluilla puhuja luo kuvaa tasaveroisesta kasvatustoiminnasta. Kuva vahvistuu maininnasta, jossa todetaan, että erityis- ja integroituja ryhmiä *ei otettu pois säästöyistä*. Toisin sanoen, se oli valinta. Toisaalta, lause *tätä on haettu vielä* viittaa siihen, että inklusiiviset periaatteet ja tuen tarpeisiin vastaaminen jokapäiväisessä arjessa saattaa olla haasteellista. Sama vaikutelma syntyy myös seuraavan esimerkin retoriikasta.

*Meillä ei ole sellaisia ihan niin hienoja rakenteita ja ryhmärakenteita ja resursseja, kuin voi olla isoissa kaupungeissa, kun on integroituja ryhmiä. Tosin niitä ei juuri enää ole, kun tehdään pienryhminä. Mutta meillä on jotenkin, me on ajateltu sitä inklusiota, että se olisi siinä lähellä lasta ja siinä elinpiirissä ja yritetään sinne tuupata sitä apua. Joskus mieltii, mutta me mennään nyt näillä eväillä. (R2, taajaan asuttu kunta, varhaiserityiskasvatuksen suunnittelija)*

Pienryhmän merkitys näyttäytyy hiukan ristiriitaisessa valossa. Alussa verrataan omaa kuntaa isojen kaupunkien toimivampiin systeemeihin ja tässä yhteydessä mainitaan integroidut ryhmät. Luodusta ihannekuvasta palataan ikään kuin takaisin todellisuuteen, jossa todetaan kaiken toiminnan tapahtuvan pienryhmissä. Taajaan asutulle kunnalle se tarkoittaa mahdollisuutta tarjota tukea lapsen omassa elinpiirissä. Kuitenkin, sanaparin *yritetään tuupata* käyttö synnyttää mielikuvan siitä, että tuen tar-

joaminen inkluusiivisissa systeemissä ei ole helppoa. Lopun metafora *näillä eväillä mennään* vahvistaa ilmaisuvoimaisesti sitä, että kunnassa tyydytään vallitsevaan käytäntöön, vaikka todellisuus saattaisi vaatia integroituja lapsiryhmiä.

Pienryhmä nähtiin ongelmia ennaltaehkäisevänä sekä kaikille kuuluvana etuutena, johon arjen pedagogiikka perustuu. Tällä varmistetaan se, että lapsen tarpeita pystytään paremmin huomioimaan.

*[--] että ne ei lähde kaikki yhtä aikaa sinne eteiseen, ne ei mene kaikki yhtä aikaa jonottamaan vessaan. Vaan me lähdetään pienissä ryhmissä, toimitaan [--], jolloin pystytään kiinnittämään sen lapsen tarpeisiin paremmin huomiota. Ja alle neljävuotiaitten ryhmässä sitten tai kolmevuotiaitten, että kun siellä on se neljä lasta, niin sielläkin toimitaan, pyritään mennä, siellä kyllä ne menee usein yhdessä pihalle, mutta siinäkin lähdetään, että ei mikään eteistilanne ja sellaisia isoja ryhmäliikkumisia, niin ei lähdetä näin ja sitten toimitaan, tehdään ne jutut. Jumpassa voidaan olla vaikka kahdessa, se koko ryhmä jaetaan vaikka kahteen osaan, niin tulee vähän enemmän. Tai sitten riippuen, että just varsinkin tällaisen Toivon kohdalla meillä nyt on ollut, jonka on tosi haasteellista olla tällaisessa, niin sieltä [--] on pitänyt välillä jumppaa seitsemän lapsen kanssa, kahdeksan tai kymmenen lapsen kanssa, niin silloin se onnistuu siltä lapseltakin se toimiminen paremmin, kun ei ole sitä ylimääräistä härdelliä siinä ympärillä. (R2, taajaan asuttu kunta, varhaiseryityiskasvatuksen suunnittelija)*

Otteessa luodaan epätoivottava skenaario siitä, mitä tapahtuu koko lapsiryhmän toimiessa samanaikaisesti: *ylimääräistä härdelliä*. Kun lapset sen sijaan jaetaan pienempiin kokoonpanoihin, ollaan tehokkaampia ja *toimitaan*. Teonsana toistuu kolmesti ja vahvistaa pienryhmien tärkeyttä, *varsinkin tällaisen Toivon kohdalla*. Edellä mainittu kuvaus ei kuitenkaan vakuuta pedagogisessa mielessä, osin se johtuu yksinkertaisesti siitä, että siinä puhutaan lähinnä siirtymätilanteiden sujumisesta. Toisaalta, vaikutelma saattaa johtua myös siitä, että retoriikka luo mielikuvan pienistä ryhmistä, jotka siirtyvät ohjatusti paikasta toiseen ja suorittavat asioita tehokkaasti. Maininta kolmevuotiaista, jotka *usein kyllä menee yhdessä pihalle*, piirtääkin tässä yhteydessä kuvaa hiukan jopa anarkistisesta joukosta, joka ei tottele. Pienryhmä edesauttaa tukea tarvitsevan Toivon ja muiden lasten toimimista lähinnä toiminnan struktuurin tasolla. Siihen, mitä tehokas toiminta on muuta kuin siirtymätilanteista suoriutumista, aineisto ei vastaa.

Pienryhmän funktio tuen mahdollistajana saattaa jäädä epäselväksi, kun kyseessä on tehostetun tuen tarpeessa oleva lapsi. Seuraavassa esimerkissä haastateltava pohtii Toivon tuen jatku-  
moa.

*Sitten tavallaan, vähitellen voidaan sitten jotakin tukimuotoa, että kun meillä kuitenkin on tuo pienryhmätoiminta, niin se jatkuu. Se ei [--] vain yksinomaan olisi tässä Toivon tilanteessa vaan, se jatkuu niin hän saa kuitenkin sitä tukea, että sitä ei sillä lailla lopeteta. (R1, taajaan asuttu kunta, varhaiseryityiskasvatuksen suunnittelija)*

Pienryhmätoiminta on ollut Toivon ennaltaehkäisevä tukimuoto, mutta haasteiden lisääntyessä aletaan *vähitellen* pohtia jotakin tukimuotoa eli samaa pienryhmätoimintaa. Syntyy ristiriitainen kuva, joka jatkuu, kun puhuja asettaa vastakkain lyhyen ja jatkuvan tuen tarpeen.

*(--)* *pienryhmät ovat tällä hetkellä kuitenkin se paikka, jossa edelleen tällaisen lapsen, kuitenkin, riippuen minkälaista sitten, onko tämä joku tilapäinen, että jos nyt on vaikka joku yhtäkkinen tullut, vaikka ero tai joku rakas ihminen on kuollut tai jotakin tällaista, kun se tilanne muuttuu äkkiä, mutta jos tämä on joku tavallaan tällainen nepsy-lapsi, niin sehän tarvitsee tukea jatkuvasti. (R1, taajaan asuttu kunta, varhaiserityiskasvatuksen suunnittelija)*

Retoriikka on sekavaa ja epävarmaa, puhujan ajattelua on vaikea tulkita. Aluksi kuvaillaan mahdollisen traumaattisen tapahtuman kokenutta lasta myötätuntoisella sävyllä. Sävy kuitenkin muuttuu, kun puhuja luo vastakohtan ensin luodulle lapsikuvalle. Kontrastina toimii *nepsy-lapsi*, joka on *tavallaan tällainen, sehän tarvitsee tukea jatkuvasti*. Retoriikan perusteella voi jäädä pohtimaan sitä, missä on vähänkin enemmän tukea tarvitsevan lapsen paikka, jos hän ei voi kuulua pienryhmään. Toisaalta, aineiston perusteella toiminta kuitenkin tapahtuu aina tai pääsääntöisesti pienryhmässä.

## 7.2.2 Yksilöllisyys-tulkintarepertuaari

Aineistossa esiintyi useassa yhteydessä pohdintaa lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioinnista, joka koettiin erityisen tärkeänä. Seuraavassa raportoinnissa hyödynnetään kolmea esimerkkitapausta, Villeä, Toivoa ja Saraa. Analysointi pyrkii tarkastelemaan sitä, millainen kuva kustakin lapsesta tuen tarvitsijana rakentuu yksilöllisyyspuheissa.

*Ville tuen tarvitsijana*. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että Villen tukitoimet perustuvat ensisijaisesti fyysisten rajoitteiden ja puheen tuottamisen vaikeuden aiheuttamiin haasteisiin. Valtaosa kunnista pyrki vastaamaan perheen toiveeseen siitä, että poika pääsisi samaan lähipäiväkotiin kuin ystävänsä. Kunnissa, joissa päiväkotia oli vähän, tilanteen ratkaiseminen oli helpompaa, sillä päiväkodit oli remontoitu tai alun perin rakennettu esteettömiksi. Vaikka kaikissa kunnissa pyrittiin tukemaan pojan toimijuutta muun muassa jokapäiväisissä toiminnoissa, vain vähemmistö kunnista pyrki siihen muokkaamalla toimintaympäristöä sopivaksi. Huomattavasti yleisempää oli eräänlainen kyllä-mutta -puhe, jolloin kasvatuksen ammattilaiset kuuluivat perheen toiveen, mutta tiesivät yksilöllisten tarpeiden tuomat haasteet paremmin. Seuraavassa esimerkissä paljon tukea tarjoavan kunnan viranhaltija pohtii Villen tukitoimia.

*[--} meillä on päiväkotia, [--] missä lapsi voi kulkea pyörätuolilla. Siellä on invavessa, niin hänet sijoitettaisiin sitten sinne. Ja sellaiseen ryhmään, joka on juuri hänelle sopiva ryhmä, on lähellä sitä invavessaa. Siellä on luiskat, että ulos ja ulkoa sisälle onnistuu sen tuolin kanssa. Ja sitten siihen tarvitaan tietenkin apua, ryhmäavustaja. Ei henkilökohtaista avustajaa, vaan ryhmäavustaja-nimellä sitten määrällisesti. [--] Puheterapia varmaan on alkanut hänellä sitten jo, luulisin, tuolta neuvolan kautta on ohjattu jo sitten. Niin se jatkuu sitten meillä päiväkodissa, että toivon mukaan puheopettaja voisi tulla sitten päiväkotiin häntä katsomaan. [--] ja eikös se ole tukitoimia, että on se normaali ryhmä. Että siinä on ihan normi kolmevuotiaita sitten myös siinä samassa ryhmässä. (R3, 3P, taajaan asuttu kunta, varhaiskasvatuksen päällikkö)*

Villen tukitoimet rakentuvat ensisijaisesti fyysisen toimintaympäristön lähtökohdista. Huomio kiinnittyy teonsanaan *sijoittaa*, joka tässä yhteydessä luo kuvaa siitä, ettei perheen toivetta lähipäiväkodista ystäviseen huomioitu. Pojalla on pyörätuoli, joka viitoittaa valintoja hoitopaikasta ja sitä myöten myös ryhmästä. Oletettavasti Villelle *sopivalla ryhmällä* tarkoitetaan saman ikäisten ryhmää, siihen viittaa lopun retorinen pohdinta *normaalista* kolmevuotiaitten ryhmästä. Inklusiivisesta näkökulmasta katsoen retoriikka on ristiriitaista. Kunnassa toimii yksi päiväkotia, joka on rakennettu esteettömäksi ja johon näin ollen pyörätuolia käyttävät sijoitetaan. Toisaalta puhutaan niin vammaisten kuin ei-vammaisten lasten yhdessäolosta tukitoimena. Tätä yhdessäoloa helpottamaan voidaan palkata ryhmäavustaja. Toisaalta, palkkaaminen mahdollisesti aiheuttaa lisätöitä, kuten vastaajan seuraavasta otteesta käy ilmi.

*[--] Joka tapauksessa minun täytyy se työntekijä hommata [--] Niin rekrytointiahan tässä on kuitenkin edessä. (R3, 3P, taajaan asuttu kunta, varhaiskasvatuksen päällikkö)*

Puhuja painottaa sitä, ettei hänellä ole vaihtoehtoja, työntekijä täytyy palkata *joka tapauksessa*. Se on tehtävä siitäkin huolimatta, että palkkausprosessi saattaa syystä tai toisesta olla vaikea. Tämä voisi viitata siihen, että puhuja haluaa alleviivata kunnan tarjoaman tuen politiikkaa: meillä tarjotaan tukea paljon ja pyritään yksilöllisiin ratkaisuihin. Toisaalta, puhuja käyttää teonsanaa *hommata*, joka tässä yhteydessä luo jossain määrin epäammatillista kuvaa rekrytoinnista ja puhujasta siitä vastaavana. Toisaalta, sanan voi mieltää metaforana paljon vaivaa edellyttävästä teosta. Kyseessä on taajaan asuttu, laaja kunta, jossa sopivien työntekijöiden löytäminen on mahdollisesti vaikeata. Täten retorisesti ilmaistu huoli heijastelee todellisuutta. Eri yhteydessä oleva saman vastaajan virke saattaa osaltaan valaista kokonaisuutta.

*(--) onko meillä tarkemmat seurat vai mikä meillä on, mutta erityislapsset ovat kyllä lisääntyneet paljon päiväkodeissa. (R3, 3P, taajaan asuttu kunta, varhaiskasvatuksen päällikkö)*

Viesti on jossain määrin ristiriitainen. Komparatiivimuotoinen *tarkemmat* viittaa vertailuun, toisin sanoen vertailuun toisen tai toisten kuntien tuen tarpeiden määrittelyyn. Puhujan edustamassa kunnassa havainnointi ja arviointi toimivat laadukkaasti, jolloin *seulaan* jää aiempaa enemmän vahvaa tukea tarvitsevia. Erityislapset viittaa sanana nimenomaan erityistä tukea tarvitseviin lapsiin, ei tehostettuun tukeen. Tämä on merkityksellistä, sillä kunnassa on käytössä kolmiportaisen tuen malli. Kunta kuuluu myös paljon tukea tarjoavien ryhmään ja onkin relevanttia kysyä, johtuuko tämä vastaajan virkkeessä kiteytyvästä viestistä. Joka tapauksessa, erityisen tuen tarvitsijoiden määrä on kunnassa kasvanut, mutta esimerkiksi avustajien rekrytoiminen saattaa olla vaikeaa. Tällöin jää pohtimaan sitä, vaikuttaako tämä vaikeus tukitoimintojen järjestämisessä niiden tarjontaan.

Tuen tarvitsijana Ville näyttäytyy *selkeänä tapauksena*, kuten eräs haastateltava totesi. Tukitoimia lähes lueteltiin ja niiden valossa lapsen tuen tarve medikalisoitiin. Villen yksilölliset vahvuudet jäivät alisteisiksi laajoille tukitoimille. Toisaalta, Villelle ajateltuja tukitoimia ei välttämättä pystyttäisi aina järjestämään, kuten seuraavassa yksilöllisyyden tiedostamisen tärkeyttä korostavassa tekstissä käy ilmi.

*[--] aina on hyvä kuulla ja havainnoida se lapsen tarve ja sen lapsen just nimenomaan yksilöllinen tapa toimia ja ne yksilölliset tarpeet. [--] Että toki se, että välillä voi olla haasteena sitten ihan resurssien puolesta se, että pystytäänkö tällainen laaja yksityinen tuki järjestämään, mutta että se on ainakin erittäin hyvä asia, että tällainen pystytään tiedostamaan ja nimenomaan näkemään se sitten tämän, tästä tuen portaista, että mitä se kyseisen lapsen kohdalla aina tarkoittaa. (R3, 3P, maaseutumainen kunta, varhaiskasvatusvastaava)*

Retoriikasta piirtyy kuva kunnasta, jonka varhaiskasvatuksessa lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan. *Yksilöllinen tapa toimia, yksilölliset tarpeet ja yksityinen tuki* muodostavat jatkumon, joka *pystytään tiedostamaan* kolmiportaisuuden avulla. Havainnointi keskittyy painotetusti *just nimenomaan* lapseen ja hänen *tarpeisiinsa* (2). Samanaikaisesti kuitenkin ymmärretään se, että tuen toteuttaminen ei aina välttämättä onnistu tavoitteiden mukaisesti. Alussa rakennettu yksilöllisyyden ihanne muuttuu puheeksi resurssien riittävydestä, joka toisinaan koetaan haasteena. Kuitenkin, loppua kohden puhe virittyy jälleen myönteisyyttä korostavaksi, jolloin huomio kiinnittyy teonsanaan *tiedostaa*. Lapsikohtaisten tuen tarpeiden huomioiminen ja taloudelliset resurssit eivät välttämättä aina kohtaa. Kuitenkin, lähtökohtana on, että yksilöllisyys tiedostetaan. CP-vammaisen Villen kohdalla tämä tarkoittaa monenlaisia huomioon otettavia seikkoja. Aineistossa vallitsi yksimielisyys siitä, että päiväkotio olisi Villelle parempi hoitopaikka kuin perhepäivähoito. Lisäksi nähtiin, että Villen vamma todennäköisesti estäisi yksityiseen päivähoitoon osallistumisen tai vähintään hankaloittaisi sitä. Koska Villellä on selkeä fyysinen vamma, hän olisi erityisen- tai tehostetun tuen lapsi suurimmassa osassa kuntia.

*Toivo tuen tarvitsijana.* Käytännössä yksilöllistä tukea on aineiston perusteella vaikea määrittää tietyille tasolle. Seuraavassa esimerkissä kunnan edustaja pohtii toisen esimerkkinä olleen pojan, Toivon, mahdollista tuen tarvetta ja sen tasoa.

*[--] Että tavallaan, kun monesti sellainen lapsi, joka on ihan [--] yleisen tuen lapsi, sillä ei ole mitään erityistä, vaan se on vähän vilkkaampi tai vähän impulsiivisempi [--] niin tavallaan ne eivät ole niitä erityislapsia, vaan ne olisivat ihan sitten yleisesti tuettavia lapsia. Minä näen sen niin päin, että meillä [--] erityisen tuen tunnistaminen ja määrittäminen olisi sitä, että sillä lapsella on jo paljon enemmän kehityksessään, olemisessaan, oppimisessaan, niissä on vaikeuksia ja haasteita.*

*(K: [--] ymmärsinkö oikein, että tarkoittit, että siellä esimerkiksi vilkkaat ja motoriset lapset herkästi määritellään erityislapsiksi?)*

*[--] Kyllä. Juuri sitä tarkoitan. Joo ja apua ja me emme pärjää [--] (R1, maaseutumainen kunta, kiertävä varhaiserityisopettaja)*

Puhe luo kuvaa kunnasta, jossa ammattikasvattajat kokevat vilkkaiden ja impulsiivisten lasten kanssa työskentelyn vaikeaksi. Lapset eivät ole erityisessä tuessa, sillä vastaajan mukaan tähän tarvittaisiin *paljon enemmän* haasteita. Näin retoriikka maksimoi erityisen tuen lasten haasteet. Lisäksi kolmen lista, *kehityksessään, olemisessaan, oppimisessaan*, painottaa sanomaa. Kunnassa ei ole käytössä kolmiportaisuutta, joten tehostettua tukea ei terminä käytetä. Seuraavassa otteessa sama haastateltava jatkaa pohdintaa ja nostaa yksilöllisyyden vastinpariksi *laumapedagogiikan*.

*[--] hyvin paljon meillä edelleen työntekijät tavallaan tuottaa sitä perinnettä [--] Vaikka meilläkin on koulutusta saatu ja on haastavista kasvatustilanteista ja kaikista ja lämpöisestä vuorovaikutuksesta ollut koulutusta, mutta sen [--] ja lapsen osallisuuden juurruttaminen käytäntöön, se vaatii paljon, ettei mennä laumapedagogiikkaan vaan nykypäivänä lasta pitää ottaa yksilöllisesti ja lapsen tuen tarpeita ja lapsen tarpeita ottaa huomioon. Että yleisen tuen arjen tukitoimet ovat ne [naukaa] asiat, mihin he tarvitsisivat koulutusta. (R1, maaseutumainen kunta, kiertävä varhaiserityisopettaja)*

Laumapedagogiikka rinnastuu puhujalla perinteiseen tapaan kasvattaa lasta. Perinteistä tapaa ei määritellä, mutta retoriikan perusteella sillä tarkoitetaan yksilöllisyyden ja osallisuuden vastakohtaa. Puhuja peräänkuuluttaa koulutusta myös yleisen tuen tukitoimista, jotta uusi ajattelu saisi kentällä jalansijaa. Teonsanaa *juurruttaa* käyttämällä luodaan mielikuvaa hitaasta prosessista. Mielikuvaa korostaa myös alun luettelomaisuus niistä erilaisista koulutuksista, joissa kasvattajat ovat olleet. Yleisvaikutelmaksi kunnan tukipolitiikasta jää se, että erityisen tuen tarjoamiseen on vahvat kriteerit ja yleistä tukea pyritään vahvistamaan. Tämä on merkityksellistä, sillä kunta kuuluu vähän tukea tarjoaviin kuntiin.



Seuraavassa esimerkissä haastateltava kuvaa vaikutuksia, joita syntyy, kun tuki ajatellaan kolmiportaisuuden kautta.

*[--] se on minun mielestäni selkeyttänyt tätä, että kun ennen oli vaan normilapset ja sitten oli ne erityiset. Ja sitten välillä tuntui, että suurin piirtein kaikki, joilla oli vähänkin jotakin tuskaa, niin ne olivat niitä erityislapsia vielä sillä nimellä. Niin nyt se on selkeyttänyt sitä, että kun lähdetään tuosta näkökulmasta, että sitä tuen määrää tavallaan mietitään, että tarvitseeko pientä tukea vai vähän enemmän tukea vai erityisempää tukea, niin se minun mielestä jotenkin selkeyttää sitä ajattelua. Että ei ole niin paljon niitä erityislapsia [naurahtaa]. [--] henkilökunnan puheissa ja sillä lailla ehkä ajatuksissakaan, ei ole. (R1, 3P, kaupunkimainen kunta, varhaiskasvatuksen koordinoiva erityisopettaja)*

Ennen kolmiportaisuutta henkilökunta saattoi puheissa tai vähintään ajatuksen tasolla luokitella kaikki vähänkin tuskaa omaavat lapset erityislapsiksi. Uuden tuen mallin myötä ajattelutapa on muuttunut ja johtanut siihen, ettei kunnassa ole niin paljon niitä erityislapsia. Teonsana selkeyttää toistuu kolmesti ja korostaa muutoksen luonnetta, joka retoriikasta päätellen on ollut toivottua. Uutena käsitteenä käyttöön tullut tehostettu tuki helpottaa tuen tarpeen arviointia. Moni ennen erityislapseksi luokiteltu, saattaa nykyisin olla tehostetun tuen lapsi eli tarvita vain vähän enemmän tukea. Kolmen lista pientä tukea, vähän enemmän tukea ja erityisempää tukea korostaa sitä, että kunnassa on keinoja tukea kaikkia lapsia. Huomio kiinnittyy tapaan, jolla tuen tasoja –erityisesti tehostettua ja erityistä– vertaillaan. Tehostetusta puhutaan tukena, jota annetaan vain hiukan enemmän kuin yleistä tukea. Erityinen tuki puolestaan on esitetty komparatiivimuodossa erityisempää, ei erityistä. Näillä retorisisilla keinoilla synnytetään mielikuvaa kunnassa vallitsevasta ajattelusta, jossa pyritään hyödyntämään tuen liukuvuutta ja mahdollisesti myös keveyttä. Tämä saattaa mahdollisesti viitata yleisen tuen tehostamiseen ja sitä kautta ennaltaehkäiseviin toimiin. Kunta kuuluu vähän tukea tarjoaviin kuntiin, jolloin on relevanttia pohtia edellä mainitun muutoksen vaikutusta asiaan.

Yksilöllisyyden tärkeys rakentui myös varhaiskasvatussuunnitelman normien mukaan.

*[--] koko vasu-ajattelu lähtee tällä hetkellä siitä, että mitkä on ne lapsen vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet ja mitä hän osaa hyvin. Niitähän meidän pitäisi tietysti vahvistaa sillä tavalla, että tulee se hyvä itsetunto, jolloin sitten voidaan jossakin muussa kohti säästyä kriiseiltä ja konflikteilta. (R2, taajaan asuttu kunta, varhaiskasvatuksen suunnittelija)*

Puheessa asetetaan tavoitteeksi lapsen hyvä itsetunto, johon päästään huomioimalla lapsen yksilöllisiä vahvuuksia. Retorisesti asia esitetään faktana, jota vahvistetaan hämärtämällä toimijuutta puhumalla me-muodossa (meidän) ja passiivissa (voidaan). Keskeisin huomio kiinnittyy kuitenkin lopun kriisi- ja konflikti-sanoihin. Tässä yhteydessä käytetyt käsitteet voidaan analysoida lähes ääri-ilmai-

suina. Ne maksimoivat mielikuvaa uhasta, joka voi toteutua, ellei varhaiskasvatussuunnitelman velvoitetta täytetä. Sama ajatus, joskin huomattavasti vähemmän painokkaasti esitettynä, käy ilmi seuraavasta esimerkistä. Siinä paitsi yksilöllisyyden huomioiminen, myös pienryhmätoiminta esitetään keinoina *selviytyä arjesta*.

*[--] Toivo on tällainen liikunnallinen, niin sitä puolta sitten, ryhmässä sitten, pienryhmässä sitten. Voisi olla vaikka lenkkeilevä pienryhmä tai joku pelaava, jalkapalloileva pienryhmä tai mitä nyt vaan sitten opettaja keksisikään. Mutta varmaan pienryhmätoiminta on tässä yksi oleellinen, että päästään sitten siitä arjesta selviytymään. (R3, 3P, taajaan asuttu kunta, varhaiskasvatuksen päällikkö)*

Kun puhutaan arjessa selviytymisestä, luodaan mielikuvaa jostakin hyvin raskaasta ja päivästä toiseen toistuvasta haasteesta. Alun kuvailu Toivosta ja hänen yksilöllisyydelleen mahdollisesti sopivista toimintakeinoista päättyy näin ollen jälleen uhkakuvaan. Retorisena keinona käytetty ilmaisu *yksi oleellinen* kuitenkin viestii siitä, että kasvattajilla on käytössä tärkeä työkalu: yksilöllisyyden huomioiva pienryhmä. Kuten aiemmin todettiin, pienryhmät nähtiin ongelmia ennaltaehkäisevänä tukimuotona. Yksilöllisyyden näkökulmasta Toivon vahvuuksille rakentuva pienryhmätoiminta näyttäytyy vahvemman tuen tukitoimena, jolloin ei enää ennaltaehkäistä vaan pyritään selviytymään arjesta ilman kriisejä ja konflikteja.

**Sara tuen tarvitsijana.** Sara piirtyi haastatteluissa vaikeasti hahmotettavana tuen tarvitsijana. Lapsen tuen tarvetta pohdittiin eri näkökulmista: perheen mahdollisina sisäisinä ristiriitoina, kasvattajien havainnoinnin vähäisyytenä ja Saran yksilöllisten piirteiden aiheuttamina haasteina. Seuraavassa näytteessä nousee esiin näkemys yhteistyöstä ja huoltajien nostamisesta avainasemaan.

*[--] lähtökohtaisesti ilman muuta [--] tässä pitää vahvasti huoltajien kanssa asiasta keskustella ja kertoa siitä Saran arjesta siellä päiväkodissa. [--] Elikkä jotenkin se [--] viesti et minkälainen Sara on siellä päiväkodissa niin sitä pitää hyvin avoimesti ja rohkeasti käydä perheen kanssa läpi [--] myös se erityistyöntekijöiden näkökulman esiintuominen [--] tähän keskusteluun mukaan ja vahvistaa vanhemmille sitä, että kaikki näyttäisi olevan hyvin, [--] ja ohjata ehkä perhettä [--] joidenkin muiden palvelujen piiriin [--] jos tämä on keissi, missä henkilökunta ei ole siitä lapsen kehityksestä huolestunut, niin ainakaan mitään sellaisia isompia konkreettisia tukitoimia ei varmaan heti ainakaan olla rakentamassa tällaisen lapsen ympärille, että kyllä se enemmän on sitä, että [--] mietitään, että miksi se lapsi on niin erilainen sitten päiväkodissa ja kotona. (R2, kaupunkimainen kunta, varhaiskasvatuksen palvelupäällikkö)*

Puheessa Saran tuen tarve nähdään perheen tuen tarpeena, johon pyritään hakemaan ratkaisua yhteisillä keskusteluilla. Tapaa, jolla keskusteluja käydään, kuvataan adverbilla *vahvasti*. Lisäksi keskus-

teluissa on oltava *avoin* ja *rohkea*. Näillä sanavalinnoilla luodaan kuvaa, jossa kasvattajat ovat vakuuttamassa vanhempia siitä, että ongelma on perheen sisäinen. Vetoaminen asiantuntijoihin vahvistaa sanomaa lapsen erilaisuudesta kotona ja päiväkodissa. Tämä vastakkainasettelu näyttäytyy inkluusiivisessa mielessä negatiivisessa valossa. Sen sijaan, että pyrittäisiin yhdessä rakentamaan kokonaiskuvaa Saran tilanteesta, otetaan lähtökohdaksi ikään kuin omien näkökulmien puolustaminen. Vaikka perhe pyritään ohjaamaan muiden palvelujen piiriin, tytön tukeminen varhaiskasvatuksessa jää vähemmälle. Ilmaisuihin *ainakaan isompia* viittaa siihen, että lapsen tukemiseen saatetaan mahdollisesti kiinnittää jonkin asteista huomiota. Tukitoimien määrittäminen Saralle näyttäytyy jossain määrin ongelmallisena myös seuraavassa otteessa.

*[--] eihän tässä voi tehdä ennen mitään, ennen kuin saadaan näyttöä. Jos perhe on huolissaan siitä, että kehitys on poikkeava, niin onko siinä sitten, mitä oikeuksia heillä on sitten saada jotakin neuvolan [--] tukea ja sitten lisäselvityksiä sieltä. [--] Mutta sitten, jos sieltä selviää jotakin, niin sitten tietenkin, reagoidaan ihan samalla lailla, kuin mihinkä muuhunkin erityislapseen. [tauko 15 s] Tämähän voi olla ihan normaalia lapsen käyttäytymistäkin tämä, että on rauhallinen ja hiljainen ja saa sitten tunteenpurkauksia, että sauma väärässä kohdassa. Minä en ainakaan liioittelisi tätä asiaa. Täytyisi ensin selvittää. (R3, 3P, taajaan asuttu kunta, varhaiskasvatuspäällikkö)*

Vastaaja ikään kuin luonnostelee kuvaa tilanteesta. Sara saattaa olla luonteeltaan *rauhallinen* ja *hiljainen* sekä kiukkukohtaukset normaaliin kehitykseen kuuluvia. Toisaalta, hän saattaa olla myös *erityislapsi*, mikäli tutkimuksissa ilmenee jotakin. Toisin sanoen, perheen ilmaisema huoli selitetään lapsen luonteenpiirteillä ja ikäkaudelle tyypillisellä kehityksellä. Varhaiskasvatuksessa lasta ei tueta, ennen kuin saadaan *näyttöä*, jonka hoitamisesta vastaa neuvola. Vastaaja edustaa kuntaa, jossa on käytössä kolmiportaisen tuen malli. Saran kohdalla malli ei vaikuta toimivan, vaan retoriikan perusteella esimerkiksi tehostettu tuki jää olemattomaksi. Kahden edellisen esimerkin perusteella onkin relevanttia pohtia sitä, miten yksilöllisesti tukitoimet rakennetaan, kun huolen ottaa puheeksi perhe. Vaarana on, että varhaiskasvatuksessa ei tunnisteta Saran tyyppisiä lapsia tuen tarvitsijoiksi. Toisaalta, Saran tilannetta saatettiin aineistossa tarkastella myös fokuusoimalla pohdinta kasvattajien toimintaan.

*[--] jotenkin mietin [--], että kyllähän se täytyisi jollain lailla siinä lapsessa näkyä myös siinä hoitopaikassa, että ei se voi, eivät ne voi niin vain sanoa, että se sujuu pääosin hyvin, että luulisi, että lapsella jollain lailla se [näkyä] jossakin eri muodossa. Ehkä se hiljainen vetäytyväisyys ja rauhallisuus on sitä. (R1, maaseutumainen kunta, kiertävä varhaiserityisopettaja)*

Vastaaja nostaa esiin kasvattajien ammattitaidon havainnoida lasta. Hän kyseenalaistaa hoitopaikan näkemyksen kaiken sujumisesta ja nostaa samalla lähempään tarkasteluun lapsen rauhallisuuden ja

vetäytyväisyyden. Tällöin yksilölliset piirteet, joilla lasta luonnehditaan, muuttuvat tuen tarvetta määritteleviksi oireiksi. Retoriikka ikään kuin haastaa kasvattajat toimimaan, sillä *eivät ne voi niin vain sanoa, että asiat sujuvat hyvin*. Sanapari *niin vain* luo kuvaa vastaajasta peräänkuuluttamassa tarkempaa ja perustellumpaa havainnointia ja arviointia. Kun muistetaan, että huoli tytön kehityksestä oli esitetty vanhemmilta, voisi olettaa, että tiedon saatuaan kasvattajat näin toimisivatkin. Kuitenkin, käytännössä tilanne saattaa olla toinen.

*Mehän helposti unohtetaan nämä hiljaiset lapset ja rauhalliset lapset, kun niistä ei ole meille kauheasti vaivaa muuta kuin, että vähän joudutaan hoputtamaan, mutta tietysti sekin, että jos se on oikein silmiinpistävää se sellainen, että hän jää niihin omiin maailmoihinsa, niin tietysti sitäkin täytyy sitten miettiä, että millä tavalla voidaan lasta ohjata, koska voihan siellä olla jotain tarkkaavuuden häiriötä taustalla, joka usein näiltä tyttölapsilta, [--] ohitetaan. (R2, taajaan asuttu kunta, varhaiskerityskasvatuksen suunnittelija)*

Tekstistä piirtyy kuva todellisuudesta, jossa kasvattajat kokevat omiin oloihinsa vetäytyvät lapset ”vaivattomina” lapsina. Vasta jos vetäytyvyys on *oikein silmiinpistävää*, se herättää huomiota. Toisin sanoen, Saran oireiluun ei mahdollisesti ole kiinnitetty huomiota, koska hänestä ei ole kasvattajille *vaivaa*. Ja edelleen, tuen tarve nähdään vasta, kun oireilu on jo vahvaa. Retoriikkaa luonnehtii eräänlainen tosiasiapuheelle luontainen toimijuuden hämärtyminen, sillä siinä käytetään me-subjektia ja teonsanojen passiivimuotoa. Näin luodaan vaikutelma, että unohtaminen vain tapahtuu, eikä sille voi mitään. Unohtumista painotetaan edelleen adverbilla *helposti*, jolla tekoa ikään kuin selitetään ymmärrettävämmäksi. Näin tapahtuu, kunnes lapsen käyttäytymisessä tapahtuu riittävä muutos ja hänelle täytyy miettiä tukikeinoja. Ajattelutavan yhteys siihen, määritelläänkö lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tehostetun tai erityisen tuen tarvetta, näyttäytyy Saran tapauksessa relevanttina.

# 8 YHTEENVETOA JA POHDINTAA

Tutkimustehtävänä oli selvittää, *millaisille tulkintarepertuaareille kuntien tukirakenteet ja inkluusivinen ajattelu virkamiespuheessa rakentuvat*. Tulkintarepertuaarien avulla pyrittiin lisäämään ymmärrystä siitä, mistä kuntatason tilastollinen vaihtelu tuen tarjoamisessa voisi johtua. Tämän luvun tarkoituksena on tehdä yhteenvetoa saaduista tuloksista ja peilata niitä aiempiin tutkimuksiin. Pohdinta tapahtuu tutkimuskysymyksittäin, aluksi tarkastellaan tuen rakenteita, jonka jälkeen tarkastellaan inkluusivista ajattelua varhaiskasvatuksessa. Luku jatkuu tutkimuksen luotettavuuden pohdinnalla ja päättyy loppusanoihin.

## 8.1 Tulkintarepertuaarit kuntien tuen rakenteiden tulkinnoissa

Kuntien tukirakenteita koskevista puheista erottui erilaisia tulkintoja, jotka nimettiin tukiprosessin ohjeistus-, yhteistyö-, päätösten tarve- ja lain lisäarvo -tulkintarepertuaareiksi. Yleisvaikutelmaksi jäi, että varhaiskasvatuksen kentällä on käytössä lukuisia erilaisia ja paikallisesti sovellettuja kasvatuksen ja kehityksen tuen ohjeistuksia, mukaan lukien kolmiportaisen tuen malli. Jako kolmiportaisiin ja eikolmiportaisiin oli myös jako selkeän ja jossain määrin jäsentymättömän tuen ohjeistuksen välillä.

Moniammatillisen yhteistyön tärkeys korostui kaikissa kunnissa. Eri ammattilaisista koostuva asiantuntijaelin oli nimetty monin eri tavoin, muun muassa lapsiperheteriimiksi, monialaiseksi tiimiksi ja yhteistyöryhmäksi. Keskeistä oli, että yhteiset tapaamiset sovittiin tarpeen mukaan. Toisin sanoen, niillä ei ollut vakiintunutta aikaa ja paikkaa.

Hallinnollisia päätöksiä erityisen tuen aloittamiseksi tarvittiin vain kahdessa kunnassa, joista molemmat olivat kolmiportaisuutta toteuttavia. Päätösten tarpeettomuutta perusteltiin sillä, että lapsella on oikeus tarvitsemaansa tukeen aina sitä tarvitessaan. Huomiota herättävää oli se, että vähän tukea tarjoavat kunnat kuuluivat paitsi hallinnollisten päätösten, myös erityisen tuen käsitteen kyseenalaistajiin. Erityistä tukea on kritisoitu myös inkluusio -aiheisessa tutkimuksessa. Muun muassa Dysonin (2001) mielestä erityinen tuki jo lähtökohtaisesti edistää segregoivaa järjestelmää ja sen tilalle tulisi kehittää uudenlainen, yhteisöllinen tuen malli (ks. myös Taylor 2018).

Uuden varhaiskasvatuslain oli odotettu tuovan apua kuntien paikalliseen tuen rakenteiden kehitystyöhön. Lakia sivuavat puheet olivat pettäneitä sävyiltään, uusien säädösten ei nähty tuovan varhaiskasvatuksen ammattilaisille hartaasti odotettua tukea.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen myötä ei-kolmiportaisten kuntien tukipolitiikasta piirtyi jossain määrin jäsentymätön kuva. Kuitenkin, toisen tutkimuskysymyksen tulosten myötä kuva selkeytyi. Katseen kohdistaminen erityisesti vähän tukea tarjoavaan kuntaryhmään tuotti mielenkiintoisen tuloksen. Yleisvaikutelmaksi jäi se, että näissä kunnissa panostetaan vahvasti yleiseen tukeen pienryhmäpedagogiikan ja yksilöllisyyden huomioimisen avulla. Lisäksi oli viitteitä siitä, että tuen tarpeen arvioinnissa saattaa olla suurta vaihtelua. Tämän seurauksena sama lapsi voidaan määritellä vähän tukea tarjoavissa kunnissa yleisen tuen lapseksi, paljon tukea tarjoavissa kunnissa puolestaan erityisen tuen tarvitsijaksi. Näin ollen, koska ei-kolmiportaissa kunnissa ei ole käytössä tehostetun tuen käsitettä, tilastoissa näkyvät vain erityisen tuen lapset. Siitäkin huolimatta, että vahvemman kuin yleisen tuen saajia saattaa olla enemmän. Edellä mainitut seikat voidaan katsoa relevanteiksi, kun pyritään ymmärtämään kunnissa tarjottavan tuen epätasaista jakautumista.

## 8.2 Tulkintarepertuaarit inklusiivisen ajattelun tulkinnoissa

Inklusiivinen ajattelu rakentuu kunnissa puheissa, joissa pienryhmäpedagogiikka ja niissä toteutettava yksilöllisyyden huomioiminen korostuvat. Niitä tulkitsevat puheet on nimetty *kaiken perusta-* ja *yksilöllisyys-*tulkintarepertuaareiksi.

Aineiston perusteella erityis- ja integroituja ryhmiä puretaan ja tilalla suositaan niin sanotuista yleisryhmistä eri perustein jaettuina pienempiä kokoonpanoja. Pienryhmien merkitys tuen näkökulmasta on ennen kaikkea ennaltaehkäisevyys. Kentällä vallitsee ajattelu, jonka mukaan lapsen yksilölliset tarpeet on näin helpompi toteuttaa. Pienryhmiä ja yksilöllisyyttä korostavaan retoriikkaan liittyi yleisen, kaikille tarjottavan tuen tärkeyden painottaminen. Ei-kolmiportaissa kunnissa yleisestä tuesta käytettiin käsitettä arjen peruspedagogiikka. Lisäksi, yksilöllisyyden tärkeyttä rakennettiin myös tuomalla esiin pienryhmissä tapahtuvan havainnoinnin ja arvioinnin merkitys. Vastaavia tuloksia on saatu muun muassa ruotsalaisista ja kotimaisista tutkimuksista, joissa pienten ryhmien toimivuutta perusteltiin havainnoinnin ja lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen helpottumisella (Pramling Samuelsson & Williams 2016; Puroila & Kinnunen 2017; Viitala 2000).

Havainnoinnin merkitys koettiin suurena, mutta näkökulmasta riippuen se tulkittiin lähes vastakkaisilla tavoilla. Esimerkkinä kunta, jonka edustajan puheen voi tulkita siten, että *tarkka seula* lisää erityisen tuen tarvitsijoiden määrää. Kyseessä on paljon tukea tarjoava kunta, jolloin on relevanttia pohtia edellä puhutun yhteyttä tuen tarjontaan. Huomion arvoista toisaalta on myös se, että

edustaja näki tuen tarvitsijoiden lisääntyneen määrän ikään kuin epätoivottuna kehityksenä. Toista tulkintaa tarkemman havainnoinnin ja arvioinnin merkityksestä edustaa vähän tukea tarjoavan kunnan edustaja, joka painokkaasti peräänkuuluttaa kasvattajille vahvempaa ammattitaitoa lapsen tarpeiden tunnistamisessa ja arjen tukitoimissa. Edustajan puheella saattaa olla painoarvoa, sillä hänen näkemyksensä perustuvat omaan kentällä tapahtuvaan työhön. Tulos on samansuuntainen Pihlajan (2009) tutkimustulosten kanssa, joissa todettiin, että mitä lähempänä lasta aikuinen työskentelee, sitä enemmän hän näkee lapsessa tuen tarvetta.

Toisin sanoen, edellä viitattujen tulkintojen perusteella kasvattajien ammattitaito vaihtelee ja näyttäytyy joko tuen tarvitsijoiden määrän kasvuna tai vaarana, että lasta ei tunnisteta tuen tarvitsijaksi. Tämä saattaa näkyä tilastollisena vaihteluna tuen tarjoamisessa kuntatasolla. Tilastollista vaihtelua saattaa aiheuttaa myös aiemmissa tutkimuksissa (Pihlaja & Neitola 2017) havaittu vaihteleva ja vailla selkeää linjaa oleva erityisen ja tehostetun tuen tunnistaminen ja määrittäminen. Tämä näkyy myös tilastoissa, josta syystä kuntien vertailu muun muassa tukitoimien resursoinnin osalta on vaikeaa. Tämän tutkimuksen aineisto viittaa siihen, että varsinkin ei-kolmiportaisissa kunnissa yleisen tuen piirissä on myös tehostetun tuen tarvitsijoita. He eivät välttämättä näy tilastoissa, mutta saavat heille yksilöllisesti suunniteltua tukea.

**Ville, Toivo ja Sara tuen tarvitsijoina.** Lapsen yksilöllisen tuen tarvetta on tulosten perusteella vaikea määrittää. Ville oli vastaajille kuitenkin *helppo tapaus*, kuten eräs vastaajista ilmaisi. Hän on vammaansa perusteella tehostetun tai erityisen tuen lapsi, jonka yksilöllinen tuen tarve medikalisoitiin. Hänen toimijuuttaan pyrittiin tukemaan fyysisen ympäristön sopivuudella, mutta päätösvalta paikan valinnassa oli pääsääntöisesti virkamiehillä. Villen yksilöllisen tuen tarpeet ja perheen toive lähipäiväkotiin pääsystä oli vaikea yhdistää erityisesti niissä maaseutu- ja taajaan asutuissa kunnissa, jotka saattoivat olla hyvinkin laajoja alueellisesti.

Toivo puolestaan tulkittiin lapseksi, jota kasvattajien on vaikea käsitellä ja joita varhaiskasvatuksen piirissä on lisääntyvässä määrin (mm. Viitala 2014; Viitala 2006; Pihlaja 2009; Pihlaja & Neitola 2017). Pienryhmätoiminta korostui pojan kohdalla, sillä pystyttiin paitsi vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin, myös välttymään *kriiseiltä ja konflikteilta*. Tässä yhteydessä saattaa olla merkityksellistä, että vähän tukea tarjoavassa kunnassa Toivo profiloitui yleisen tai enintään tehostetun tuen lapseksi.

Saran kohdalla kaikkien vastaajien puheissa korostui yhteistyö perheen kanssa. Lapsi koettiin hankalasti määriteltävänä tuen tarvitsijana, sillä huoli lapsesta oli vain kodin. Tästä syystä onkin mielenkiintoista, että vain yksi paljon ja yksi keskimääräisesti tukea tarjoava kunta, keskittyisi ensisijai-

sesti jatkotutkimuksiin ja suosituksiin avunhausta esimerkiksi neuvolasta. Näissä kunnissa tytön vetäytyminen ja hiljaisuus tulkittiin persoonaan kuuluviksi, ei oireiksi. Samoin kotona kiukuttelu tulkittiin joko perheen sisäisiksi ongelmiksi tai ikään kuuluvaksi, luonnolliseksi käyttäytymiseksi. Tämä vastaa niitä havaintoja, joita aiemmissa tutkimuksissa (Viitala 2014; Pihlaja 2009; Heiskanen ym. 2018) on tehty. Lapsen erityisen tuen tarvetta määritellään lähinnä yksilöllisiä piirteitä huomioimalla, ympäristötekijöitä ei huomioida.

Valtaosa kunnista, esimerkiksi kaikki vähän tukea tarjoavat kunnat, lähtisivät kuitenkin tukemaan Saraa erityisopettajan seurannan ja mahdollisesti moniammatillisen tiimin konsultoinnin kautta. Saran kaltaiset tuen tarvitsijat saattavat olla tilastoissa näkymättömiä lapsia, sillä he *“helposti unohutuvat, kun ei heistä ole vaivaa.”* Näin ilmaisi eräs vähän tukea tarjoavan kunnan edustaja. Tuen intensiteetissä tyttö olisi yleisen tuen lapsi, jonka tuen aste mahdollisen tarkkaavuuden vaikeuden varmistumisen myötä tarkentuisi tehostetuksi tueksi.

On tuotu esiin, että suomalainen varhaiskasvatus on kehittymässä —joskin hitaasti— inklusiivisemmaksi, mikäli asiaa tarkastelee rakennetasolla (Viitala 2014). Tämän tutkimuksen tulosten voi sanoa heijastelevan mainittua väitettä ainakin siltä osin, että erityisryhmät ja pitkälti myös integroidut ryhmät on purettu. Tilalle on tullut järjestelmä, jossa pyritään kehittämään yleistä tukea eli niin sanottua arjen perusedagogiikkaa. Arjen perusedagogiikassa pyritään havaitsemaan ja huomioimaan lasten yksilölliset, tehostetun tai erityisen tuen tarpeet. Kuitenkin, aineistossa on selkeästi läsnä Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006) peräänkuuluttama tarve opettajien, tässä yhteydessä varhaiskasvatustajien, oman inklusiivisen ajattelun kehittymiselle. Haastateltavien tulkinnoissa pienryhmät ja yksilöllisyyden huomioiminen jäivät lopultakin vain pintaraapaisuksi, sillä syvempi näkemys inklusion ideologiasta puuttui. Hermanforsia (2017b) mukaellen puheissa tiivistyi tukea tarvitsevien lasten määrittäminen jollakin tavalla erilaisiksi suhteessa toisiin lapsiin. Lapsen tarkastelu erilaisuuden näkökulmasta on vastakohta moninaisuuden arvostamiselle. Toisin sanoen, puuttui ymmärrys siitä, että Ville, Toivo ja Sara tulisi nähdä ensisijaisesti lapsina, joilla on samat tarpeet kuin vertaisillaan. He ovat yksilöllisine piirteineen osa moninaisten lasten joukkoa.

### **8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia**

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään kuvaamalla tutkimuksen keskeiset elementit, aineiston hankkiminen ja diskurssianalyysi, mahdollisimman seikkaperäisesti (Alasuutari 2011). Tässä yhteydessä on kuitenkin tuotava esiin analyysivaiheen epävarmuus tutkijan mielessä. Lähes intuitiivinen tunne siitä, että tutkimusasetelmassa jokin ei täsmännyt, ei jättänyt rauhaan. Lopulta



ratkaisu löytyi muun muassa tutkimuskysymyksiä hiomalla. Lisäksi oli oleellista ymmärtää, että analyysivaiheessa ei ollut tarkoitus vertailla kuntia tukirakenteiden perusteella, sillä tutkimuskysymykset eivät edellyttäneet vertailua. Sen paikka oli sen sijaan tulosten yhteenvedossa ja pohdinnassa siltä osin, kuin oli tarpeellista. Toisin sanoen, tutkimustuloksiin päädyttiin yrityksen ja erehdyksen kautta, jossa prosessissa tärkeänä tekijänä toimi vahva tutkimuksellinen epäily.

Laadulliselle tutkimukselle luontaisesti, myös tässä tutkimuksessa tavoitteena oli ymmärryksen lisääntyminen. Haastateltavien määrä oli suhteellisen pieni, mutta tulosten kannalta otannan koko ei ollut keskeinen reliabiliteettia lisäävä tekijä. Eskolaa ja Suorantaa (2014) mukailleen yhdeksän haastateltavaa riittää, jos he ovat tutkittavan ilmiön asiantuntijoita, tässä tapauksessa kehityksen ja oppimisen tuesta vastaavia viranhaltijoita. Heidän haastatteluistaan muodostui tekstiaineisto, jonka yksityiskohtiin pureuduttiin diskurssianalyysin avulla. Metodi osoittautui oikeaksi, sillä luonteeltaan se mahdollisti syvien tulkintojen teon ja lisäsi näin reliabiliteettia (Eskola & Suoranta 2014).

Aineiston riittävyyttä pohdittaessa voi myös huomioida sen mahdollinen kylläntyminen eli saturaatio. Siinä vaiheessa, kun aineistossa sen koosta huolimatta alkavat toistua samantyyppiset perusrakenteet, voidaan puhua saturaatiosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämän tutkimuksen osalta voisi todeta, että puheet vaikkapa arjen perusedagogiikasta, pienryhmistä sekä yksilöllisyyden huomioimisesta toistuivat kaikissa haastatteluissa. Yhdeksän litteraation analysoiminen tuotti tuloksia, joihin lisähaastattelut eivät oletettavasti olisi tuoneet mitään uutta. Näin ollen tulosten voisi ajatella olevan vähintäänkin jossain määrin yleistettäviä siitakin huolimatta, että kysymysten luonne ja tutkimuksen tematiikka saattoivat ohjata informantteja ikään kuin tiettyyn suuntaan. Toisaalta, kysymyspatterin hiominen tapahtui kolmen kokeneen tutkijan avustuksella ja yhteistyön voi katsoa lisäävän kysymysten validiutta suhteessa tutkimustehtävään (Karila ym. 2017, 395).

Tutkimuksen alkuvaiheessa työskentelyn taustalla vaikutti tietoa erityisen tuen tilastollisesta vaihtelusta kunnissa. Tämä niin sanottu esiymmärrys (Moilanen & Rähä 2010, 52) asiasta vaikutti paitsi tutkimuskysymysten muovautumiseen, se johdatti myös pohtimaan sitä, mitä vaikeuksia vähän tukea tarjoavilla kunnilla on omassa tuen tarjoamisen politiikassaan. Kuitenkin, vaikka pohdinnalta ei voinut välttyä, tuli samanaikaisesti pitäytyä avoimena haastattelusta nouseville tulkintarepertuaareille. Avoimuus sai aikaan sen, että ennakkokäsitykset muuttuivat analyysin aikana: vähän tukea tarjoavissa kunnissa ollaan ilmeisen tietoisesti hakemassa uutta inklusiivisempaa suuntaa. Tutkimustuloksiin on kuitenkin syytä suhtautua varauksella. Jokisen ym. (2016) ajatuksiin peilaten voisi sanoa, että tutkimustulokset ovat paitsi haastateltujen virkamiesten kielenkäytön merkityksellistämistä, myös tutkijan oman merkityksiä tuottavan kielenkäytön valtaa. Tästä syystä raportoinnissa on mahdollisimman huolellisesti pyritty välttämään sellaisia kategorisointeja ja vastakkainasetteluja,

joilla tavoiteltaisiin tutkijan henkilökohtaisten näkemysten esiintuomista. Jo määriteltäessä diskurssianalyttisiä painotuksia oli selvää, että tarkastelu painottuu analyysiin kriittisyyden sijasta. Toisaalta, kriittisyydelle jätettiin tilaa pohdintaosuuteen, mikäli sellaista tarvetta tulisi. Tavoitteena on siis ollut tutkijan omista näkemyksistä vapaan, tarkan ja selitysvoimaisen tulkinnan luominen viranhaltijoiden puheista ja tätä kautta ymmärryksen lisääntyminen. Kuitenkin, tutkijan tulee rohkeasti tuoda esiin —sopivassa paikassa— tuloksiin suhteutettuja vaihtoehtoisia näkemyksiä, sillä Jokisen ja Juhilan (2016) mukaan diskurssianalyysillä voidaan tavoittaa merkityspotentialiltaan vahvoja tuloksia. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi pienryhmäpuhe edusti jopa hegemonisen aseman varhaiskasvatustoiminnassa saavuttanutta tulkintaa inklusiosta. Tutkijalle sen kyseenalaistaminen oli velvollisuus, sillä niin inklusiota kuin laadukasta varhaiskasvatusta koskeva tutkimus ei tue tätä vaikiintunutta toimintaa. Kuitenkin, Pietikäisen ja Mäntysen mukaan (2009) tulosten luotettavuutta pohdittaessa on pidettävä mielessä, että tutkimuksen tekijä on osa sitä samaa kulttuuria, jota hän tutkii. Toisin sanoen, vaikka tässä tutkimuksessa on tietoisesti pyritty uudistamaan ja kyseenalaistamaan kasvatuksen käsitteitä ja niiden merkityksiä, on uudistamisellakin luonnollinen rajansa. Kieltä ei voi luoda täysin uusiksi tai kadotamme yhteisen ymmärryksen. (ks. myös Jokinen ym. 2016.) Näiden reunaehtojen sisällä toimiminen on toivon mukaan tuottanut tutkimusta, joka suhtautuu kriittisesti yhteiskunnallisesti tärkeän ja arvoihin sitoutuneen kasvatuksen ja oppimisen alan käytäntöihin.

## **8.4 Lopuksi**

Tutkimusraportin nimi “Suo siellä, vakaa täällä” kuvastaa tutkimuskohdetta siinä, että kehityksen ja oppimisen tuki on ilmiönä moninainen ja vastakkaisiakin ajatuksia herättävä. Suo –metafora viittaa upottavaan hetteikköön, josta on vaikea selviytyä ainakaan valtiollisen säätelyn ja ohjauksen avulla. Niiden tulkinnanvaraisuus näkyy kunnissa vaihtelevina tukirakenteina. Tutkimuksen tulokset viittasivat siihen, että kolmiportaisen tuen malli oli ikään kuin se vakaa maa, josta on helpompi ponnistaa. Mallin käyttöön ottaneissa kunnissa sen selkeään rakenteeseen ja ohjeistukseen oltiin tyytyväisiä, ne jäsensivät toimintaa. Ilmiö ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen, kuten tämäkin tutkimus osoitti.

Ymmärrys tuen tarjonnan tilastollisen vaihtelevuuden syistä lisääntyi, mutta myös muuttui tutkimustyön aikana. Ehkäpä kyse ei ainakaan yksinomaan ole kuntien niukoista taloudellisista resursseista tai lain tulkinnanvaraisesta ohjeistuksesta, vaan siitä, että kunnissa pyritään rakentamaan muun muassa Dysonin (2001) ja Viitalan (2014) kaipaamaa yhteisöllistä tukimallia. Sen perusta

rakentuu vahvaan yleiseen tukeen, arjen pedagogiikkaan, jossa pedagogisten toimien ja ympäristötekijöiden huomioimisen voi ajatella tukevan jokaista lasta. Mallissa ei erotella lapsia erityisiksi sen perusteella, että he tarvitsevat vahvempaa tukea, vaan yksilölliset tukitoimet pyritään aloittamaan heti, kun tarve havaitaan. Toisin sanoen, ollaan matkalla kohti Vasun (2016) määrittelemää tuen rakennetta. Tulokset siis viittaavat kuntatason kehittäelytyöhön, mutta herättävät myös monia lisäksymyksiä. Tämä tutkimus osoitti, että ei-kolmiportaisten tilastollisesti vähän tukea tarjoavien kuntien tukirakenteet olivat inklusiivisempia kuin kolmiportainen malli. Yhdenveroisuuden kannalta tämä on toivottava kehityssuunta. Toisaalta, aiempi tutkimus osoittaa (mm. Eskelinen & Hjelt 2017), että moni kunta suunnittelee kolmiportaisen mallin käyttöönottoa. Tästä syystä tulisi huomioida se, että kolmiportaisuuteen liittyvä tehostetun ja erityisen tuen jaottelu lisää varhaiskasvatuksen byrokratiaa (Vainikainen, Lintuvuori, Paananen, Eskelinen, Kirjavainen ym. 2018). Turhan byrokratian välttämisen lisäksi tulisi panostaa inklusiolle myönteisen asenneilmaston rakentamiseen erityisesti kentän toimijoiden keskuudessa. Suositusta tukevat perusopetuksessa saadut kokemukset vuonna 2010 käyttöönotetusta uudesta oppimisen ja koulunkäynnin tukirakenteesta. Sen on todettu olleen vähemmän inklusiivinen kuin mitä siltä odotettiin. Keskeisimpänä hidasteena inklusion toteutumiselle pidetään koulun asenneilmapiiriä. Käytännössä koulun johto on inklusiomyönteistä, mutta ajattelu ei näy riittävästi toiminnan rakenteissa ja opettajien käytänteissä. Kolmiportaisuus ei toteudu joustavasti ja oppilaita myös sijoitetaan edelleen erillisiin pienryhmiin, jopa tehostetun tuen oppilaita. (Hakala & Leivo 2015; Vainikainen ym. 2018.) Toisin sanoen, inklusio -käsitteen filosofisen tarkastelun lisäksi tulisi miettiä, miten sitä sovelletaan arjen pedagogiikassa. Sillä kuten Savage (2015) toteaa, inklusio saa muotonsa vasta käytännön toimissa. Tulosten perusteella keskeisimpänä ratkaisuna inklusion toteutumiselle pidetään pienryhmätoimintaa.

Vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatuksessa on meneillään “pienryhmäbuumi”. Pienryhmät nähdään ratkaisuna niin lasten yksilöllisten tarpeiden havaitsemiseen, niihin vastaamiseen kuin työn organisointiinkin. Haastateltavien puheissa pienryhmä -sana toistui niin usein, että on yhdyttävä Hermanforsin ja Eskelisen (2016) näkemykseen pienryhmien itsetarkoituksellisuudesta. Toisin sanoen, niitä käytetään myös tilanteissa, joissa ei tarvitsisi. Tämä saattaa johtaa siihen, että lapsen ohjauksesta ei vastaa tai vastaa harvoin koulutettu opettaja. Koko ryhmän työskenteleminen yhdessä on tärkeää sekä lapsen yksilölliselle kasvulle että muun muassa ryhmän yhteistoiminnalliselle oppimiselle. Tutkijoiden mukaan vaikuttaakin siltä, että varhaiskasvatuksen nykyisessä tilassa olisi kehitettävää muun muassa työn järkevämmässä organisoimisessa. Tavoitteena tulisi olla ryhmien muodostaminen toiminnan sisällön perusteella. Suunnataan siis katse oman työn sujuvuudesta ja helpotumisesta lapsen optimaalisen kehittymisen näkökulmaan. Rakennetaan yhteisöä, jossa yksilöä tuetaan pedagogisin resurssein (Dyson 2001).

Luvun alussa hahmoteltiin yhteistä kuvaa vähän tukea tarjoavien kuntien tuen rakenteista. Kuva on vielä vahvasti keskeneräinen. Esimerkiksi tuen tuominen arjen pedagogiikkaan vaatisi lisäselvityksiä. Mitä arjen pedagogiikka lopultakaan tarkoittaa? Mitä se sisältää tai toisin päin, mikä ei enää sisälly arjen pedagogiikkaan? Jatkotutkimusta vaatisi myös pienryhmiin sisältyvä ajattelu. Inklusiota koskevaa tutkimusta on kasvatuksen alalla erittäin paljon ja puhe moninaisuuden ja osallisuuden tärkeydestä on ajallemme ominaista. Tästä huolimatta tämänkin tutkimuksen tulokset viittasivat monessa suhteessa siihen, että inklusio on näennäistä. Pienryhmät ja lapsen yksilölliset tarpeet, niistä rakentui inklusiivinen ajattelu tässä tutkimuksessa. Mistä johtuu, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuesta vastaavat virkamiehet tulkitsevat inklusion tutkimuksiin nähden suppeasti? Kuinka pienryhmät tukevat lapsen kokonaisvaltaista oppimista? Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että pienryhmätoiminnasta on muodostunut varhaiskasvatuksessa eetos?

Tulosten mukaan lapsi saattaa jäädä vaille tukea, jos kasvattajat tulkitsevat — erheellisesti — lapsen haasteet yksilöllisiksi piirteiksi tai perheen ongelmiksi. Auttaisiko moniammatillisen yhteistyön kehittäminen havaitsemaan lapsen tuen tarpeita? Entä miten perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä saisi kehitettyä osallistavampaan suuntaan? Muun muassa näihin kysymyksiin olisi aiheellista pureutua, sillä nykyisellään varhaiskasvatuksessa saatava tuki riippuu liikaa ammattikasvattajan subjektiivisesta arviosta. Tämä johtaa lasten eriarvoistumiseen.

Onkin aiheellista pohtia, onko kolmiportaisen tuen rakenne varhaiskasvatuksessa ylipäätään tarpeellinen vai tulisiko kunnille antaa rauha kehittää rakenteitaan ilman painetta kolmiportaisuuden käyttöönottoon. Tutkimus osoitti, että nykyinen lainsäädäntö jättää kuntatoimijat luovimaan lain ja asetusten mukaan parhaaksi katsomallaan tavalla. Tästä syystä, valtiollisen ohjauksen tulee pikaisesti ja selväsanaisesti määritellä suhde perusopetuslain säätelemään oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin. Lisäksi, kuntien tulee kehittelytyössään keskittyä sen pohtimiseen, mitä laadukas fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintaympäristö käytännössä tarkoittaa. Ja vielä fokusoidummin, mitä se tarkoittaa tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta?

Onko varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuki suossa rämpimistä? On, ainakin tois-  
laiseksi. Vakaata maata vain paikoitellen.

# LÄHTEET

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education* 10 (4—5). 295—308. Luettu 9.11.2018. <https://www-tandfonline-com-helios.uta.fi/doi/pdf/10.1080/13603110500430633?needAccess=true>

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0. (e-kirja)* Vastapaino: Tampere. Luettu 24.5.2018. <http://helios.uta.fi/login?qurl=https%3A%2F%2Fwww.ellibslibrary.com%2Ftay%2F978-951-768-385-2>

Dimitriadi, S. (2014). Conclusion. Teoksessa (e-kirja) S. Dimitriadi (toim.) *Diversity, special needs and inclusion in early years education*. Los Angeles : Sage Publications Pvt. Ltd. 220—221. Luettu 4.11.2018. <http://web.b.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxLYmtfXzkzO-TYyOV9fQU41?sid=5edeac9f-b3b9-4109-98ab-11b533ce4a40@pdc-v-sessmgr02&vid=0&format=EB&rid=1>

Dyson, A. (2001). Special needs education as the way to equity: an alternative approach? *Support for Learning*, vol.16(3). 99—104. Luettu 20.10.2018. <https://onlinelibrary-wiley-com-helios.uta.fi/doi/epdf/10.1111/1467-9604.00199>

Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa (e-kirja) M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Tampere: Vastapaino. Luettu 25.10.2018. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517686532>

EOPS, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Luettu 30.5.2018. [https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39*. Helsinki: Lönnberg Print & Promo. Luettu 20.5.2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>

Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (10. painos)* Tampere: Vastapaino.

Evaldsson, A-C. & Velasquez, A. (2012). ”Impulskontroll nada”. *Maskulina iscensättningar och sociala kategoriseringar i en ADHD grupp. Utbildning & Demokrati*, vol 21 (3). 13—33. Luettu 2.5.2018. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2012/nr-3/evaldsson--velasquez---impulskontroll-nada.-maskulina-iscensattningar-och-sociala-kategoriseringar-i-en-adhd-grupp.pdf>

Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) *Early childhood inclusion. Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookes. 3–35.

Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000 –luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4). 8–23. Luettu 12.11.2018. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551/29818>

Halme, N., Perälä, M.-L. & Kanste, O. (2014). Lapsiperheiden kokemus palvelujen saatavuudesta ja tuen riittävydestä. Teoksessa (e-kirja) S. Karvonen J. Lammi-Taskula (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Luettu 20.9.2018. <https://www.ellibslibrary.com/fi/tay/978-952-302-269-0>

Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education* vol. 39 (6). 827–843. Luettu 18.10.2018. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01425692.2018.1426443?needAccess=true>

Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus —itsestäänselvääkö? *Kasvatus ja Aika*, 11 (3). 91–95. Luettu 17. 10.2018. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68727/30170>

Hermanfors, K. (2017b). Erilaisuuden diskurssit erityispedagogisessa kontekstissa. *Kasvatus* 48 (2). 110–127. Luettu 10.11.2018. <http://elektra.helsinki.fi.helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/48/2/erilaisu.pdf>

Hermanfors, K. & Eskelinen, M. (2016). Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus* (1). 70–75. Luettu 6.6.2018. <http://elektra.helsinki.fi.helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/47/1/varhaisk.pdf>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practises for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer. Luettu 6.5.2018. <https://link-springer-com.libproxy.helsinki.fi/content/pdf/10.1007%2F978-1-4939-1483-8.pdf>

Jokinen, A. (2016). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. Luettu 21.5.2018. <http://helios.uta.fi/login?qurl=https%3A%2F%2Fwww.ellibslibrary.com%2Ffi%2Ftay%2F9789517685276>

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. Luettu 21.5.2018. <http://helios.uta.fi/login?qurl=https%3A%2F%2Fwww.ellibslibrary.com%2Ffi%2Ftay%2F9789517685276>

Jokinen, A. & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Jyväskylä: Gummerus. 54–97.

Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. Luettu

10.11.2018. <http://helios.uta.fi/login?qurl=https%3A%2F%2Fwww.ellibslibrary.com%2Ffi%2Ftay%2F9789517685276>

Juhila, K. (2016). Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. Luettu 21.5.2018. <http://helios.uta.fi/login?qurl=https%3A%2F%2Fwww.ellibslibrary.com%2Ffi%2Ftay%2F9789517685276>

Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016:6. Luettu 8.5.2018. [http://www.oph.fi/download/176638\\_vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)

Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehukset kunnissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (4). Luettu 8.6.2018. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135411/YP1704\\_Karilaym.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135411/YP1704_Karilaym.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Kronqvist, E-L. (2012). Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–30.

Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & Aika* 11(4). 4–21. Luettu 4.9.2018. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68762/30502>

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa (e-kirja) S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 21.10.2018. <https://www.ellibslibrary.com/tay/978-952-451-647-1>

Morabito, C., Vandenbroek, M. & Roose, R. (2013). The Greatest of Equalisers: A Critical Review of International Organisations' Views on Early Childhood Care and Education. *Journal of Social Policy* 42 (3). 451–467. Luettu 8.6.2018. <https://search-proquest-com.helios.uta.fi/docview/1938519187/fulltextPDF/E002C86BB6CE47BDPQ/1?accountid=14242>

Paananen, M. & Lipponen, L. (2018). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188 (2). 77—87. Luettu 19.10.2018. DOI: 10.1080/03004430.2016.1241777

Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157. Luettu 4.6.2018. <http://elektra.helsinki.fi.helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/40/2/erityise.pdf>

Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11 (3). 80–91. Luettu 9.6.2018. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726/30168>

Pramling Samuelsson, I., Williams P., Sheridan, S. & Hellman, A. (2016). Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4). 444–460. Luettu 10.6.2018. <http://journals.sagepub.com.helios.uta.fi/doi/pdf/10.1177/1476718X14559233>

- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Luettu 28.10.2018. [https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78\\_Loppuraportti+Vaka-Vai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0](https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+Vaka-Vai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0)
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2014). Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä – kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus* 45(2). 140–151. Luettu 3.6.2018. <http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/45/2/vanhempi.pdf>
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (2005). Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. Luettu 27. 5.2018. <http://helios.uta.fi/login?url=https%3A%2F%2Fwww.el-library.com%2Ftay%2F951-768-290-9>
- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2018). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*. 1–15. Luettu 6.7.2018. <https://www-tandfonline-com-helios.uta.fi/doi/pdf/10.1080/08856257.2018.1435011?needAccess=true>
- Salmi, M., Sauli, H. & Lammi-Taskula, J. (2012). Lasten ja lapsiperheiden asema nyky- Suomessa. Teoksessa A. Söderholm & S. Kivitiie-Kallio (toim.) *Lapsen kaltoinkohtelu*. Helsinki: Duodecim. 21– 47.
- Savage, K. (2015). Children, young people, inclusion and social policy. Teoksessa (e-kirja) K. Brodie & K. Savage (toim.) *Inclusion and Early Years Practise*. New York: Routledge. 1–17. Luettu 3.5.2018. <https://www-taylorfrancis-com.libproxy.helsinki.fi/books/e/9781317701507>
- Sinervo, L-M. (2011). Kunnan talouden tasapaino monitulkintaisena ilmiönä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Luettu 10.10.2018. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66774/978-951-44-8490-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sipilä, J. & Österbacka, E. (2013). Enemmän ongelmien ehkäisyä, vähemmän korjailua? Perheitä ja lapsia tukevien palvelujen tuloksellisuus ja kustannusvaikuttavuus. Valtiovarainministeriön julkaisu 11/2013. Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy. Luettu 8.5.2018. [www.vm.fi/julkaisut](http://www.vm.fi/julkaisut)
- Taylor, A. (2018). The Logic of Deferral: Educational Aims and Intellectual Disability. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 37 (3). 265—285. Luettu 20.10.2018. <https://link-springer-com-helios.uta.fi/content/pdf/10.1007%2Fs11217-017-9595-y.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki. Luettu 24.5.2018. <http://helios.uta.fi/login?url=https%3A%2F%2Fwww.el-library.com%2Ffi%2Ftay%2F9789520400118>
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J. & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Luettu 10.11.2018. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen\\_tuki\\_loppuraportti\\_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y)



Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36. Finlex. Luettu 7.4.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#L1P2>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016). Helsinki: Opetushallitus. Luettu 7.4.2018. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Vehmas, S. (2015). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa (e-kirja) S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 21.10.2018. <https://www.ellibslibrary.com/tay/978-952-451-647-1>

Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Luettu 3.5.2018. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8\\_vai-tos23082014%20.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vai-tos23082014%20.pdf?sequence=1)

Viitala, R. (2000). Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Research reports n:o 72.

Viittala, K. (2006). Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Luettu 20.4.2018. [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68140/lasten\\_yhteinen\\_varhaiskasvatus\\_2006.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68140/lasten_yhteinen_varhaiskasvatus_2006.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. & Pramling Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups in different size. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti JECER* vol. 4 (2). 93–108. Luettu 28.10.2018. <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/10/Williams-Sheridan-Harju-Luukkainen-Pramling-Samuelsson-issue4-2.pdf>

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2014). "Talking bodies": Power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood*, vol. 21(2). 260–273. Luettu 19.10.2018. DOI: 10.1177/0907568213490971

## Liite 1 (2)

Arvoisa vastaanottaja,

olette lupautuneet ottamaan osaa tutkimukseen, joka on osa laajempaa TEAS Erityisopetuksen kehittämisen arviointi –hanketta. TEAS -hanke on valtioneuvoston rahoittama ja siitä vastaa Tampereen yliopiston ja Helsingin yliopiston muodostama konsortio.

Tämän osahankkeen tarkoitus on tutkia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tuen alueellista vaihtelua ja erityisen tuen käytäntöjä. Se toteutetaan analysoimalla tarkoitusta varten kerättyä haastatteluaineistoa. Aineisto perustuu 10-12 kunnan otokseen, joka on valikoitunut harkinnanvaraisesti THL:n varhaiskasvatuksen tilastoaineiston pohjalta. Tutkimuksella pyritään selvittämään sitä, missä määrin erityiseen tukeen liittyvien säädösten tulkinnan erot auttavat ymmärtämään tilastollista vaihtelua.

Haastatteluaineiston anonymisoinnista huolehditaan siten, että litteroinnin yhteydessä kullekin informantille annetaan oma koodi. Anonymisoinnissa kiinnitetään erityistä huomiota myös kaikkiin muihin tunnistettavuuteen liittyviin seikkoihin, kuten esimerkiksi paikkakuntien nimiin. Lisäksi tunnistetiedot salasanasuojataan ja säilytetään vain niille luodussa kansiossa, erillään muusta aineistosta. Haastatteluaineistoa metatietoineen säilytetään tutkimuksen aikana niille luodussa kansiossa. Lisäksi niin tunnistetietojen kuin muunkin aineiston varmuuskopionnista huolehditaan säännöllisin väliajoin. Lopullinen aineisto tallennetaan anonymisoiduna Tampereen yliopiston tietokantaan Kasvatustieteiden tiedekunnan Koulutuksen arviointi -tutkimusryhmän käyttöön. Varsinainen haastatteluaineisto pyritään kuvailemaan niin tarkasti, että mahdollinen jatkokäyttö on mahdollista. Aineistoa voidaan käyttää opinnäytetöissä ja osana opetusta.

## Hei ja kiitos osallistumisesta tutkimukseen!

Pyydän puhelinhaastattelussa sinua vastaamaan ensin erityisen tuen järjestelyjä koskeviin yleisemmällä tasolla liikkuviin kysymyksiin ja sen jälkeen siihen, millaisia **erilaisia vaihtoehtoja** teidän alueellanne on tarjolla kolmen esitellyn lapsen varhaiskasvatuksen järjestämiseen. Tarkoitus on siis käydä läpi kaikki jollakin olennaisella tavalla toisistaan eroavat vaihtoehdot kunnan esimerkkilapsen kohdalla. Lopuksi on vielä mahdollista tuoda esiin tästä aiheesta muita arviosi mukaan tärkeitä asioita, joita, ei ole keskustelussamme vielä tullut esille.

1. Millaisia ohjeistuksia kunnassa on siitä, miten toimitaan, kun erityisen tuen tarvetta arvioidaan (mihin ohjeistukset/linjaukset on kirjattu ja mikä niiden sisältö on?)
2. Millä tavoilla erityisen tuen tarve tunnistetaan ja määritellään?
3. Millaisella aikataululla erityinen tuki järjestetään?
4. Kuka tekee erityistä tukea koskevat päätökset?
5. Millaiset asiat vaikuttavat siihen, millaisia oppimisen ja kasvun tuen järjestelyjä kullekin lapselle valikoituu? Esimerkiksi asuinpaikka, vanhempien toive, asiantuntijan suositus tms.?

### 1. VILLE

Ville on CP-vammaisen poika, joka täyttää kesällä 3 vuotta. Ville käyttää liikkumiseen pyörätuolia, lisäksi hänen puheentuottamisensa on hidasta. Muilta osin hän oppii ja kehittyy kuten ikätoverinsa. Hän on sosiaalinen ja nauttii toisten lasten seurasta. Äiti on hoitanut Villeä kotona, mutta vanhemmat halusivat pojan varhaiskasvatukseen syksystä alkaen.

- Millaisia vaihtoehtoja Villen varhaiskasvatuksen järjestämiselle on, jos vanhemmat toivovat paikkaa alueen omasta päiväkodista, jossa kolme Villen ystävää on hoidossa?
- vanhempien ensisijaisena toiveena on perhepäivähoito?
- Millaisia tukitoimia Ville voisi varhaiskasvatuksessa saada?
- Miten Villen tuen tarvetta arvioidaan jatkossa?

### 2. TOIVO

Toivo on 4-vuotias poika, jonka käyttäytyminen on uhmakasta ja toisinaan aggressiivista. Hänen on vaikea sitoutua yhteisiin leikin sääntöihin, jonka takia häntä ei mielellään oteta mukaan leikkeihin. Toivon on lisäksi vaikea keskittyä yhteiseen ohjattuun toimintaan. Hän pitää liikunnasta ja on motorisesti erittäin taitava. Muutama lapsi on kertonut kotona Villen käyttäytymisestä ja vanhemmat ovat huolissaan siitä, onko hoitopaikka turvallinen heidän lapsilleen.

- Miten Toivon tukeminen varhaiskasvatuksessa etenee
- jos hoitopaikka on kunnan päiväkodissa?

- jos hoitopaikka on perhepäivähoidossa?
- Millaisia tukitoimia Toivo voisi varhaiskasvatuksessa saada?
- Miten Toivon tuen tarvetta arvioidaan jatkossa?

### 3. SARA

Saran vanhemmat ovat huolissaan juuri 4 vuotta täyttäneestä tyttärestään, he pohtivat onko tyttären kehitys poikkeavaa. Heidän mukaansa tytär on hyvin usein omissa ajatuksissaan, hän saattaa ”unoh-tua” kesken ruokailun tai pukeutumisen omiin mielikuvitusleikkeihinsä. Sara on hiljainen ja rauhal-linen lapsi, kotona hän kuitenkin voi saada rajujakin tunteenpurkauksia esimerkiksi siitä, että sukka-housujen sauma on väärässä paikassa. Vanhemmat ovat keskustelleet huolestaan päiväkodin henki-lökunnan kanssa. Henkilökunta ei kuitenkaan ole huolissaan lapsen kehityksestä tai oppimisesta, sillä päiväkodissa arki sujuu pääosin hyvin.

- Miten Saran tuen tarpeen arviointi varhaiskasvatuksessa etenee
- jos Sara on kunnan päiväkodissa?
- jos Sara on perhepäivähoidossa?
  
- Miten Saran tuen tarvetta arvioidaan jatkossa?