

Anna-Riikka Pöyhönen

**VARHAISKASVATUKSEN HENKILÖSTÖN  
KÄSITYKSIÄ VARHAISKASVATUKSEN  
LAKIUUDISTUKSESTA MUUTOSPROSESSIN  
ERI VAIHEISSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu - tutkielma  
Maaliskuu 2024

# TIIVISTELMÄ

Anna-Riikka Pöyhönen: Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen lakiuudistuksesta muutosprosessin eri vaiheissa

Pro gradu- tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Maaliskuu 2024

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö koki inklusioon ja tuen tasoihin liittyvät muutokset varhaiskasvatuksen lainsäädännössä. Elokuussa 2022 varhaiskasvatuslaki uudistui, jolloin inklusio lisättiin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin sekä määriteltiin tavoitteet ja käytännöt varhaiskasvatuksessa lapselle annettavaan tukeen.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys jäsenyy kahdesta osasta. Ensimmäisenä tarkastellaan varhaiskasvatuslain uudistuksia, inklusiota käsitteenä ja kokemuksena sekä lapsen saamaa tukea varhaiskasvatuksessa. Toinen osa käsittelee varhaiskasvatuksen muutoksia sekä muutosprosessia Fullanin (2001) teorian kautta. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa aineistona toimii varhaiskasvatuksen henkilöstön haastattelut. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti.

Tutkimuksen tuloksia on tarkasteltu kahdesta eri näkökulmasta. Toinen näkökulma pohjautuu muutosprosessiin ja toisessa tarkastellaan lakiuudistuksen sisältöä. Tuloksista selviää muutosprosessin olevan vielä kesken. Henkilöstö kuvasi lakiuudistuksen voimaantulo hetken epämääräisenä ja sekavana ajanjaksona. Työyhteisöjen vahva rooli nousi esille lakiuudistuksen toteutuksessa. Lakiuudistuksen sisältöön suhtauduttiin positiivisesti, mikä tuki lakiuudistuksen toteutumista.

Inklusio käsitteen koettiin selkiintyneen lakiuudistuksen myötä ja inklusio kuvattiin tasa-arvon perustana sekä lapsen oikeutena osallistua ja kuulua ryhmään. Teoriassa käsite oli selkeä, mutta haastateltavien puheissa inklusio ja integraatio sekoittuivat tai niitä käytettiin rinnasteisina. Lakiuudistuksen myötä lapsen osallisuuteen aloitettiin kiinnittämään enemmän huomiota. Tuen tasojen osalta lakiuudistusta pidettiin jäsentävänä ja yhtenäistävänä. Lapsen edun koettiin toteutuvan paremmin lakiuudistuksen voimaantulon myötä. Henkilöstö kaipasi enemmän konkreettisia työtapoja sekä arviointimenetelmiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Lisäksi toiveena oli vuorovaikutuksen ja keskustelufoorumien lisääminen varhaiskasvatuksen eri tasojen välille.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, inklusio, muutos, muutosprosessi, tuen tasot

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Anna-Riikka Pöyhönen: Early childhood education personnel's views on the law reform of early childhood education and care at different stages of the change process

Master's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

March 2024

---

The purpose of this study was to find out how early childhood education personnel experienced the changes related to inclusion and levels of support in early childhood education legislation. In August 2022, the Early Childhood Education Act was renewed, when inclusion was added to the goals of early childhood education and the goals and practices for the support given to children in early childhood education were defined.

The theoretical framework of the study consists of two parts. The first part examines the reforms of the Act on Early Childhood Education, inclusion as a concept and experience, and support received by children in early childhood education. The second part deals with changes in early childhood education and the process of change through Fullan's (2001) theory. This is a qualitative study, where interviews of early childhood education personnel serve as data. The data has been analyzed according to material-based content analysis.

The results of the study have been examined from two different perspectives. One perspective is based on the change process and the other examines the content of the law reform. The results show that the change process is still in progress. The personnel described the time of entry into force of the law reform as a vague and confusing period. The strong role of work communities was highlighted in the implementation of the law reform. The content of the law reform was viewed positively, which supported the implementation of the law reform.

The concept of inclusion was felt to have become clearer as a result of the law reform, and inclusion was described as the basis of equality and the child's right to participate and belong to a group. In theory, the concept was clear, but in the interviewees' speeches, inclusion and integration were mixed or were used as parallels. As a result of the legislative reform, more attention began to be paid to the children's participation. With regard to the levels of support, the legislative reform was considered to be structuring and unifying. It was felt that the best interests of the child would be better realized when the legislative reform entered into force. The personnel needed more concrete working methods and evaluation methods for implementing inclusive early childhood education. Increasing the amount of interaction and discussion platforms between different levels of early childhood education was also hoped for.

Keywords: Early childhood education, inclusion, change, change process, levels of support

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIIITEKEHYK</b> .....	<b>9</b>
2.1	Inkluusio ja lapsen tukeminen.....	9
2.1.1	<i>Inkluusio</i> lähtökohdat ja keskeiset käsitteet .....	9
2.1.2	<i>Inkluusio</i> varhaiskasvatuksessa .....	11
2.1.3	<i>Inkluusio</i> kokemuksena .....	13
2.1.4	Lapsen tuen järjestämisen periaatteet ja käytännöt.....	17
2.1.5	Tuen tasot varhaiskasvatuksessa .....	19
2.2	Muutos varhaiskasvatuksessa .....	21
2.2.1	<i>Muutokset</i> varhaiskasvatuksessa.....	21
2.2.2	<i>Muutosprosessin vaiheet</i> Fullanin mukaan .....	23
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>28</b>
3.1	Tutkimuksen lähtökohdat .....	28
3.2	Aineisto .....	30
3.3	Aineiston analyysi .....	32
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>36</b>
4.1	Uuden äärellä hämmennystä ja epävarmuutta .....	36
4.2	Kokemuksena yhteisöllisyys .....	38
4.3	Tulevaisuus uuden oppimista .....	40
4.4	Inkluusio tasa-arvo perustana.....	43
4.5	Keskiössä lapsen yksilöllisyys .....	46
<b>5</b>	<b>YHTEENVETO</b> .....	<b>49</b>
5.1	Pohdinta ja johtopäätökset.....	49
5.1.1	<i>Muutosprosessi</i> .....	49
5.1.2	<i>Inkluusio ja tuen tasojen uudistus</i> kokemuksena .....	52
5.2	Eettisyys ja luotettavuus .....	55
5.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	58
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>60</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>68</b>
	Liite 1: Haastattelurunko .....	68
<b>TAULUKOT</b>		
<b>TAULUKKO 1.</b>	<b>ESIMERKKEJÄ ANALYYSIVAIHEESTA</b> .....	<b>33</b>
<b>TAULUKKO 2.</b>	<b>RYHMITTELYN SEKÄ KÄSITTEELLISTÄMISEN KOONTI</b> .....	<b>34</b>
<b>KUVIOT</b>		
<b>KUVIO 1.</b>	<b>INKLUSIIVISEN VARHAISKASVATUKSEN EKOSYSTEEMINEN MALLI</b> .....	<b>13</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>INKLUUSIO POSITIIVISTEN JA NEGATIIVISTEN KOKEMUSTEN KAUTTA</b> ..	<b>16</b>

<b>KUVIO 3.</b>	<b>VARHAISKASVATUKSESSA TOTEUTETTAVA TUKI.....</b>	<b>20</b>
<b>KUVIO 4.</b>	<b>FULLANIN (2001) MUUTOSPROSESSIN JÄSENTÄMINEN .....</b>	<b>23</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on ollut monien muutosten keskellä viimeisimmät vuodet. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on riittänyt pohdittavaa monien poliittisten päätösten ja lakiuudistuksen muuttaessa arjen rakenteita ja toimintakulttuuria. Muutokseen on mahdollista suhtautua monella tavalla. Muutos on kokemuksena henkilökohtainen ja vaatii jokaiselta muutosprosessiin osallistujalta uudenlaista ajattelutapaa. Vaikka muutos tuntuisikin mielekkäältä, muutos on kuormittavuustekijä ja vaatii uuden oppimista ja uusien käytänteiden luomista.

Vuonna 2018 tuli voimaan uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018). Muutoksen yhteydessä keskustelua herätti varhaiskasvatushenkilöstön uudet pätevyysvaatimukset sekä siihen liittyvät kysymykset henkilöstön saatavuudesta. Lakiuudistuksen yhteydessä havaittiin, että lakiuudistuksesta puuttuivat määritelmät lapsen tuen rakenteiden toteuttamisesta (HE 148/2021 vp). 1. elokuuta 2022 varhaiskasvatuslakiin lisättiin luku lapsen tukemisesta sekä inklusiivisuus yhdeksi toimintaa ohjaavaksi tavoitteeksi (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta, 1183/2021).

Lakiuudistuksen tavoitteena oli vahvistaa ja selkeyttää lapsen oikeutta tarvitsemaansa tukeen varhaiskasvatuksessa. Myös inklusiivisyyden käsitettä haluttiin selkeyttää. Lisäksi tavoitteena on ollut yhtenäistää varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen käsitteistöä tuoden näin jatkumoa lapsen tukeen koulupolun nivelvaiheissa. Lakiuudistuksen tarpeeseen vastasi myös selvitystyön yhteydessä havaitut kuntakohtaiset erot tuen toteutuksessa ja käsitteistössä. (HE 148/2021; Eskelinen ym., 2018.)

Inklusiio on nostettu koko varhaiskasvatuksen keskeisimmäksi arvoksi (varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Inklusiivisuudella tarkoitetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) ajatusta jokaisen oikeudesta osallistua, kuulua ryhmään ja tulla kohdatuksi tasa-arvoisesti. Tutkimuksessa tarkastelen inklusiion käsitettä ja inklusiota henkilöstön kuvaamana. Inklusiio käsitteenä on moniulotteinen ja vaikeasti ymmärrettävä

varhaiskasvatuksen henkilöstön puheissa (Laakso ym., 2020; Viljamaa & Takala, 2017). Inklusiota opettajien ja kasvatusalun henkilöstön näkökulmasta on tutkittu paljon vuosien aikana. Useissa tutkimuksissa inklusio nähdään usein joko positiivisena tai negatiivisena asiana (Takala ym., 2023; Viljamaa & Takala, 2017; Yu & Cho, 2021). Aiemmissä tutkimuksissa tuodaan esille konkreettisia uhkia ja mahdollisuuksia koskien inklusiota (Takala ym., 2012; Yu & Cho, 2021; Zabeli & Gjelaj, 2020).

Inklusion lisäksi tarkastelen lapselle annettavan tuen prosessien ja rakenteiden muuttaminen henkilöstön näkökulmasta. Lakiuudistuksen yhteydessä uudistettiin tuen tasoja kuvaava käsitteistö. Varhaiskasvatuksessa käytettävät tuen tasot on kuvattu perusopetuksen kolmiportaisen tuen käsitteiden mukaisesti: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (varhaiskasvatuslaki, 540/2018.) Varhaiskasvatuksen koko henkilöstö osallistuu tuen tasojen toteuttamiseen, mikä vaatii henkilöstöltä tiedollista ja taidollista osaamista sekä myönteistä asennoitumisesta inklusiivisen toimintakulttuurin luomiseen (OPH, 2022).

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu varhaiskasvatuksessa toteutettavan inklusion ja tuen tasojen lisäksi Fullanin (2001) koulutusinstituutioita koskevaan muutosprosessin kuvaukseen. Fullan (2001) jakaa muutoksen kolmeen vaiheeseen: muutosprosessin suunnittelu ja aloitus (initiaatio), muutosprosessin käynnistäminen ja toimenpiteet (implementaatio) ja muutosprosessin vakiinnuttaminen (institutionalisointi). Fullan näkee muutoksen toteutumisen edellytyksenä olevan yksittäisten henkilöiden käsitysten ja ajattelun muutoksen (Ahtiainen, 2017).

Tämän tutkimuksen aiheena on varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatukset varhaiskasvatuksen lakiuudistuksesta ja inklusiosta muutoksen näkökulmasta. Mielenkiintoni aiheeseen löytyi omien kokemusten kautta. Varhaiskasvatuksen opettajana toimiessa tiesin lakiuudistuksen olevan tulossa, mutta en juuri kuullut puhuttavan siitä. Halusin selvittää, miten aiheeseen liittyvä kokemus on näyttäytynyt muille varhaiskasvatuksen työntekijöille.

Muutosprosessin mukaan ottaminen osaksi lakiuudistusta antaa ajankohtaista tietoa muutosprosessin eri vaiheista. Muutosprosessi antaa mahdollisuuden palata lakiuudistusta edeltävään aikaan ja uudistamisen hetkeen. Tutkimukseni tarkastelee poliittisten päätösten vaikutuksia varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta. Tutkimuksen pääpaino on

henkilöstön käsityksissä lakiuudistuksen toteutuksesta, joten aineistossa ja tuloksissa painottuvat konkreettiset kuvaukset varhaiskasvatuksen arjesta ja muuttuneista käytänteistä.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Teoreettinen viitekehys rakentuu kahdesta osasta. Ensimmäisenä käsitellään lakiuudistuksen sisältöön liittyvää teoriaa ja käytäntöä, inklusion ja tuen tasojen näkökulmasta. Toisena tarkastellaan muutosta varhaiskasvatuksessa sekä muutosprosessia Fullanin (2001) teorian kautta.

### *2.1 Inklusio ja lapsen tukeminen*

Tässä luvussa käsitellään lakiuudistuksen sisältöä. Inklusiota kuvataan sen keskeisimpien käsitteiden kautta, osana varhaiskasvatuksen toteuttamista sekä kokemukseen pohjautuvana ilmiönä. Varhaiskasvatuksen tuen tasoja lähestytään käytännönläheisesti niiden järjestämiseen liittyvien periaatteiden sekä käytännön toteutuksen näkökulmasta.

#### 2.1.1 Inklusion lähtökohdat ja keskeiset käsitteet

Inklusiivisen ajattelun taustalla on useita lainsäädännöllisiä sekä kansainvälisiä sopimuksia. YK:n ihmisoikeuksien julistus 1948, lastenoikeuksien sopimus 1989 sekä Salamankan julistus 1994 ovat erityisesti tuoneet inklusion ajatusta ohjaaviin asiakirjoihin (Alajoki, 2021.) Salamancan sopimuksessa (1994) sitouduttiin koulutusjärjestelmään, jossa erityisopetus nähdään osana tavallista koulutusjärjestelmää. Julistuksen tavoitteena on kaikille yhteinen ja tasa-arvoinen koulu. (UNESCO, 1994.)

Näiden asiakirjojen perimmäinen ajatus on tasa-arvossa, jokaisen oikeudessa ja mahdollisuudessa koulutukseen ja oppimiseen (Alajoki, 2021). Asiakirjojen perimmäinen tarkoitus ja inklusio teorian tasolla on yleisesti hyväksytty lähtökohta, mutta käytännön toteutus on vaikeampaa sekä opetussuunnitelmien päivittäminen on ollut hidasta (Alajoki, 2021; Saloviita, 2006). Myös kansainvälisesti inklusio tunnustetaan yhteiseksi arvoksi, mutta

käytännötoteutus aiheuttaa vastustusta ympäri maailma. Yhtenä syynä käytännötoteutuksen vastustamiseen nähdään opettajien kokemukset inklusiosta ja omasta ammatillisesta osaamisestaan. (Moberg ym., 2020.)

Segregaatio, integraatio ja inklusio ovat käsitteitä, jotka liittyvät olennaisesti inklusio keskusteluun ja historialliseen taustaan. Segregaatiolla tarkoitetaan ulkopuolelle jättämistä eli oppilaan opetus järjestetään erillisessä laitoksessa, koulussa tai luokassa. Integraatiolla tarkoitetaan opetuksen toteuttamista erityisryhmässä, mutta lapsi voidaan välillä integroida osaksi yleisopetusta. Inklusio eroaa näistä olemalla sitoutumaton tiettyyn tilaan. Inklusio koskee kaikkia oppilaita yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tavoittelussa. Inklusiivinen opetus toteutetaan jokaisen yksilöllisistä tavoitteista käsin siten, että kaikilla on mahdollisuus oppia ja kuulua yhteisöön. (Takala ym., 2020.)

Viitala ym. (2021) näkevät inklusion tausta-ajatuksen kytkeytyvän suomalaiseen varhaiskasvatukseen jo varhaiskasvatuksen historian alkuvaiheilla, kun päivähoiton tavoitteena oli huolehtia heikompiosaisista lapsista ja perheiden tarpeista. Viitalan (2022) mukaan perusopetuksesta tuttu segregaatio on harvemmin koskenut varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksessa erityisryhmät ovat toimineet päiväkodeissa omana ryhmänään, muiden ryhmien kanssa yhteistyössä. Suomessa suosituin erityisen tuen toteutuksen muoto on ollut integroitu erityisryhmä. Integroidussa erityisryhmässä on sekä tukea tarvitsevia lapsia sekä lapsia, joilla ei ole tuen tarvetta.

Inklusio käsitteenä on moniulotteinen ja käsite koetaan eri tavoin (Krischler ym., 2019). Inklusion yksiselitteinen määrittäminen on näin ollen vaikeaa. Opetus- ja Kulttuuriministeriön uusimmassa selvityksessä käy ilme, että inklusio käsitteenä on epäselvä varhaiskasvatuksen henkilöstölle (Alila ym., 2022). Yhdysvalloista lähtöisin oleva inklusio käsitteenä ilmaistiin ensimmäisen kerran Salamankan julistuksessa (1994). Käsite tarkoitti kaikkien oikeutta käydä koulua tavallisessa luokalla erityisluokkien sijaan (Saloviita, 2006).

Ajan kuluessa inklusio käsite on muuttanut muotoaan. Nykyisin perimmäinen tarkoitus on kuvata osallisuuden tunnetta, ei niinkään lähikouluperiaatetta tai riittävää osaamisen ja resurssien jakamista (Syrjämäki, 2021). Inklusio ymmärretään paremmin osallisuuden käsitteen kautta. Passiivisen fyysisen läsnäolon sijaan lapsi kokee kuuluvansa ryhmään, kokee voivansa osallistua ja vaikuttaa. (Zabeli & Gjelaj, 2020.) Viitala ym. (2021) liittävät

inklusion lähikäsitteisiin osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden. Näiden taustalla nähdään lapsen ja henkilöstön välinen vuorovaikutus, jonka kautta lapsi saa osallisuuden kokemuksia ja pääsee vaikuttamaan. Sosiaalisen osallisuuden käsite osana inklusiivisuutta kuvaa puolestaan lapsen toimintaa vertaisryhmässä, vaikuttamisen ja osallistumismahdollisuuksia sekä ryhmään kuulumisen tunnetta.

Viitala ym. (2021) tuovat esille erilaisia näkökulmia inklusion ymmärtämiselle peilaten tutkijoiden ajatuksia. Inklusio voidaan nähdä esimerkiksi arvokeskusteluna (ks. Ainscow & Sandhill, 2021) tai mahdollisesti inklusiota voidaan pitää saavuttamattomana ihannetilana (ks. Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Lisäksi Inklusio voidaan nähdä jatkuvasti ajassa kehittyvänä keskustelua aiheuttavana ilmiönä, jossa inklusion arvopohja nähdään tärkeämpänä kuin didaktiset lähestymistavat (ks. Hausstätter, 2014). Ainscow (2005) täydentää tätä vielä oppimisen näkökulmasta siten, että tavoitteena on kehittää inklusion ajatusta niin, että löydetään yhteisyyssä jatkuvasti toimivampia tapoja moninaisuuden huomioimiseen. (Viitala ym., 2021.)

Inklusion ja integraation käsitteet sotkeutuvat usein toisiinsa (Laakso ym., 2020; Saloviita, 2006). Saloviita (2006) kuvaa integraation käsitettä kuntoutusparadigman kautta, jolloin kuntoutuminen mahdollistaa liittymisen yhteiskunnan toimintaan. Liittymisen sijaan inklusio on kuulumista yhteiskuntaan eli yhteiskuntaan kuulumisen nähdään perusoikeutena. Käsitteiden sekavuuden vuoksi Laakson ym., (2020) tutkimukseen osallistuneet ajattelivat inklusio ja integraatio toisiaan poissulkevana tekijänä. Tämän myötä unohdettiin, että integroitu erityisryhmä on samalla inklusiivinen. Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan monista kunnista on lakkautettu integroituja erityisryhmiä, mikä saa heidät pohtimaan miten inklusiivinen varhaiskasvatus käsitteenä ajatellaan ja onko käsitteen sekavuudella ja väärinymmärtämisellä yhteys lakkautuspäätöksiin.

### 2.1.2 Inklusio varhaiskasvatuksessa

Vuonna 2022 inklusiivisuus lisätään varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatuksen tavoitteisiin (varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Inklusiivisuuden lisäämisellä varhaiskasvatuksen keskeisiksi periaatteiksi tarkoitettiin kokonaisvaltaista tasa-

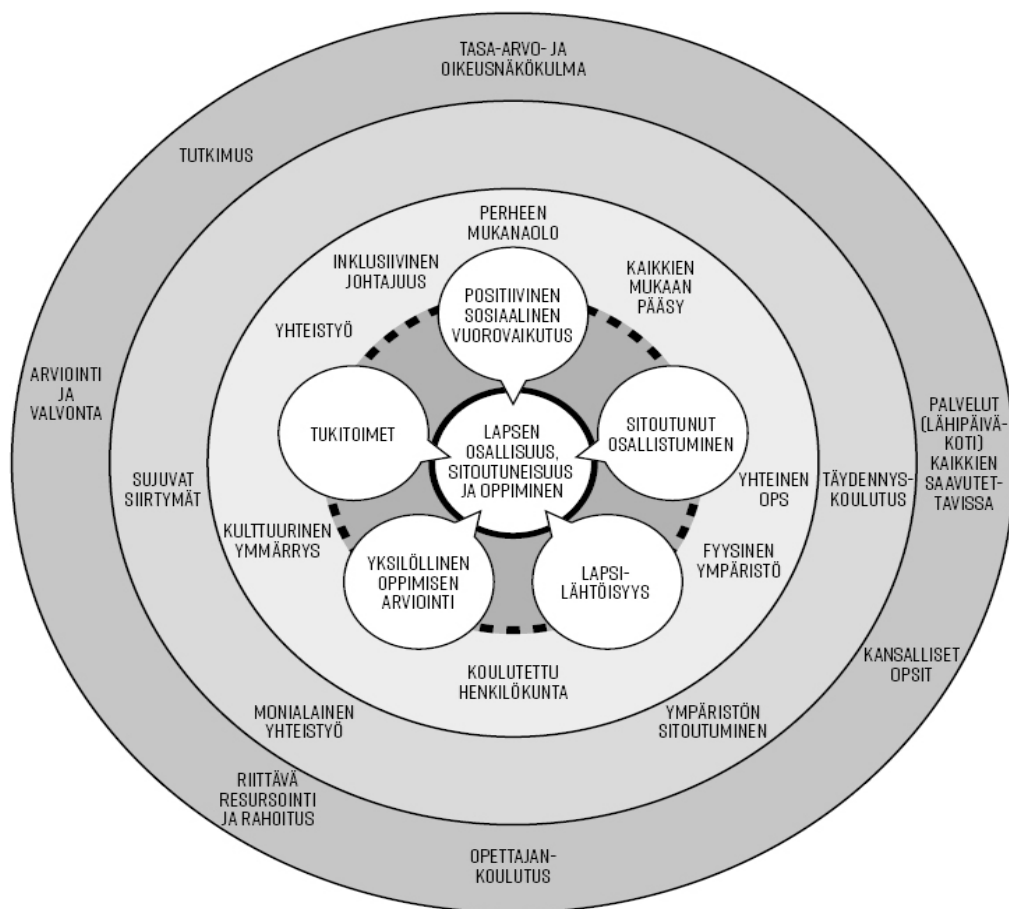
arvon, yhdenvertaisuuden, syrjimättömyyden ja sosiaalisen osallisuuden huomioimista (Alila, 2022; Pihlaja & Neitola, 2017). Inklusiiossa merkityksellisintä on osallisuuden kokeminen yhteisössä yhdessä toisten kanssa (Syrjämäki, 2021). Tarkoituksena on tuoda tuki lapselle hänen omaan ryhmäänsä ja lähipäiväkotiin (Pihlaja & Neitola, 2017).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) inklusion käsite on nostettu aiempaa vahvemmin esille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa inklusion periaatteet näkyvät erityisesti arvoissa, toimintakulttuurissa ja lapsen tuen toteutuksessa. Inklusiivisuus on koko asiakirjan taustaideologiana. Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen lapsen oikeutta tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen varhaiskasvatukseen, lapsen oikeutta osallistua ja toimia vertaisryhmässä. Inklusio nähdään osana toimintakulttuuria. Inklusiivisten periaatteiden mukaisesti jokainen lapsi nähdään yksilönä ja osana ryhmää. Inklusiivinen toimintakulttuuri tukee osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa, jossa jokaisella on mahdollisuus osallistua toimintaa ja saada näin myönteisiä oppimiskokemuksia. Inklusiivinen toimintakulttuuri pohjaa laadukkaaseen pedagogiikkaan ja edellyttää henkilöstöltä osaamista ja taitoa toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta. Inklusiivinen toimintakulttuuri nähdään prosessina, jossa tärkeää on toiminnan pedagoginen johtaminen, kehittäminen sekä arvioiminen.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvopohjaista johtamista. Inklusion toteutumisen taustalla on arvokeskustelua, positiivisia asenteita sekä tiedollista osaamista. Lisäksi tarvitaan käsitteiden selkeyttä ja täydennyskoulutusta. (Laakso ym., 2020.) Laki uudistus on herättänyt paljon kysymyksiä ja epävarmuutta inklusion toteutuksesta, joihin opetushallitus on pyrkinyt vastaamaan erilaisin koulutuksin sekä budjetoimalla valtiontoimesta rahaa niin henkilöstön palkkaamiseen kuin osaamisen kehittämiseen (Alila ym., 2022).

Varhaiskasvatuksen inklusiosta puhuttaessa käytetään ekosysteemimallia havainnollistamaan kokonaisuutta. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli pohjautuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemitteoriaan. Kaavio kuvaa varhaiskasvatuksen rakenteita ja vuorovaikutusta kaikilla tasoilla, jotka vaikuttavat lapsen osallistumiseen ja oppimiseen. (Ginner Hau ym., 2022.) Kaavion uloimmilla tasoilla on inklusion

mahdollistavat rakenteelliset tekijät ja keskiössä lapsen osallisuus, sitoutuneisuus ja oppiminen. Kaavio kuvastaa inklusiivisuuden monitahoisuutta, jossa jokaisella osalla on tehtävänsä. Inklusion toteutumiseksi tarvitaan monien eri osa-alueiden yhteistyötä sekä sitoutumista inklusion arvoihin. Vain siten lapsi voi olla aidosti osallinen ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa, samalla oppien ja kehittyen. (Viitala, 2022.)



**KUVIO 1.** Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli (Viitala 2022, ks. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

### 2.1.3 Inklusio kokemuksena

Inklusiota varhaiskasvatuksen opettajien, opiskelijoiden ja henkilöstön kokemana on tutkittu niin kotimaassa kuin kansainvälisesti. Malinen ym. (2010) tuovat esille eri maiden erilaiset käsitykset inklusiosta. Lisäksi eri maiden

koulutusjärjestelmät poikkeavat toisistaan, mikä vaikuttaa suhtautumisena inklusioon ja sen toteutustapoihin. Merkittäviä eroja on myös varhaiskasvatukseen osallistumisasteissa eri maiden välillä, mikä vaikuttaa inklusion tutkimukseen. (Zabeli & Gjelaj, 2020.)

Käsitteen epäselvyys vaikuttaa myös inklusion kokemukseen. Krischlerin ym. (2019) tutkimuksen mukaan syvällisempi inklusion ymmärtäminen lisää positiivista asennetta toteuttaa ja luoda inklusiivisia käytäntöjä. Takalan ym. (2023) mukaan inklusiivisen koulutuksen toteutuminen ja kehittäminen vaatii keskustelua asenteista sekä myönteisiä kokemuksia kaikkialta maailmasta inklusion toteutumisesta.

Aiemmasta tutkimuksesta on saatu paljon tietoa inklusion henkilöstön kokemana. Takala ym. (2023) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden asenteita inklusiota kohtaan. Heidän tutkimuksen mukaan opettajakoulutukseen tarvitaan enemmän tietoa ja ymmärrystä inklusiosta. Tutkimuksen mukaan asenteet olivat pääsääntöisesti negatiivisia mikä ei luo tulevaisuutta ajatellen positiivista kuvaa inklusiosta. Opettajaopiskelijat kokivat huolta resurssien puutteesta, muista oppilaista, jotka jäävät vähemmälle huomiolle koululuokissa, huolta erityisluokkien lopettamisesta ja oppilaiden mahdottomuudesta selvitä ”tavallisella” luokalla. Lisäksi opettaja opiskelijat kokivat inklusion idean hyvänä, mutta toteutuksessa nähtiin paljon haasteita.

Viljamaa ja Takala (2017) tuovat tutkimuksessaan esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia inklusiosta. Aineisto on kerätty vuosina 2014–2016. Inklusioon suhtauduttiin pääasiassa positiivisesti. Käytännön toteutuksessa tutkijat näkivät kuitenkin haasteita. Tähän vaikutti esimerkiksi se, että haastateltavat ajattelivat inklusion tarkoittavan ainoastaan kaikkien oikeutta olla samassa ryhmässä. Samanaikaisesti osa haastateltavista toi esille, että inklusio ei sovi kaikille. Inklusio nähtiin yksittäisenä toimenpiteenä siirtää lapsi isompaan ryhmään tai lakkauttaa erityisryhmä. Inklusio ajattelu ei pohjannut niinkään arvoihin ja jatkumoon kehittää inklusiivisia toimintatapoja.

Yu ja Cho (2021) tutkivat esiopettajien kokemuksia inklusiosta. Kokemukset olivat pääasiassa positiivisia. Edut ja hyödyt lapsen osallisuudesta, vertaisryhmästä oppimisesta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta nousivat esille. Henkilöstön myönteiset kokemukset heijastuivat myös lasten kokemuksiin

monimuotoisuudesta. Esiopettajat toivat vastauksissaan esille osaamisen merkityksen. Koulutusta pidettiin merkityksellisenä. Huolenaiheissa näkyi vahva erityisen tuen tarve ja sen vaikutukset muihin lapsiin. Lisäksi negatiivisiin inklusion kokemuksiin vaikutti opettajien kokemus omista valmiuksista tukea ja opettaa tukea tarvitsevaa lasta.

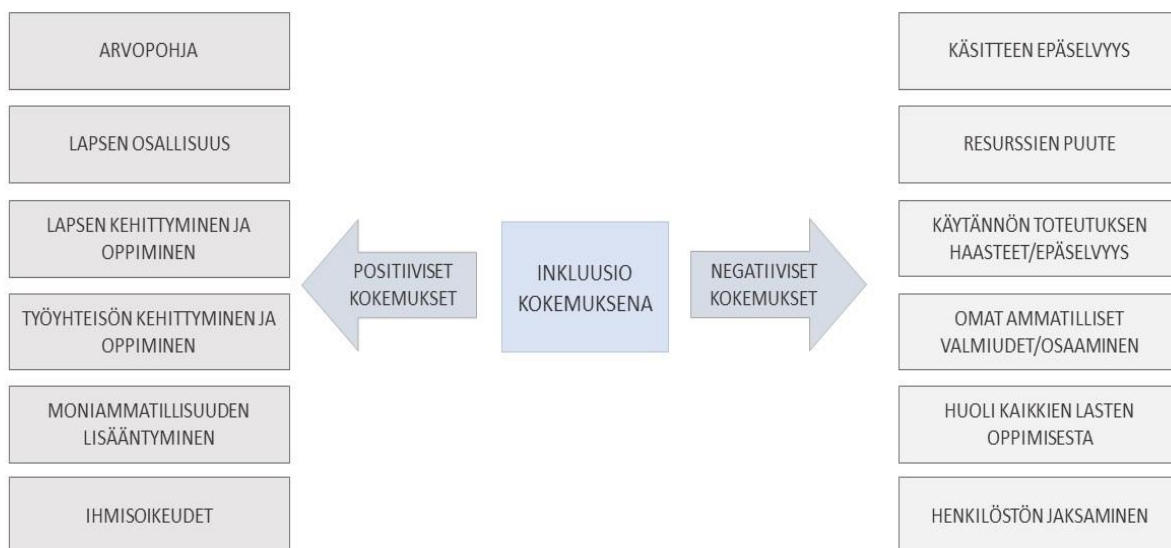
Zabelin ja Gjelajin (2020) tutkivat myös esiopettajien kokemuksia inklusiosta. Inklusioon suhtauduttiin positiivisesti ja ymmärrettiin tauskalla vaikuttavien kansainvälisten asiakirjojen sisältö. Vastauksissa yhdessä oppiminen ja toimiminen nähtiin vahvuutena ja kaikkien lasten kehitystä tukevana asiana. Haasteeksi esiopettajat kokivat puutteet omassa osaamisessaan tunnistaa, havainnoida ja tukea erityistä tukea tarvitsevia lapsia ilman erityispedagogista koulutusta. Ammatillisen osaamisen kehittämisen lisäksi opettajat kaipasivat kollegiaalista tukea työhönsä ja perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Lisäksi opettajat kaipasivat riittäviä resursseja ja toimivia rakenteellisia tekijöitä, kuten lisää avustajia, moniammatillisuutta, pienempiä ryhmäkokoja sekä materiaalien, apuvälineiden ja tukimenetelmien saatavuutta.

Takala ym. (2012) tutkivat norjalaisten, ruotsalaisten ja suomalaisten erityisopettaja opiskelijoiden kokemuksia inklusiosta. Mitä enemmän erityispedagogiikan opintoja tutkintoon sisältyi, sitä positiivisemmin inklusioon suhtauduttiin. Tutkimuksessa nousi esille neljä pääkohtaa inklusion positiivisista puolista. Ensimmäisenä myönteisenä kokemuksena pidettiin yleisesti ihmisoikeuksia ja arvomaailman muutosta. Toisena positiivisena seikkana nähtiin lapsen oppiminen, arvomaailman laajeneminen ja sosiaalisten taitojen kehittymistä vertaisryhmässä. Kolmantena inklusion koettiin vaikuttavan henkilöstöön myönteisesti lisäten työyhteisön osaamisen jakamista ja moniammatillisuutta. Neljänneksi positiiviset vaikutukset koettiin koko koulutusjärjestelmään rakenteiden ja opetusmenetelmien kehittämisenä ja täten pedagogisen osaamisen laajenemisen myötä.

Samassa tutkimuksessa (Takala ym., 2012) nousi esille neljä negatiivisina koettua pääluokkaa inklusiosta. Ensimmäisenä koettiin huolta lapsista, joilla on tuen tarvetta. Isompi ryhmä voi aiheuttaa pelkoa tai aistiärsykyksiä, lisäksi lapsen itsetunto saattaa kärsiä hänen ollessa ”huonoin ja hitain” tai kavereiden saaminen voi vaikeutua. Toisena seikkana koettiin opettajien oman jaksamisen vaikutukset työhön. Työ voi olla paljon osaamista vaativaa ja opettaja kokee opetuksensa

heikkenevän. Lisäksi opettajat kokivat riittämättömyyden tunnetta siitä, että heillä ei ollut aikaa kaikille lapsille. Kolmanneksi haasteeksi koettiin resurssit. Inklusio koettiin keinona säästää rahaa. Resurssien puute nähtiin suurina ryhmäkokoina, opettajien riittämättömänä koulutuksena, vähäisinä henkilöstömitoituksina ja opetukseen heikosti sopivina oppimisympäristöinä. Neljänneksi haasteeksi koettiin tiedon puute siitä, miten inklusio toteutuu käytännössä. Opettajat kokivat, että selkeät rakenteet niin pienryhmätoiminnasta kuin yksilöllisen opetuksen suunnittelusta puuttuu. Opettajat pohtivat minkä verran inklusio voi toteutua oppimisen kustannuksella.

Inklusion kokemukseen vaikuttaa myös kokemukset varhaiskasvatuksen nykytilasta Suomessa. Kangas ym. (2022) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista mahdollisuuksista. Tutkimuksessa tuodaan esille varhaiskasvatuksen haastava nykytilanne ja lainsäädännölliset uudistukset. Haasteena koetaan erityisesti kuormitus työstä ja henkilöstöpula. Lisäksi haastavana koettiin yhteiskunnalliset seikat työn arvostukseen, palkkaukseen ja työhyvinvointiin liittyvät ongelmat. Kysely oli suunnattu alan vaihtoa harkitseville ja jo alaa vaihtaneille.



**KUVIO 2.** Inklusio positiivisten ja negatiivisten kokemusten kautta.

Kuvion on koottu ja sen lähteinä on käytetty luvun 2.3.1 tutkimuksia. Useiden luokitusten mukaan inklusio herättää erilaisia positiivisia tai negatiivisia kokemuksia. Pääasiassa inklusion idea nähdään hyvänä, lapsen osallisuutta tukevana käsitteenä. Inklusiivisten toimintatapojen myötä lapsen sosiaaliset taidot vahvistuvat ja ryhmään kuulumisen tunne vahvistuu. Inklusio nähdään arvopohjajana, joka mahdollistaa lapsen oppimisen ja kehityksen. Inklusion tukee myös työyhteisöjen moniammatillisuutta, oppimista sekä kehittymistä laadukkaamman opetuksen ja opetus materiaalien ja -menetelmien käyttämiseen.

Negatiivisina kokemuksina kokettiin käsitteen epäselvyys. Resurssien puutteeseen kuului niin taloudelliset kuin rakenteelliset resurssit. Näitä olivat esimerkiksi suuret ryhmäkoot, epäsovivat oppimisympäristöt, apuvälineiden ja materiaalisen puute sekä henkilöstöresurssit. Inklusion käytännön haasteet heijastuivat epäselvyyteen toimintatavoista ja käytänteistä. Käsite ajateltiin enemmän toimenpiteenä kuin arvona, mikä johti uhan kokemiseen erityisryhmien lakkauttamisesta. Lisäksi tutkimuksissa näkyi huoli omasta ammatillisesta pätevyydestä. Kaivattiin täydennyskoulutusta, erityispedagogista osaamista, muutosta henkilöstön koulutusrakenteeseen vastaamaan inklusion osaamista sekä kollegiaalista tukea omalle työlle. Huoli lasten oppimisesta kohdistui sekä tukea tarvitsevien että ei tukea tarvitsevien lasten oppimiseen. Kokemuksena oli, että lapset tarvitsevat erilaisia oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä oppimisen ja positiivisen itsetunnonvahvistamiseksi.

#### 2.1.4 Lapsen tuen järjestämisen periaatteet ja käytännöt

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tärkeä tehtävä on havainnoida lapsen kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksen rooli on tukea lasta ja puuttua varhaisessa vaiheessa mahdollisiin tuen tarpeisiin. (Paananen ym., 2018.) Selkeän ohjeistuksen ja yhtenäisen käsitteistön puuttuminen on johtanut varhaiskasvatuksen moniin uudistuksiin viimeisimpien vuosien aikana (Pihlaja & Neitola, 2017).

Selkeiden ja yhtenäisten käsitteiden ja määritelmien puutteen vuoksi myös tuen tarpeen määrällinen arvioiminen kansallisella tasolla on ollut haastavaa (Heiskanen ym., 2020). Lisäksi eri kunnilla on ollut varsin erilaisia käytäntöjä

erityisen tuen määrittämiseen ja tilastointiin. Tämän myötä on ollut esimerkiksi vaikea tilastoida niitä kuntia, joissa kolme tuen tasoa on ollut käytössä ennen lakiuudistusta. Vaihteluväli eri tutkimuksissa on ollut 51.1 prosentista 86 prosenttiin. (Viitala ym., 2021, ks. Eskelin & Hjelt, 2017; Pihlaja & Neitola, 2017; Paananen ym., 2018.)

Varhaiskasvatustuella (540/2018) uudistuksen yhteydessä lakiin kirjataan pykälä lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen annettavaan tukeen. Laissa määritellään tuen toteutustavoista, tuen tasoista, tukipalveluista, arvioinnista, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta, henkilöstö mitoituksista, hallintopäätöksen toteutuksesta sekä muutoksenhakuoikeudesta.

Varhaiskasvatuksessa ja esi- ja perusopetuksessa käytetään osittain eri käsitteistöä ohjaavien asiakirjojen mukaisesti. Esiopetus toteutetaan perusopetuslain (628/1998) alaisuudessa. Perusopetuslaissa (628/1998) määritellään tuen järjestämistä koskevasta lainsäädännöstä. Lakiuudistuksen jälkeen yhteistä molemmille on tuen jakaminen kolmeen eri tasoon, yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys ovat esi- ja perusopetuksen asiakirjoja tuen arvioinnin ja määrittämisen tueksi (OPH 2014; perusopetuslaki, 628/1998). Puolestaan varhaiskasvatuksessa kaikki lasta koskevat tiedot löytyvät lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta (OPH, 2022).

Perusopetuksessa kolmiportainen tuki on otettu käyttöön 2011 (Pihlaja & Neitola, 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) ei puhuta kolmiportaisesta tuesta vaan tuen tasoista. Vaikka esiopetuksessa olevan lapsen tuen toteutuminen määräytyy perusopetuslain (628/1998) mukaisesti, täydentävä varhaiskasvatus toteutetaan varhaiskasvatustuella (540/2018) mukaisesti. Esiopetuksessa olevat lapset ovat siten kahden lain alaisuudessa. Täydentävässä varhaiskasvatuksessa noudatetaan samaa lainsäädäntöä kuin varhaiskasvatuksessa.

Tuen tasojen toteuttamiseen voi olla monia esteitä. Paananen ym., (2018) nimeävät raporttinsa pohjalta henkilöstön pedagogisen osaamisen puutteen suurimmaksi esteeksi tuen toteutumiselle. Lisäksi esteenä nähtiin henkilöstöresurssit sekä vaihtuvuus. Raportista nousee esille ryhmäkohtaisen avustajan roolin yleisenä tuki muotona. Henkilöstön osaamisen noustessa esille, todetaan, että avustajilta ei edellytetä alan koulutusta.

### 2.1.5 Tuen tasot varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittää tuen toteutettavaksi kolmella tasolla, yleinen, tehostettu ja erityinen. Yleinen tuki on tuen muodoista lievin. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan yleinen tuen toteutus aloitetaan välittömästi tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen yksittäisiä tukimuotoja käyttäen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) tarkennetaan, että yleinen tuki toteutetaan lapsen omassa ryhmässä tuoden tukitoimija osaksi varhaiskasvatuspäivää. Tuki voi olla esimerkiksi pedagogisia ratkaisuja, välineistöä, lapsen tarpeisiin suunniteltua materiaalia tai osa-aikaista erityisopettajan tukea. Yleinen tuki on kestoltaan lyhytaikaista ja vahvuudeltaan matalampaa tehostettuun ja erityiseen tukeen verrattuna. (OPH, 2022.) Yleistä tukea annetaan tarvittaessa ilman hallintopäätöstä. Hallintopäätös edellytetään, mikäli yleiseen tukeen sisältyy muita tukipalveluita. (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018.)

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisesti yleisen tuen ollessa riittämätöntä, suunnitellaan lapselle tehostetun tuen tukitoimia. Tehostetun tuen toteutuksessa käytetään useita samanaikaisia ja säännöllisiä tukimuotoja. Tehostetusta tuesta aloittamisesta tehdään hallintopäätös. Hallintopäätökseen ei edellytetä lausuntoa tai diagnoosia.

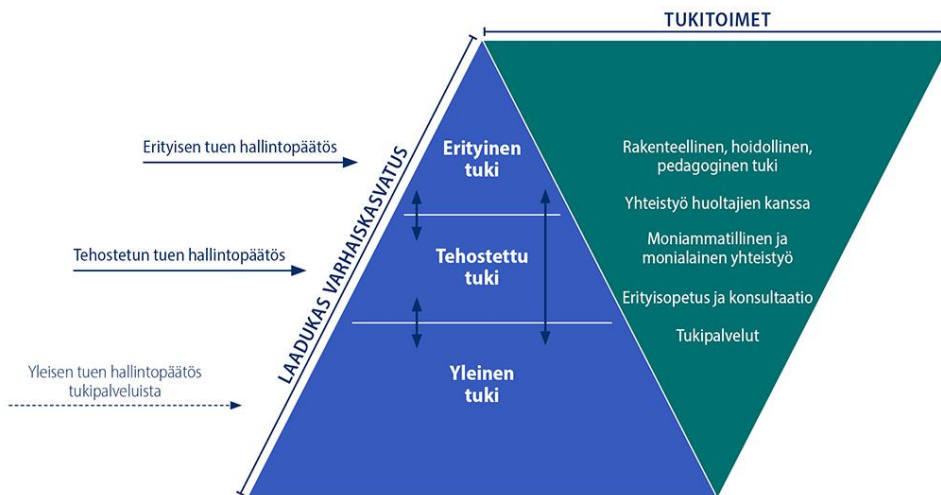
Erityinen tuki toteutetaan yleisen ja tehostetun tuen ollessa riittämättömiä. Erityiseen tukeen sisältyy monia tukimuotoja sekä se on luonteeltaan kokoaikaista ja jatkuvaa. Erityisestä tuesta tehdään hallintopäätös välittömästi tuen tarpeen ilmaannuttua. (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018.)

Tuen toteutuksen edellyttävän hallintopäätöksen perustana on hallintolaki. Päätösmenettelyyn kuuluu huoltajan kuuleminen ja huoltajan valitusoikeus. (OPH, 2022.) Päätös on voimassa toistaiseksi, mutta voidaan muuttaa tai kumota tarpeen niin vaatiessa säännöllisen tarkastamisen arvioinnin avulla. Päätöksessä on tuotava esille tuen muodot, toteutus paikka ja tukipalvelut. Päätös tuen tasosta ja tarpeesta on tehtävä välittömästi. (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018.)

Tuen tasot sisältävät joko yksittäisiä tai useita tukimuotoja (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Tuen muotoja ovat pedagoginen, rakenteellinen tai hoidollinen tuki. Pedagogisilla tuen muodoilla tarkoitetaan esimerkiksi erilaisia vuorovaikutus- tai kommunikointitapoja. (OPH, 2022.) Lisäksi

ennakoiminen ja struktuurin luominen, pienryhmätoiminta ja erilaiset apuvälineet ovat osa pedagogista tukea. Tuen menetelmiä tulee suunnitella inklusiivisten periaatteiden mukaisesti toteutettavaksi osana vertaisryhmän toimintaa. (OPH, 2022; Heiskanen ym., 2022.) Rakenteelliset tuen muodot puolestaan tarkoittavat esimerkiksi henkilöstön erityispedagogisen osaamisen lisäämistä. Rakenteellista tukea ovat myös ryhmäkoon pienennys ja henkilöstörakenteen vankistaminen tai mahdollisten apuvälineiden ja avustamis- ja tulkitsemispalveluiden käyttö. (OPH, 2022.) Rakenteellisen tuen onnistuneeseen toteutukseen tulee myös sopia pedagogisia käytänteitä (Heiskanen ym., 2022). Hoidolliset tuen muodot puolestaan tarkoittavat hoitoon, hoivaan ja avustamiseen liittyviä menetelmiä (OPH, 2022). Tuen tasojen toteuttaminen kuuluu kaikille varhaiskasvatuksen henkilöstöllä. Varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu tuen kirjaamisesta ja erityisestä tuesta vastaa erityisopettaja. (Takala ym., 2023.) Tiedot lapsen tuesta, tukitoimenpiteistä ja arvioinnista kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (OPH, 2022).

### Varhaiskasvatuksessa toteutettava tuki



**KUVIO 3.** Varhaiskasvatuksessa toteutettava tuki (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

## 2.2 Muutos varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa käsitellään varhaiskasvatuksen muutoksia. Ensimmäinen luku tarkastelee yleisesti varhaiskasvatuksessa tapahtuneita muutoksia. Toisessa luvussa keskitytään Fullanin (2001) kolmivaiheisen muutosprosessin kuvaukseen sekä muutosprosessin toteutumiseen vaikuttaviin tekijöihin.

### 2.2.1 Muutokset varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen lainsäädännölliset muutokset ovat vaikuttaneet paljon varhaiskasvatuksen nykytilan muovautumiseen. Alilan ja Kinoksen mukaan (2014) päivähoitolakia on muokattu erityisen monta kertaa historiansa aikana. Päivähoitolaki astui voimaan vuonna 1973. Tätä ennen lainsäädännön pykälät olivat osa lastensuojelun lainsäädäntöön. Päivähoito – käsitteenä oli vahvasti yhteydessä hoidolliseen puoleen kasvatuksellisten näkökulmien jääden sivummalle. Päivähoitolakia muovattiin vuosien saatossa lisäten siihen esimerkiksi subjektiivinen päivähoito-oikeus (1983), määritelmä aikuisten ja lasten välisestä suhdeluvusta (1992), oikeus kotihoidosta alle 3-vuotiaille (1990), lastentarhanopettajien koulutuksen siirtäminen yliopistoihin (1995) sekä esiopetuksen siirtäminen osaksi perusopetusta (1998). Merkittävä uudistus oli päivähoiton siirtyminen sosiaaliministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. (Allila & Kinon, 2014.) Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) julkaistiin 2018 ensikertaa kuntia velvoittavana asiakirjana. Päivähoitolaki muuttui Varhaiskasvatuslaiksi (540/2018) vuonna 2018. Varhaiskasvatuslain (540/2018) suuri muutos oli kelpoisuussäännösten muuttaminen vuoden 2030 siirtymäaikaan mennessä. Lisäksi meneillään on kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu, jonka toteutumista seurataan vuoteen 2024 saakka. (OPH, 2023.)

Koulutuksen ja koulutuspoliittisten uudistusten muutoksia voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Myös muutosprosesseille on olemassa lukuisia erilaisia lähestymistapoja ja teorioita. Muutosta varhaiskasvatuksessa voidaan tarkastella esimerkiksi kehittämisen tai erilaisten johtajuuden näkökulmien kautta. Fonsén ja Parrila (2016) korostavat laki- ja opetussuunnitelma uudistusten yhteydessä toimivien pedagogisten johtamisrakenteiden tarkastelua, jotta

uudistukset jäävät suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta toimiviksi ja toteutettaviksi käytänteiksi. Merkityksellistä on selkiyttää opettajan roolia ja tuoda jaetun johtajuuden käytänteitä osaksi varhaiskasvatuksen työyhteisöjä. Jaetun johtajuuden edellytyksenä pidetään esimerkiksi toimivia tiimirakenteita, johtamis- ja kokouskäytänteitä, johtajuuden ja vastuun jakamista tarkoituksellisesti sekä henkilöstön sitoutumista. Kaiken perustana on yhteiset arvot, tavoitteet ja yhdessä rakennettu toimintakulttuuri.

Aiheen laajuuden ja lukuisten lähestymistapojen myötä rajaan tarkastelun Fullanin (2001) teoriaan koulutusinstituutioiden muutosprosessista, sen eri vaiheista ja muutosprosessin toteuttamiseen osallistuvista henkilöstä. Viljamaa ja Takala (2017) näkevät omassa tutkimuksessaan Fullanin teoriassa paljon yhtäläisyyksiä Suomalaiseen varhaiskasvatukseen, esimerkiksi taloudelliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet ovat merkittävästi esillä varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa, erityisesti tasa-arvon ja inklusiivisuuden osalta.

Viljamaa ja Takala (2017) ovat tutkineet varhaiskasvatukseen liittyviä muutoksia usean vuoden ajan haastatteleamalla varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Tutkimuksen kohteena on ollut varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön liittyvät muutokset lainsäädännön ja erilaisten käytäntöjen myötä. Tutkimuksen taustalla on ajatus yksittäisen opettajan käsityksistä ja kokemuksista, joihin vaikuttavat työyhteisö, paikalliset asiakirjat, kuten myös yhteiskunnalliset ja globaalit muutokset. Tutkimus toteutettiin yhden kunnan alueella vuosina 2013–2016. Tutkimuksen taustalla on Fullanin (2001) näkemykset muutosprosesseista koulutusinstituutioissa. Viljamaa ja Takala (2017) näkevät oman tutkimuksensa aikavälin olleen liian lyhyt institutionalisoitumisen toteutumiseksi.

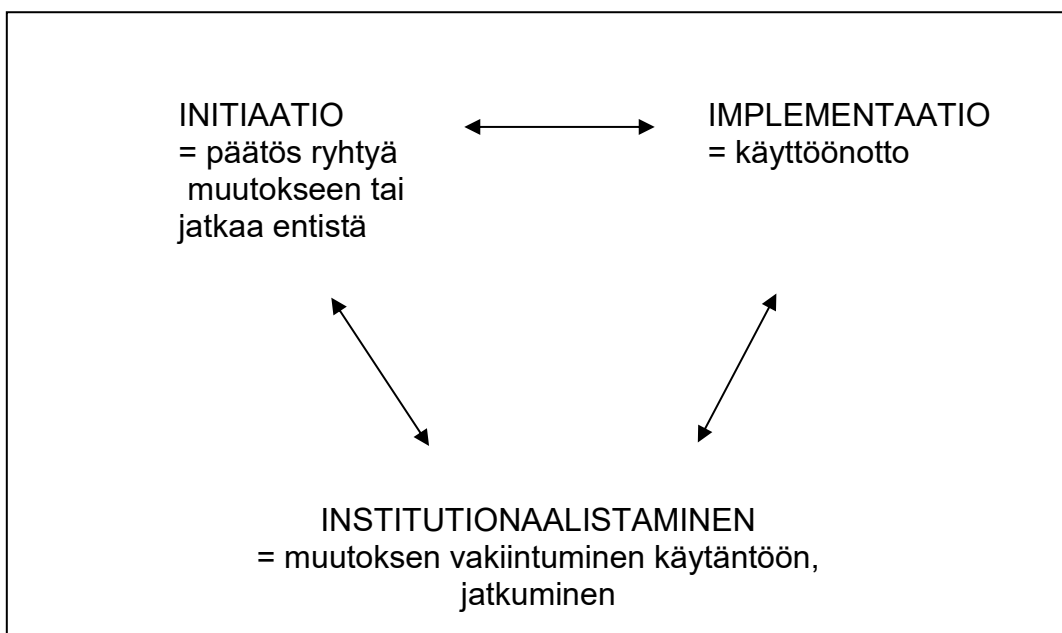
Ahtiainen (2017) on väitöskirjaan tutkinut Fullanin ja Hargreavesin teorioihin pohjautuen muutosprosessia luoden niitä mukailleen oman mallin muutokselle. Ahtiaisen malli sisältää neljä eri vaihetta: esittelyn, tavoitteiden erittely, keinot uudistuksen toteuttamiseen ja tiedon jakamiseen sekä arvioinnin uudistuksen vaikutuksista.

Ahtiainen (2017) on analysoinut väitöskirjassaan erityisopetuksen uudistusta vuosina 2005–2012 muutoksen näkökulmasta. Ahtiainen toteaa johtopäätöksensä tutkimukselleen, että mallin soveltaminen suomalaiseen

koulutuspolitiikkaan ei ole täysin kattavaa. Lisäksi erityisopetuksen muutoksen suunnittelu ja toteutus oli puutteellista ilman muutosteoreettista viitekehystä. Ahtiainen toteaa johtopäätöksensä, että on tärkeää luoda muutoksesta systemaattinen teoriaan perustuva viitekehys uudistettaessa suomalaista koulutusta. Tämän tulisi sisältää suunnittelun, kuvaamisen, toteutuksen ja arvioimisen. Myös Fonsén (2014) toteaa väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen hallinnollisten muutosten tarvitsevan tutkimustietoon perustuvaa suunnittelua ja organisointi, etenkin kun kyseessä on uutta lainsäädäntöä ja kuntarakenteita koskevat muutosprosessit.

### 2.2.2 Muutosprosessin vaiheet Fullanin mukaan

Fullan (2001) on tutkinut koulutuksen muutoksia. Fullan (2001) jakaa muutosprosessin kolmeen vaiheeseen: initiaatio, implementaatio ja institutionalisointi. Fullan (2001) näkee koko muutosprosessin syklinomaisena jatkumona, jossa jokaisella vaiheella on tehtävänsä. Ajatuksena on vaiheiden päällekkäisyys muutosprosessin luonteesta ja ajallisesta kestosta riippuen. Myös muutosprosessin tulokset muokkaavat prosessin etenemistä, samoin kuin muutosprosessin aloitukseen vaikuttaneet tekijät.



**KUVIO 4.** Fullanin (2001) muutosprosessin jäsentäminen

Ensimmäinen vaiheen initiaatiolla tarkoitetaan muutosprosessin aloittamispäätöstä tai päätöstä jatkaa entisen kaltaisesti. Fullanin muutosteoriaa tutkineen Ahtiaisen (2017) näkemyksen mukaan teoriasta puuttuu suomalaiseen koulutusmuutokseen olennaisesti liittyvä suunnittelun ja valmistelun (Preperation) vaihe. Valmistelun vaihe pitää sisällään sen, mitä ennen muutosta on tapahtunut, mikä muutoksen on käynnistänyt sekä muutokseen liitetyt toimijat ja heidän välisen yhteistyön. Fullan (2001) sisällyttää suunnittelun ja valmistelun initiaation vaiheeseen.

Toinen vaihe (implementaatio) tarkoittaa muutosprosessin varsinaista aloittamista ja toteutusvaihetta (Fullan, 2001). Toinen vaihe kuvataan muutokseen käyttöön ottamisena. Tämä pitää sisällään käytäntöä ja kokeilua uudistuksen eri vaiheista. (Viljamaa & Takala, 2017.) Fullan (2001) käsittelee implementaatiota jakaen sen kolmeen osaan. Muutoksen käyttöönottamiseen vaikuttavat muutoksen luonne sekä paikalliset ja ulkoiset tekijät. Nämä kolme tekijää yhdessä, toisiinsa vaikuttaen, mahdollistaa muutoksen toteutumisen. Implementaation kuvaamiseen käytetyt termit on suomennettu Ahtiaisen (2010) mukaan.

Fullanin (2001) mukaan muutoksen luonnetta tarkastellaan neljän eri vaiheen kautta: muutostarvetarve, ymmärrettävyys, kompleksisuus sekä laatu. Puhuttaessa muutoksen tarpeellisuudesta voidaan puhua myös muutoksen toteuttajien omasta kokemuksesta. Tarve voidaan tunnistaa, mutta käytännön tasolla henkilöstö tekee priorisointeja asioiden toteutuksessa. Muutoksen tarve voi olla aluksi epäselvä ja selkiytyä toteuttajille vasta käytännöntoteutuksen jatkuessa. Muutostarpeen ymmärtäminen vaatii konkretiaa ja ymmärrystä muutoksen todellisista tavoitteista. Ahtiainen (2022) näkee tavoitteen asettelun olennaisena osana muutoksessa. Tavoitteen tulee olla selkeä ja ymmärrettävä sekä vastata kysymyksiin ”miksi” ja ”kuinka”.

Laajemmat muutosprosessit kuvataan monimutkaisina, mutta myös näillä koetaan olevan enemmän vaikutusmahdollisuuksia tulevaan. Monimutkaisuudella tässä yhteydessä tarkoitetaan muutoksen vaikeusastetta sekä laajuutta, jonka muutosprosessia eteenpäin vievät henkilöt kohtaavat suunnitellessaan ja johtaessaan muutosprosessin käyttöönottoa. Muutoksen toteuttajilla on käsitys siitä, että asioiden täytyy muuttua, mutta samanaikaisesti

on vaikea käsittää mitä pitäisi konkreettisesti tehdä toisin. Tämä on tyypillistä varsinkin laajoja muutosprosesseja toteuttaessa. (Fullan, 2001.) Ahtiainen (2022) näkee ratkaisuna pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteiden selkeän nimeämisen sekä vuorovaikutuksen henkilöstön välillä, jotta kokonaiskuva on helpompi hahmottaa. Neljäntenä tekijänä muutoksen luonnetta kuvataan laadun näkökulmasta. Muutoksen laatu pitää sisällään kolme aiempaa vaihetta. Muutoksen todellisen tarpeen ymmärtäminen sekä suunnitellun muutosprosessin läpivieminen vie aikaa, mutta voi johtaa laadukkaaseen lopputulokseen. (Fullan, 2001.)

Paikallisilla tekijöillä Fullan (2001) tarkoittaa muutoksen sosiaalista luonnetta. Muutoksen toteuttajina on tällöin organisaatio, yksikkö, esihenkilö ja henkilöstö. Yksikkö tarvitsee organisaation strategista tukea muutoksen toteuttamiseen. Tämä auttaa käytännön toteutuksen lisäksi esihenkilöä ja henkilöstöä sitoutumaan muutokseen. Esihenkilö ja henkilöstö on ne, jotka mahdollistavat (tai estävät) muutoksen toteutumisen. Ahtiainen (2022) tuo esille jokaisen muutoksen toteuttamiseen osallistuvan merkityksen osana prosessia. Merkityksellistä on jakaa tietoa niin, että se on jokaisen muutokseen osallistuvan saatavilla. Myös henkilöstön osaaminen sekä mahdollisuus kouluttautua edesauttavat muutosprosessin toteutumista. Fullanin (2001) mukaan onnistuneimpia muutoksia on sellaiset, joilla on esihenkilön tuki taustalla. Esihenkilö luo toimintaan yhteishenkeä, tavoitteita sekä rakenteita suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnilla. Jokainen henkilöstöstä vastaa muutoksen toteutuksesta. Tähän vaikuttaa esimerkiksi henkilön tapa suhtautua muutokseen ja kehittämistyöhön. Lisäksi vaikuttavana tekijänä on vuorovaikutus työyhteisössä ja kollegiaalisen tuen toteutuminen henkilöstön kesken.

Fullan (2001) näkee muutosprosessin ulkoisten tekijöiden olevan osa laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Ulkoisista tekijöistä puhuttaessa tarkoitetaan esimerkiksi hallitusta ja muita koulutuksen päätöksistä vastaavia tahoja. Muutoksen käynnistyäkseen ja toteutuakseen tarvitsee ulkoisten ja paikallisten tekijöiden kohdata keskenään. Tällä tarkoitetaan sitä, että kyseiset tasot on saatava kommunikoidaan keskenään, jotta muutos toteutuu ja vältetään puolin ja toisin tulevat epärealistiset odotukset ja pettymykset. Fullanin (2001) mukaan haasteita tasojen väliselle yhteistyölle aiheuttaa mm. keskustelufoorumien puuttuminen, epärealistiset odotukset toisen osapuolen

toiminnasta sekä roolien epäselvyys. Tasojen välistä kommunikaatiota on pystytty parantamaan realististen vaatimusten, kannustamisen, tukemisen ja seurannan avulla.

Fullanin (2001) muutosprosessin kokonaisuuden ymmärtämiseen sisältyy toisen vaiheen paikallisten ja ulkoisten tekijöiden mukainen käsitys siitä, että muutoksen toteuttamiseen osallistuvat kaikki koulutuksen eri tasot, aina yksittäisestä oppilaasta ja opettajasta lainsäädäntöön ja kansainvälisiin sopimuksiin. Ahtiainen (2017) esittelee Fullanin näkemyksen kolmitasoisesta uudistuksesta (tri-level reform). Tässä kolmea tasoa kuvaa koulu, paikallinen taso ja valtakunnallinen taso. Vierekkäisten tasojen on tärkeää kommunikoida keskenään muutoksen eri toteutusvaiheissa. Mutta myös yhden tason sisällä on oltava keskustelua. Muutoksen toteuttajat, esimerkiksi opettajat, nähdään toisiltaan oppivina toimijoina osana oppivaa yhteisöä.

Fullanin (2001) mukaan kolmas vaihe (institutionalisointi) on käytäntöjen vakiinnuttamista. Tällä tarkoitetaan niitä muutosprosessin käytänteitä, jotka ovat jääneet osaksi kohderyhmän käytäntöjä ja toimintaa. Muutosprosessin syklimäisyyden myötä on hyvä havaita, että kolmas vaihe ei ole pysyvä tila itsessään, vaan muutoksen pysyvyys vaatii jatkuvasti työtä. Myöhemmin Fullan nimittää vakiinnuttamisen vaihetta jatkamisen vaiheeksi (Ahtiainen 2017, ks. Fullan, 2007).

Muutosprosessia tarkasteltaessa Fullan (2001) pitää merkityksellisenä juuri sitä, mistä syystä tai kenen aloitteesta muutosprosessi on käynnistynyt ja ketkä sen toteuttamiseen osallistuvat. Muutosprosessiin osallistuminen ei aina ole vapaaehtoista ja tämän vuoksi muutos aiheuttaa erilaisia tunteita osallistujissa. Usein tunteet koetaan joko positiivisina tai negatiivisina ja itse muutosprosessi nähdään monimutkaisena ja osittain ennalta arvaamattomana. Ahtiaisen (2017) mukaan muutos voi aiheuttaa ahdistusta, mutta myös myönteisiä kokemuksia henkilöstä riippuen. Muutos vaatii yksittäisten henkilöiden omien ajatusmallien ja käsitysten muuttamista. Fullan pitää merkityksellisenä saada osallistujat motivoitumaan muutokseen.

Muutosprosessin kokonaisuuden ymmärtäminen on merkityksellistä. Fullanin (2001) mukaan on merkityksellistä ymmärtää muutos nimenomaan prosessina, ei yksittäisenä tapahtumana. Muutosprosessi sijoittuu usein koulutusinstituution monille eri tasoilla, monien eri toteuttajien toimesta. Lisäksi

muutosprosessille on annettava aikaa. Suppeammat muutokset voivat tapahtua nopeasti, mutta laajemmin toteutetut muutokset voivat viedä aikaa jopa 5–10 vuotta. Muutosprosessin kokonaisuuden arvioiminen vaatii siten myös aikaa ja väliarviointeja on syytä tehdä.

Fullan näkee, että henkilöstön lisäksi merkityksellisessä asemassa ovat johtajat. Johtajat mahdollistavat vuorovaikutuksen eri tasojen välillä, samoin kuin yksikön tasolla henkilöstön välillä. Johtaja luo käytännön tavoitteita ja päämääriä, ollen muutoksen ylläpitävä taho. Johtajan tuella henkilöstö pääsee osallistumaan muutosprosessiin vuorovaikutteisesti ja päämäärätietoisesti. (Ahtiainen, 2017.) Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin voi nähdä sisältävän samankaltaisen toimintatavan. Johtaminen liittyy toimintakulttuurin kehittämiseen pedagogisen johtajuuden kautta. Johtaminen nähdään suunnitelmallisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa henkilöstöllä on mahdollisuus osallistua kehittämiseen. (OPH, 2022.)

# 3 TUTKIMUSMENETELMÄT

## 3.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää erilaisia ilmiöitä tarkastelemalla tutkimuksen kohteena olevien ihmisten ajatuksia ja sitä, mitä he haluavat tuoda tutkittavasta aiheesta esille (Juuti & Puusa, 2020; Vilkka 2021). Tutkimuksessani tarkastelen varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lakiuudistuksen toteutumisesta, muutosprosessin ja lakiuudistuksen sisällön näkökulmasta.

Tarkasteltaessa ihmisten käsityksiä jostain ilmiöstä, on tärkeää havaita, että muodostuneiden käsitysten taustalla vaikuttavat haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset ja ajatukset kyseisestä ilmiöstä. Henkilökohtaisiin kokemuksiin ja niiden kuvailemiseen heijastuvat esimerkiksi niiden taustalla vaikuttavat arvot, uskomukset, tunteet ja mielipiteet. (Vilkka, 2021.) Lisäksi laadullinen tutkimus on sidoksissa aikaan ja paikkaan, tutkittavaan ilmiöön, johon vaikuttavat esimerkiksi ympäröivät vuorovaikutussuhteet ja niiden kautta muodostuneet käsitykset ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020). Lakiuudistus ilmiönä on aikaan sidottu. Tämän tutkimuksen tulokset kuvastavat ilmiötä tässä ajassa, puhuttaessa sitten muutoksesta kokemuksena tai inkluusio käsitteestä. Lisäksi käsitykset muodostuvat yhteisöissä, joissa haastateltavat toimivat, siitä millaista arvokeskustelua siellä käydään tai miten muutosprosessia johdetaan työyhteisössä.

Laadullinen tutkimus on vahvasti yhteydessä aineistoon ja aineiston analyysin vaiheisiin. Laadullisen tutkimuksen toteutus sisältää useita vaiheita, joita tutkija käy lävitse. Näitä ovat aineiston kerääminen ja siihen tutustuminen, aineiston järjesteleminen, luokittelu, analysointiprosessi, tulkinta sekä vuoropuhelu aineiston ja teorian välillä. (Ruusuvuori ym, 2010.) Näihin vaiheisiin liittyy päällekkäisyyttä ja näiden toteuttaminen menee usein limittäin laadullisen

tutkimuksen joustavan muodon myötä (Juuti & Puusa, 2020; Eskola & Suoranta, 1998).

Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Sisällönanalyysiä voidaan käyttää monipuolisesti laadullista aineistoa analysoidessa. Sisällönanalyysi nähdään yhtenä monista laadullisen tutkimuksen metodeista sekä eräänlaisena teoreettisena viitekehyksenä, jota on mahdollista soveltaa eri analyysimenetelmiin. (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistolähtöisessä analyysissä lähdetään liikkeelle aineistosta käsin ilman ennakkokäsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998). Taustalla on ajatus siitä, että kaikki analyysiyksiköt määräytyvät aineiston mukaisesti vastaamaan tutkimuskysymykseen (Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys:

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö koki lakiuudistuksen toteutuksen. Tutkimuskysymykset jäsentyvät tarkastelemaan lakiuudistusta kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä painottuu muutosprosessi ja sen eri vaiheet, joita tarkastellaan Fullanin (2001) muutosprosessin kautta. Toinen tutkimuskysymys painottuu lakiuudistuksen sisältöön. Lakiuudistuksen yhteydessä inklusio nostettiin koko varhaiskasvatuksen keskeisimmäksi arvoksi, samalla määriteltiin inklusion käsite. Lisäksi lapsen tukemiseen tarkoitetut käsitteet yhtenäistettiin ja tukiprosessia määriteltiin selkeämmäksi. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Tutkimuskysymykset:

1. Miten Fullanin (2001) muutosprosessin eri vaiheet näkyvät varhaiskasvatuksen lakiuudistuksen toteutuksessa henkilöstön näkökulmasta?
2. Miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaa inklusion ja tuen tasojen toteutumista varhaiskasvatuksessa?

## 3.2 Aineisto

Aineisto on kerätty haastattelemalla varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Laadullisen tutkimuksen keskeisiä elementtejä on pitää haastateltavien määrä pienenä ja keskittyä saamaan heiltä monipuolista ja perusteellista tietoa aiheesta (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavat usein toimivat luonnollisessa ympäristössä, jolloin omat kokemukset ja tulkinnat elävät jatkuvassa vuorovaikutuksessa muun ympäristön kanssa. (Juuti & Puusa, 2020.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tämä tutkimus toteutettiin harkinnanvaraisen otannan kautta. Harkinnanvaraisella otannalla tarkoitetaan haastateltavien valintaa sen pohjalta, että heillä on tutkittavasta aiheesta kokemusta tai tietoa entuudestaan (Puusa, 2020a). Haastateltavia kartoitin tutkimukseeni mukaan hyödyntäen työ- ja opiskeluverkostojani sekä heidän tuttavapiirejä. Halusin haastatteluun henkilöitä, joilla olisi mahdollisimman erilainen työkokemus sekä henkilöitä, jotka edustavat varhaiskasvatuksen ammattiryhmiä monipuolisesti. Jätin tietoisesti haastattelujen ulkopuolelle varhaiskasvatuksen henkilöstöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajat sekä yksiköiden johtajat. Tähän päädyin sillä, että esimerkiksi esihenkilöiden työssä painottuvat hallintoprosessit ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille tämä aihe on tutumpi tuen suunnittelun näkökulmasta. Vaatimuksena haastateltaville oli, että he ovat aloittaneet työt varhaiskasvatuksessa ennen lakiuudistuksen voimaantuloa sekä ovat edelleen varhaiskasvatuksen henkilöstöä.

Tein seitsemän haastattelua. Haastateltavat toimivat varhaiskasvatuksen tehtävissä eri puolilla Suomea. Haastattelut sisälsivät kaksi taustatietokysymystä, joiden kautta oli luontevaa avata keskustelu. Kysyin haastateltavilta heidän ammattinimikkeensä sekä työkokemuksen alalta. Haastateltavista viisi toimi varhaiskasvatuksen opettajina, joista kaksi esiopetuksessa. Yksi haastateltavista toimi varhaiskasvatuksen sosionomina ja yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajana. Haastateltavien työkokemus oli 2–33 vuoden väliltä.

Ennen varsinaisia haastatteluja, tein koehaastattelun. Haastattelutilanteen harjoittelu oli hyödyllistä. Havaitsin koehaastattelun aikana, että kysymyksiä on hyvä tarkentaa ja avata vielä haastattelutilanteissa. Lisäksi Inklusiivinen varhaiskasvatus -kaavio on syytä esitellä perusteellisesti. Muutoin koehaastattelun aineisto antoi odottaa tutkimuskysymyksiin vastaavaa aineistoa.

Tutkimukseen osallistuminen perustuu aina vapaaehtoisuuteen (TEAK, 2023). Haastattelujen aluksi esitin tietosuojailmoituksen kertoen sen keskeiset periaatteet sekä pyysin suostumuksen osallistua tutkimukseen. Suostumus tutkimukseen osallistumisesta pyydettiin ennen varsinaista haastattelua tallenteen ollessa päällä. Lisäksi kerroin, että tutkimukseen osallistumisen voi peruuttaa jälkikäteen.

Aineisto on kerätty haastattelemalla varhaiskasvatuksen henkilöstöä huhtitoukokuussa 2023. Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät tulosten kannalta merkityksellisenä mahdollisuutta tutustua ja valmistautua ennakkoon haastattelukysymyksiin. Sovittuani haastatteluista lähetin kysymykset haastateltaville. Haastattelut toteutettiin kahdella eri tavalla. Viisi haastattelua toteutettiin tavaten haastateltavat kasvokkain ja kaksi haastattelu Microsoft Teams -sovelluksen välityksellä. Kaikki haastattelut tallennettiin joko nauhuria tai Teamssin tallennustyökalua käyttäen.

Haastattelu toteutettiin valmiin kysymysrungon mukaisesti. Puolistrukturoitu haastattelu sisältää ennakkoon teoriasta valikoituja aiheita ja niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikilta kysytään samat kysymykset, joihin haastateltavat vastaavat kertoen oman näkemyksensä (Eskola & Suoranta, 1998; Puusa, 2020a). Kysymykset voivat edetä myös omassa järjestyksessä vapain sanamuodoin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelut toteutettiin luoden luonteva keskustelu aiheesta, joka eteni ennalta miettimäni aikajanan mukaisesti. Taustateorian vaikuttavan Fullanin (2001) muutosprosessin kuvaus jakautuu kolmeen vaiheeseen. Haastattelukysymykset etenivät ensin pohtien aikaa ennen lakiuudistusta, seuraavassa vaiheessa kysyin tapahtumista ja ajatuksista lakiuudistuksen voimaan tulosta sekä lopuksi pohdittiin nykyhetkeä. Sanamuodot kysymyksissä mukautui tilanteen mukaan ja esitin väliin myös tarkentavia kysymyksiä.

Haastattelut litteroitiin jokaisen haastattelun jälkeen. Tärkeä vaihe litteroinnissa oli aineiston anonymisointi. Anonymisoinnilla tarkoitetaan tunnistetietojen poistamista tekstimuotoon avatuista haastatteluista (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Aineistosta poistettiin haastateltavien itse esille tuomat paikkakuntaan liittyvät tunnistetiedot. Muuta tunnistettavuutta aineisto ei sisältänyt alussa kysyttävien taustatietojen lisäksi.

Aineiston litteroinnissa käytettiin apuna Microsoftin litterointityökalua. Mekaanisen litteroinnin jälkeen tarkastin litteroinnin oikeellisuuden ja korjasin aineiston haastateltavan kertoman mukaiseksi. Haastattelut nimesin haastattelu 1-7 satunnaisessa järjestyksessä. Tuloksien esittelyssä käytän haastatteluista lyhenteitä H1–H7. Haastatteluista valikoituja lainauksia on käytetty kuvaamaan tuloksia. Lukemisen selkeyttämiseksi näistä lainauksista on poistettu ylimääräisiä sanoja.

### *3.3 Aineiston analyysi*

Aineiston analyysissä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin tavoitteena on tarkasteltavan ilmiön esittäminen loogisesti ja kuvailevasti, aineiston sisältöä häivyttämättä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tavoitteena on tuottaa aineistosta tiivis kokonaisuus, joka voidaan tulkita monipuolisesti ja perustellusti sekä koota yhteen johtopäätökset (Puusa, 2020b). Sisällönanalyysiä kuvataan tekstianalyysiksi, joka sopii hyvin kirjallisen aineiston analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät sisällönanalyysin tyypilliset vaiheet Milesin ja Hubermanin (1994) kolmen vaiheen mukaisesti. Ensimmäisenä aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Toisena vaiheena toimii klusterointi eli aineiston ryhmittely ja kolmantena vaiheena aineisto abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet aineistosta.

Aloitin aineiston analyysin lukemalla aineistoa lukuisia kertoja läpi ja lihavoin tekstistä pelkistettyjä ilmaisuja. Pohdin aineistoa lukiessani, mitä haastateltava kyseisessä kohdassa haluaa tuoda esille. Sisällönanalyysiä aloittaessa aineistosta valikoidaan analyysiyksiköt, joita voi olla yksittäiset sanat tai ajatuskokonaisuudet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistoa lähestyessä pidin mielessäni tutkimuskysymykset, joiden avulla aineisto alkoi jäsentymään. Puolistrukturoidun haastattelun toteutustapa antoi varsin tarkkaa tietoa niistä asioista, joihin tässä tutkimuksessa haluttiin vastata.

Klusterointi eli ryhmittelyvaiheessa pelkistettyjä ilmaisuja aloitetaan jäsentämään ja käydään kriittisesti läpi. Tarkoituksena on löytää eroja ja yhtäläisyyksiä ilmiön kuvailemiseen sekä tiivistää aineistoa selkeään ja luettavaan muotoon. Seuraavaksi käsitteet ryhmitellään ja luokitellaan.

Klusteroinnin tavoitteena on luoda perusrakenne tutkimukselle ja tulosten esittämiselle. Ryhmittelyssä jaetaan pelkistyt ilmaisut ensin alaluokkiin, sitten yläluokkiin ja näistä muodostetaan pääluokkia. Pääluokista muodostetaan yhdistävä luokka, joka pyrkii vastaamaan tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Aloitin jäsentämisen kokoamalla pelkistettyjä ilmaisuja kirjoittamalla niitä tekstitiedostoon ja siirtelemällä toisiinsa liittyviä ilmaisuja tiedostossa peräkkäin. Pyrin pitämään haastattelujen ydinsanomien koko ajan mielessäni. Tällä tavalla aloin hahmottamaan kokonaisuutta ja mitkä ilmaisut liittyivät toisiinsa. Taulukossa on esitelty satunnaisia esimerkkejä klusteroinnin aloituksesta, jossa pelkistetyt ilmaisut muodostivat alaluokkia.

#### TAULUKKO 1. Esimerkkejä analyysivaiheesta

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koen aina muutokset raskaina</li> <li>- Jatkuvat muutokset kuormittavat</li> <li>- Aina vaan tulee uusia muutoksia</li> <li>- Omat voimavarat muutoksessa</li> <li>- Muutokset neutraaleja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muutos kokemuksena</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ”Vain kaksi kättä”</li> <li>- Paperilla vs. käytäntö</li> <li>- Avustajat ryhmäkohtaisiksi</li> <li>- Hyvä veo tuki</li> <li>- ”Hiljaiset huomiotta”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resurssit</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Osallisuus oppimisen edellytys</li> <li>- Osallisuuden konkreettiset keinot, äänestykset yms.</li> <li>- Osallisuus kokemuksena</li> <li>- Osallisuuden havainnointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Osallisuus</li> </ul>

Aineistosta löytyi 19 alaluokkaa. Näistä muodostui viisi yläluokkaa. Neljä ensimmäistä pääluokkaa sisältä neljä alaluokkaa ja viides kolme. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että aineisto vaikuttaa siihen, miten ja millaisia luokkia aineistosta muodostuu. Tämän tutkimuksen aineistosta ei muodostettu erillisiä pääluokkia, vaan yläluokat voitiin yhdistää suoraan tutkimuskysymyksiin vastaaviksi yhdistäviksi luokiksi.

Kolmas vaihe on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Vaihe pitää sisällään teoreettisten käsitteiden muodostamisen ja johtopäätösten tekemiseen. Toinen ja kolmas vaihe liittyvät vahvasti toisiinsa. Tärkeää on tarkkailla aineiston alkuperäisyyden säilyttämistä myös ryhmittelyn ja käsitteellistämisen vaiheissa. Tulokset esitetään aineistosta ja teoriasta yhdistyneiden käsitteiden kautta. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018.) Aineiston viisi yläluokkaa ovat epävarmuus, yhteisöllisyys, kehittäminen, inklusio tasa-arvon lähtökohtana ja lapsen tukeminen. Epävarmuus kuvaa muutosprosessin käynnistymiseen liittyviä käsityksiä. Yhteisöllisyys liittyy muutosprosessin toteutumiseen ja työyhteisön roolin muutoksen mahdollistajana. Kehittäminen on muutosprosessin tulevaisuuteen ja uuden oppimiseen liittyvä luokitus. Inklusio tasa-arvon lähtökohtana kuvaa inklusion arvopohjaa ja toteutumista. Lapsen tukeminen kuvaa tuen tasojen toteutumiseen ja käytänteisiin liittyviä käsityksiä.

Alla olevassa taulukossa on kuvattu klusteroinnin ja abstrahoinnin yhdistämistä. Taulukosta on kuvattu luokittelun etenemistä aina yksittäisistä ilmaisuista kohti tutkimuskysymykseen vastaamista. Tuloksien kuvaamiseen olen nimennyt yläluokat paremmin sisältöä kuvaaviksi.

**TAULUKKO 2.** Ryhmittelyn sekä käsitteellistämisen koonti

ALALUOKKKA	YLÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hämmennys</li> <li>• Konkreettia muutosvaiheessa</li> <li>• Muutos kokemuksena</li> <li>• Luottamus</li> </ul>	Epävarmuus	Muutosprosessiin liittyvät tekijät
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työyhteisöt</li> </ul>	Yhteisöllisyys	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiimit</li> <li>• Koulutukset</li> <li>• Tiedon saaminen</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kehittäminen</li> <li>• Uudet käytänteet</li> <li>• Huoli tulevasta</li> <li>• Oman työn kehittäminen</li> </ul>	Kehittäminen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arvopohja</li> <li>• Osallisuus</li> <li>• Ymmärrys käsitteestä</li> <li>• Menetelmät</li> </ul>	Inkluisio tasa-arvo lähtökohtana	Lakiuudistuksen sisältö
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Henkilöstön osaaminen ja motivaatio</li> <li>• Reagointi</li> <li>• Resurssit</li> </ul>	Lapsen tukeminen	

# 4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset jakaen ne viiteen luokkaan. Kolme ensimmäistä liittyvät muutosprosessiin ja luvut 5.4 ja 5.5 keskittyvät lakiuudistuksen sisältöön inklusion ja tuen tasojen osalta.

## *4.1 Uuden äärellä hämmennystä ja epävarmuutta*

Lakiuudistukseen voimaantulon ajatuksista kysyttiin haastateltavilta noin 10 kuukautta lakiuudistuksen voimaantulon jälkeen. Haastatteluista esille nousi lakiuudistuksen voimaantulo hetkeen vahvasti liitetty epämääräisyys. Haastateltavat kuvasivat aikaa epätietoisuuden ajaksi, jolloin kaikki oli hämmentävää ja ohjeet olivat ristiriitaisia. Lisäksi koettiin, että ohjeistus ja koulutukset tulivat myöhässä, vasta silloin kuin käytännön tasolla olisi jo pitänyt toimia. Haastateltavat kuvaavat jääneensä yksin pohtimaan lakiuudistuksen toteutusta. Tukea ei ollut saatavilla, eikä löytynyt ketään keneltä olisi voinut kysyä. Haastatteluissa tuli ilmi, että työyhteisöissä autettiin toisia, mutta ohjeistusta ja tukea olisi kaivattu enemmän ylemmiltä, ohjaavilta tahoilta.

Tuntui aika semmoiselta hässäköltä tai semmoiselta, ettei kukaan oikein tiedä mistä on kyse. Kellään oikein ollut sellaista sataprossasta kokonaisuutta hallussa. No keneltä tässä sitten kysyt? Ja sitten kun sä kysyt, niin sä saat vähän eri vastauksia. Niin se oli epävarmuutta tuovaa. H1

Epämääräisyys tulee vahvimpana. Se oli semmoista epämääräistä. Ja tuntuu, että jopa siinäkin määrin, että yksi sanoo yhtä ja toinen sanoi toista, se oli hyvin ristiriitaista. Mä jopa muistan, että jossain koulutuksessa joku sanoi jotain ja sitten perääntyi tästä. Mä olin aistivinani, että onkohan tämä nyt kaikille kouluttajillekaan ihan selvä. Jotenkin ajattelin, että tää nyt on uutta. Koin sen liian epämääräisenä ja se luo semmoista epävarmuutta, jos et sä ole ihan varma. H3

Moni haastateltavista kuvasi konkreettisia muutoksia lakiuudistuksen yhteydessä. Konkreettisinä muutoksina kuvattiin lomakkeiden ja käytänteiden muutoksia. Kuitenkin muutokset näkyvät haastatteluissa epäselvinä ja täyttä

varmuutta ei ole siitä, mitä ennen on tehty ja miksi nyt tehdään näin. Myöskään ei ollut tiedossa, miten kaikki käytännössä toteutetaan, vaan neuvoja kyseltiin kollegoilta. Eroja käytänteiden kuvauksissa oli havaittavissa. Yksi merkittävä muutos oli kuulemiset ja hallintopäätökset, jotka mainittiin vain satunnaisesti. Kuulemiset eivät haastatteluvaiheessa olleet henkilöstölle tuttuja tai niitä ei kuvattu osana konkreettista ja muuttunutta työtapaa.

Kuulemiset oli sitten siinä syksyllä. Ja täytettiin valmistelulomakkeita. Mulla ei ole aikaisempaa kokemusta ollenkaan, kun yleisestä tuesta. Ei vahvimista tuista ja tukiakaan en ollut hakenut aikaisemmin kenellekään. Mä en tiedä, onko kuulemisia tehty aikaisemmin. H1

No sitten tuli toi uusi vasupohja. Elokuussa taisi tulla jälkijunassa kaikki. Se oli selvillä, että nämä (vasudokumentit) tulee muuttumaan. Mutta miten, niin se oli kaikille vähän kysymysmerkki. Ja samaten kun nuo uudet käytännöt. Se oli vähän semmoista, että kaikki kyseli toisiltaan, että miten tämä nyt sitten menee. H3

Muutosprosessin herättämät tunteet tuotiin esille haastatteluissa. Muutokseen suhtautumisessa haastateltavat kuvasivat omaa persoonaansa tai työskentelytapaa. Osa koki muutoksen hyvin neutraalina, osa oli jo tottunut jatkuviin muutoksiin ja osalle muutos oli kuormittava tekijä. Henkilöstö tunnisti varhaiskasvatuksessa tapahtuvat jatkuvat muutokset ja uuden kehittämisprojektit, joille ei arjesta löydy aikaa tai resursseja. Lisäksi muutoksiin valmistautuminen koettiin epäselvänä ja puutteellisena. Muutokset ovat työtä oman perustyön lisäksi, mikä myös vaikutti haastateltavien suhtautumiseen lakiuudistukseen.

Kyllähän se on vähän sellaista, että kaikki mikä muuttuu, on kaiken muun päälle, että onhan se haaste ja semmoinen kuormittava tekijä, varsinkin silloin, jos se on epäselvää, niin se on sitä vielä enemmän. Tuskaisesti otettiin (lakiuudistus) vastaan mun mielestä. H3

Mä oon ihminen, joka kokee aina muutoksen raskaana ja vaikeana ja varsinkin, kun viime aikoina on ollut aika paljon kaikkia muutoksia mitkä ei ole mennyt ihan niin nappiin. Mä koen, että silloin olin aika pihalla alkuun. Koko aihe oli niin avoinna, Sitä tuotiin ehkä nopeammin kentälle, kun sitä oltiin ehditty valmistella. Se oli vielä vähän raakile. Se teki myös siitä vastareaktion, että hei miksi? Miksi näin. Ei tunnu hyvältä välttämättä. Toki nyt ajattelee, että siinä on paljon sellaista hyvää, että lapselle voi hakea voimakkaampaa tukea ilman lausuntoja. H4

Mä näkisin sillä lailla, että tuli tuutin täydeltä kaikkia uusia projekteja ja oli koronan jälkipuinnit sun muut, niin alkoi semmoinen väsymys näkymään. Mä luulen, että siellä vähän jokainen työntekijä poimi omien voimavarojen

mukaan. Se jäi paljon siinä henkilökohtaiseksi. Kiinnostuksen mukaan, että ketä kiinnosti enemmän ja ketä vähemmän. H6

Kysyttäessä suhtautumista lakiuudistukseen sen voimaantulohetkellä, vastauksissa oli ristiriitaisuutta. Luottamusta löytyi henkilöstön toimintaan ja osaamiseen. Lisäksi vasta valmistuneiden opettajien koulutuksen tuomaa osaamista pidettiin vahvuutena. Yksi vastaus kertoo, miten kiertävään erityisopettajaan ja hänen tietämykseensä on totuttu luottamaan. Lakiuudistuksen voimaantulon hetkellä haastateltava koki hämmennystä siitä, koska hänelläkään ei ollut selkeitä vastauksia. Epäluottamus kohdistui enemmänkin resursseihin ja rakenteisiin sekä tapaan, jolla lakiuudistus tuotiin henkilöstölle.

Vähän päätä pyöriteltiin, että mitä nyt, että mitenhän ne resurssit nyt sitten saadaan jaettava ja kohdennettua oikein eli nimenomaa niin, että se palvelee sitä lasta. Että hyvin ristiriitaisin mieltein otettiin vastaan. H6

Olen kuitenkin istunut sellaisissakin palavereissa, missä kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettajakaan ei ole ollut ihan varma asioista. Koen, että tietoisuutta olisi pitänyt lisätä ennen, kun tehdään tällainen muutos, niin se olisi pitänyt se työ aloittaa jo aiemmin, paljon aiemmin. H2

## *4.2 Kokemuksena yhteisöllisyys*

Haastatteluista nousee vahvasti esille yhteisöllisyys; työyhteisön, esihenkilön ja organisaation tarjoama tuki. Tämä näkyy haastatteluissa muutoksen mahdollistajana. Merkittävää on, että tämä kaikki kuvattiin vasta lakiuudistuksen voimaan tulon jälkeiseen aikaan. Jokainen haastateltava kuvasi sitä, miten aiheeseen perehtyminen aloitettiin lakiuudistuksen voimaan tulon jälkeen, pääasiassa työyhteisöissä, yhteisissä kokouksissa ja organisaation toteuttamissa koulutuksissa, mutta myös itsenäistä tiedonhakua toteutettiin. Kaksi vastaajista kertoo tutustuneensa aiheeseen etsimällä itse tietoa jo ennen lakiuudistusta. Muut haastateltavat tutustuivat aiheeseen työyhteisön ja organisaation avulla.

Mä halusin etsiä siitä tietoa, eli kävin opetushallituksen sivuilla katsomassa, kyselin ihmisiltä ja luin Tutkittua varhaiskasvatuksesta -sivua. Mä katselin, että mitä siitä kirjoitetaan ja kyllä siinä tuli semmoinen olo, että siitä pitää saada tietoa. Joo itse hakemalla lähinnä. H3

Tuli luettua paljon artikkeleita. Meillä viime vuonna alkoi tällaiset Teams-klinikat, missä oli sitten tästä kaikille yhteisestä varhaiskasvatuksesta. Siellä oli semmoisia pikkuisia koulutuksia, niihin sai sitten omien voimien mukaan osallistua. Ja tietysti oli vasunperusteet ja vasut, OAJ:n artikkelit ja lehdet. Niin kyllä mä aika aktiivisesti seurasin uudistusta ja tän työnkin kautta, pitääkin vähän pysyä ajan hermoilla. H6

Merkitykselliseksi nousi haastatteluissa kollegiaalinen tuki. Tämä näkyi jokaisessa haastattelussa. Työyhteisöissä jaettiin tietoa ja pohdittiin yhdessä toimivampia ratkaisuja lapsen tukemiseksi ja inklusion toteutumiseksi. Haastatteluissa kerrottiin siitä, miten työkavereilta on saanut apua ja on voinut kysyä. Myös uutta tilannetta ihmeteltiin yhdessä. Työyhteisö näyttäytyi aineistossa muutosprosessin kantavana voimana. Yhdessä on haluttu selvittää asioita, jakaa tietoa ja oppia uutta.

Työkavereiden kanssa voinut tästä keskustella, kun tää on kaikille uutta. Aina tuntuu, että joku muistaa jotain ja joku tietää jotain, ja sitten on pystynyt yhdessä perehtymään. H4

Meillä sai laittaa Teams-pohjalle yleiseen jakoon tällaisia hyviä käytäntöjä, että mitkä omassa ryhmässä on koettu. Sitä tietoa jaettiin, että sitä ei pantattu. Se oli minun mielestä aika semmoinen valaiseva tai avaavaa, että siellä näkee, että hei ahaa, tämä sama asia voidaan tehdä monella tavalla. Tai monelta eri näkökulmalta. H6

Mä luulen, että toiset opettajat on tukeneet toisiaan ja myös, kun on ollut näitä yhteisiä kokouksia, niin siellä ollaan oltu koko henkilökunta paikalla ja on ollut hyvä keskustella. H5

Organisaatio tarjosi henkilöstölle esimerkiksi koulutuksia tai aikaa itseopiskelulle. Työyhteisöissä järjestettiin aiheen ympärille erilaisia suunnittelu-/kehittämispäiviä tai kokouksia erilaisien kokousrakenteiden kautta. Jokaisessa haastattelussa tuli esille se, miten asioista oli keskusteltu yhdessä ja lakiuudistuksen sisältöä tuotiin kentälle osaksi arkea. Ajankohdallisesti koulutukset sijoittuivat ennen ja jälkeen uudistuksen voimaan tulon. Ennen laki uudistuksen voimaantuloa olevista koulutusten kuvauksista heijastui epämääräisyys ja ristiriitaiset ohjeistukset. Lakiuudistuksen voimaantulon jälkeiset kokoukset ja koulutukset koettiin hedelmällisinä. Näissä katseet oli kiinnitetty yhdessä käytävälle arvokeskustelulle sekä käytännöntoteutuksen.

Mä oon käynyt koulutuksen Teamsin kautta, missä käytiin tulevan lakiuudistuksen tuki tukiasiat läpi, mutta toki siinä vaiheessa musta tuntuu, että silloin oli vielä tosi monta semmoista kysymysmerkkiä asiasta. H4

Me katsottiin töissä Opetushallituksen videoita, Noora Heiskasen videoita ja sitten keskusteltiin niistä. Varmaan enempi on keskusteltu ja mietitty, että mitä se tarkoittaa. H7

Paikallinen vasu on semmoinen työkalu, mikä sitten määrittää työtä. Mehän saatiin päivä työaika, että me luettiin se koko vasu sivusta sivuun ja kannesta kanteen. Sitten me käytiin sitä läpi joka työkokouksessa mitä meillä oli kerran kuussa. Me käytiin aina yksi osa alue siitä läpi. Käsiteltiin se ihan kokonaan porukalla. H7

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja esihenkilön roolit tuen antajina korostui alkuvaiheen epämääräisyyden jälkeen. Vastauksissa näkyy paikkakuntakohtaiset erot johtamisrakenteissa ja esimerkiksi se, onko varhaiskasvatuksen erityisopettaja saatavilla yksikössä vai kiertävänä erityisopettajana. Toisaalla varhaiskasvatuksen erityisopettaja on ollut se, joka aiheita on nostanut keskusteluun. Toisaalla aihe on ollut vahvasti sidoksissa kokousrakenteisiin, jolloin esihenkilön tuki on ollut merkityksellisempää. Kaikkinensa haastatteluissa näkyi, että tukea aiheen käsittelyyn oli henkilöstöllä saatavilla asioiden ja ohjeistusten selkiytyttyä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on sitten meidän kanssa näitä varmaan käynyt enemmänkin. Ei niinkään nuo esimiehet, mutta VEO joo. H7

On ollut koulutuksia näistä tuen portaista. Ja sitten on ollut opettajien kokouksia, missä on puhuttu tästä. Johtaja ja varajohtaja on ollut tukena opettajille näissä. Kuten myös kiertävä veo, jolta on saanut tukea ja sitten koulutuksia on ollut. Sitten heti keväällä oli työyhteisön iltakokous ja siellä puhuttiin inklusiivisuudesta ja kehittämispäivä, jossa myös inklusiivisuus oli aiheena. H5

### *4.3 Tulevaisuus uuden oppimista*

Muutoksen näkökulmasta muutosprosessin koettiin olevan kesken. Muutokselle haluttiin antaa aikaa myös omassa työssä. Henkilöstö halusi työlleen aikaa ja armollisuutta opetelleessaan uutta. Lakiuudistuksen sisältöihin suhtauduttiin positiivisesti, mutta toimintatavat ja käytänteet hakivat vielä paikkaansa. Uusia asioita vasta opetellaan ja nyt päästään toteuttamaan käytännössä. Uusien käytänteiden vakiinnuttaminen ja arvomaailman muuttaminen koettiin hitaana prosessina.

Ne on kuitenkin aika hitaita ne muutokset. Sen takia, kun se (inklusiio) on aika laaja ja hankala käsite. Niin monestihan se rutiini ja semmoinen tietty

työtapa, niin niitä ei ihan hetkessä muuteta, vaikka tulisikin joku uusi käsitys, mutta hitaasti. Ja kokeilemalla, ehkä vähän virheitäkin tekemällä. H3

Vaikka itse muutosprosessi ja muutosvaihe koettiin haastavana, lakiuudistuksen tavoitteisiin ja sisältöön oltiin tyytyväisiä, mikä helpotti muutokseen sopeutumista ja näin ollen muutos oli helpompi hyväksyä ja toteuttaa. Tyytyväisiä oltiin esimerkiksi lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen ja tuen tasojen nimikkeiden yhtenäisyyteen. Lisäksi positiivisia ajatuksia herätti lapsen tukeminen ja yksilöllisyyden huomioiminen sekä yhteinen keskustelu aiheesta. Tämän kuului haastatteluissa lisänneen yhteistä keskustelua työpaikoilla ja työyhteisöjä kuvattiin positiiviseen sävyyn.

Varmaan on yleisesti keskusteluissa ja asenteissa tullut muutosta, että työyhteisössä hyväksytään vielä paremmin kaikki lapset ja otetaan huomioon ja tiedostetaan enemmän, että missä lapset tarvitsee tukea ja miten niitä voi tukea. H5

Kun tuen tasot muutettiin, niin se on mun mielestä parempi, että ne on yhtäläiset. Jos miettii vaikka esiopetuksesta siirtymään alkuopetukseen, niin kaikki käytetään samoja käsitteitä ja puhutaan samaa kieltä. H2

Lakiuudistuksen käytänteissä on haastateltavien mukaan vielä kehitettävää. Eniten kaivattiin konkreettisia käytänteitä ja työkaluja inklusion toteutukseen ja arvioimiseen. Inklusion toteutumisen suhteen koettiin epävarmuutta. Pohdinnassa oli se, onko oma työ varmasti tarpeeksi riittävää, pystynkö huomioimaan kaikki lapset tasapuolisesti ja onko suunnittelemani toiminta varmasti lasta kehittävä ja toteutuuko siinä inklusiivisuus.

Inklusiivisuus tuli ainakin itsellä turhan paljon omassa selkärangassa. Siihen olisi kiva saada konkreettisempaa asiaa, jotain käytännön tasolla kyllä vaatisi enemmän, yhteisiä toimintatapoja ja tällaisia. Ei se inklusiivisuus toteudu silleen, että mulla nyt yksin on semmoinen tunne, että kylläpä mä nyt kohtelen kaikkia silleen tasa-arvoisesti. Se ei riitä, ei siis omalla kohdalla eikä yksikkötasolla. Siihen kaipaisi jotain konkreettisempaa. H1

Valitusoikeus aiheutti ihmetystä ja pelkoa oman ammatillisuuden suhteen. Haastatteluissa esiintyi henkilöstön pohdinta oikeista tukiratkaisuista ja se, kuinka vanhemmat voivat kyseenalaistaa henkilöstön näkemykset valitusoikeuden kautta. Kehitettävää nähtiin olevan tuen prosessien toteutustavoissa. Prosessi koettiin viralliseksi ja epäselväksi. Varsinaisen päätöksen tekee joissain tapauksissa henkilö, joka ei ole tavannut lasta ikinä.

Nyt olin just itsekin vasu-arviossa, missä nostettiin yleiseltä tasolta tuohon tehostettuun. Siinä oli veo ja minä ja vanhemmat ja se päätös tehtiin ja vanhempia kuultiin ja sitten ne paperit vaan toimitetaan varhaiskasvatuspäällikölle ja hän tekee sen hallintopäätöksen tavallaan tietämättä mistään. Meihin luotetaan paperia lukien. Kyllä tavallaan se on vähän hassua, että eihän tämä päällikkö ole edes mukana tässä keskustelussa. H7

Lisäksi tukiprosessin epämääräisyys näkyi kuormituksena. Epämääräisyyttä aiheutti lapsen tuen valmistelu vanhempien kanssa. Henkilöstö saattoi olla keskustelutilanteessa vanhempien kanssa, jossa he ovat esittämässä lapselle jotain tuen muotoa tietämättä edes, onko se mahdollista toteuttaa siinä muodossa, jossa sitä esitetään. Alustavat keskustelut oli aloitettava vanhempien kanssa ennen kuin virallinen päätös tulee ja kuuleminen on pidetty.

Vanhemmat halusivat tietää tarkemmin tuista, että mitä se konkreettisesti tarkoittaa ja miten se näkyy. Välillä tuntui, että ihan kun olisit sanonut, että ei yhtään mitenkään. Puhutaan vaikka ryhmäkoon pienennyksistä, niin 21 lapsen ryhmästä tuleekin 20 lapsen, että mikä se tuki nyt sitten siellä arjessa onkaan. Mutta kun tuli keskustella vanhempien kanssa rakenteellisesta tuesta, niin me ei pystytäkään vielä sanoa, että toteutuuko se tuki varmasti, vaikka sitä haetaan. H1

Varhaiskasvatuksen nykytilanne näkyi haastatteluissa. Huolta varhaiskasvatuksen yleisestä tilanteesta ja henkilöstön jaksamisesta nostettiin esille. Lisäksi kaivattiin yleisesti keskustelua varhaiskasvatuksen eri tasojen välille. Toivottiin päättäjien näkevän ja kuulevan henkilöstöä ja miten arki varhaiskasvatuksessa toteutuu. Henkilöstö halusi tulla kuulluksi muutosten keskellä. Kehitettävää nähtiin vielä olevan huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä ja moniammatillisen yhteistyön toteutumisessa.

Mä en ole ihan varma siitä, että tiedostaako ne ketkä on siellä ihan ylimmällä tasolla, että miten inklusiivisuus oikeasti toteutuu meidän arjessa. Tavallaan olisi kiva, jos he ehkä enemmän vielä tietäisi, että millaista se on oikeasti ihan konkreettisesti. Täällä arjessa. H2

No lähinnä on kiva nähdä mitenkä päättäjät huomioi nämä toiveet ja koska varmasti on kuultu ryhmiä ja työntekijöitä ja aika huolestuneena näen tän varhaiskasvatuksen tulevaisuuden. Se, että mitenkä jaksetaan ja mitenkä se oma jaksaminen näkyy suhteessa lapsiin. Että saataisiin vietyä kuitenkin kunniakkaasti läpi ja tarjottua laadukasta varhaiskasvatusta ja ennen kaikkea sitten, että saadaan myös vanhemmat mukaan, yhteistyötahot kaikki toimiviksi. Toivotaan parasta, mutta ei aina tiedä, että mitenkä se sitten loppujen lopuksi päättyy. H6

Vaikka kehitettävää yleisellä tasolla riittää, myös omaan työhön, sen kehittämiseen ja uuden oppimiseen suhtauduttiin positiivisesti. Kehittämiseen liittyvissä kokemuksissa painottui tulevaisuus ajattelu. Haastateltavat kuvasivat lakiuudistuksen sisältöjen toteutuksen olevan alkuvaiheessa ja toimintaa ja omaa työtä voi kehittää jatkuvasti kriittisen arvioinnin pohjalta. Lakiuudistus on tuonut keskustelua työyhteisöihin ja tämän myötä toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin on kiinnitetty eri lailla huomiota.

Mä toivon, että tääkin (inkluusio) on semmoinen asia, mikä kehittyy koko ajan. Ihmiset huomaa enemmän ja enemmän asioita ja että aina toimittukaan ehkä niin hyvin kuin oltaisiin voitu. H5

On taas tämmöinen vähän herättävä juttu, että se on ryhtiä tuonut suunnitteluun. Toiminnan suunnittelu ja oman työn arviointi on nyt tässä aika tärkeitä, että osataan kehittää sitten toimintaa oikeaan suuntaan. Koko ajan me kehitetään niitä meidän toimintatapoja. H7

#### *4.4 Inkluisio tasa-arvo perustana*

Haastateltavat kuvaavat varsin yhteneväisesti inkluisio käsitteen liittyvän tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Inkluisio koettiin jokaisen lapsen oikeutena tulla kuulluksi ja nähdyksi sellaisena kuin on. Haastateltavien kerronnasta havaitsee, miten aiheesta on keskusteltu ja termi on tullut tutuksi. Inkluisio koetaan positiivisena ja mahdollisena toteuttaa. Inkluisio nähtiin vahvasti perusarvona ja tapana toteuttaa varhaiskasvatusta, jolloin inkluision toteutus oli mahdollista avaamalla termiä ja miettimällä konkreettisia keinoja toteuttaa inkluisiota.

No kyllä mä näen, että ainakin on selkeästi kiinnitetty huomiota siihen, että henkilöstö olisi enemmän tietoinen siitä, että mitä se inklusiivisuus tarkoittaa. Käsitteys on ehkä sillä tavalla muuttunut, että tiedostetaan, että voi toimia inklusiivisesti ilmeinkin, että tietää oikeastaan edes, että mitä se tarkoittaa. H2

Mä näen sen ihan ensimmäisen semmoisena työntekijän arvoperustana. En näe sitä niin uhkaavana. Kun puhutaan, että sitä on mahdotonta toteuttaa, koska ei ole resursseja. Mä en ehkä koe sitä ihan 100 prosenttisesti sillelailla vaan, että se on työntekijällä itsessään selkärangassa oleva tasa-arvon tukeminen. H1

Vaikka inkluision toteutuminen nähtiin mahdollisena, inkluision toteutus ei kuitenkaan ollut haastateltaville itsestään selvyys. Se vaatii henkilöstöltä tietoista arvokeskustelua sekä kykyä mukautua erilaisiin tilanteisiin, resurssikeskustelua

unohtamatta. Inklusion nähtiin toteutuvan vain, jos henkilöstö panostaa siihen ja pohtii syvällisemmin mitä se tarkoittaa jokaisen lapsen kohdalla. Inklusion toteutumisella nähtiin olevan kauaskantoisia seurauksia tulevaan ja esimerkiksi lapsen minäkuvalle ja itsetunnon vahvistumiselle sekä tuleville kouluvuosille.

No kyllähän se tarkoittaa sitä, että jokainen lapsi olisi tervetullut sinne varhaiskasvatukseen semmoisena, kun on. Sitä, että kenenkään ei tarvitsisi muuttua toisenlaiseksi, että arvostetaan jokaisen yksilöllisyyttä ja sitä, että oli sulla mitä haasteita tahansa, niin sun pitäisi pystyä tulemaan ryhmään ja toimimaan siinä, että tavallaan se ympäristö mukautuu ja muuttuu ja tarjoaa sen tuen. H3

No lähinnä sitä, että jokaisella on oikeus kuulua ryhmään ja siellä on se tasa-arvo, että jokaista tulee kohdella tasa-arvoisesti ja sitä, että myös on se tuki. Mikä se nyt sitten on tarjolla, niin se tulee olemaan sitten sitä lasta palvelevaa. Ei sitä, että se on vaan sanahelinä noissa papereissa, vaan että se täytyy nähdä minun mielestä sinne lapsen sisälle, että mikä on se ihan oikea tarve. H6

Inklusion yhteydessä puhuttiin paljon lasten osallisuudesta. Lasten osallisuus koettiin merkityksellisenä ja sen eteen haluttiin tehdä töitä. Haastateltavat kuvasivat konkreettisia keinoja mahdollistaa lasten osallisuutta esimerkiksi tukemalla tasapuolisia leikkivalintoja sekä tekemällä erilaisia äänestyksiä, jossa jokaisella oli mahdollisuus vaikuttaa. Osallisuutta pidettiin myös oppimisen edellytyksenä. Osallisuutta pohdittiin myös lapsen subjektiivisen kokemuksen kautta ja siitä, miten henkilöstö mahdollistaa ja varmistaa lapsen ryhmään kuulumisen.

No se (osallisuus) on hyvin tärkeää ja niitä keskeisiä asioita tässä työssä, koska jos et sä oo osallinen, niin sä et tavallaan liiku mihinkään suuntaan, etkä sä opi mitään. Se, että oot hyväksytty ja turvassa ja niin se on myös edellytys sille, että sä opit ja kehityt. H3

Meillä on tosi usein just erilaisia äänestyksiä ja havainnoidaan ja huomioidaan, että just kaikki lapset pääsee kaikkiin leikkeihin, vaikka ensimmäisenä olekaan siellä nopeimpana valitsemassa, että mun mielestä omassa ryhmässämme tosi hyvin huomioidaan kaikki ja mietitään, että miten niitä lapsia voidaan tukea. H5

Inklusio käsitteenä oli haastateltaville selkeä, kun se liitettiin arvopohjaan. Vaikka inklusion tarkoitus oli ymmärretty, inklusio käsitettä kuvattiin toisinaan integraatiota kuvaavana käsitteenä. Haastatteluista näkyy, miten lakiuudistus on vaikuttanut inklusion käsitteeseen. Lakiuudistuksen voimaantulon myötä inklusio on ollut helpompi ymmärtää, ymmärrys on syventynyt tai selkeytynyt.

Myös muutos omassa ajattelussa tunnistettiin ja kuvattiin inklusion ja integraation käsitteiden menneen aiemmin sekaisin. Lähivuosina opintonsa päättäneet haastateltavat kuvasivat inklusio -käsitteen olleen vahvasti esillä opinnoissa. Osa haastateltavista kuvasi inklusion toteutuneen jo aikaisemmin, mutta nyt inklusio sanan käyttö ja ymmärrys sanan merkityksestä ovat vahvistuneet.

No ehkä se on tarkentunut. Tarkentunut, että mitä sillä haetaan. No, jotenkin mä ajattelen, että se on aiemminkin jo ollut. Nyt tavallaan tullut tää sana ehkä enemmän käyttöön. Totta kai sitä on toteutettu jo ennen sitä. Nyt on jotenkin rajattu enemmän tätä termiä mitä se tarkoittaa ja mitä sillä haetaan. H4

Meillä on niin pieniä päiväkotia, että meillä ei ole mitään erityisryhmiä, niin näinhän me on aina toimittu, että meillä kaiken tarpeiset lapset saa olla siinä samassa porukassa, kun ei meillä ole vaihtoehtoja niin näinhän me on aina toimittu. H7

Inklusio käsitteenä herättää myös erilaisia pohdintoja siitä, mitä kaikkea inklusiolla tarkoitetaan. Inklusio on tuonut ymmärrystä siitä, että ryhmissä voidaan päätyä erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin tunnistamalla lapsien yksilölliset tarpeet. Tällä tarkoitettiin sitä, että pedagoginen toiminta suunnitellaan lapsen yksilöllisyys huomioiden ja toiminta voi olla erilaista eri lapsilla. Kuitenkin tämä voi olla myös haastavaa. Puhuttaessa perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä, haastattelussa pohdittiin, miten inklusio käsitteen ”taakse voi mennä” ja sen jälkeen on vaikea tietää millaisia tavoitteita lapselle voi asettaa ja mitä häneltä voi vaatia. Perheiden ja kasvattajan näkemykset eivät välttämättä kohtaa mietittäessä parhaita keinoja tukea lasta.

Että me aikuiset mahdollistetaan kaikille lapsille samat mahdollisuudet. Ja aina lapsi tietenkin yksilönä huomioiden, että tällä ei tarkoita, että kaikki lapset tekevät samat asiat, mutta kuitenkin täällä kaikki lapset yksilönä huomioon ja kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet ja oikeus oppia. H5

Se (inklusion) on asennetasolla vahvistunut selvästi. Kyllä sen huomaa, että koko ajan etsii niitä keinoja, miten löydetään ratkaisuja kunkin lapsen kohdalla. Ja se on semmoista kyseenalaistamista, että mikä on loppujen lopuksi pakollista ja mitä voi vaatia. Mitä tarvitsee vaatia jokaiselta ja taas toisaalta, että mikä on se inklusiivisuuden raja, mikä on loppujen lopuksi inklusiivisuutta ja mikä on jotain muuta, että se on aika haastavaa. H3

Lisäksi inklusiota lähestyttiin käytännön toiminnan kautta. Vastauksissa korostui toiminnan kehittäminen ja oman toiminnan muokkaaminen. Inklusion toteutuminen käytännöntasolla nähtiin tiimin ja koko työyhteisön yhteisenä

asiana. Inklusion edellytykseksi kuvattiin tiimin yhteinen ymmärrys inklusion käsitteestä ja tavasta toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta. Inklusion toteutumisen kannalta oli merkityksellistä huomioida lasta yksilönä ja henkilöstön mukautua ja mukauttaa ympäristöä siten, jotta lapsi pystyy osallistumaan. Inklusion toteutuminen näkyi haastatteluissa kokonaisuuden pohtimisena. Kokopäiväpedagogiikan merkitys korostui, samoin kuin muun kokonaisuuden huomioiminen oppimisympäristöistä oppimistyyliin. Inklusion nähtiin olevan arjen tekoja.

Enemmän mietitään koko ajan, että miten aikuiset voisivat tukea lasta tässä arjessa. Ja kaikki käytännön asiat, että miten me löydettäisiin keinoja tukea sitä lasta, eikä niin, että miten lapsi saataisiin asettumaan siihen meidän mielessä olevaan muottiin. H4

Mä koen, että meillä on tosi osaava tiimi, että vaikka ei olekaan niitä kaikkia hienoja suunnitelmia tai spektaakkeleja toimintoja, mutta se on kuitenkin sellaista koko päivä pedagogiikkaa ja siellä se näkyy. H1

#### *4.5 Keskiössä lapsen yksilöllisyys*

Lapsen tukiprosessia tarkasteltaessa keskityttiin lapsen yksilölliseen tukemiseen. Tukiprosessien yhteydessä puhuttiin muuttuneesta tavasta reagoida lapselle annettavaan tukeen sekä resursseista. Lapsen tuen saamisen kannalta merkittävää oli henkilöstön osaaminen ja motivoituminen. Haastatteluista kuvastui sitoutuminen työhön ja toimiminen perustehtävän äärellä. Tiimityön merkitys korostui myös tällä osa-alueella. Tiimien nähtiin olevan avainasemassa tuen toteutuksessa. Haastatteluissa näkyy, kuinka tuen tarpeita käytiin myös yksiköissä läpi ja niistä keskusteltiin rakentavasti ja oltiin valmiita tukemaan niin lasta kuin koko tiimiä.

Jos nähdään, että talossa on jotain tai vaikka jossain ryhmässä tai jollain lapsella on jotain semmoista, että siinä tarvitsee jeesiä tai huomioonottamista, niin sitten puhutaan koko talo on yhdessä ja kaikki on samalla kartalla ja pystyy sitten tarvittaessa tukea ja tietää tai tunnistaa niitä tarpeita ryhmärajojen yli. H1

Sitä varten me täällä töitä tehdään, että se lapsen osallisuus ja läsnäolo, yhteistyö vanhempien kanssa, ja ne tukitoimet mitkä lähtee sieltä ruohonjuuritasolta, niin ne kantaa niin pitkälle kuin sitä tarvitsee kannatella. H6

Lakiuudistuksen yhteydessä muuttui tukiprosessin toteutustapa. Haastatteluissa näkyi nopea reagointi lapsen tuen tarpeeseen. Tukea alettiin suunnittelemaan heti tuen ilmetyä. Haastateltavat kuvaavat, että tähän oli saatavilla tukea esihenkilöiltä ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalta.

Tuen tarpeeseen reagoidaan nopeammin ja lähdetään heti tekemään. Se voi johtua myös siitä, että tai en mä tiedä, mut itse olen saanut tukea esim. esihenkilöiltä, varajohtajalta ja johtajalta, että on ollut helppo lähteä heti viemään sitä eteenpäin. Tokihan sitä tukea alkaa heti sillä lailla toteuttaa, mutta se, että se näkyy heti kirjauksissa ja on virallista. Ja tuntuu että niissä on menty silleen eteenpäin. H1

Nopeaa reagointia kuvasti myös se, että tukiprosessi on tullut tutummaksi henkilöstölle ja yleinen tuki tunnistetaan osaksi tuen tasoja. Merkityksellistä haastatteluissa oli, että lapsi sai tukea välittömästi, vaikka virallinen prosessi ja varhaiskasvatussuunnitelman kirjaukset ovat vielä kesken. Haastatteluissa kuvattiin tukiprosessin ja lapsen tuen helpottuneen myös, koska lausuntojen pakollisuus on poistunut sekä tuen tasolta toiselle voi liikkua sen mukaan, mikä oikea tarve on. Tämän koettiin olevan lapsen etu ja nopeuttavan tuen saamista.

No ainakin musta tuntuu, että se tuen hakeminen niin siitä on tullu tutumpaa ja tietysti mä voin vaan itseni puolesta sanoa, mutta matalammalla kynnyksellä tekee yleisen tason tukihakemuksia. Ja aina on vähän silleen, että enemmänkin voisi tehdä, mutta se on kuitenkin madaltanut se kynnyks. H4

Enää ei tarvitse mennä välttämättä tuen polkua, että ensin ei tarvitse olla sitä matalampaa tukea ja sitten siitä asteittain isontaa. Jos huomataan, että lapsella on joku isomman tuen tarve, niin sen pystyy suoraan hakemaan ja että ei tarvitse olla välttämättä lausuntoja tai diagnooseja, vaan voi saada jo sen tukipäätöksen. H4

Tuen tasoihin ja tukiprosessiin liittyi paljon positiivisia näkemyksiä, mutta myös uhkakuvia. Lapsuuden itseisarvon ja kasvun pelättiin menettävän paikkansa varhaiskasvatuksessa.

Viimeksi kun meillä oli tiimipalaveri, niin siinä en tiedä liittyykö tähän vai jotenkin muuhun tunnetilaan, mutta tuli puhetta, että nyt tää aika on ehkä semmoinen, että tuntuu, että jokaisesta lapsesta vaan etsitään sitä vikaa, että mihinkä kategoriaan tämä nyt kuuluisi ja ei anneta sen lapsen kehittyä itsenäisesti ja omaa tahtia, vaan jos ei hän nyt ole just tällä viikolla tällä

viivalla, niin hänhän kuuluu sitten tähän erityiseen tukeen tai näin päin pois, että on ehkä vähän kärjistettyjä ja semmoisia tunnetiloja. H7

Resurssit, henkilöstön pätevyys ja saatavuus ovat yleisiä keskustelun aiheita puhuttaessa tämän päivän varhaiskasvatuksesta. Tämä näkyi myös aineistossa. Resurssipulan koettiin vaikuttavan erityisesti lapsen tukemiseen aiheuttaen henkilöstölle esimerkiksi riittämättömyyden tunnetta. Arjen kiireisyys, tuen tarpeen lisääntyminen ja yllättävät tilanteet olivat osa haastateltavien kertomuksia. Yllättävänä koettiin tilanne, jossa lapsi muuttaa tai vaihtaa varhaiskasvatuspaikkaa, eikä oikeanlaista tukea ole joko huomioitu edellisessä yksikössä tai siihen ei ole uudessa yksikössä varattu resursseja. Ongelmana ei nähty pelkästään resurssien puutetta vaan niiden oikeaa kohdentamista. Tässä koettiin olevan vielä kehitettävää. Henkilöstön kuormittuminen resurssitilanteeseen näkyi osassa haastatteluja.

Se on toki semmoista arjessa, että siellä voi myös jäädä tavallaan hiljaiset vähemmälle huomiolle. Arki on tietysti hektistä, mutta joskus sitä vaan vähän turhaan usein selviydytään päivästä, jolloin sitten se inklusiivisuus ei toteudu kyllä. H1

Kyllä mekin ollaan päästy aina tavoitteisiin, mutta joka vuosi tulee aina haasteellisempaa ja haasteellisempaa lasta ja henkilöstö alkaa väsymään ja iäköityy. Sitten vaan enemmän tulee näitä tuen tarvisijoita, niin se ei välttämättä ole hyvä, että siellä ei ole käsiä ja resursseja ottamassa vastaan. H6

Haastatteluissa kuvattiin saatavilla olevia resursseja myös positiiviseen sävyyn. Haastatteluista tuli ilmi, että esihenkilöiden ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki oli merkityksellistä. Tämänkaltaisella resurssilla oli vaikutusta työssäjaksamiseen ja lapsen henkilökohtaisesti saatavaan tukeen.

Ja meillä on tosi hyvä tilanne veon suhteen. Meillä on veo omassa kunnassa, joka työskentelee 3 päivää viikossa juurikin meidän päiväkodissa, niin meillä on tosi hyvä mahdollisuus saada häntä. Hän vetää pienryhmiä, milloin mitään tunnekerhoa tai ihan mikä meidän tarve on kahtena päivänä ja sitten kolmantena päivänä on resurssina siellä missä tarvitaan. Ja aivan uskomatonta, että tällainen on. Meillä on huipputilanne. H7

# 5 YHTEENVETO

## 5.1 *Pohdinta ja johtopäätökset*

Tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen lakiuudistusta varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta. Tutkimus pitää sisällään kaksi tutkimuskysymystä, jotka molemmat liittyvät lakiuudistukseen. Ensimmäinen niistä käsitteli muutosprosessia henkilöstön näkökulmasta ja toinen kysymys lakiuudistuksen sisältöä (inkluusio ja tuen tasot).

### 5.1.1 Muutosprosessi

Valitsin muutosprosessin taustateoriaksi Fullanin (2001) koulutusinstituutiota tarkastelevan muutosprosessin kuvauksen, koska sillä nähtiin olevan paljon yhtäläisyyttä suomalaiseen koulutustutkimukseen (Takala & Viljamaa, 2017). Tutkimuksen tulokset kuvaavat Fullanin (2001) muutosprosessin eri vaiheita. Lakiuudistuksen käyttöönotto oli iso muutosprosessi, joten sen vaiheet näkyvät eri tavoin eri tasoilla. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli henkilöstön näkemykset muutoksesta.

Lakiuudistuksen voimaantulo hetkeä muisteltiin epämääräisenä ajanjaksona. Ahtiainen (2017) tuo esille, että Fullanin muutosprosessista puuttuu valmistelun vaihe. Valmisteluvaihe pitää sisällään kaikki muutosta edeltävät tapahtumat, joiden tavoitteena on lopulta saavuttaa muutoksen toteuttamiseen osallistuvat henkilöt. Se, mitä eri tasoilla on tehty ennen lakiuudistusta, ei näy suoranaisesti haastateltavien vastauksissa. Siksi lakiuudistuksen voimaantulohetki näyttyy henkilöstölle vasta valmistelun vaiheena, jolloin he aloittivat varsinaisen lakiuudistuksen sisällön toteuttamisen. Sen perusteella on ymmärrettävää, että lakiuudistus vaikuttaa sekavalta ja oli vaikea tietää, kuinka lakiuudistusta tulisi alkaa toteuttamaan. Henkilöstö koki saaneensa käsiinsä ”raakileen”, jonka valmistelu oli kesken. Lakiuudistuksen sisällöstä ja käytänteistä odotettiin tietoa työyhteisöiltä ja esihenkilöiltä, vaikka myös itsenäistä

tiedonhakua toteutettiin. Valtakunnan tasolla valmistelu oli tuossa vaiheessa valmiina, mutta tulokset kertovat, että kuntataso ei ollut ehtinyt ohjeistaa yksiköitä ja henkilöstöä lakiuudistuksen voimaantullessa.

Implementaation vaihe kuvastaa aikaa, jolloin muutos on käynnistynyt eli lakiuudistusta on aloitettu toteuttamaan. Tätä vaihetta voidaan tarkastella kolmen eri näkökulman kautta, muutoksen luonteen, paikallisten ja ulkoisten tekijöiden kautta. Muutoksen luonnetta kuvaa muutostarve, ymmärrettävyys, kompleksisuus ja laatu. (Fullan, 2001.) Aineisto kuvasi varsin yhtenäisesti muutostarpeen ja muutoksen käyttöönottoon liittyvää epäselvyyttä. Fullan (2001) näkee muutostarpeen selkiytyvän vasta konkreettisten toimien kautta. Aineisto kuvastaa, miten alun hämmennyksen jälkeen muutoksen toteuttaminen käynnistyi, kun konkreettiset toimet saatiin kentälle. Koulutukset ja kehittämis-/suunnittelupäivät käynnistyivät jokaisen haastateltavan yksiköissä. Muutostarve ymmärrettiin tämän myötä ja muutoksen sisältöön oltiin tyytyväisiä. Kun muutostarve on ymmärretty ja toteutus aloitettu, seuraavaksi voidaan alkaa puhuman laadusta (Fullan, 2001). Tutkimuksessa lakiuudistuksen tavoitteet ja niiden toteuttamiseen tähtäävät toimenpiteet edistivät laadukasta varhaiskasvatusta. Muutosprosessin ollessa kesken jäämme odottamaan pidemmän aikavälin tuloksia laadun arvioinnin näkökulmasta.

Muutosprosessi alkuun pääseminen ja jatkuvuus edellyttää eri tasojen välistä vuorovaikutusta. Fullan (2001) jakaa vuorovaikutuksen tasot paikallisiin (organisaatio ja työyhteisöt) sekä ulkoisiin (hallinto, ohjaavat tahot) tekijöihin. Muutosprosessissa yksilön teot ja työyhteisöjen sosiaaliset suhteet sekä vuorovaikutus ovat merkityksellisiä muutosprosessin toteutumiselle. Tulokset kuvaavat vahvasti yhteisöllisyyttä muutoksen jokaisessa vaiheessa, erityisesti toteutusvaiheessa. Kollegiaalinen tuki ja osaamisen jakaminen olivat aineiston keskeisiä tuloksia suhteessa muutokseen. Toisiaan tukevat ja toimivat työyhteisöt ovat muutoksen mahdollistajana. Haastatteluista tulee ilmi vahva motivoituminen varhaiskasvatustyöhön ja sen kehittämiseen. Tutkimuksen haastateltavat olivat valikoitu sillä perusteella, että heillä olisi tietoa aiheesta ja he ovat aiheesta kiinnostuneita. Pohdittavaksi jää, olisivatko tulokset olleet erilaiset toimimattomista työyhteisöistä, jossa henkilöstö ei esimerkiksi ole motivoitunut työhönsä tai työyhteisöstä, jossa valtaosa henkilöstöstä on epäpäteviä. Pätevyyttä ei tässä tutkimuksessa kysytty.

Fullan (2001) kuvaa ulkoisten tekijöiden olevan eri tasojen välistä vuoropuhelua. Ongelmallisena hän kuvaa tilannetta, jossa vuoropuhelulle ei löydy oikeita foorumeita. Keskustelufoorumien puute voi aiheuttaa molemminpuolisia epärealistisia odotuksia tavoitteista ja niiden toteuttamisesta. Esihenkilöt ovat merkittävässä asemassa siirrettäessä tietoa tasojen välillä (Ahtiainen, 2017). Tämä tuli esille aineistossa kehitettävänä seikkana. Haastateltavat kokivat, että yhteinen keskustelu eri tasojen välillä ei toimi tai he eivät kokeneet tulleen kuulluksi. Haastateltavat toivoivat, että päättäjät näkisivät varhaiskasvatuksen todellisen tilanteen ja tähän puututtaisiin. Kangas ym. (2022) tuovat esille yhtenä varhaiskasvatuksen haasteena tiiviissä aikataulussa tulevat uudistukset. Myös haastateltavat puhuivat jatkuvista muutoksista ja niiden epäonnistuneesta toteutuksesta. Vaikka muutoksista puhuttiin kuorimittavana tekijänä, varsinaista muutosvastarintaa ei ollut havaittavissa. Olen havainnut, että eri tasojen välillä tiedonsiirtoa tapahtuu esihenkilöiden toimesta. Näen kuitenkin arjessa olevan esteitä tiedon siirrolle ja näin ollen henkilöstö kokee, että asioita ei ole viety eteenpäin, koska he eivät saa siitä tietoa. Epäselvää on, johtaako eri tasojen välillä tapahtuva tiedonsiirto toimenpiteisiin ja kuinka kauan mahdollisen toimenpiteen toteutus kestää.

Fullan (2001) kuvaa muutosprosessin kolmatta vaihetta institutionalisaatiota muutoksen jatkamisena ja vakiintuneiden käytänteiden löytymisenä. Hän muistuttaa myös muutosprosessin monivaiheisuudesta ja monitahoisuudesta, jonka myötä laajojen muutosprosessien vakiinnuttaminen vie vuosia. Ymmärrettävästi myös tässä tutkimuksessa, muutoksen koettiin olevan vielä kesken. Vakiintuneita käytänteitä oli kuitenkin havaittavissa. Erityisesti lapsen etuun kiinnitettiin huomiota ja se näkyi tuloksissa. Toisena vakiintuneena käytänteenä näyttäytyi ”yhteen hiileen puhaltaminen” ja jatkuvien uusien käytänteiden etsiminen. Tämä kuvastaa sitä, miten jokaisen lapsen kohdalla etsitään parhaiten toimivia käytänteitä ja varhaiskasvatus näiden tulosten valossa pyrkii yksilölliseen ja lapsen osallisuuden mahdollistavaan työtapaan. Vakiintuneiden käytänteiden tuloksien tarkastelussa tulee myös huomioida haastateltavien motivoituminen omaan työhönsä ja halu oppia uutta.

Muutosprosessin mukaan tuominen antoi syvyyttä lakiuudistuksen tarkastelemiseen. Muutosnäkökulma toi esille henkilöstön kokemuksen muutoksesta käytännöntason toteuttajina. Fullan (2001) kuvaa muutoksen

luonnetta sisällyttäen siihen muutoksen toteuttajien henkilökohtaisen näkökulman. Muutoksen voi suhtautua monella tavalla. Haastateltavat kuvasit muutosta henkilökohtaisena kokemuksena, joten eroja haastateltavien välillä oli havaittavissa. Muutosprosessin monivaiheisuus näkyi henkilöstön kuvauksessa, mutta aikaväli tutkimukselle olisi saanut olla pidempi. Muutosprosessin kuvauksessa Fullan (2001) korostaa moneen otteeseen eri tasojen välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Vuorovaikutuksen puute vaikutti muutosprosessin eri vaiheissa, esimerkiksi alun epämääräisyyden kokemuksessa ja tulevaisuuden kehittämistarpeiden viestinnässä. Eri tasojen väliseen vuorovaikutukseen on syytä kiinnittää jatkossa huomiota muutoksia suunnitellessa, toteuttaessa ja arvioidessa. Näin saadaan vuorovaikutusta lisättyä ja tiedonkulkua paremmaksi.

### 5.1.2 Inkluisio ja tuen tasojen uudistus kokemuksena

Lakiuudistuksella oli monia tavoitteita lapsen tukemiseksi. Inkluisio haluttiin tuoda varhaiskasvatuksen keskeiseksi arvoksi sekä määrittää epämääräisenä koettu inkluisioon käsite (HE 148/2021). Inkluisio käsitteenä on ollut vaikeasti ymmärrettävä, lisäksi inkluisioon ja integraation käsitteissä tapahtuu usein sekaannusta (Laakso ym., 2020; Saloviita, 2006). Haastatteluissa inkluisio kuvattiin selkeästi, mutta aihetta käsittelevässä puheessa käsitteet sekoittuvat tai näitä kuvattiin rinnakkaisina. Sanamuotoja tärkeämpänä pidän kuitenkin sitä, miten haastateltavat kuvasivat toimivansa inklusiivisesti työssään, lapsen etuun tähdäten. Lisäksi haastateltavat tunnistivat lakiuudistuksen muuttaneen ja selkeyttäneen käsitteen ymmärrystä.

Inkluisiokäsitettä on lähestytty kahdesta eri näkökulmasta, arvoperustaisena tai saavuttamattomana ihannetilana (Viitala ym., 2021). Varhaiskasvatussuunnitelmassa inkluisio on nostettu esille eräänlaiseksi taustaideologiaksi. Inkluisio tarkoittaa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, jokaisen lapsen oikeutta osallistua ja olla osa vertaisryhmää. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää henkilöstöltä osaamista ja pedagogista- sekä arvojohtamista. (OPH, 2022; Laakso ym., 2022). Haastateltavat kuvasivat inkluisioon vahvasti arvoperustaan liittyvänä. Lisäksi inkluisioon toteuttamista pidettiin mahdollisena, mutta ymmärrettiin sen vaativan resursseja ja osaamista. Tuloksista havaitsee, että inklusiivisen

varhaiskasvatuksen toteutumiseksi oli tehty paljon töitä eri tasoilla ja haastateltavat olivat innokkaita kehittämään toimintaa. Lakiuudistuksen myötä jokaisen mahdollisuuksiin osallistua oli kiinnitetty enemmän huomiota myös käytännön tasolla. Aineistosta havaitsee, että aihe oli ollut paljon esillä juuri haastattelujen toteutushetkellä. Inklusio käsite on liitetty vahvasti arkeen ja kokopäiväpedagogiikkaan.

Aiempi tutkimus kuvaa inklusiota lähinnä henkilöstölle aiheesta tulleiden positiivisten tai negatiivisten kokemusten kautta. Positiivisina seikkoina koettiin arvot sekä ihmisoikeudet, osallisuus, oppiminen, työyhteisön kehittyminen ja moniammatillisuuden kasvu. Negatiivisena koettiin käsitteen epäselvyys, resurssien puute, käytännön epäselvyys, oma osaaminen, huoli oppimisesta ja henkilöstön jaksaminen. (Takala ym., 2023; Viljamaa & Takala, 2017; Yu & Cho, 2021; Zabeli & Gjelaj, 2020.)

Pohdinnassa on keskitytty paljon positiivisiin seikkoihin, minkä olen kuvannut selittyvän haastateltavien motivoitumisella omaan työhönsä, mutta myös negatiivisia puolia kuvattiin aiemman tutkimuksen mukaisesti. Takala ym. (2012) tuovat esille tutkimuksessaan, miten henkilöstö kokee inklusion oman jaksamisen näkökulmasta tai riittämättöminä resursseina suhteessa lapsen tarvitsemaan tukeen. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa haastateltavat pohtivat omaa jaksamistaan tilanteessa, jossa erityisryhmiä on lakkautettu tai tukea tarvitsevia lapsia on siirretty ryhmiin, jossa resurssit eivät vastaa tarvetta. Suuret ryhmäkoot ja avustajien puute koettiin kuormittavana tekijänä. Myös henkilöstön ikääntyminen liitettiin henkilöstön jaksamiseen. Seuraavia muutoksia miettiessä muutoksen valmisteluvaiheelle olisi tarpeellista antaa enemmän aikaa ja tällöin omaa osaamista ehtii vahvistaa tarpeeksi työssäjaksamisen näkökulmasta.

Inklusiivisen toimintatavan toteuttaminen vaatii henkilöstöltä pohdintaa ja siten se herättää huolta omasta osaamisesta ja ammattitaidosta tukea lasta ja lapsiryhmää (Yu & Cho, 2021; Zabeli & Gjelaj, 2020). Tulokset kertovat, että kyseessä on jatkuvasti kehittyvä ilmiö, jossa henkilöstö muokkaa jatkuvasti toimintaansa lapsen ja lapsiryhmän tarpeiden mukaisesti. Henkilöstö kaipasi konkreettisia työkaluja inklusion ja tuen tasojen toteuttamiseen ja arvioimiseen. Käytännön toteutus koettiin epäselvänä. Tulevaisuudessa tähän voidaan apukeinona käyttää Valssia. Haastatteluja toteutettaessa Valssi – Varhaiskasvatuksen laadunarviointijärjestelmä (KARVI, 2024) ei ollut

henkilöstölle tuttu ja pilotointi oli vasta aloitettu. Valtakunnallisesti yhtenäiset tavat arvioida varhaiskasvatusta tuovat kaivatun työkalun yksiköihin. Tämä tukee entisestään inklusion ja tuen tasojen valtakunnallisesti yhtenäistä toteutusta ja luo toimintatapoja arkeen.

Inklusio käsitteen lisäämisen lisäksi lakiuudistuksessa varhaiskasvatustalakiin (540/2018) kirjattiin lapselle annettavan tuen pykälä, jossa on määritelty esimerkiksi tuen tasot. Tuen tasoista puhuttaessa haastateltavat toivot esille resurssit, reagoinnin lapsen edun näkökulmasta ja henkilöstön osaamisen.

Resursseista puhuttaessa henkilöstö koki riittämättömyyden tunnetta. Myös onnistuneesti jaettuja resursseja oli. Resurssikeskustelua ei voi välttää puhuttaessa laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Resurssien puute lisäsi myös kokemusta inklusiosta negatiivisena seikkana (Takala ym., 2022; Zabeli & Gjelaj, 2020; Takala ym., 2012). Vaikka henkilöstö halusi tukea lasta, he myönsivät tuen olevan välillä vaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattuja asioita, joita oli vaikea toteuttaa erinäisistä syistä. Allila (2022) tuo esille, että lakiuudistuksen yhteydessä lapsen tuen toteuttamiseksi on järjestetty koulutuksia sekä budjetoitu rahaa esimerkiksi henkilöstön palkkaamiseen. Näitä opetushallituksen koulutuksia on haastateltavien mukaan hyödynnetty aiheeseen tutustuttaessa. Muuten haastateltavat eivät kuvanneet meneillään olevia hankkeita tai mahdollisesti niiden kautta tulleita ylimääräisiä avustajaresursseja. Resurssikysymykset ja taloudelliset päätökset ovat osa varhaiskasvatuksen poliittista päätöksentekoa. Tulevaisuus näyttää, kuinka lakiuudistuksen sisältö ja lapsen edun ensisijaisuus huomioidaan päätöksenteossa.

Yhteisöllisyys on teema, joka korostuu molemmissa tutkimuskysymyksissä. Lapsen tukemisen nähtiin olevan koko tiimin ja työyhteisön asia. Fullan (2001) pitää muutosprosessin onnistumisen edellytyksenä henkilöstön motivoitumista ja kiinnostusta muutosprosessiin sisältöön. Lakiuudistukseen suhtauduttiin myönteisesti sen sisällön takia. Lakiuudistuksen perimmäinen tarkoitus löytyy lapsen oikeudesta saada tarvitsemaansa tukea (HE 148/2021). Tavoitteen voi nähdä toteutuneen tuloksia tarkastellessa. Erityisen tyytyväisiä oltiin siihen, että menettelyprosessi lapselle annettavan tuen suhteen oli helpottunut ja nopeutunut hallintopäätöksestä huolimatta. Haastatteluissa näkyi positiivinen asenne ja kehitysmuotoisuus sekä haastateltavista näki heidän innostuksensa ja

motivaation työhön. Varhaiskasvatuksen epäkohtia tuotiin esille yksittäisinä ilmaisuina, huomattavasti vähemmän mitä valtakunnallinen mediassa käyty keskustelu osoittaa. Epäkohtina nähtiin resurssit, jatkuvat muutokset, epäselvyys tuen rakenteissa ja työssäjaksaminen. Kuitenkaan tätä ei yhdistetty lakiuudistukseen tai inklusioon vaan pikemminkin varhaiskasvatuksen yleisiin keskusteluaiheisiin. Haastatteluista näkyy, että haastateltavat työskentelevät hyvinvoivissa työyhteisöissä, joissa heitä kuullaan ja he itse kehittävät omaa osaamistaan vastaamaan nykypäivän varhaiskasvatuksen vaatimuksia. Tulokset olisivat näyttäneet erilaisina, jos haastateltavat olisivat valikoituneet satunnaisesti.

## *5.2 Eettisyys ja luotettavuus*

Tutkimuksen eettisyys kulkee koko tutkimusprosessin ajan mukana liittyen valintoihin, joita tutkija tekee (Eskola & Suoranta, 1998). Samalla eettiset valinnat liittyvät myös tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hyvät tieteelliset käytännöt ovat määritellyt Tutkimuseettisen neuvottelukunnan toimesta (TENK, 2023). Kaiken perustana on luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto.

Hyviin eettisiin käytänteisiin kuuluu tutkimusaineiston käsittelyyn liittyvät asiat, kuten tutkimusluvat, tutkimuksen vapaaehtoisuus sekä aineiston keräämiseen ja säilyttämiseen liittyvät käytännöt (TENK, 2023). Näytin jokaiselle haastateltavalle tutkimusluvan ja kerroin sen sisällöstä. Kerroin myös aineiston säilyttämiseen ja tuhoamiseen liittyvät asiat sekä kerroin anonymisoinnista. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimuksen aineisto säilytettiin tietoturvallisesti sekä tuhottiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelulle ominaista on avata menetelmät, joita tutkimuksessa on käytetty (Aaltio & Puusa, 2020). Myös rajauksia on tarpeen tarkastella (Ruusuvoori ym., 2010). Tämän tarkoituksena on avata tutkijan päättelyn eteneminen sekä mahdollistaa luotettavuuden arvioiminen (Aaltio & Puusa, 2020). Seuraavaksi avaan valintoja, joita olen tehnyt ennakkokäsitysten, aineiston keräämisen, litteroinnin ja analyysin toteutuksen näkökulmasta.

Haastattelu on aina henkilökohtainen, jossa haastateltava kertoo omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan tutkittavasta aiheesta. Tutkijan omat asenteet ja tiedot väistämättä vaikuttavat tutkimuksen toteutukseen. Olennaista on tunnistaa nämä ja pyrkiä siihen, että ne eivät vaikuta tutkimustulokseen. (Juuti & Puusa, 2020.) Omat ennakkokäsitykset aiheesta olivat suhteellisen vahvat. Valitsin tämän aiheen, koska olin hämmentynyt siitä, kuinka vähän lakiuudistuksesta puhutaan, vaikka se on tulossa voimaan lähiaikoina. Odotin tuloksetta keväällä 2022 ohjausta ja koulutusta aiheesta. Lisäksi olin havainnut, että inkluusio käsite oli varsin epämääräinen ja mietin, miten tätä asiaa aiotaan selkeyttää. Varmaksi en osaa sanoa, kuinka paljon ennakkokäsitykseni vaikuttivat tuloksiin. Haastattelutilanteissa en tuonut näitä tietoisesti esille ja pyrin luomaan keskustelutilanteen, jossa omien kokemusten kertominen on turvallista.

Haastateltavat valikoituivat sen mukaan, että heillä oli tietoa ja kokemusta aiheesta. Juuti ja Puusa (2020) kuvaavat, miten merkityksellistä on haastatella ihmisiä heidän omassa toimintaympäristössään. Tutkimuksen kannalta merkittävää on se, kuinka lähelle tutkija pääsee tutkittavien kokemusmaailmaa, vuorovaikutustilanteita ja sosiaalista maailmaa. Koen varhaiskasvatuksen opettajana olleeni varsin lähellä tilanteita, joita varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvasi. Tutkimuksen ajan pohdin tarkasti omia tulkintojani ja johtopäätöksiä, joita haastatteluista tein. Palasin mielessäni aina haastattelu hetkeen ja mietin haastateltavan kertomusta kokonaisuutena pyrkien näin luotettavaan kuvaukseen. Tämän avulla vältin yli- /alitulkitsemaista aineistoa omien ennakkokäsitysteni suuntaan.

Aineiston kattavuutta on hyvä tarkastella suhteessa aineiston yleistettävyyteen (Eskola & Suoranta, 1998). Haastateltavien määrä oli suhteellisen pieni, mikä antaa suppean käsityksen ilmiöstä yleisesti. Aineiston kattavuutta lisäsi haastateltavien sijoittuminen erilaisiin varhaiskasvatusyksiköihin eri puolelle Suomea. Tarkasteltaessa henkilökohtaisia käsityksiä ilmiöstä, eroja ja yhtäläisyyksiä oli havaittavissa. Lisäksi puolistrukturoituhaastattelu oli varsin tarkka ja sain vastauksia siihen mitä kysyin. Sain tiiviin ja kattavan aineiston. Jälkikäteen olen ajatellut tämän olleen yksi tutkimusta rajaava seikka. Teemahaastattelussa olisi saattanut nousta esille asioita tai teemoja, joita en olisi osannut odottaa. Toinen aiheita avartava aineistokeruumenetelmä olisi voinut olla ryhmähaastattelua. Tällöin keskustelu

olisi ehkä laajentunut ja antanut aineistoon uusia näkökulmia. Aineisto laajentuminen olisi luultavimmin vaikuttanut tuloksiin jättäen pois henkilökohtaisen näkemyksen aiheesta. Tuolloin olisin myös joutunut tekemään eri lailla rajausta suhteessa tutkimuskysymyksiin.

Haastattelukysymykset olivat tarkoin valittu vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Yhtä kysymystä lukuun ottamatta kysymykset päätyivät analysoitavaksi. Havaitsin kolmannen kysymyksen olevan irtonainen aineistosta, eikä siten vastannut tutkimuskysymyksiin. Kysyttäessä tuen tasojen (yleinen, tehostettu, erityinen) voimassa olosta omalla paikkakunnalla ennen lakiuudistusta, 4/7 vastasi nimikkeiden olleen jo käytössä ja kolmelle haastateltavalle nämä olivat uudet nimikkeet. Lakiuudistuksen tarkoituksena oli yhtenäistää tuen tasojen käytänteitä valtakunnan tasolla ja uudistaa nimikkeet (HE 148/2021; Eskelinen ym., 2018). Tältä osin vastaukset kuvastivat tarvetta yhtenäistää termit.

Ruusuvuori ja Nikander (2017) muistuttavat pohtimaan litterointitarkkuutta tutkimuksen analyysivaiheessa suhteessa tutkimuskysymykseen. Sisällönanalyysille tyypillistä on litteroida kaikki kerrottu tilkesanoineen, kuten tein tässä tutkimuksessa. Aineiston keräämisen yhteydessä en tehnyt erillisiä muistiinpanoja tavasta tuottaa puhetta, kuten esimerkiksi äänenpainoista tai tauoista puheessa. Välimerkit kuvastavat puheessa ilmenneitä taukoja (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Aineiston analyysi toteutettiin alkuperäisten litterointien pohjalta. Luotettavuuden näkökulmasta olen analyysivaiheessa tarkastellut haastattelua kokonaisuutena ja etsinyt pääsisällön haastateltavan ilmaisusta. Tuloksissa esitettyihin otteisiin haastateltavien kuvauksista on tehty muutoksia. Esimerkeistä on poistettu toistuvia sanoja ja niin sanottuja täytesanoja lukemisen helpottamiseksi.

Aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille yleisesti tunnetut ja myönnetyt aineistolähtöisen analyysin haasteet. Taustalla on ajatus siitä, voiko aineistolähtöinen analyysi olla täysin aineistolähtöistä, vai kuinka paljon taustateoria ja tutkimusasetelma ja tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat aineiston analyysiin ja tuloksiin. Aineistolähtöisessä analyysissä lähdetään liikkeelle ilman ennakkokäsityksiä. Tämä ei kuitenkaan ollut aivan yksiselitteistä ja pelkäsin tarkaksi rajattujen haastattelukysymyksien vaikuttavan analyysin

tekemiseen. Olin haastatteluja litteroidessa alkanut muodostamaan yhteyksiä taustateoriaan. Suljin nämä pois ja keskityin aineistoon. Koko tutkimuksen ajan yritin ymmärtää, mitä tutkittavat oikeasti haluavat kertoa ilmiöstä. Lukemalla aineistoa ja etsimällä pelkistettyjä ilmaisuja pääsin syvemmälle aineistoon luoden erilaiset luokitukset. Tulokset korostivat inklusiota arvona, tiimityötä ja työyhteisöjen yhteistyötä sekä nosti kehitettävät asiat esille. Muutosprosessi nousi esille epävarmuuden, yhteistyön ja tulevaisuusajattelun kautta.

### *5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet*

En usko tämän olleen viimeinen lakiuudistus tai muutosprosessi varhaiskasvatuksessa. Muutosprosessin nähdään olevan sidoksissa aikaan ja paikkaan, joten tutkiminen kannattaa ajoittaa harkiten tutkimuskysymyksiä ajatellen. Muutoksen tutkiminen olisi ollut mielekkäämpää toteuttamalla haastattelut eri ajankohtina ja täten henkilökohtainen muutos ajattelussa olisi voinut olla selkeämmin havaittavissa. Myös muutokselle kannattaa antaa aikaa, jotta todelliset käytänteet ovat havaittavissa.

Inklusiossa riittää tutkimusnäkökulmia myös tulevaisuuteen. Karvi on arvioinut inklusion toteutumista varhaiskasvatuksessa lakiuudistuksen jälkeen. Parhaat tuloksen inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiselle antoi työyhteisössä käyty keskustelu tavoitteista sekä yhteistyö huoltajien kanssa. Inklusion toteutumisen kannalta merkittävää oli henkilöstön motivoituminen ja pätevyys. Lisää toivottiin konkreettisia keinoja ja koulutuksia inklusiosta sekä henkilöstöresursseja. Haasteena toteutukselle koettiin inklusio käsitteen epäselvyys. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja inklusio käsitteen tutkiminen ja arvioiminen on myös jatkossa tarpeellista. (Kannel ym., 2023.) Inklusiota on tässä tutkimuksessa ja edellä esitetyissä tuloksissa tutkittu henkilöstön näkökulmasta. Tarkastelun kohteena voisi olla jatkossa esimerkiksi perheiden tai lasten näkökulmat.

Tästä tutkimuksesta oli rajattu pois varhaiskasvatuksen erityisopettajat sekä varhaiskasvatus yksiköiden johtajat. Mielenkiintoista olisi ollut tarkastella muutosta ja lakiuudistuksen voimaantuloa esihenkilön näkökulmasta, siitä miten he saivat tietoa aiheesta ja miten he suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat muutosprosessin johtamista. Huomioitavaa on, että toteutuakseen inklusiivinen

varhaiskasvatus tarvitsee arvopohjaista johtamista (Laakso ym., 2020). Haastateltavat toivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolin vahvasti esille osana lakiuudistuksen toteutumista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta olisi kiinnostavaa tarkastella heidän kokemuksiaan inklusiosta tai roolia muun henkilöstön tukijana ja kuinka he kokevat tuen tasojen toteutuvan.

Tutkimuksen tuloksissa korostui työyhteisöjen ja tiimien merkitys lapsen tukemisessa, inklusion toteutuksessa sekä muutos prosessin mahdollistajina. Mielenkiintoista olisi tarkastella työyhteisöistä löytyviä rooleja muutosprosessien eri vaiheissa. Aihetta voisi tarkastella esimerkiksi havainnoimalla työyhteisöissä syntyviä tilanteita ilmiön ympärille, pitäen sisällään muutosprosessin ja sen sisällön. Toinen näkökulma olisi tarkastella moniammatillisten tiimien toimintaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttajina. Tätä voisi lähestyä opettajan pedagogisen vastuun kautta tai perheen ja muiden yhteistyötahojen kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta.

# LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ahtiainen, R. (2010). *Reformin implementaatio - Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteoreettisten tekijöiden sisällönanalyttinen tarkastelu Kelpo-kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa* [pro gradu -työ, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201006162059>
- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models. Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Unigrafia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Ahtiainen, R. (2022). Muutosteorianäkökulma ja kokemukset perusopetuksen mallin käyttöönotosta. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.) *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-kustannus.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta*. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44.

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM\\_2022\\_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Alila, K. & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.) *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. [Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi \(valtioneuvosto.fi\)](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Alajoki, J. (2021). *"Miks tää systeemi ei toimi?": Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>

Eskelinen, M., Paananen, M., Suhonen, E. & Alijoki, A. (2018). Kuntaryhmäkohtaiset ja alueelliset erot tuen järjestelyissä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, M. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018, 46–51.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen\\_tuki\\_loppuraportti\\_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén E. & Parrila S. (2016). Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa E. Fonsén & S. Parrila (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. PS-kustannus.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973–991.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- HE 148/2021 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatuslain muuttamisesta.  
[https://www.eduskunta.fi:443/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE\\_148+2021.aspx](https://www.eduskunta.fi:443/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_148+2021.aspx)
- 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*, 39(6), 827–843.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Heiskanen N., Pyökkimies, M. & Syrjämäki, M. (2022). Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.) *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-kustannus.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan?

Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hanna Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022).

Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 16(2).

<https://doi.org/10.33350/ka.109089>

Kannel, L., Kuusiholma-Linnamäki, J., Harju-Luukkainen, H., Heiskanen, N.,

Kuusisto, A. & Kulmala, V. (2023). *Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 28:2023.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi\\_2823\\_0.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_2823_0.pdf)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2024). *Yleistä tietoa Valssista*.

<https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/varhaiskasvatus/valssi-varhaiskasvatuksen-laadunarviointijarjestelma/yleista-tietoa-valssista>

Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclu-

sion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan

johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 373–398.

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>

- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., & Xu, J. (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus*, 41(4), 351–362. <https://www.researchgate.net/publication/256492556> Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022 2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)
- Opetushallitus. (2023). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu-0>
- Opetus ja kulttuuriministeriö. (2023) Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa. Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö
- Paananen M., Eskelinen M., Suhonen E. & Alojoki A. (2018). Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, M. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018, 15–45.

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen\\_tuki\\_loppuraportti\\_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

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

<https://journal.fi/kasvatusjakaika/article/view/68726>

Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Nikander P. (2017). Haastattelun litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326–342.

Syrjämäki, M. (2021). Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhais(erityis)kasvatuksessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 15(1).

<https://doi.org/10.33350/ka.89971>

- Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A. & Head, G. (2012b). Inclusion seen by student teachers in special education: Differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305–325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>
- Takala, M., Pihlaja, P. & Viljamaa, E. (2023). ‘Yes it’s good, but Horizontal ellipsis’ – student teachers’ inclusion narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1056–68. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2:2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Varhaiskasvatustilasto 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihjala & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityskasvatus*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Viitala, R., Neitola, M., Syrjämäki, M., Elina Viljamaa E. & Heiskanen, N. (2021). Tutkimus- ja selvitystiedon kooste kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytilasta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen, M. Neitola, M. Syrjämäki, E. Viljamaa, P. Nevala, M. Siipola & R. Viitala (toim.) *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta*

*kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13, 12–34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>*

- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), Article 2.
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.
- Yu, S. & Cho, E. (2021). Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Early Childhood Classrooms: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 687–698. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01187-0>
- Zabeli, N. & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1791560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

# LIITTEET

## *Liite 1: Haastattelurunko*

### Taustatiedot:

- Ammattinimike
- Työkokemus vuosina

### Valmistautuminen lakiuudistukseen:

1. Miten valmistauduit tulevaan lakiuudistukseen?
2. Miten työyhteisössäsi valmistauduttiin lakiuudistukseen?
  - a. Koulutukset, kokoukset, esihenkilön tuki, konkreettiset muutokset

### Tuen tasot:

3. Onko tuen tasot olleet työyhteisössäsi käytössä jo ennen lakiuudistusta?
4. Mitä tuen tasojen suhteen tapahtui muutosvaiheessa elokuussa 2022?
  - a. Asiakirjat?
  - b. Uudet käytännöt?

### Inklusiivinen varhaiskasvatus:

5. Mitä mielestäsi tarkoittaa inklusiivinen varhaiskasvatus?
  - a. Miten koet inklusiivisuuden työssäsi?
  - b. Onko käsityksesi muuttunut lakiuudistuksen jälkeen?
6. Miten inklusiivisuus toteutuu työyhteisössäsi? Muuttuiko jokin?
7. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ytimessä lapsen osallisuus, sitoutuneisuus ja oppiminen. Mitä ajattelet tästä käytännön tasolla?

### Nykyhetki:

8. Miten itse koit lakimuutoksen?
9. Miten lakiuudistuksen muutos otettiin vastaan työyhteisössä?
10. Millaisia vakiintuneita käytänteitä työyhteisössäsi on tuen tasoihin ja inklusiivisiin toimintatapoihin liittyen?