

Piia Pönttiö

**”RYHMISSÄMME ON YLEISELLÄ TU-  
ELLA, TEHOSTETULLA TUELLA, ERI-  
TYISELLÄ TUELLA LAPSIA JA HE OVAT  
MUKANA TOIMINNASSA YHTENÄ YH-  
TEISÖN JÄSENEÄ”**

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia inklusiivi-  
sen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen toteu-  
tumisesta päiväkodissa

# TIIVISTELMÄ

Piia Pönttiö: ”Ryhmissämme on yleisellä tuella, tehostetulla tuella, erityisellä tuella lapsia ja he ovat mukana toiminnassa yhtenä yhteisön jäsenenä”: Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen toteutumisesta päiväkodissa

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja

Joulukuu 2024

---

Tämä tutkimus avaa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen mallin (ts. kolmitasoinen tuen malli) toteutumisesta päiväkodissa. Inklusiivisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan yhdenvertaista, kaikki mukaan ottavaa, lainmukaista ja opetussuunnitelmiin sitoutunutta varhaiskasvatustoimintaa. Inklusio on nykyään keskeinen ideologia kasvatusajattelussa. Kolmiportaisella tuen mallilla tarkoitetaan oppimisen tukemiseen liittyvää kolmea porrasta tai tasoa, yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen hallintopäätöksellä tuli varhaiskasvatuksessa lainvoimaiseksi 1.8.2022. Aiemmin tukea on toteutettu esiopetuksen ja perusopetuksen puolella.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, fenomenologisella eli kokemuksellisellä lähestymistavalla. Aineistonkeruu tapahtui puolistrukturoitujen fokusryhmähaastattelujen ja yksilöhaastatteluiden kautta. Haastatteluihin osallistui yhteensä viisi vapaaehtoista lapsiryhmässä työsuhteessa olevaa varhaiskasvatuksen opettajaa kahdelta suomalaiselta paikkakunnalta. Haastattelut tapahtuivat Microsoft Teams -sovelluksella etäyhteyksien kautta, ja olivat kestoltaan noin 30 minuuttia. Haastattelumateriaali tallennettiin, litteroitiin ja lopuksi tuhottiin. Tutkimuseettiset lähtökohdat huomioitiin ja haastateltavien anonymiteetistä huolehdittiin. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä teemoittelun avulla.

Tuloksista ilmeni varhaiskasvatusten opettajien suhtautuvan inklusiiviseen varhaiskasvatukseen pääosin myönteisesti ja avoimesti oman ammatillisuutensa velvoittamien sisältöjen puitteissa. Inklusiivinen varhaiskasvatus ja inklusio koettiin käsitteenä ja arvopohjana tutuna ja selkeänä; vastauksista nousi esiin Suomen varhaiskasvatuksen pitkät perinteet inklusion mukaisessa toiminnassa. Kolmiportainen tuki oli käsitteenä ja ymmärryksen tasolla selkeä sekä ryhmän toiminnassa jo entuudestaan vallinnut. Varhaiskasvatustilain muutos 1.8.2022 kolmiportaisen tuen järjestämisestä hallintopäätöksellä oli aikaansaanut jonkin verran muutosta. Tuen toteuttaminen ja toteutuminen koettiin keskimäärin strukturoidumpana lakimuutoksen myötä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkyivät lisäksi lapsiryhmän toiminnassa monipuolisemmin. Inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta heräsi myös kritiikkiä; varhaiskasvatuksen opettajat kokivat aiempia tutkimuksia myötäillen ammatillista riittämättömyyttä, resurssipulaa ja arvostuksen puutetta työssään. Inklusio koettiin ideologiana myönteisenä, lainvelvoittamana ja yhdenvertaisena, mutta käytännön arjessa myös uuvuttavana; lapsiryhmiin ei aina ole saatavilla tarpeeksi osaavaa henkilökuntaa, joka on relevanttia laadukkaalle varhaiskasvatukselle ja lapsen henkilökohtaisen tuen järjestämiselle. Varhaiskasvatuksen opettajat toivoivat lisää monialaista yhteistyötä ja henkilökuntaa lapsiryhmiin, pienempiä ryhmäkokoja sekä aikaa ja resursseja keskittyä omaan työhönsä opettajana. Vastauksista ilmeni myös huolta kolmiportaisen tuen järjestämisestä ja toteutumisesta sekä resurssien riittävydestä tasapuolisesti varhaiskasvatuksessa.

Avainsanat: inklusio, integraatio, inklusiivinen varhaiskasvatus, yhdenvertaisuus, moninaisuus, kolmiportaisen tuen malli, yleinen tuki, tehostettu tuki, erityinen tuki

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS</b> .....	<b>7</b>
2.1	Inklusiivinen varhaiskasvatus käsitteenä ja ideologiana.....	7
2.2	Inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvopohja .....	9
2.3	Inklusio varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjaavissa asiakirjoissa ja käytännön arjessa päiväkodissa.....	12
2.4	Tutkimus inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta .....	15
<b>3</b>	<b>KOLMIPORTAINEN TUKE</b> .....	<b>19</b>
3.1	Kolmiportainen tuki käsitteenä ja varhaiskasvatuksen- ja esiopetuksen ohjaavissa asiakirjoissa.....	19
3.2	Tuen menetelmät ja suunnittelu.....	20
3.3	Tutkimus kolmiportaisen tuen järjestämisestä .....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
4.1	Tutkimustehtävä.....	25
4.2	Tutkimusmetodologia .....	25
4.3	Tutkimusaineisto .....	26
4.4	Aineiston analyysi .....	29
4.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	30
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>32</b>
5.1	Varhaiskasvatuksen opettajien määritelmät inklusiosta ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta teoriassa ja käytännön arjessa.....	32
5.2	Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen toteutuminen päiväkodeissa vaatii suunnitelmallisuutta ja monialaista yhteistyötä.....	36
5.2.1	<i>Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutus opettajien omissa lapsiryhmissä</i> .....	36
5.2.2	<i>Kolmiportaisen tuen järjestäminen ja toteutuminen lapsiryhmissä monialaisen yhteistyön avulla</i> .....	38
5.2.3	<i>Varhaiskasvatuksen opettajien vastuu tiimensä kanssa</i> .....	42
5.3	Muutokset varhaiskasvatuksen tuen lakimuutosten myötä .....	45
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>48</b>
6.1	Yhteenveto.....	48
6.2	Johtopäätökset ja jatkotutkimus.....	52
<b>7</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>55</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisesta ja kolmiportaisen tuen toteuttamisesta lapsiryhmässä 1.8.2022 voimaan tulleen lakimuutoksen (1183/2021) myötä. Tutkimusaiheena inklusiivinen varhaiskasvatus ja kolmiportaisen tuen järjestäminen lainvelvoittamana toimintana kiinnostavat tutkijana ja tulevana varhaiskasvatuksen opettajana. Inklusio ja sen näkemykset varhaiskasvatuksessa ovat tutkimuksen osalta relevanttia; varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisesti inklusiivinen varhaiskasvatus sisältyy olennaisena osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin ja ilmenee päiväkodin arjessa monimuotoisesti (540/2018; Opetushallitus, 2022, s.31). Tuesta käytetään tässä tutkimuksessa kolmiportaisen tuen mallin -käsitettä, johon sisältyy yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmiportaisen tuen ohella kasvatusalan kontekstissa hyödynnetään myös kolmitasoisen tuen käsitettä. Kolmiportainen tuki on kuitenkin terminä yleisessä käytössä ja valikoitui siksi tähän tutkimukseen.

Inklusiivista varhaiskasvatusta tutkineen Hermanforsin (2017) mukaan inklusiivinen varhaiskasvatustoiminta tarkoittaa yhdenvertaista varhaiskasvatusta, jossa moninaiset lapset ja vanhemmat otetaan huomioon yksilöllisesti, ryhmästä pois sulkematta (Hermanfors, 2017, s.91–94). Lapsille järjestetään tuen tarpeen mukaiset henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, joihin sisällytetään tuen tarpeiden huomioiminen, järjestäminen, toteutus ja arviointi monialaisen yhteistyön kautta (Opetushallitus, 2022). Inklusiiossa kaikilla on lähtökohdista huolimatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua, vastakohtana segregaaation ja eksklusion eli ryhmästä poissulkemisen käsitteet (Hermanfors, 2017, s.91–94; Pihlaja & Viitala, 2018). Jokainen lapsi huomioidaan yksilönä, ja tuki järjestetään heti tuen tarpeen ilmetyä oppimisen tukemisen kolmen tason tai portaan, yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kautta (540/2018; Opetushallitus, 2022, s.58).

Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä aiempaa tutkimusta uusimman varhaiskasvatuslain velvoittamasta tuen tarpeiden huomioimisesta ei ole vielä tehty

kovin paljoo Suomessa kolmiportaisen tuen tullessa osaksi varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä 1.8.2022 (540/2018 § 3). Päivitetysssä varhaiskasvatuslaissa huomioidaan kolmiportaisen tuen malli myös varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustlain (540/2018 § 3) mukaan lapsella on oikeus tasa-arvoiseen, yhdenvertaiseen ja henkilökohtaisesti tavoitteelliseen oppimiseen, sekä tuen tarpeet tulee huomioida jo varhaisessa vaiheessa. Inklusiivinen varhaiskasvatus moninaisuuden arvostajana on tutkimuksen aiheena ajankohtainen kaikille kasvatustyötä tekeville. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) päivitettiin vuonna 2022, ja siihen lisättiin syrjinnänestämisen ja yhdenvertaisuuden arvopohjan lisäksi 1.8.2023 voimaan tullut varhaiskasvatuslaki (540/2018 § 3), jossa tuen tarpeet on huomioitu aiempaa monipuolisemmin, paikallisesti päätettävät asiat avattu laajemmin ja varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattinimikkeet muutettu. Varhaiskasvatuksen opettajana tulee huomioida ja tiedostaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja tuen toteuttamisen sisällöt päiväkodeissa.

# 2 INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS

## *2.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus käsitteenä ja ideologiana*

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa erityisesti pedagogiikkaa korostavaa kokonaisuutta (540/2018 § 2; Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatukseen sisältyvät palveluntarjoajat, päiväkodit, pohjautuvat 1800-luvulla perustettuihin lastentarhoihin tarjotessa lapsille mahdollisuuden päivähoitoon (Karila ym., 2001). Varhaiskasvatus on systemaattista ja tavoitteellista institutionaalista toimintaa osana suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää ja kuuluu opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, toisin kuin lastentarhat 1800-luvulta alkaen ollessaan osana sosiaalihuoltoa (Karila ym., 2001). Varhaiskasvatuksen yleisenä tehtävänä on lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen ohella myös yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja yhteisöllisyyden edistäminen sekä huoltajien tukeminen kasvatuksessa. (Opetushallitus, 2022, s. 14). Varhaiskasvatuksessa tarjotaan kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet kehittyä, kasvaa ja oppia sekä saada tukea jo varhaisessa vaiheessa. Inklusiivinen varhaiskasvatus on olennainen osa nykypäivän varhaiskasvatusta, ja varhaiserityiskasvatuksen käytänteet esimerkiksi tuen tarpeiden huomioimisena ja tuen toteuttamisena sisältyvät inklusion mukaiseen varhaiskasvatustoimintaan (Opetushallitus, 2022, s.31).

Moberg ja Savolainen (2015) tuovat ilmi inklusiivisuuden sisältyneen kasvatustalitiikkaan ja opetussuunnitelmiin jo pitkään. Näkökulmat erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteista sekä moninaisten oppijoiden tarpeista ja mahdollisuuksista osallistua yhteiseen opetukseen ovat vaikuttaneet länsimaissa 1970-luvulta lähtien. Integraation käsite vallitsi etenkin pohjoismaisessa kasvatustalitelussa aluksi, kunnes 1990-luvulla inklusio käsitteenä vahvistui (Moberg & Savolainen, 2015; Viittala, 2006). Salamancan sopimuksessa (1994) määritellään inklusiivisen koulun ja opetuksen sekä erityisen tuen kuuluvan kaikille. Edellä mainittua

ajatusta voidaan pitää yhtenä inklusioideologian yleistymisen käynnistäjänä (Unesco, 1994). Inklusion ideologia pohjautuu myös Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksessa määriteltyyn sisältöön lapsen edun mukaisesta toiminnasta, jossa institutionaaliset laitokset ja palvelut vastaavat lapsen huolenpidosta, hoivasta ja suojelusta viranomaismääräysten mukaisesti. YK:n sopimusvaltiot ovat sitoutuneita tähän toimintaan (60/1991). Aiemmin suosittiin integroituja erityisryhmiä konkreettisesti kasvatusinstituutioissa, kunnes edellä mainituista integroiduista ryhmistä haluttiin monimuotoisuuden ja tasa-arvoisuuden mukaisesti vähitellen eroon (Moberg & Savolainen, 2015). Inklusion merkitys tulee tiedostaa käsitteestä puhuttaessa (Eskelä-Haapanen, 2012, s.23).

Inklusio tarkoittaa mukaan ottamista, yhteisön jäsenenä huomioimista, vastakohtanaan eksklusio eli ulkopuolelle sulkeminen (Pihlaja & Viitala, 2018, s. 62). Inklusiivisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kaikille yhteistä varhaiskasvatusta, jossa monimuotoisuus ja moninaisuus huomioidaan, ja toiminta järjestetään yhdenvertaisena, tasa-arvoisena ja lapsen henkilökohtaiset tarpeet huomioiden (Pihlaja & Viitala, 2018, s. 7; Viljamaa & Viitala, 2022, s. 35). Inklusion käsitteeseen kuuluu myös näkemys moninaisuuden ymmärtämisestä osana kasvatusta; lapsiryhmä on kaikille avoin, eikä erityisyyttä korosteta, vaan tukitoimenpiteillä yritetään luoda yhtenäinen ja yhdenvertainen ryhmä, jossa kaikilla on mahdollisuus sensitiiviseen kasvatukseen, hoitoon ja pedagogiikkaan. Inklusio on käsitteenä monimutkainen, ei ole olemassa vain yhtä määritelmää. (Hermanfors, 2017, s. 91.)

Pedagogiseen arkipuheeseen liitetään Määtän ja Rantalan (2016) mukaan lasten ryhmittely tavallisiin lapsiin ja erityislapsiin. Karkea jaottelu tavallisiin ja erityisiin aiheuttaa laajaa yhteiskunta- ja kasvatustilofosofista keskustelua. He nostavat esiin uudenlaisen kehittelemänsä käsitteen *tavallisen erityinen lapsi*, joka kyseenalaistaa duaalimallia, jossa lapset jaotellaan tavallisiin lapsiin ja diagnoosin saaneisiin erityislapsiin. Heidän mukaansa jokainen lapsi on kummallakin duaalimallin puolella, tavallisen erityinen omanlaisenaan mahdollisesta diagnoosista riippumatta. Tavallinen lapsuus kuvataan jokaisen lapsen oikeudeksi ilman stigmatisoivia diagnoosiluokituksia tai segregatiota ryhmästä. Edellä mainittu periaate korostuu inklusion ideologiassa. (Määttä & Rantala, 2016, s. 40–44.) Inklusion mukaisessa kasvatustoiminnassa lapsen sosiaalisten taitojen ja oppimi-



sen kehitystä vahvistetaan ja tuetaan arkisessa vuorovaikutteisessa ryhmätöinnässä erityisopettajan tarjoaman pedagogisen tuen lisäksi. Vuorovaikutteinen toiminta ja osallisuus ovat tärkeässä osassa lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista. Ryhmän ulkopuolelle jääminen voi aiheuttaa haasteita sosiaalisten taitojen ja oppimisen kehityksessä, ja lisätä riskiä syrjäytymiselle ja oppimisvaikeuksille kouluiässä (Syrjämäki & Ahonen, 2022, s. 164–165).

Inklusio on käsitteenä tuttu ja koulutuspoliittisesti ollut esillä mediassa, kasvatusalaa kuten varhaiskasvatusta ja peruskoulua koskevissa tutkimuksissa ja yleisessäkin keskustelussa. Käytännössä varhaiskasvatuksen kentällä inklusiota kohtaan havaitaan myös kritiikin aiheita ja haasteita mm. työolosuhteiden epäselvyyttä ja resurssipulaa, joiden vuoksi inklusion mukaista pedagogista toimintaa voi olla haastava toteuttaa (Havisalmi & Reunamo, 2023; Kangas ym., 2022). Varhaiskasvatuksen opettaja kehittää yhdessä tiiminsä ja erityisopettajien kanssa lapselle henkilökohtaisen tuen tarpeen suunnitelman. Opettajan tulee tehdä havaintoja, arvioida ja ohjata lapsi tarkempiin tutkimuksiin, mikäli lapsella ilmenee jokin kehitykseen, kasvuun tai oppimiseen liittyvä viivästymä tai neuropsykologinen haaste tai häiriö. (Opetushallitus, 2022; 540/2018 §15a.) Inklusion ihanteen myötä varhaiskasvatuksen opettajien tulee tiedostaa yhä konkreettisesti ihmisten monimuotoisuus, erilaiset tuen tarpeet, lasten kehityksen neuropsykologiset haasteet ja diagnoosit (Havisalmi & Reunamo, 2023; Kangas ym., 2022).

## *2.2 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvopohja*

Länsimaisessa demokraattisessa yhteiskunnassa yhdenvertaisuus ilmenee vahvana tarkoittaen ihmisten tasa-arvoista oletusarvoa. Jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua toimintaan riippumatta henkilöön liittyvistä syistä, kuten iästä, alkuperästä, kansalaisuudesta, kielestä, vakaumuksesta, mielipiteestä, poliittisesta toiminnasta, seksuaalisesta suuntautumisesta, vammasta, terveydentilasta, sosiaalisista suhteista tai muista syistä. (Leppänen, 2015.) Opetushallituksen tulevaisuusraportissa (2010) pohditaan varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuvista muutoksista, ja kuvataan, kuinka teknologiaan painottuva koulutus tarvitsee vastapainoksi myös empatiaa, ymmärrystä monikulttuurisuudesta ja monimuotoisuudesta sekä *”inhimillistä otetta kasvatustyöhön”*

(Hujala & Turja, 2017). Tämän ymmärryksen kannalta on relevanttia inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvopohja, johon sisältyy moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden ymmärtäminen ja kunnioittaminen sekä empatia (Opetushallitus, 2022). Inklusio tuli koulutuspolitiikkaan mukaan kansainvälisesti 1980-luvulta alkaen, ja nykyään inklusion mukainen kasvatuseriaate ja arvopohja ovat keskeisiä Suomessa sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen puolella (Moberg & Savolainen, 2015; Määttä & Rantala, 2016).

Robinsonin ja Jones-Diazin tutkimuksessa (2016) ilmenevät kulttuurisen monimuotoisuuden ja moninaisten oppijoiden näkökulmat yksilön oppimiseen ja käsitykseen yhteiskunnasta. Yksilö, kuten lapsi, heijastaa kehityksessään ja oppimisessaan oman yhteiskuntansa arvopohjaa (Robinson & Jones-Diaz, 2016, s.3–6). Länsimainen yhteiskunta on muuttunut jatkuvasti monimuotoisempaan suuntaan; Queer -teoria eli erilaiset sukupuolet ja ihmistyypit tiedostava arvopohja ja moninaiset kulttuurit sekä neurotyypilliset ja neurotyypillisesti poikkeavat yksilöt huomioiva suhtautuminen ovat nousseet keskeiseksi osaksi nykyistä länsimaista yhteiskuntaa (Robinson & Jones-Diaz, 2016, s.3–6). Suomalaisessa demokraattisessa yhteiskunnassa opettajuuteen liittyy ammattieettiset aspektit ja lainmääräämät arvot ja asenteet työyhteisössä (Opetushallitus, 2022). Inklusion mukainen arvopohja linkittyy edellä mainittuun murrokseen yhteiskunnassa; yhdenvertaisuus ja monimuotoisuus huomioidaan lainvelvoittamana, eivätkä ennakkoasenteet -ja oletukset saa vaikuttaa työ- tai kasvatuseriaateissa syrjivästi (Robinson & Jones-Diaz, 2016).

Integraatio kielellisessä ja kulttuurillisessa suhteessa on näyttäytynyt jo pitkään kasvatuseriaatella ja tutkimuseriaatella. Integroidut erityisryhmät ja erityisluokat ovat väistyneet suurelta osin inklusion ideologian tullessa koulutusmaailmaan ja varhaiskasvatukseen (Hellman & Lauritsen, 2017, s. 4–5; Laakso ym., 2023; Pihlaja & Viitala, 2018, s. 53–55). Inklusion ihanteellisen mallin mukaan kaikki otetaan huomioon toimintaa suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioidessa, sekä tuetaan ja ymmärretään omina yksilöinä osallisina ryhmässä (Hermanfors, 2017; Pihlaja & Viitala, 2018). Sosiaalipedagoginen ulottuvuus ja sosiaalisen osallisuuden käsite liittyy keskeisesti inklusiiviseen varhaiskasvatukseen tuoden ilmi varhaiskasvatuksen toimintaperiaatteiden mukaiset käytännöt, ryhmässä oppimisen ja yhteisön jäseneksi kasvun. Edellä mainituista näkökulmista varhaiskasvatuksen tehtävänä on myös kaikkien lasten sosiaalisen osallisuuden

sekä syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja perheiden tukeminen (Karila ym., 2001, s. 130–131; Viittala, 2006). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen yhtenä arvo-pohjana ja tehtävänä on edistää yhdenvertaisuutta, moninaisuutta ja tasa-arvoa ja taata lapsille yhtäläiset mahdollisuudet kasvaa, oppia ja kehittyä taustoistaan ja henkilökohtaisista ominaisuuksistaan riippumatta. Henkilökunnan tehtävänä on toteuttaa pedagogisesti moninaista varhaiskasvatusta, luoda turvallinen tila oppimiselle ja kehittymiselle ja tukea lapsia arjessa. Opettajien vastuulla on pe-dagogisen toiminnan toteuttaminen ja arviointi, joissa tulee huomioida yhdenver-taiset arvot ja eettisyys. Opettajan työhön liittyy keskeisenä osana lainmukaisen pedagogisen toiminnan järjestäminen, ohjaus, arviointi, kehittämistyö, huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja monialainen yhteistyö. (Opetushallitus, 2022.)

Inklusiiviseen toimintakulttuuriin liitetään keskeisenä yhdenvertaisuuden, ja tasa-arvon lisäksi osallisuuden edistäminen (Opetushallitus, 2022). Osallisuus on keskeisessä roolissa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018; 2022) ja varhaiskasvatustoiminnassa kentällä. Osallisuuden arvopohjaa painotetaan varhaiskasvatussuunnitelmassa ja kentällä henkilöstön keskusteluissa; lapsella sekä huoltajilla on oikeus osallistua, vaikuttaa, suunnitella ja arvioida toimintaa varhaiskasvatuksessa (540/2018 § 20). Osallisuuteen liittyvään kulttuuriperinteeseen kuuluvat tasa-arvoisuus ja monimuotoisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen (Elo ym., 2020). Osallisuuteen sisältyvät myös lasten ja vanhempien mielipiteiden ja ajatusten kuunteleminen ja arvostaminen (Opetushallitus, 2022, s.32). Duncan ja Te One (2012) vertailevat kansainvälisiä varhaiskasvatusinstituutioita ja niiden toimintaa ja toteavat varhaiskasvatuksen olevan nyky muodossaan monialaista yhteistyötä; lasten, huoltajien ja muiden tahojen osallisuus huomioidaan ja varhaiskasvatus on lapsen edun mukaista monialaista yhteistyötä, ei vain päiväko-din henkilökunnan toteuttamaa pedagogiaa ja kasvatustoimintaa (Duncan & Te One, 2012, s. 33–34). Kasvatus- ja koulutuspoliittisessa ajattelussa monialainen yhteistyö on nykyään vallitsevaa; perheet ja kasvatusinstituutiot tekevät yhteis-työtä lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Jokaisen moniamma-tillisen yhteistyön jäsenen sitoutuminen yhteisten arvojen ja tavoitteiden toteutu-miseksi on tärkeää. Lisäksi lasten osallisuus, oman äänen kuuleminen ja päätös-vallan huomioiminen vaikuttavat olennaisena osana varhaiskasvatustoimintaa lapsiryhmässä. (Harkoma ym.,2022; Opetushallitus, 2022.)

Osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta kasvatusalalla on tehty aiempaa tutkimusta esim. opettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Sevón ym. (2021) tutkivat muiden muassa opettajaopiskelijoiden (N=31) puhetapoja lasten osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta osana OIVA Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa -opettajakoulutuksen kehittämishanketta. Lasten osallisuus ja yhdenvertaisuus ovat yhtenä osana ajankohtaista keskustelua suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lasten osallisuuden velvoittavuus pitäisi olla varhaiskasvatustoiminnan pedagoginen lähtökohta. Kokemus osallisuudesta, inklusion mukaisesta toiminnasta yhdenvertaisena ryhmän jäsenenä sisältyy lapsen oikeuksiin. Aikuisen tehtävänä on järjestää pedagoginen toiminta osallisuutta lisääväksi, jossa lapsen mielipiteillä on merkitystä. (Sevón ym., 2021, s.333–336.) Tutkimuksesta selvisi, että lapset eivät tule riittävästi kuulluksi heitä koskevassa päätöksenteossa, eikä heitä oteta tarpeeksi vakavasti päätettäessä lasta koskevia asioita, kuten esimerkiksi tuen järjestämistä ja varhaiskasvatustoimintaa yleisesti. Tulokset olivat samansuuntaiset, kuin useissa aiemmissa tutkimuksissa (Sevón ym., 2021, s. 345).

### *2.3 Inklusio varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjaavissa asiakirjoissa ja käytännön arjessa päiväkodissa*

Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut viime vuosikymmeninä paljon muutoksia koskien varhaiskasvatustilaa, varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia ja vuosina 2021–2022 tapahtunutta kolmiportaisen tukijärjestelmän kehittämistä (Ahtiainen, 2022, s. 232; Alila, 2022, s.11). Varhaiskasvatustoimintaa ohjaa varhaiskasvatustilalaki ja siihen perustuva varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022), joka on laadittu inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus, 2022, s. 7). Uusimpaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022) on lisätty oma osuutensa lapsen tukeen, josta löytyy lainmukaiset ohjeistukset kolmiportaisen tuen menetelmän toteutukselle (Opetushallitus, 2022). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa toteutuvat monimuotoiset pedagogiset ja monialaiset järjestelyt, tukitoimenpiteet ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Kaikki lapset otetaan ryhmän toimintaan mukaan tuen tarpeesta, henkilökohtaisista ominaisuuksista tai vammasta riippumatta (Opetushallitus, 2022).

Yhdenvertaisuus huomioidaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) aiempaa monipuolisemmin ja yksityiskohtaisemmin, ja inklusiivinen kasvatusta sisältää yhdenvertaisuuden, monimuotoisuuden ja tasa-arvon periaatteet (Opetushallitus, 2022, s. 20–21).

Heiskanen ym. (2022) kokoavat selvityksessään varhaiskasvatuksen uudistuneen tuen tarpeen juridiset muutokset, käytänteet ja varhaiskasvatuksen arvo-pohjan sekä pohtivat varhaiskasvatuksessa vallitsevaa muutosprosessia eri näkökulmista (Heiskanen & Syrjämäki, 2022). Vuonna 2015 voimaan tullut varhaiskasvatustalaki (580/2015) korvasi edeltäjänsä, lain lapsen päivähoitosta (36/1973). Varhaiskasvatustalaki (540/2018) uudistettiin myös vuonna 2018, jolloin varhaiskasvatustalakiin lisättiin inklusiivisen kasvatuksen periaatteet, mutta tuen tarpeiden huomioiminen ja tuen järjestäminen jäivät edelleen vaillinaisiksi. Lapsen oikeus tukeen kulkeekin uusimpien lain osamuutosten perusarvona (Alila, 2022, s. 7). Tuoreimpana muutoksena varhaiskasvatuksessa vaikuttaa 1.6.2023 voimaantullut yhdenvertaisuuslain (1192/2022 §6a) muutos, joka pyrkii vahvistamaan syrjintään puuttumista ja yhdenvertaisuuden edistämistä työyhteisöissä. Lisäksi yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämisen suunnitteluvollisuus laajenee myös varhaiskasvatukseen. Yhdenvertaisuuslain muutosten myötä varhaiskasvatuksen järjestäjän vastuulla on yhdenvertaisuuden toteutumisen arviointi ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Varhaiskasvatuksen järjestäjä huolehtii, että jatkossa varhaiskasvatustaluköissä laaditaan henkilöstön kesken tarvittava suunnitelma yhdenvertaisuuden edistämiseen liittyvistä toimenpiteistä. (1192/2022 §6a; Leppänen, 2015.) Yhdenvertaisuussuunnitelman laatimisen velvoittavuudesta on kuitenkin kesällä 2024 ilmennyt hallituksen puolesta uusia toimia; hallitus kaavaillee yhdenvertaisuussuunnitelmien poistoa varhaiskasvatuksen henkilöstöltä 1.1.2025 alkaen (HE 105/2025 vp).

Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus mainitaan tuen tarjoamisen perspektiivistä valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018, mutta uudistetussa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2022 inklusiivinen varhaiskasvatus on avattu aiempaa tarkemmin ja on vallitsevana kasvatustaluköiana. Inklusio on viime vuosien aikana ymmärretty lakivelvoitteisena toimintaa ohjaavana arvoperustana, joka edellyttää jatkuvaa toimintakulttuurin laadunhallintaa, kuten arviointia (esim. KARVI) ja kehittämistyötä (Harkoma ym., 2022,

s.168–171). Viljamaa ja Viitala (2022) kuvaavat inklusion olevan päättymätön prosessi, jossa tarvitaan jatkuvaa arviointia ja reflektointia. Inklusiivisuus, inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus ovat edelleen käsitteinä monitulkintaisia (Viljamaa & Viitala, 2022, s. 35).

Käytännön arjessa varhaiskasvatuksessa inklusion mukaisessa toiminnassa hyväksytään lasten monimuotoisuus ja heidät jokainen kohdataan yksilönä, yhdessä ryhmässä. Jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan havainnot ja ratkaisut lapsen henkilökohtaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (540/2018 §15a). Inklusion mukaisessa pedagogiikassa näkyvät erilaiset oppimisen tukemisen pedagogiset välineet ja materiaalit muun muassa nystyräistuimet ja pienet näpistelyesineet keskittymisen tueksi, kuvakortit ja tukiviittomat kielen kehityksen, arjen ja siirtymätilanteiden tueksi sekä monialaiset yhteistyöt erityisopettajan, psykologin ja muun terveydenhuollon palveluiden kesken. Opetuksen tarkoitus on edistää lapsen henkilökohtaista oppimista, kasvua ja kehitystä sekä auttaa vahvistamaan merkityksiä itsestään, toisista ihmisistä ja ympäröivästä yhteiskunnasta. Opetuksessa huomioidaan lapsen henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja kehittyvät taidot. Lapsiryhmissä toteutetaan pienryhmätoimintaa, joka tukee inklusion mukaista varhaiskasvatusta keskittämällä pedagogisen toiminnan pienryhmiin, joissa henkilökohtaiset tarpeet huomioidaan intensiivisemmin, lapset saavat ohjausta ja tukea ja toiminta on isoa ryhmää rauhallisempaa. (Heiskanen, 2019, s. 101–102; Opetushallitus, 2022, s. 23.) Lapselle tehdään tarvittavat tukitoimenpidesuunnitelmat kolmiportaisen tuen tarpeen mallin mukaisesti, ja jokaista lasta pyritään tukemaan henkilökohtaisesti kehityksen, oppimisen ja yleisen kasvun näkökulmasta (540/2018 §15a; Alila, 2022, s.7–10; Opetushallitus, 2022).

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulee pohtia omia kieleen, etnisyyteen, katsomukseen, vammaisuuteen, moninaisuuteen ja sukupuoleen liittyviä asenteita verbaalisesta ja nonverbaalisesta sekä toiminnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna (Opetushallitus, 2022, s. 21;32). Varhaiskasvatus on sukupuolisensitiivistä ja henkilökunnan tehtävänä on edistää sukupuolisensitiivistä ja ennakkoluulotonta kohtaamista lasten ja aikuisten välillä; konkreettisia esimerkkejä yhdenvertaisuuden, monimuotoisuuden, ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen mukaisesti ovat omien asenteiden tunnistaminen kasvatustyössä ja stereotyyppien

välttämisen tietoisesti (Opetushallitus, 2022, s.32). Opettaja ja kasvattaja voi välttää sukupuolistereotyyppioita esim. tarjoamalla kaikille lapsille sukupuolesta riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet leikkiin ja opetukseen. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tehtävänä on mahdollistaa leikki jokaiselle lapselle sukupuolestaan, iästään ja henkilökohtaisista ominaisuuksista riippumatta (Opetushallitus, 2022, s.22). Vuorovaikutteinen toimintapa aikuisen ja lapsen välillä tutkitusti vähentää ristiriitatilanteita ja tukee lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä lapsiryhmässä (Opetushallitus, 2022, s. 41).

## *2.4 Tutkimus inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta*

Inklusion käsite on tullut tutkimuskentille jo 1980-luvulta alkaen, mutta erityisesti 2010-luvulla käsite nousi tutkijoiden mielenkiinnon kohteeksi (Moberg & Savolainen, 2015). Heiskanen ym. (2022) selvityksessä inklusiosta ja tuen toteutumisesta ilmenee inklusion olevan edelleen epäselvä varhaiskasvatuksen ammattilaisille, ja lisätutkimusta ja käsitteen selkeyttämistä tarvitaan (Heiskanen ym., 2022; Viljamaa & Viitala, 2022, s. 35). Inklusiosta ja inklusiivisesta kasvatuksesta on tehty aiempaa tutkimusta globaalisti sekä Suomessa, mutta tutkimuskentällä inklusio, erityisesti inklusiivinen varhaiskasvatus on vielä suhteellisen nuorta, ja lisätutkimukselle on tarvetta. Seuraavaksi käsitellään lisää inklusioon ja inklusiiviseen varhaiskasvatukseen kohdistuvia tutkimuksia Suomessa.

Kansainvälistä tutkimusta inklusiosta ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta tehneet Hellman ym. (2017) toteavat inklusion kuuluneen pohjoismaisiin kasvatusta- ja koulutusyhteisöihin jo pitkään. Inklusion mukainen toiminta on läsnä pohjoismaissa, Suomessa, Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Islannissa ja näyttäytyy enimmäkseen positiivisena kasvatustajatteluina. Lapset nähdään pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa pohjoismaiseen individualismiin pohjautuen omanlaatuisina yksilöinä yhtenä ryhmän jäsenenä (Hellman & Lauritsen, 2017, s. 4–5). Suomessa aiempaa tutkimusta inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta on tehty muun muassa Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen

sekä Helsingin varhaiskasvatusviraston yhteisessä pitkittäistutkimuksessa ja tutkimushankkeessa, jonka tarkoituksena on ollut selvittää erityisryhmien, integroitujen ja segregoitujen erityisryhmien laatua, menetelmiä ja interventioita (Suho-  
nen ym., 2008; 2011; 2016).

Madureira Ferreiran väitöskirjatutkimuksessa (2018) tarkastellaan inklusiivista varhaiskasvatusta vertaillen suomalaista ja brasilialaista kasvatustoimintaa päiväkodeissa. Tutkimuksesta selviää opettajien toiminnan merkityksen; opettajien erilaiset ja kulttuurisesti rakentuneet pedagogiset menetelmät määrittelevät lasten osallisuuden mahdollisuuksia (Madureira Ferreira, 2018, s.12). Takala ym. (2020) pohtivat inklusion toimivuutta ja käsitettä. Inklusiota tutkittaessa kiinnostavaa on pohtia, onko inklusiota mahdollista toteuttaa arjessa vai onko käsite ja ideologia toimiva ainoastaan ajatuksen tasolla ja ohjaavissa asiakirjoissa. Heidän mukaansa erityisen relevanttia on tunnistaa moninaisuus, yhdenvertaisuus ja jokaisen yksilön henkilökohtaiset vahvuudet, kehityskohteet ja tuen tarpeet. Inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen tutkimuksessa korostuu yksilöllinen oppimispolku, jossa monialaisen yhteistyön kautta järjestetään kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuus (Takala ym., 2020).

Kankaan ym. tutkimuksessa (2022) selvitettiin kyselytutkimuksen kautta opettajien työssä kohtaamia haasteita ja kehittämiskohteita. Tutkimuksesta ilmenee varhaiskasvatuksen opettajien kokevan hallitsevan ajankohtaiset, muuttuneet inklusion mukaiset työvaatimukset, mutta varhaiskasvatusten yksikköjen työolosuhteet aiheuttivat haasteellisuutta. Palkkaus koetaan tutkimusten mukaan kriittisimmäksi kehityskohteeksi varhaiskasvatusalalla. (Kangas ym., 2022.) Havisalmi ja Reunamo (2023) tutkivat myös varhaiskasvatuksen epäkohtia ja ”kaaosta” vuosina 2021–2023 toteutetussa tutkimuksessa ja tuovat esiin kaaosta aiheuttavia oppimisympäristön tekijöitä. Lakiuudistusten myötä pedagogiset ja hallinnolliset velvollisuudet ja työtehtävät ovat kasvaneet ja ammatillisissa rooleissa nähdään yhä sekaannusta (Havisalmi & Reunamo, 2023, s.54). Tutkimus toteutettiin valtakunnallisen Kehittävä palaute -menetelmän kautta keräämällä satunnaisotannalla varhaiskasvatuksen henkilöstön arvioita pedagogisesta toiminnasta ja oppimisympäristöistä, myös lapsia havainnoitiin tutkimusta varten. Tuloksista ilmeni resurssipula, puutteellisen pedagogisen johtamisen ja osaamisen kehittämisen, ilmapiirin ”kylmyyden” ja epäsensitiivisyyden korreloivan korkeaksi



arvioidun kaaoksen kanssa. Kaaosmaisuus näkyi erityisesti rutiininomaisissa perustoimintatilanteissa ja vapaassa leikissä. Tulokset puoltavat suunnittelutyön, pedagogisen järjestäytyneen toiminnan ja henkilökunnan ammattitaidon ja läsnäolon tärkeyttä oppimisympäristön kaaoksen välttämiseksi. (Havisalmi & Reunamo, 2023, s. 51–66.) Inklusiivinen varhaiskasvatus vaatii toteutuakseen suunnitelmallisuutta ja ammattitaitoista läsnä olevaa henkilökuntaa.

Viljamaa ja Takala (2017) tutkivat varhaiskasvatuksen työhön kohdistuvia muutoksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta vuosina 2013–2016. Tutkimukseen haastateltiin yhden kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajia ja keskityttiin heidän kokemuksiinsa työn muutoksista. Tutkimuksesta selvisi varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia inklusion mukaisessa varhaiskasvatustoiminnassa. Aiemmin kunnassa käytössä olleet integroidut erityisryhmät oli lakkautettu ja varhaiskasvatustoiminta oli tutkimushetkellä inklusion mukaista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan työhön kohdistuneet inklusiivisen toiminnan mukaiset muutokset, integroitujen ryhmien toiminnan lakkauttaminen ja uudenlainen kasvatuseräajattelu olivat prosessinomaista. Muutosprosessia katsottiin ulkoapäin sekä oman itsensä sisäisenä muutoksena. Inklusion opettajat ymmärsivät tukea tarvitsevien lasten oikeutena olla samassa varhaiskasvatusryhmässä toisten lasten kanssa. Opettajat halusivat kehittää inklusiivista varhaiskasvatustoimintaa maltillisesti joustavia ratkaisuja kehittämällä. Edellä mainitusta tutkimuksesta selvisi varhaiskasvatuksen erityisopettajien suhtautuvan muutokseen prosessina, joka lähtee ulkoapäin säädellyistä laista ja asetuksista, inklusion mukaisesta varhaiskasvatustoiminnasta, mutta ymmärsivät myös oman sisäisen muutosprosessin vaikutukset. Opettajan täytyy asemoitua inklusion mukaiseen toimintaan oman ammatillisen roolinsa mukaisesti, ymmärtää lasten oikeus tukeen ja yhdenvertaiseen kasvatustoimintaan lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat kuitenkin työhön liittyvät muutokset toteutukseltaan nopeina ja tiedottamisen riittämättömänä. Tutkimuksesta selvisi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokevan kiireen tuntua, eivätkä tästä syystä voineet toteuttaa varhaiskasvatustoimintaa ja tukea täyden ammatillisen potentiaalinsa mukaisesti. (Viljamaa & Takala, 2017, s. 207–215.)

Varhaiskasvatuksen opettajia koskevien tutkimusten lisäksi inklusiota on tutkittu myös esihenkilötasolla. Laakso ym. (2020) tutkivat varhaiskasvatusyksi-

köiden johtajien ja varhaiskasvatuspäälliköiden näkemyksiä inklusiosta ja tuloksista selviää johtajien suhtautuvan myönteisesti inklusion mukaiseen toimintakulttuuriin (Laakso ym., 2020, s. 385). Kankaan ym. (2022) aiempiin Suomessa toteutettuihin tutkimuksiin viitaten inklusion mukainen toiminta voi kuitenkin häiriintyä, mikäli resursseista on pulaa, henkilöstöä ei ole tarpeeksi tai se on uupunutta. Varhaiskasvatuksen haasteita ovat opettajapula ja työn kuormittavuus, jonka taustatekijöinä koetaan tutkimusten mukaan alan heikko arvostus ja palkkaus sekä työhyvinvoinnin lisääntyneet ongelmat (Kangas ym.,2022).

## 3 KOLMIPORTAINEN TUKI

### 3.1 Kolmiportainen tuki käsitteenä ja varhaiskasvatuksen- ja esiopetuksen ohjaavissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatuslaissa määritellyissä varhaiskasvatuksen tavoitteissa mainitaan lapsen oppimisen tukeminen, elinikäisen oppimisen edistäminen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen inklusion ideologian mukaan (540/2018 §3). Varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään lapsen oikeus varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen heti tuen tarpeen ilmettyä (540/2018 §15a). Lapsen vahvuudet ja oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin liittyvät tarpeet ovat tuen lähtökohtana varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2022, s. 56). Oppimisen tukemiseen sisältyy kolme tasoa tai porrasta, *kolmiportaisen tuen malli*, jossa tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleinen tuki tarkoittaa lapselle yleistä perustason tukea arjessa ja oppimisessa, kuten kielen kehityksessä ja hieno- ja karkeamotoristen taitojen vahvistamisessa. Yleinen tuki hyödyttää kaikkia lapsia, ja on käytössä laajasti lapsiryhmissä. Tehostettu tuki vaatii pitkäjänteisempää ja strukturoidumpaa toteuttamista ja otetaan käyttöön, mikäli lapsella on joitakin kehityksellisiä tai oppimisen häiriöitä tai viivästyksiä, joihin tukea tarvitaan lapsen edun mukaisesti. Erityinen tuki on laajin tuen porrasta. Erityisen tuen portaalla lapsella on havaittu sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden, lapsen huoltajien ja lapsiryhmän henkilöstön kesken kehityksellistä viivästyksiä, käyttäytymiseen ja oppimiseen liittyviä haasteita tai poikkeavuutta neurotyypillisyydestä, joihin muut tukitoimet eivät riitä. (Opetushallitus, 2022, s.61–70.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014;2021) kolmiportainen tuen malli on ollut käytössä, mutta varhaiskasvatukseen lakimuutoksen myötä kolme tuen porrasta tulivat lainvoimaiseksi 1.8.2022. Varhaiskasvatuslain

(1183/2021, 3a luku 15§) uusi määräys velvoittaa kuntia järjestämään kolmiportaisen tuen mallin mukainen tuki jokaiselle tuen tarpeessa olevalle lapselle. Inklusioperiaatteen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa tarkennetaan myös varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022). Kolmiportaisen tuen mallin perusajatuksena on järjestää opetus yhteisenä koko ryhmälle. Yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen lapset tai oppilaat oppivat samassa ryhmässä, ja jokaiselle määritellään tuen tarpeen arviot. Mikäli aihetta tuen järjestämiselle havaitaan, aloitetaan yleinen tuki ja lapselle laaditaan siitä henkilökohtainen tuen tarpeen suunnitelma. (Opetushallitus, 2022, s. 61–70.) Aiemmin kolmiportaista tuen mallia on toteutettu perusopetuksessa, esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa, mutta varhaiskasvatuksessa sitä ei ole määritely nykyisen kaltaisesti systemaattisesti, eikä velvoitettu toteuttamaan hallintopäätöksellä. Lakimuutos tuen järjestämiseen oli välttämätön takaamaan säädöspohjan lapsen edun toteutumiseksi kokonaisvaltaisesti (Alila, 2022, s.2).

Pedagogiset ja hoidolliset tukitoimenpiteet ja välineet ovat yleisessä tuessa käytössä lapselle henkilökohtaisesti ja usein myös yleisesti koko ryhmälle. Yleinen tuki on ensimmäinen tuen toteutusmuoto ja usein yksittäisiä tukimuotoja (540/2018 §15). Tuki toteutuu päiväkodin arjen tilanteissa, kuten esimerkiksi leikin, pelin, yleisten sääntöjen ja ohjeistuksen, läsnäolon ja tekemisen kautta. Mikäli yleinen tuki ei yksistään palvele lasta, järjestetään hallintopäätöksellä tehostettu tai erityinen tuki. Tuen taso määritellään ja järjestetään lapsikohtaisesti tasojen välillä joustuen. Lapselle voidaan toteuttaa tehostettua tai erityistä tukea ilman aiempaa yleisen tuen järjestämistä, mikäli henkilökunta, huoltaja tai muu asiantuntija niin kokee. Tuen saaminen ei vaadi lääketieteellistä diagnoosia. (Opetushallitus, 2022, s. 60–61.)

### *3.2 Tuen menetelmät ja suunnittelu*

Jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen salassa pidettävä varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan havainnot ja ratkaisut lapsen henkilökohtaisen kasvun tukemiseksi. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan sisällytetään tarvittavat tukitoimenpidesuunnitelmat kolmiportaisen tuen tarpeen mallin mukaisesti,

ja jokaista lasta pyritään tukemaan henkilökohtaisesti kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta (Opetushallitus, 2022, s. 10–12; 65). Oppimisessa, käyttäytymisen- ja itsesäätelyn taidoissa, fyysisessä -ja rakenteellisessa toimijuudessa, kielen kehityksen haasteissa ja matemaattisloogisissa haasteissa voidaan muiden muassa tarvita tukea. Inklusion mukaisesti hyväksytään lasten monimuotoisuus ja heidät jokainen kohdataan yksilönä, yhdessä ryhmässä (Opetushallitus, 2022).

Tuen tarpeiden määrittely on prosessi, joka on sidoksissa varhaiskasvatusympäristöön. Aiemmin tuen tarpeen määrittelyssä huomioitiin lapseen liittyvät tekijät, kuten oppimistavat, käyttäytyminen ja diagnoosit. Nykyään tuen tarpeiden ilmentymisessä lapsiryhmässä huomioidaan myös pedagogiset tekijät eli opetus, oppimisympäristö -ja järjestelyt, ryhmäjaot sekä sosiaalinen ulottuvuus. Tuen tulee olla systemaattista ja tutkimusperusteista, ja huomioida lapsen vahvuuksien tukeminen ja hyödyntäminen. (Heiskanen, 2019, s. 95–97.) Aluksi asetetaan lapsen tarpeisiin pohjautuen tavoitteet tuelle. Tavoitteiden laatimisen jälkeen aloitetaan tuen suunnittelu ja etsitään ratkaisuja tuen järjestämiselle. Tuen järjestämiseen liittyvät pedagogiset ratkaisut tarkoittavat ryhmän toimintatapojen erinäisiä järjestelyitä. Pienryhmätoiminta, kommunikaation ja vuorovaikutuksen tukemisen järjestelyt mm. viittomat, kuvat ja symbolit, lapsen ohjaaminen yksilöllisesti sekä apuvälineet mm. kynätuet ja istuintyyny sisältyvät myös pedagogisiin ratkaisuihin. Rakenteelliset järjestelyt koskevat lapsi- ja henkilöstömäärää ja resursseja. Hyvinvointia tukevat järjestelyt puolestaan tarkoittavat erilaisia monialaisia ohjaus- ja konsultaatiopalveluita, kuten terapeuttien ja perheneuvoloiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Hoidolliset tuen järjestelyt käsittävät sairaanhoidolliset ja lääkinnälliset toimenpiteet, joita lapsi tarvitsee esimerkiksi verensokerinseurannan tai adrenaliinikynän mahdollisen käytön. (Heiskanen, 2019, s.101–102.)

Tuen arviointi, toteuttaminen ja toimintakulttuuri koskevat koko varhaiskasvatuksen henkilöstöä ammatillisiin vastuualueisiin pohjautuen. Varhaiskasvatustyön johtaja on päävastuussa laadukkaasti tuen antamisesta, toteutumisesta, henkilökunnan ammatillisen osaamisen ajantasaisuudesta ja tuen sisällyttämisestä osana varhaiskasvatussuunnitelmaa. Suunniteltu tuki arvioidaan kerran vuodessa tai useammin. Varhaiskasvatuksen opettajalla on oman lapsiryhmänsä pedagoginen vastuu ja vastuu tuen toteuttamisesta yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Lapsella on oikeus varhaiskasvatuksen erityisopettajan

opetukseen ja tuki on joko lapsikohtaista tai yleistä tukea koko ryhmälle. (Opetushallitus, 2022, s. 56–58; 61–70.)

Pedagogisen toiminnan ja varhaiskasvatuksen järjestäminen inklusion mukaisesti esimerkiksi leikin kautta, kaikki yksilöt ja heidän mahdolliset tukensa tarpeet huomioiden sisältyy varhaiskasvatukseen. Opettaja on pedagogisesti vastuussa, mutta yhdessä tiimin kanssa kehitetään omaa ajattelua, konkreettisia tukitoimenpiteitä koko ryhmälle ja lapsille henkilökohtaisesti (kolmiportainen tuki). Opetukseen sisältyy moniaistillisuutta, monimuotoisia pedagogisia järjestelyitä ja erilaisia tukitoimenpiteitä. Konkreettisia esimerkkejä tukitoimenpiteistä lapsiryhmässä ovat muiden muassa moniammatillinen yhteistyö ja erityisopettajien ja avustajien jatkuva tuki, erilaiset käytännön apuvälineet aistiperustaiseen vuorovaikutukseen esim. digitaaliset sovellukset ja pelit, kuvakortit, tukiviittomat, selkokieli sekä fyysisen tuen välineet (mm. pyörätuoliliuskat ja tukikaiteet) sekä esteettömän ympäristön -ja viestinnän huomioiminen (Heiskanen, 2019; Opetushallitus, 2022, s.62). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien lisäksi toimintaterapeuttien ja sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisia kohtaan tehdään yhteistyötä (Opetushallitus, 2022, s.58–62). Varhaiskasvatus ja esiopetus yhdessä perusopetuksen kanssa rakentavat perustan lapsen elinikäiselle oppimiselle. Siirtymävaiheissa tuen järjestämisen jatkumo on lapsen edun mukaista ja lainmukaista (Opetushallitus, 2022, s.19–20).

Ryhmän yhteisten toimintatapojen monipuolisella suunnittelulla helpotetaan kaikkea toimintaa ja lasten tukemista ryhmässä. Ryhmässä on monenlaista inklusiivista varhaiskasvatusmallia tukevaa toimintaperiaatetta, konkreettisia toimintatapoja ja välineitä, koko ryhmälle sekä henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti tukitoimenpiteitä niitä tarvitseville lapsille (Heiskanen, 2019, s. 108). Ympäristön vaikutukset huomioidaan tukea järjestettäessä. Esteettömän viestintä ja toiminta kuuluvat inklusion arvopohjan mukaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen ja pedagogiseen toimintaan, jota varhaiskasvatuksen opettajat yhdessä avustajien, erityisopettajien ja muiden monialaisten verkostojen avulla toteuttavat. Ihanteellisen inklusion mallin mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset oppivat vertaistensa kanssa ja saavat ryhmästä tukea arkeen (Viitala, 2019, s. 55–57).

### *3.3 Tutkimus kolmiportaisen tuen järjestämisestä*

Aiemmista tutkimuksista selviää kolmiportaisen tuen mallin toteutumisen moninaisuus; tuki järjestetään jokaisen lapsen yksilölliset ominaisuudet huomioiden monialaisen ja moniammatillisen yhteistyön kautta. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri ammattialojen henkilökunnan työskentelyä ja näkökulmien ja tiedon jakamista yhteisen tehtävän toteuttamiseksi (Eskelä-Haapanen, 2012, s. 28). Yhteisenä moniammatillisena tavoitteena on varhaiskasvatuksessa lapsen edun mukaisen toiminnan toteuttaminen ja tuen järjestäminen hoidollisesti, pedagogisesti ja lääketieteellisesti. Tutkimusta kolmiportaisen tuen järjestämisen toteuttamisesta ja toteutumisesta on tehty perusopetuksen ja esiopetuksen näkökulmasta; varhaiskasvatuksessa tutkimusta aiheeseen tarvitaan lisää. Perusopetuksessa muutokset käynnistivät KELPO-hankkeena tunnettu, maailmanlaajuinen kunnille tarkoitettu kehittämistoiminta vuosina 2008–2012. Hankkeessa tarkoitus oli kehittää tehostetun ja erityisen tuen toteuttamista perusopetuksessa (Ahtiainen, 2022, s. 236).

Wihersaari ym. (2022) tarkastelevat aiempia tutkimuksia kolmiportaisen tuen toteuttamisesta perusopetuksessa ja toteavat, että Suomessa kaikki oppilaat eivät saa lain velvoittamaa tarpeellista tukea. Opettajien työnkuvaan kuuluu lainmukainen toiminta ja vallalla olevien arvojen (tasa-arvo, yhteisöllisyys, yhdenvertaisuus) kunnioittaminen, mutta opettajat kokevat, etteivät voi aina vaikuttaa työolosuhteisiinsa ja toteuttaa onnistuneesti ja laadullisesti tukitoimenpiteitä. Tutkimuksista ilmenee myös opettajien kokevan ammattitaitonsa olevan ristiriidassa työn vaatimusten kanssa. Opettajat kokevat ammatillista riittämättömyyttä työnkuvaansa nähden ja palkkaus koetaan lisäksi keskimäärin työmäärään nähden liian matalana. (Wihersaari ym., 2022, s.31.) Perusopetuksen perspektiivistä kolmiportaisen tuen mallia tutkineen Vitkan (2021) mukaan kolmiportainen tuki herättää kritiikkiä edelleen. Resurssipula ja lisääntynyt työmäärä nousevat opetushenkilöstön keskusteluissa esiin kolmiportaista tuen mallia kritisoidessa. Koulu- ja uuden lain myötä nykyään myös päiväkotien ja varhaiskasvatuksen tulisi keskittyä toteuttamaan kolmiportaista tukea jo olemassa olevilla resursseilla ja mahdollisuuksilla, huomioida osallisuuden, ennaltaehkäisy, joustavuuden ja monialaisen yhteistyön merkitykset (Vitka, 2021; Wihersaari ym., 2022).

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat toteuttaneet kolmiportaisen tuen periaatteita jo ennen lakimuutosta 1.8.2022. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki ovat olleet käytössä varhaiskasvatuksessa esiopetuksen puolella ja useissa kunnissa varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä (Alila, 2022, s.2–10). Lakimuutos velvoittaa hallinnollisiin järjestelyihin ja tuen järjestelmälliseen, monialaiseen yhteistyöhön perustuvaan tukeen. Heiskanen ym. (2021) selvityksessä tarkasteltiin kehityksen ja oppimisen tukea sekä inklusiota varhaiskasvatuksessa. Inklusio käsitettiin selvityksessä edelleen epäselkeänä ja tuen järjestämisen ja toteuttamisen kautta. Kolmiportaisen tuen toteuttamisessa havaittiin haasteita ja eriarvoisuutta yksityisen varhaiskasvatusjärjestäjän ja perhepäivähoidon suhteen. Lapsella on oikeus lainmukaisesti tukeen ja varhaiskasvatukseen osallistumiseen, mutta erityisesti vaativa tehostettu -ja erityinen tuki koettiin selvityksessä haasteena toteuttaa yhdenvertaisesti koko Suomen varhaiskasvatusyksiköissä (Heiskanen ym., 2021). Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan, jotta saadaan ajankohtaista käsitystä varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja asiakkaiden eli huoltajien ja lasten näkökulmista tuen toteutumiseen. Tällöin voidaan reflektoida osaamista ja saavuttaa laadukas ja yhdenvertainen inklusiivisen varhaiskasvatustoiminnan mukainen lapsen yksilöllinen tuki ja henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma.



# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkielman tarkoituksena on tuoda esille varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisesta, ja millaisena he kokevat inklusiivisen kasvatuksen erilaisten tukitoimenpiteiden toteutumisen kautta. Tutkimuksessa selvitetään lisäksi kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisen sisältöjä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen päiväkodeissa?
  - a. Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia varhaiskasvatuksen opettajat liittävät inklusioon ja kolmiportaiseen tukeen?
2. Miten varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat inklusiivista varhaiskasvatusta ja kolmiportaista tukea omassa työssään?
  - a. Miten kolmiportaista tukea toteutetaan varhaiskasvatuksen opettajien omissa ryhmissä?
  - b. Millaisia muutoksia varhaiskasvatuksen tuen lakimuutokset ovat tuoneet mukanaan?

## 4.2 Tutkimusmetodologia

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla yksilö- ja fokusryhmähaastatteluilla, teemahaastattelujen periaatteita noudattaen. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään yleisesti dokumenttien lisäksi haastatteluilla, kyselyillä ja havainnoinnilla. Laadullisen tutkimuksen peruspiirteitä ovat tutkimuksen monipuolinen tulkinnanvaraisuus ja määrällisesti pieni otanta. Laadullinen tutkimus fokusoituu tutkimusaineiston laatuun, sisältöön ja näkökulmiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on pelkistää havainnot suppeaksi havaintojen joukoksi, joista muodostuu

lopulta kokonaisuus eli tutkimuksen tulokset. (Alasuutari, 2011, s. 32.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään käyttäytymisen ja ilmiöiden merkityksiä tietyssä kontekstissa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 27). Haastatteluun perustuvia tutkimuksia on kritisoitu metodologisista lähtökohdistaan, mutta haastatteluita puoltaa joustavuus kysymyksissä ja keskustelussa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.59–63).

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen eli kokemuksellinen, ilmiöihin ja empiriaan perustuva. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat fenomenologisen lähestymistavan pohjautuvan tutkittavien kokemuksiin; fenomenologisessa tutkimusmetodologiassa pyritään selvittämään tutkittavia ilmiöitä ja kokemuksia, joiden pohjalta muodostetaan merkitykset tutkimuksen aiheesta. Tavoitteena on löytää olemassa olevalle ilmiölle käsite eli kokemuksen merkitys. Kokemuksen tutkimisessa uskotaan tutkittavien ilmiöiden olevan jo läsnä, kyseiset ilmiöt vain pitää tiedostaa ja käsitteellistää. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.38–41.)

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien subjektiivisia kokemuksia ja käsityksiä inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta ja kolmiportaisesta tuesta. Laadullisessa tutkimuksessa yleistä on kerätä tutkittavien henkilökohtaisia näkemyksiä tutkittavasta aiheesta; laadullinen tutkimus käsitetään tällöin myös ihmistutkimuksena, joka on prosessinkaltainen ja muotoutuu tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2001, s.68–69). Tämän tutkimuksen perspektiivistä laadullinen tutkimus fenomenologisella metodologialla selvittää tutkimuskysymyksiin vastauksia. Tutkimus voitaisiin toteuttaa myös määrällisin menetelmin, jolloin laadullisen tutkimuksenteon keskustelunomaisuus ja kokemuksellisuus eivät nousisi niin keskiöön.

### *4.3 Tutkimusaineisto*

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on aineiston ilmaisullinen rikkaus ja moniulotteisuus. Aineisto koostuu yksittäisten dokumentoitujen tilanteiden raporteista, jotka ovat olennaisia tutkittavalle ilmiölle (Alasuutari, 2011, s. 63). Tutkimusmenetelmänä toimi yksilöhaastattelu ja puolistrukturoitu fokusryhmähaastattelu, jossa haastattelu toteutetaan keskustelunomaisesti ryhmässä. Haastattelun

teema ja haastattelukysymykset on pohdittu valmiiksi inkluusiota koskeviksi, jotta haastattelumateriaali on relevantti tutkimukselle. Tutkimusaineisto koostui viiden varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluihin pohjautuvasta analyysistä.

Fokusryhmähaastattelu tarkoittaa tutkijan järjestämää haastattelutilannetta, jossa keskustelunomaisesti ennalta suunnitellun kohderyhmän kanssa saadaan ja jaetaan tietoa ja ajatuksia erilaisista näkökulmista tutkittavaan aiheeseen. Keskustelunomaisessa fokusryhmähaastattelussa tutkimuksen aihetta käsitellään ryhmässä kollegoiden kesken, joten oletuksena on yksilöhaastattelua lähempänä haastateltavien arkisia kokemuksia olevat vastaukset ja näkökulmat. (Eskola & Suoranta, 1998; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s.47–48; Tilastokeskus [TK], 2023.) Fokusryhmähaastattelussa haastateltavat jakavat keskustelunomaisesti ajatuksiaan, joiden pohjalta esiin nousseet keskeiset asiat teemoitellaan (Eskola & Vastamäki, 2001, s.24). Näin saadaan koottua yhteen tärkeimpiä pohdintoja tutkimuksen teemasta, ja aineisto voidaan analysoida. Ryhmämuotoisen haastattelun pohjalta kerätyn aineiston analyysissä ilmenee keskustelun monimuotoisuus. Olennaista on löytää keskustelun pohjalta tutkimuskysymykseen relevantteja näkökulmia (Eskola & Suoranta, 1998). Yksilöhaastattelu (N=1) toteutettiin aikataulujen perusteella, mikäli ryhmämuotoinen haastatteluajankohta ei sopinutkaan. Molemmat edellä mainitut haastattelumuodot toimivat tutkimuksessa, eikä haastattelumuotojen vaihtelevuus ole tutkimuksen analyysin osalta oleellista. Tässä tutkimuksessa fokusryhmänä toimivat varhaiskasvatuksen opettajista koostuvat ryhmät (N=2), joiden keskustelua ohjaa haastattelijan puolistrukturoidut tukikysymykset.

Haastattelukysymyksiä laadittaessa kysymykset operationalisoitiin kohderyhmälle soveltuviksi. Varhaiskasvatuksen opettajat ymmärsivät asiantuntijuutensa vuoksi jo inkluusion käsitettä ja kolmiportaisen tuen sisältöjä. Haastattelut noudattivat puolistrukturoitua menetelmää, joten haastattelijan oli mahdollista antaa esimerkkejä ja vastata pohdintaa aiheuttaneisiin kysymyksiin. Puolistrukturoitu yksilö- ja fokusryhmähaastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi keskustelunomaisen arkisen tilanteen vuoksi; haastattelutilanteessa opettajat saivat keskustella avoimesti tutkimuksen teemoista. Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle tyypillisesti keskityttiin haastateltavien tulkintoihin ja merkityksiin tutkimuksen teemoihin liittyen (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s.47–48). Puolistrukturoidun

haastattelumenetelmän myötä haastattelutilanne pysyi ymmärrettävänä haastateltavalle, ja vastauksiin saatiin totuudenmukaiset näkökulmat opettajien kokemuksista tutkimusaiheeseen liittyen. Vapaaehtoisia haastateltavia aineistoa varten etsittiin ottamalla yhteyttä varhaiskasvatuksen opettajiin kohdekaupungin internetsivujen yhteystietoja päiväkodeista hyödyntäen. Tavoitteena oli löytää yhteensä vähintään viisi vapaaehtoista haastateltavaa. Aineisto kerättiin huhti-syyskuussa 2023 Microsoft Teams -sovelluksella etäyhteyksillä kahdesta suomalaisesta kaupungista. Tutkimuksen kannalta ei ole olennaista paikkakunta-kohtaiset sisällöt, ja tutkimusta ei voida yleistää. Haastattelut jaettiin kahteen varhaiskasvatuksen opettajista koostuvaan fokusryhmään ja yhteen yksilöhaastatteluun. Haastatteluissa esiin nostetut tukikysymykset liittyivät inklusioon, inklusiiviseen varhaiskasvatukseen, kolmiportaiseen tukeen käsitteenä ja varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin edellä mainituista teemoista lapsiryhmässä päiväkodissa.

Haastateltavat olivat haastatteluhetkellä työsuhteessa varhaiskasvatusyksikössä, päiväkodissa. Jokaiselle varhaiskasvatuksen opettajalle oli kertynyt kokemusta, käsityksiä ja ajatuksia inklusiivisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista ja he osasivat ammattinsa vuoksi kertoa näkemyksiään haastattelua ja tutkimusta varten. Varhaiskasvatuksen opettajat valikoituvat kohderyhmäksi pedagogisen osaamisensa ja tuen tarpeen järjestämisen asiantuntijana lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu ryhmänsä lapsista, vastuu ja velvollisuus varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen ja tuen tarpeen järjestämiseen. Tutkimus voitaisiin tehdä myös yleisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön, johtajien tai lasten huoltajien näkökulmia tarkastellen. Tutkimuksen kannalta kiinnostavaa oli löytää opettajien kokemuksia arjen tilanteista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Kerätty aineisto analysoitiin ja tulosten pohjalta saatiin käsityksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen toteutumisesta varhaiskasvatuksen opettajien aspektista. Tutkimus antaa lähtökohtia ja käsityksiä haastatteluun osallistuvilta varhaiskasvatuksen opettajilta. Osallistujamäärällisesti tutkimus on suppea tapaustutkimus, eikä tuloksia voida yleistää.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysissä keskitytään aineiston tarkastelemiseen kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusyksiköiden tilastollisesti suuri määrä ei ole keskiössä (Alasuutari, 2011, s.30–31). Aineisto analysoitiin aineistonlähtöisellä sisällönanalyysillä, joka on laadullisessa tutkimuksessa yleinen analyysimenetelmä. Sisällönanalyysissä olennaista on löytää selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jota tutkimusaineistossa kuvataan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78). Sisällönanalyysissä relevanttia on pysytellä tutkimuksen teemassa tiiviisti ja selkeästi, jotta informaatio säilyy (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.89). Sisällönanalyysi soveltui tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi; tutkimuksessa selvitettiin opettajien kuvaamia kokemuksia ja ilmiöitä.

Tutkimuksen sisällönanalyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. Videohaastatteluista koottu aineisto litteroitiin ensin, eli muutettiin puhuttu kieli kirjoitettuun muotoon. Litteroinnin jälkeen aineisto pelkistettiin ja jaoteltiin ala -ja yläkäsitteisiin, jotka järjestäytyivät erilaisiin teemoihin. Teemoittelulla tarkoitetaan tutkimuksen teossa analyysimetodia, jossa aineiston sisältö ja keskeiset asiat jaotellaan osioihin tai teemoihin ja lopuksi pelkistetään. Teemoittelulla saadaan koottua yhteen aineiston relevanteimmat asiat ja pysytään tutkimuksen aiheessa. Hankitusta aineistoista havainnoidaan esiin nousseita erilaisia teemoja, joiden pohjalta haastattelut saadaan analysoitua ja tutkimustulokset koottua. (Eskola & Vastamäki, 2001, s. 41; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s.47–48.)

Aineistosta löytyi teemoittelun menetelmin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen inklusiosta ja kolmiportaisesta tuesta. Haastatteluvastauksissa toistuneet kokemukset teemoiteltiin kolmeen pääteemaan, inklusion ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen merkitykset käsitteenä opettajien kokemuksen pohjalta, inklusion ja kolmiportaisen tuen toteutuminen varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä opettajan näkökulmasta sekä varhaiskasvatuksen lakimuutoksen myötä tapahtuneet muutokset päiväkodissa. Teemat vastasivat esitettyihin tutkimuskysymyksiin ja avasivat kokonaisuutena varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia inklusiosta, inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta, kolmiportaisesta tuesta ja näiden toteuttamisesta omassa työssään lapsiryhmässä.

## 4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseetiikalla ja luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksen teossa moraalisia ja yleisiä tieteellisiä käytänteitä, arvoja, oletuksia sekä normeja, joiden mukaan tieteellisessä tutkimuksenteossa toimitaan. Tutkijalla on itsellään vastuu tutkimuseettisistä periaatteista ja tutkimuksen luotettavuudesta, mutta myös tiedeyhteisöllä on omanlaisensa reliabiliteetti ja vastuullisuus. Tutkijan tulee noudattaa tiedeyhteisönsä keskeisiä normeja ja kunnioittaa tiedettä ja tutkimusta lähtökohdaisesti (Kuula, 2011; TENK, 2023).

Tässä tutkimuksessa noudatetaan tieteellisen tutkimuksen kollegiaalisia eettisiä periaatteita, mikä on tutkijan tavoitteena tutkimuksenteossa (Kuula, 2011, s.14). Tutkimusta varten haettiin tutkimuslupa kohdekaupungin varhaiskasvatuspäälliköltä, ja luvan myöntämisen jälkeen otettiin yhteyttä kohdekaupungin varhaiskasvatuksen järjestäjiin, päiväkoteihin. Tutkimusluvan lisäksi tehtiin tietosuojailmoitus EU:n yleisen opinnäytetyön tietosuoja-asetuksen pohjalta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimuksen sisältö ja haastatteluteema informoitiin tutkimukseen osallistuville ja noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön arvopohjaa.

Tutkimuksessa myös haastatteluun osallistuvilta varhaiskasvatuksen opettajilta odotettiin ammatillista eettisyyttä ja asiantuntijuutta; asiallista reflektointia ja yhdenvertaisuuden ja opettajaetiikan mukaisia käytänteitä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan oma ammatillinen rooli, tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajana, saattaa heikentää luotettavuutta; inklusio tulevalle varhaiskasvatuksen opettajalle on keskeinen aihe. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen vastuu ja lainmukainen toiminta saattaa vaikuttaa haastatteluvastauksiin ja näkökulmiin. Teemahaastatteluiden riskinä on haastateltavien mahdolliset tutkijan mielenkiintoa ajatellen ennalta pohditut vastaukset (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Toisaalta varhaiskasvatusta opiskelevana tutkijana tuntee varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin, mikä on auttanut pääsemään sisään keskusteluun ja viemään keskustelutilannetta eteenpäin oleellisilla kysymyksillä.

Tutkimuksen teon kannalta hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat mm. tiedeyhteisön yleiset toimintaperiaatteet ja normit, rehellisyys, julkaisun avoimuus kaikille osapuolille sekä tarkkuus aineiston tallentamisessa ja säilyttämisessä

(Kuula, 2011, s.18; TENK, 2023; Tuomi & Sarajärvi, s. 272–273). Aineistot kerättiin anonyymisti, tallennettiin tietoturvalisesta ja tuhottiin käytön jälkeen. Varhaiskasvatuksen opettajien anonymiteetistä huolehdittiin; tutkimuksessa ei ilmene haastateltavien ikä, henkilötiedot tai asuinpaikka. Tutkimuksessa keskiössä olivat varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset, käsitykset ja ajatukset inklusion toteutumista ja kolmiportaisen tuen mallin toteutumisesta päiväkodeissaan, ei paikakuntakohtaiset eroavaisuudet tai vertailut. Eettiset lähtökohdat inklusiolle tulee haastateltavilta varhaiskasvatuksen opettajien ammattietiikan puolesta toteutettua. Tutkija huolehti lisäksi eettisyydestä haastattelukysymysten operationalisoinnilla, käsitteiden kertaamisella sekä arvostavalla ja objektiivisella tutkijan etiikalla.

# 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tämä tutkimus pohjautui inklusion käsitteeseen ja teoriapohjaan, painottaen *millaisena juuri varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteenä ja ilmiönä, ja miten he kokevat inklusion ja kolmiportaisen tuen mallin toteutumisen varhaiskasvatuksessa*. Tutkimuksessa oletettiin jokaisella varhaiskasvatuksen opettajalla olevan jonkinlaisia käsityksiä ja kokemuksia inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisesta päiväkotiryhmän kautta. Haastateltavista viidestä varhaiskasvatuksen opettajasta käytetään tuloksissa merkintää H1-H5.

## *5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien määritelmät inklusiosta ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta teoriassa ja käytännön arjessa*

Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi varhaiskasvatuksen opettajien määritelmiin inklusiosta ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Käsitteenä inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus herättivät varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa myönteisiä ja kriittisiä ajatuksia. Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat keskustelussaan esiin inklusion ideologian tutuksi ja lainmukaiseksi. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus olivat vastaajille käsitteinä jo entuudestaan tuttuja, varhaiskasvatuksen perinteisiin jo pitkään kuuluneita ja termeihin suhtauduttiin pääosin positiivisesti. Inklusiivinen varhaiskasvatus koettiin vastausten perusteella toimivana, yhdenvertaisena ja tasa-arvoisena arvopohjana, joka on kuulunut varhaiskasvatukseen Suomessa jo pitkään. Opettajien mukaan varhaiskasvatus on Suomessa kaikille avointa subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden myötä. Inklusiota pidettiin etulyöntiasemana varhaiskasvatuksessa ja opettajat olivat keskimäärin ylpeitä ammatillisuudestaan ja arvoistaan yhdenvertaisuuden edistäjinä. Vastauksista ilmeni opettajien myönteinen suhtautuminen inklusiivisen varhais-



kasvatuksen mahdollistamaan varhaiskasvatukseen jokaiselle lapselle. Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat vastauksissaan moninaisuuden ymmärryksen lisäämisen henkilökunnan ja lasten keskuudessa tärkeänä. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapset oppivat varhaiskasvatuksessa erilaisuutta, moninaisuutta ja moninaisten ihmisten hyväksymistä tasa-arvoisina yhteiskunnan jäseninä. Myöhempää perusopetusta ajatellen varhaiskasvatuksen opettajat kokivat inklusion arvopohjan avartavan lasten käsityksiä ihmisyydestä ja opettavan suvaitsevaisuutta.

Sehän niin kuin on semmoinen etulyöntiasema varhaiskasvatuksessa, että meillehän on tervetulleita kaikki. Ei ole mitään syytä, milloin varhaiskasvatukseen ei pääsisi. (H1)

Inklusiosta tulee mieleen niin kuin päällimmäisenä varhaiskasvatus. (H1)

Jos puhutaan inklusiota siis ihan yleisesti ottaen, niin inklusio on tosi hyvä ja tärkeä asia. Ja se just vähentää lasten eroja, että ne ovat sitten enemmän samalla viivalla lähdössä perusopetukseen. Ja ihan myös tämmöinen niin kuin arjen asia. Lapset oppivat, että on erilaisia lapsia. Se on inklusiossa hyvä. (H3)

Opettajat korostivat myös inklusion tärkeyttä sosioekonomisten taustojen eroisuuden tasaamisessa; inklusiivisen varhaiskasvatuksen mukaisessa toiminnassa pyritään tasapuolista sosioekonomisia eroja ja taata kaikille samanarvoiset lähtökohdat myöhempää perusopetusta varten. Opettajien vastauksissa ilmeni varhaiskasvatuksen arvostaminen lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemisessa; lapsuudessa saatu tuki koettiin lapsen edun ja oikeuksien mukaisena kasvatustoimintana. Yksi opettajista pohti inklusion tärkeyden kiteytyvän oppimisen ja kehityksen tukemisessa tasapuolisena, lainmukaisena ja yhdenvertaisena toimintakulttuurina. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat yhtä mieltä inklusiivisen varhaiskasvatuksen hyödyistä sosioekonomisesta näkökulmasta tarkasteltuna ja ymmärsivät lainmukaisen toiminnan tuovan yhdenvertaiset lähtökohdat myöhempää perusopetusta ja elämää varten.

Inklusiolla tietyllä tavalla varmistetaan sitä, että kaikki lapset ovat kuitenkin samanarvoisia ja samoissa lähtökohdissa sitten perusopetukseen lähdössä. Perheiden sosioekonominen tausta ei vaikuta siihen tai lasten omat erityisominaisuudet ei vaikuta siihen, että varhaiskasvatuksessa niin kuin inklusion tärkeys on just siinä, että yritetään tasata niitä eroja, jotta kaikki on samalla viivalla sitten. (H3)

Eräs varhaiskasvatuksen opettaja nosti esiin inklusion ideologian liittyneen varhaiskasvatukseen jo kauan, mutta mainitsi inklusion arvopohjan olevan perusopetuksen puolella nykyään edelleen käsitteenä epäselvä. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan inklusion mukaisen varhaiskasvatustoiminnan toteuttaminen päiväkodin lapsiryhmässä oli käsitteenä ja ideologiana tuttua, arvojen mukaista ja myönteistä toimintaa, mutta käytännön arjessa arvopohjan mukaisessa toiminnassa koettiin osittain haasteita. Yksi varhaiskasvatuksen opettajista pohti varhaiskasvatuksen opettajan vastuuta ohjata toimintaa inklusiivisuuden mukaisesti. Inklusion mukaisen toiminnan ajateltiin olevan riippuvaista myös opettajan tietoisuudesta ja sensitiivisyydestä sekä lapsiryhmän ja tiimin arvopohjasta.

On sitten eri asia, että toteutuuko se. Sanoisin, että se on hyvin opettajasta riippuvaista ja siitä hänen tietoisuudestaan, mihin hän ohjaa sitä. Ryhmän ideologian arvo. Mutta inklusiivisuus itsessään on varhaiskasvatuksessa semmoinen jotenkin, ei mikään uusi juttu. Ehkä koulumaailmassa se on uudempi juttu, kun siellä on aika hiljan vasta rikottu niitä tavanomaisia rakenteita. (H1)

Kritiikkiä inklusiota kohtaan heräsi puhuttaessa lapsiryhmien koosta, resursseista ja lasten turvallisuudesta. Yksi haastateltava kertoi inklusion olevan tuttu ilmiönä ja toimiva teoriassa, mutta käytännön arjessa lapsiryhmässä inklusion mukainen toiminta ei aina toteudu resurssien myötä. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen mukainen toiminta ja jokaisen lapsen huomioiminen tasapuolisesti vaikutti opettajien yleisenä tavoitteena toiminnassaan, vaikka tavoitteen saavuttamisen suhteen oltiin myös epäileväisiä. Opettajien vastauksissa esiintyivät inklusiivisen arvopohjan sisäistäminen ja arvostaminen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta, mutta resurssit koettiin ongelmana; opettajilla ja varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ilmeni motivaatiota ja halua toteuttaa laadukasta, yhdenvertaista ja tasa-arvoista varhaiskasvatusta, mutta resurssit eivät kokemusten mukaan aina riittäneet tai riitä tähän. Tuen piirissä olevia lapsia oli joissakin lapsiryhmissä liikaa suhteessa henkilökuntaan, mikä koettiin inklusion peruseriaatetta heikentävänä asiana.

Joku tietynlainen resurssi sitten siihen ryhmään, mutta jotenkin semmoinen että halutaan hyvää ja halutaan sitä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, mutta

sitten ne resurssit ei vastaa tai ne ei kohtaa sitä tarvetta tai silleen, että siten vaan jotenkin niin kuin on liian isot ryhmät siltikin. (H4)

Onhan siinä haasteita päiväkotiryhmissä inklusion toteutumisessa, että on tilanteita, joissa tuen tarpeisiin ja lapsia on aikuisiin nähden vähän liikaa ryhmässä, jolloin se ei tietenkään palvele sitä inklusion peruseriaatetta. (H3)

Meidän ryhmässä pyritään siihen semmoiseen yhdenvertaiseen, tai totta kai pyritään yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen toimintaan. On se selvä, että pyritään, mutta en ole ihan varma, että miten se aina toteutuu. (H4)

Yhden opettajan vastauksista nousi esiin myös ”tasapäistämisen” haasteet. Lapsella voi olla esimerkiksi aistiyliherkkyyttä, jolloin hänen ja vanhempiansa toiveena on pienemmässä ryhmässä toimiminen ja aistiyliherkkyyden tunnistaminen. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapsen henkilökohtaiset tarpeet tuli huomioida varhaiskasvatustoiminnassa, ja inklusion ideologian mukainen toiminta ei välttämättä soveltunut jokaiselle lapselle. Lapsen edun mukainen pedagoginen toiminta vaikutti opettajien arvopohjassa keskiössä.

Aina ei ole lapsen etu, että tasapäistetään. Myös se täytyy huomioida siinä inklusiivisuudessa että, jos me arvioidaan arvopohjaa ja inklusiivisuutta tai inklusiivisuuden toteutumista, niin silloin meidän pitää myös arvioida sitä siitä näkökulmasta, että mikä se on sen lapsen henkilökohtainen toive. (H1)

Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus määriteltiin käsitteenä opettajien mukaan tasa-arvoisena, kaikki mukaan ottavana kasvatusajatteluna, jossa tärkeintä oli huomioida kaikki ryhmän lapset tasapuolisesti ja tarjota lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet tarvitsemaansa tukeen. Inklusiivisessa varhaiskasvatustoiminnassa oli opettajien mukaan paljon positiivista; toimiessaan käytännön arjessa inklusio koettiin myönteisenä, yhdenvertaisena, ja lasten oikeuksia ajavana ideologiana. Inklusion mukaisessa pedagogisessa toiminnassa nähtiin kuitenkin vielä kehitettävää mm. lapsen ja huoltajien henkilökohtaisten toiveiden ja lapsen edun huomioimisessa.

## 5.2 *Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen toteuttaminen päiväkodeissa vaatii suunnitelmallisuutta ja monialaista yhteistyötä*

### 5.2.1 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutus opettajien omissa lapsiryhmissä

Inklusiivinen varhaiskasvatus toteutui lapsiryhmässä arjen tilanteissa, oppimistilanteissa ja ryhmän toiminnassa kokonaisvaltaisesti. Käytännön arjessa päiväkodeissa inklusion mukainen toiminta tarkoitti ryhmässä jokaisen lapsen huomiointia tasavertaisina ryhmän jäsenenä tuen tarpeista ja muista lapsen henkilökohtaisista ominaisuuksista riippumatta. Inklusiivinen varhaiskasvatus tarkoitti opettajien kokemusten mukaan varhaiskasvusta, jossa keskiössä on tasa-arvo, osallisuus ja moninaisuuden hyväksyminen. Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat ymmärsivät inklusion mukaisen arvopohjan mukaisen toiminnan lainmukaisena ja olennaisena osana varhaiskasvatusta, jossa päämääränä on lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Opettajien mukaan keskeistä inklusion ideologiassa olivat ryhmän sisällä tukeminen ja moninaisuuden käsittäminen rikkautena. Tähän tarvitaan opettajien mukaan resursseja, jotta työtä voidaan tehdä laadukkaasti, lapsilähtöisesti ja lasten edun mukaisesti.

Inklusio tarkoittaa sitä, että keskiössä on tasa-arvo, osallisuus, erilaisuuden hyväksyminen. (H5)

No just sitä semmoista yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon ajamista siellä arjessa, että pyrkii niin kuin tasavertaiseen kohteluun ja tarjoamaan mahdollisuuksia kaikille lapsille. Ja pyrkii jotenkin näkemään niitä tuen tarpeita ja tarjoamaan tavallaan kasvatusta ja opetusta silleen yksilöllisesti. (H4)

Inklusiivinen varhaiskasvatus toteutui varhaiskasvatuksen opettajien vastauksien mukaan sukupuolisensitiivisenä, moninaisuuden ymmärtävänä kasvatustoimintana, jossa pyrittiin välttämään stereotyyppioita ja ennako-oletuksia, sukupuoleen tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyen. Koko lapsiryhmän henkilöstö vastasi ennakkoluulottomasta ja avoimesta asenteesta työntekijöiden kesken. Vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat koko ryhmän yhteisenä tavoitteena myönteiset asenteet jokaista yksilöä kohtaan; aikuisten asenteen koettiin olevan tärkeässä osassa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista ja toteuttamista.

Jos lähdetään vaikka jotain päiväkotiryhmään miettimään, niin ei ole mitään tyttöjen leikkejä tai poikien leikkejä tai tällöisiä vaan. On vaan leikkiympäristöjä ja jokainen saa leikkiä just siellä missä haluaa. (H2)

No se tarkoittaa käytännössä sitä, että meidän ryhmissämme on yleisellä tuella, tehostetulla tuella, erityisellä tuella lapsia ja, että he ovat mukana toiminnassa yhtenä yhteisön jäsenenä. (H1)

Ryhmän toimintaa mukautettiin sopivaksi jokaiselle henkilökohtaisten lähtökoh-  
tien mukaisesti. Aikuisten antama tuki, läsnäolo ja yksilölliset ohjeistukset koettiin  
perustavanlaatuisiksi toiminnaksi ryhmässä. Tukitoimenpiteiden suunnitelmalli-  
suuden lisäksi osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden toteuttaminen nähtiin pe-  
dagogisen oppimissuunnitelman yhtenä tavoitteista. Varhaiskasvatuksen opetta-  
jat nostivat vastauksissaan esiin tiimityöskentelyn keskeisenä asiana osallisuus-  
den ja yhteisöllisyyden merkitykset.

Se toimintahan on aina semmoista, että esiopetuksessa sitähan mukautetaan  
aina hyvinkin yksilötasoisesti, että kaikille annetaan samat ohjeet, mutta  
sitten kun siinä on se henkilökohtainen aikuinen ehkä sillä jollakin mukana,  
niin se sitten vaan antaa vähän lisää ohjeita tai on mukana niitä kuvia enem-  
män tai mikä se lapsen tarve nyt siinä sitten onkaan. (H1)

Miten sitten he saavat kokea osallisuutta ja sosiaalista osallisuutta, niin ne  
ovat sitten juuri sen pedagogisen oppimissuunnitelman yksi tavoitteista. Että,  
kun me ne yhteiset suunnitelmat perheen ja erityisopettajan ja tiimin kanssa  
suunnitellaan, niin siellähän yhtenä tällöisenä isona tekijänä on nimen-  
omaan se, miten saa kokea sitten yhteisöllisyyttä ja osallisuutta ja mitkä ne  
meidän keinot siihen on. (H1)

Suunnittelutyön tärkeys nousi esiin myös tutkimustuloksissa; opettajat kokivat pe-  
dagogisen suunnittelun ja tuen tarpeen mukaiset suunnitelmat ja tuen toteuttami-  
sen olennaiseksi osaksi opettajan työtä. Opettajat korostivat inklusion jäävän  
ainoastaan integraation tasolle ilman asiantuntevaa suunnittelutyötä. Inklusiivi-  
sen varhaiskasvatuksen mukainen toiminta ei toteudu ilman suunnitelmallisuutta,  
havainnointia, reflektiota ja arviointia. Monipuolisen pedagogisen suunnittelun  
ajateltiin tukevan inklusion arvopohjaisesti yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja  
tuen tarpeiden huomioimisen toteutusta. Pedagoginen suunnittelu ja varhaiskas-  
vatussuunnitelmien laatiminen oli varhaiskasvatuksen opettajien vastuulla, kuten  
varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) ja varhaiskasvatustalossa  
(540/2018) määritellään.

On vaan tärkeä suunnitella asiat, sillä tavalla, että se ei jäisi vaan integraation tasolle. (H1)

### 5.2.2 Kolmiportaisen tuen järjestäminen ja toteutuminen lapsiryhmissä monialaisen yhteistyön avulla

Kolmiportainen tuen malli ja sen toteutuminen varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta oli tutkimuksen toinen keskeinen teema. Haastatteluiden pohjalta opettajien kokemus tuen mallista oli tuttu entuudestaan; yleistä, tehostettua ja erityistä tukea on annettu varhaiskasvatuksessa jo aiemminkin, nyt asia on vain lainvelvoittama hallintopäätöksellä. Yksilöllisen tuen suunnitelmaan kirjattiin lapsen henkilökohtaiset tuen tarpeet, ja tuki räätälöitiin kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Mikäli yleinen tuki ei riittänyt, järjestettiin tehostettua tai intensiivisintä ja laajinta erityistä tukea.

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan oli tärkeää tuoda tehostettu tai erityinen tuki arkeen lapsiryhmän toimintaan. Tämä tarkoitti mm. puhe- ja toimintaterapeuttien käyntejä lapsiryhmässä. Tuen järjestäminen mukaili inklusion ideologiaa; lapselle tuotiin tuki päiväkotiin, lähelle arjen ympäristöä henkilökohtaisena tukena tai ryhmässä toteutettuna tukena. Opettajat kokivat tuen toteuttamisen lapsen arjessa tärkeäksi ja yhdenvertaisuutta ja inklusion arvopohjaa korostavaksi kasvatustoiminnaksi. Vastauksista nousi esiin tuen käsittäminen kaikkia lapsia hyödyttävänä, pedagogisena ja hoidollisena ratkaisuna. Lapsiryhmissä pyrittiin tukemaan yksilöitä järjestäen yleistä kaikkia lapsia hyödyttävää tukea koko ryhmän pedagogisen toiminnan kautta. Tuen tarpeiden huomioiminen miellettiin varhaiskasvatuksen perusteeksi, varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman mukaiseksi kokonaisuudeksi, jota koko tiimi yhdessä vanhempien ja monialaisten toimijoiden kanssa toteuttavat lapsiryhmässä. Kolmen tuen portaan mukaista yleistä tukea toteuttivat kaikki opettajat tiimeineen lapsiryhmissä päivittäin. Opettajien kokemusten mukaan yleinen tuki hyödytti lapsia esim. kielen kehityksessä ja tunnetaitojen ja itsesäätelyn harjoittelussa. Opettajat korostivat lapsiryhmän toiminnan olevan sosiaalista ryhmämuotoista pedagogiaa, jossa jokainen lapsi kohdataan yksilöinä. Yleinen tuki ja opettajien pedagogiset taidot auttoivat koko lapsiryhmän varhaiskasvatustoiminnan sujuvoittamisessa.

Siitä tuesta ihan oikeasti hyötyy kaikki. (H1)

–Lapset on yksilöitä, että otetaan siinä pedagogiikassa huomioon lasten yksilöllisyys. (H3)

Opettajat korostivat monialaisen yhteistyön puhe -ja toimintaterapeuttien kanssa hyödyttävän koko ryhmää, lapsia ja ryhmän henkilökuntaa. Terapeutit jakavat ammatillista tietotaitoaan erityislasten kanssa ja antavat varhaiskasvatuksen henkilöstölle ohjeistuksia erityislasten kanssa toteutetusta tuesta ja esim. neuropsykiatrisia haasteita kokevien lasten kanssa toimivista pedagogisista menetelmistä. Ammatillisen osaamisen ja tiedon jakamisen koettiin auttavan koko lapsiryhmää sosiaalisissa tilanteissa, jota varhaiskasvatustoimintakin on. Varhaiskasvatuksen opettajista jokainen kuvaili tuen toteutusta monialaisena. Opettajien mukaan tehostettua ja erityistä tukea varten tehtiin yhteistyötä jatkuvasti sosiaali- ja terveystieteille, neuvoloihin ja lastensuojeluun. Eräs vastaajista kertoi lastensuojeluasiakkaan näkökulmasta tuen järjestämisestä, ja painotti jatkuvuutta ja kaksivuotisen esiopetuksen merkitystä tuen jatkuvuuden kannalta. Kaksivuotinen esiopetus oli käytössä myös tukitoimenpiteenä yleisesti; tässä esimerkkitapauksessa lapselle tehtiin monialaisen yhteistyön kautta eri ammattilaisien päätöksellä suunnitelma kaksivuotisesta esiopetuksesta erityisen tuen järjestämisen lisäksi. Eräs opettaja kuvaili tärkeäksi tuen aloittamisen jo varhaiskasvatuksessa, näin taattiin lapselle hyvät lähtökohdat jatkuvalla pitkäkestoiselle tuelle esiopetuksessa ja myöhemmin perusopetuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat jatkuvan tuen tarvetta.

No sitten on niin kuin yksittäisillä lapsilla just puheterapiaa, toimintaterapiaa, sitten VEO:n kanssa on ollut yhteistyötä ja on ollut pienryhmiä ja semmoista. (H4)

Lapsi on osallinen ja tasa-arvoinen ryhmässä, mutta hänelle tuodaan erityinen tuki päiväkodin arkeen. (H5)

Monialaisen yhteistyön toteutumisesta ajateltiin pääosin myönteisesti, ja lakimuutoksen myötä tuen tarpeiden huomioiminen moniammatillisen varhaiskasvatustyhteisön kautta nähtiin toteutuneen enimmäkseen hyvin. Jokaisessa vastauksessa ilmeni huoltajien, avustajien, erityisopettajien, puhe -ja toimintaterapeuttien

sekä neuvolan kanssa tehtävä yhteistyö, joka toimi pääpiirteittäin hyvin. Monialaiseen yhteistyöhön suhtauduttiin myönteisesti ja avoimesti, moniammatillista osaamista ja asiantuntijuutta arvostaen. Vanhempien tai huoltajien osallisuus huomioitiin myös varhaiskasvatustoiminnassa.

No kyllä mä ton koen itse, että toimii. Toimii esimerkiksi vanhempien kanssa, että paljon just vaihdetaan näkemyksiä. (H4)

–Meillä käy päiväkodilla pääsääntöisesti lasten, vaikka ne terapiapalvelut, niin sitten pystyy siinä arjessa kanssa juttelemaan ja vaihtamaan ajatuksia, että koen, että heidänkin kanssa toimii ja sitten vaikka VEO:n kanssa toimii. ja siinä on esim. neuvola tosi lähellä. (H4)

Monialainen yhteistyö ei kuitenkaan aina toteutunut; informaatiokatkokset eri tahojen kesken koettiin yleisenä ongelmana. Tiedoksiannossa ja sähköisessä viestinnässä ilmeni välillä haasteita jokaisen opettajan kokemusten pohjalta.

Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin myös esiin ristiriitaiset näkemykset lapsen tuen tarpeista ja tukitoimenpiteiden toteuttamisesta vanhempien kanssa.

–Eihän se ole itsestäänselvyys, että yhteistyö toimisi. On informaatiokatkoksia ja on ajallisia, resurssipulan ongelmia. Ja voi olla, että jos on vaikka pienempi kunta niin ei välttämättä lähellä neuvolaa, voi olla vähän kauempana tai ei välttämättä ole lapsipsykologia tai muita erityisosaajia edes omassa kunnassa. (H3)

–Tiedoksianto on molemminpuolista. Välillä kuitenkin vielä haastetta tässä. (H5)

Varhaiskasvatuksen opettajien vastuu oman lapsiryhmänsä pedagogisesta toiminnasta, varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisesta ja tiimistä käsitettiin ammattiin ja työhön kuuluvana. Kaikki haastateltavat mainitsivat inklusion mukaisen toiminnan oletusarvoksi, ja kertoivat ryhmässään toteutuvan yleisen tuen auttavan jokaista lasta esimerkkeinään kuvalliset tukitoimenpiteet, kuvakortit. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevan lapsen tukitoimenpiteenä käytettiin usein visuaalisuutta kuten kuvia, tukiviittomia, piirtämistä ja ajastinta. Myös ennakointi, struktuurit ja asioiden ja ohjeiden pilkkominen olivat lapsiryhmissä käytettyjä yleisiä tukitoimenpiteitä koko ryhmälle.

No joo meillä on pyritty jonkun verran käyttämään kuvia. (H4)



Sitten on vaikka leikin valintataulua, että sitten lapset pystyy sitä kautta valita leikkipaikkoja ja pystytään rajaamaan sitä, mitä leikkipaikkoja. (H4)

–Organisoidaan omaa toimintaa. Opetellaan, opetetaan sitä lapsille ja sitten *timer* on meillä aktiivinen. (H4)

Sitten on ollut semmoista ennakointia. Paljon elehtimistä ja sitten vähän tuki- ja voimavaroja. (H4)

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin inklusion toteuttamisen yhtenä pedagogisena menetelmänä pienryhmätoiminnan. Pienryhmätoiminnan avulla varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja muu henkilökunta olivat intensiivisemmin läsnä ja opetus rauhallisempaa ja yksilöllisempää. Opettajat painottivat pienryhmätoiminnan auttaneen erityisesti tuen tarpeessa olevia lapsia, mutta myös kaikkia ryhmän lapsia antamalla tilaa henkilökohtaiselle ohjaukselle ja opetukselle. Myös osallisuuden näkökulma huomioitiin tällöin; lapset pystyivät osallistumaan opettajien mukaan monipuolisemmin pedagogiseen toimintaan, kun ison ryhmän sijaan toimittiin pienryhmissä. Pienryhmätoiminnan tärkeys lapsiryhmän pedagogisessa toiminnassa korostui jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan vastauksissa.

No meillä ainakin ehdottomasti se pienryhmätoiminta, sitä nyt on aina ollut, mutta se on jotenkin ehkä nyt vielä korostunut. (H2)

On niin kun ehdottoman tärkeää, että on kaksi pienryhmää, mutta sitten esimerkiksi tarvittaessa voi jakaa niitä pienryhmiä vielä pienempiin ryhmiin. Pienemmissä porukoissa kun ollaan, on aikaa ohjata yksilöllisemmin ja on niin kuin aikaa. (H4)

Pienryhmätoiminta ja pedagogiset lähtökohdat toiminnalle vaikuttivat päiväkodin arjessa lähes koko ajan. Kolmiportaisen tuen mallin toteutuminen näkyi käytännössä pienryhmätoiminnan ja toiminnanohjauksen, esim. toiminnanohjaukskorttien hyödyntämisen, kautta. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli mukana toiminnassa yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan ja muun tiimin kanssa ja auttoi erityisesti tehostetun ja erityisen tuen toteuttamisessa. Pienryhmätoiminnan pohdittiin olevan itsessään yleistä tukea ja osa pedagogiaa sekä mahdollistavan lapsen henkilökohtaisten vahvuuksien ja tarpeiden huomioimisen.

–Joo no siis tosiaan noita tasoja tai portaita on kolme, niin yleinen tasohan on semmoinen, mikä näkyy koko ajan arjessa, että on just ne pienryhmät ja toiminnanohjauksen kortit on melkeinpä koko ajan käytössä. (H3)

–Muutenkin siis pedagogiset lähtökohdat toiminnalle, niin nehän on siinä yleisessä tasossa tai portaissa, niin ne on siinä mukana. Mutta sitten just, jos on tehostettua, niin kyllä se VEO jos vaan on saatavilla tulee mukaan. (H3)

### 5.2.3 Varhaiskasvatuksen opettajien vastuu tiiminsä kanssa

Opettajien vastuu ryhmänsä pedagogisena johtajana ja velvollisuus suunnitella ja toteuttaa tukitoimenpiteitä tiimissä ilmeni kaikissa keskusteluissa. Jokainen haastatteluun osallistunut varhaiskasvatuksen opettaja oli ylpeä omasta ammatillisesta osaamisestaan, vaikka samalla suuri pedagoginen vastuu herättikin jonkin verran epävarmuutta. Opettajat kokivat tiimityöskentelyn olennaisena osana varhaiskasvatustoimintaa, tuen järjestämistä ja toteutusta sekä inklusion mukaisen arvopohjan edistämistä.

Varhaiskasvatuksen opettajat olivat huolissaan varhaiskasvatuksen laadun kärsimisestä henkilöstön kouluttamattomuuden ja sopeutumattomuuden perusteella. Yksi opettajista ilmaisi huolensa koskien päiväkotien henkilökuntapulaa ja hänen kokemuksensa mukaan päiväkodeissa varhaiskasvatuksen opettajan nimikkeellä pystyivät työskentelemään varhaiskasvatuksen lastenhoitajat -ja ohjaajat, mikä ei tukenut opettajien ammatillisen osaamisen arvostamista pedagogisena asiantuntijana. Opettajat korostivat kaikissa vastauksissaan ammattitaitoa pedagogisena asiantuntijana ryhmässään; opettajien oma asenne, toimintatavat, kokemus ja ammatillinen osaaminen ilmensivät laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen toteutumista.

–Varhaiskasvatuksen opettajan nimikkeellä toimii esimerkiksi lastenhoitaja, tai varhaiskasvatuksen ohjaaja. Voi toimia myös, vaikka naapurin talonmies. Niin eihän silloin voida puhua siitä, että kolmiportainen tuki tai inklusio toteutuisi. (H3)

Minun täytyy kyllä heti rehellisesti sanoa, että yleensä ihmiset, jotka puhuu inklusiosta, eivät ymmärrä inklusion peruseriaatteita, että aika harvassa on muut kuin ”vakalaiset” tai luokanopettajat, jotka ymmärtää inklusion oikeasti. (H3)

Opettajat kokivat työmääränsä välillä runsaaksi. Osassa lapsiryhmissä tehostettuun tai erityiseen tukeen osallistuvia lapsia oli paljon, osassa ryhmiä vähemmän, mikä koettiin osittain epärealistisena asetelmana. Opettajat halusivat toteuttaa työtään mahdollisimman hyvin, mutta kiireellisen aikataulun ja runsaan työtehtävien määrän mukaan laadukasta varhaiskasvatusta ei voitu aina toteuttaa tavoitteiden mukaisesti. Erästä vastauksesta ilmeni tukikeinojen monipuolisuus, tuen toteuttamisen järjestelmällisyys ja pitkäjänteisyys, mikä vaatii vastuuta, velvollisuutta ja aikaa varhaiskasvatuksen opettajalta tiimensä pedagogisena johtajana.

–siinä on niin paljon opettajallekin nykyään kaikenlaista vastuuta siitä koko ryhmästä ja pedagogiikasta, tiimistä ja muusta niin että, millä ajalla sen jälkeen sitten, niin kun ne havainnot, tekee ja muut. (H4)

Tuossa yleisen tuen tasossakin painotetaan just sitä, miten ryhmässä hoidetaan semmoisia niin kuin tuen keinoja, joita siellä ryhmässä koko ryhmän kanssa voidaan käyttää. Jotenkin tuntuu, että siinä on aika paljon tehtävää opettajallekin just, jos jotain ohjaajia ei saada tai on tosi monta tuen tarpeista samassa ryhmässä, jotka olisi kaikki siinä tuen piirissä. Se on aika paljon työtä. (H2)

Haastatteluista nousi ilmi yhteneväisesti varhaiskasvatuksen opettajien mieltävän lisäresursseja työnsä toteuttamiseen; ilman resursseja ei laadukasta varhaiskasvatustyötä voida toteuttaa, eikä kolmiportaisen tuen mallin mukaista varhaista tuen tarpeen havainnointia ja järjestämistä tällöin aina järjestetä lapsen edun mukaisesti. Aiempiin tutkimuksiin perustuen myös tässä tutkimuksessa esiintyi opettajien tyytymättömyyttä ja huolenaihetta resursseihin työssään; lapsiryhmissä oli liian vähän henkilöstöä, joka pystyi toteuttamaan ammattitaitoista inklusion ja kolmiportaisen tuen mukaista kasvatusta. Ryhmiin ei aina ollut saatavilla tarpeeksi avustajia tai erityisopettajia ja monialaisen yhteistyön ajateltiin heikentyneen yhteiskunnallisten olosuhteitten takia. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja pohti sosiaali- ja terveysalan resurssipulan heijastuvan myös varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat pedagogista vastuutaan ja opettajan ammatillista osaamistaan ja koulutustaan. Opettajien mukaan koulutus takasi asiantuntijuuden opettajuuteen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, mutta oma ammattitaito ei välttämättä riittäne sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijuutta vaativiin tuen järjestämisen sisältöihin.

On tilanteita, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettajia ei ole vaikka siinä päiväkodissa, tai ei ole missään lähipäiväkodissakaan. Niin silloin opettajat ovat helisemässä siinä, että riittääkö oma ammattitaito niiden tuen tarpeiden lasten kohtaamiseen. (H3)

Opettajat toivat esiin vastauksissaan resurssipulaa varhaiskasvatuksen opettajien työvoimapulan näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen opettajien ammattitaito, pedagoginen asiantuntijuus ja sensitiivinen työote koettiin merkittävänä inklusion ja kolmiportaisen tuen toteuttamisen ja toteutumisen kannalta, ja opettajat olivat huolissaan opettajapulan vaikuttamisesta lapsiryhmän inklusiivisen kasvatuseriaatteen ja tuen tarpeiden huomioimiseen. Erään vastaajista perusteella inklusio ja kolmiportainen tuki eivät toteudu, mikäli resursseja ei ole tarpeeksi.

–Minua ehkä huolettaa varhaiskasvatuksen resurssien vähyys ja sitten myös tämä varhaiskasvatuksen opettajien työvoimapula, koska meillä on tosi paljon sitä. Jos ottaa huomioon inklusion ja kolmiportaisen tuen, niin varhaiskasvatuksen opettajan ryhmässä täytyisi olla koulutettu vaka-opettaja, oli se sitten yliopistosta tai oli hän sitten sosionomi, mutta täytyy olla koulutettu, jotta ymmärtää niiden syvimät ajatukset. (H3)

Opettajien mukaan työtehtävien määrä ja lapsiryhmät olivat keskimäärin myös liian suuret. Työhyvinvointi heikentyi, ja ammatillisen riittämättömyyden tunne kasvoi työmäärän ja lapsiryhmän koon ollessa suurina. Tyytymättömyyttä ammatillisen riittämättömyyden lisäksi aiheuttivat koulutuspoliittiset säästötoimenpiteet, jotka heijastuivat varhaiskasvatukseen heikentäen työoloja ja varhaiskasvatuksen laatua lapset ja heidän tuen tarpeet huomioiden. Opettajat reflektoivat varhaiskasvatuksen resurssipulan vaikuttavan työyhteisöissään päiväkodeissa. Opettajien kokemuksen mukaan varhaiskasvatuksesta ja koulutuksesta on ollut helppo säästää yhteiskunnan tasolla, mikä heijastuu henkilökunnan työoloihin ja lasten oppimiseen.

Musta tuntuu jotenkin, että tämä on ehkä muutenkin semmoinen paikka mistä on jotenkin helppo säästää. (H2)

Tulee mieleen semmoinen niin kuin säästötoimi. (H4)

Opettajien mukaan sijaishuolto tulisi järjestää paremmin ja lapsiryhmissä tulisi olla tarpeeksi henkilökuntaa. Pelkkien suhdelukujen seuranta ei opettajien vastausten pohjalta auttanut takaamaan laadukasta ja turvallista inklusiivista varhaiskasvatusta. Opettajat halusivat varhaiskasvatukseen luottamusta, positiivista ajattelua ja resursseja turvaamaan suomalaisen varhaiskasvatuksen olevan jatkossakin vakaa ja lapsen edun mukainen.

### *5.3 Muutokset varhaiskasvatuksen tuen lakimuutosten myötä*

Varhaiskasvatustilain muutokseen kolmesta oppisen tuen portaasta suhtauduttiin myönteisesti ja ymmärtäväisesti sekä lainmukaista toimintakulttuuria arvostettiin. Opettajat kokivat lakimuutoksen myötä tuen järjestämisen ja tuen tarpeista puhumisen selkiytyneen, ja tuen järjestämisen tietoisuuden kasvaneen henkilöstöllä. Kolmiportainen tuki oli ollut ryhmissä käytössä jo ennen lakimuutosta, mutta lakimuutoksen myötä tuen järjestäminen oli strukturoidumpaa koko varhaiskasvatuksen työyhteisössä. Opettajat pohtivat koko tiimin tietoisuuden tuen järjestämisestä ja toteuttamisesta lisääntyneen ja yleinen tuki ymmärrettiin koko lapsiryhmää hyödyttävänä.

Se kyllä aina, siis kyllähän se täytyy toteutua, kun se laissa on, että eihän siinä ole jossittelua. Mutta ehkä on ollut hyvä just se, kun sitä on nyt selkiytetty ja se on siellä laissa, niin se että, ihmiset on myös enemmän niin kuin sen asian päällä. (H3)

Joo sanoisin samaa, että kyllä se meillä niin kuin on tullut enemmän puheisiin ja enemmän tuodaan vielä just niin kun kaikkien työntekijöiden tietoisuuteen. (H2)

Kyllähän siitä on puhuttu ja, että on just se yleinen tuki ja se on vähän niin kuin kaikille yleinen tuki, silleen hyödyllistä. Totta kai, että kun on vaikka kuvia käytössä tai semmoista strukturoitua arkea ja pienryhmiä ja semmoista että sehän palvelee kaikkia. (H4)

Haastateltavista lähes kaikki (N= 4) kuvailivat lakimuutoksen aiheuttaneen lisää hallinnollisia tehtäviä, mutta nostivat esiin monialaisen yhteistyön, erityisesti yhteistyön varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa monipuolistuneen. Resurssien lisääntyminen erityisopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön nähtiin positiivisena ja tärkeänä lapsiryhmässä erityisesti tehostetun -ja erityisen tuen tar-

peessa olevien lasten kohdalla. Opettajat kokivat keskimäärin varhaiskasvatuksen erityisopettajien toiminnan lapsiryhmässä vaikuttavan lakimuutoksen myötä lisääntyneen; erityisopettajat ovat lapsiryhmissä läsnä ja tämä on opettajien mielestä tärkeää ja paljon kaivattua lapsen edun mukaista varhaiskasvatustoimintaa ja pedagogiaa.

–On tullut sitä resurssia vähän enempi käyttää, että hän ihan tulee paikan päälle opettamaan ja tuota niin, se on näkynyt ehkä sillä tavalla, niin kuin mitä kaivataan tosi paljon. Perusopetuksessa on osa-aikainen laaja-alainen erityisopettaja, joka sitten antaa osa-aikaista erityisopetusta oppilaille, niin vähän samanlaista tässä nyt sitten on. (H1)

Hallintopäätöksen voimaantulo kolmiportaisen tuen mukaisen toiminnan järjestämisessä vaikutti opettajien vastauksissa selkeältä ja strukturoidulta. Kaikki tutkimuksen haastatteluihin osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat olivat ymmärtäneet hallintopäätöksen tarkoituksen, ja kolmiportaisen tuen toteutuksen pääperiaatteet. Lakimuutoksen myötä tuen järjestäminen oli strukturoidumpaa ja suunnitelmallisempaa. Pedagoginen dokumentointi oli opettajien mukaan tärkeässä roolissa varhaiskasvatustoiminnan toteuttamisessa lapsiryhmissä. Varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat positiivisena dokumentoinnin tuen tarpeista ja luottivat varhaiskasvatusyksikön johtajan tekevän valmistelut tehostetun -ja erityisen tuen päätöksestä opettajalle.

Ja sitten tietenkin tämä hallinnollinen päätös, että tähän sitten meidän varhaiskasvatuksen johtaja tai päiväkodinjohtaja tekee ne valmistellut sitten opettajalle, että on tavallaan ne rakenteet sieltä ja että on pedagogiset toimet, rakenteelliset toimet ja hoidolliset niin ne pitää olla siellä avattuna siellä dokumentissa. (H1)

Niin sittenhän pitää niin kuin näkyä mustaa valkoisella. Juuri nuo on varmasti tähänkin asti ollut, mutta nyt se on strukturoitua. (H1)

Myös avustajien tarve nousi esiin vastauksista; opettajat halusivat ryhmiinsä helpommin avustajia, jotta voivat keskittyä omaan erikoisosaamiseensa ja asiantuntijuuteensa pedagogiassa opettajana. Yksi haastateltavista mainitsi hallintopäätöksen tarpeellisuuden tehostettua ja erityistä tukea varten. Varhaiskasvatuksen opettaja koki tuen tarpeiden huomioimisen pitävän näkyä henkilömitoituksessa. Opettajat pohtivat henkilömitoituksen tärkeyttä erityisesti tehostetun -ja erityisen tuen tarpeessa olevien lasten huomioimisessa lapsiryhmissä.

Sitten on se tehostettu tuki, joka sitten taas tarvitsee sen hallintopäätöksen sitten jo ja sitten myöskin erityinen tuki on sitten se kolmas porras niin sitenhan ne pitäisi ottaa huomioon henkilöstön mitoituksessa. (H4)

Ryhmien rakenne, avustajien saaminen ryhmään ja henkilöstömitoitus yleisesti koettiin tärkeänä asiana, jotta lapset saivat ja tulevat saamaan yksilöllistä tukea sensitiivisesti, pitkäkestoisesti ja järjestelmällisesti. Lakimuutos oli tutkimushetkellä vielä tuore, ja varhaiskasvatuksen opettajat ilmaisivat vastauksissaan odottavaiset tulevaisuuden näkemykset asian suhteen. Kolmiportaista tukea osattiin toteuttaa ammatillisesti tälläkin hetkellä, mutta kehitettävää löytyi resurssien ja ammatillisen osaamisen vahvistamisessa. Varhaiskasvatuksen opettajat suhtautuivat kuitenkin pääosin myönteisesti, avoimesti ja asiantuntevasti lakimuutokset tietäen ja tuen tarpeiden huomioimisen tärkeyden sisäistäen inkluusion, kolmiportaaseen tukeen ja varhaiskasvatuslain ja opetussuunnitelmien mukaiseen kasvatustoimintaan.

# 6 POHDINTA

## 6.1 Yhteenveto

Laadullisen tutkimuksen haastatteluaineisto koostui viiden varhaiskasvatuksen opettajan keskusteluista nousseista pääteemoista, ja aineiston pohjalta koottiin keskeisimmät tulokset inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen kokemuksista. Tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta avaavat opettajien näkökulmia fenomenologisesti tutkimusaiheeseen inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen toteuttamisesta.

Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus sekä kolmiportainen tuki käsitettiin laajoina kokonaisuuksina teoriassa ja käytännön tasolla. Opettajien vastauksista korostui inklusiivisen varhaiskasvatuksen pitkät perinteet Suomessa. Tuloksista ilmeni varhaiskasvatuksen opettajien suhtautuneen keskimäärin inklusiioon ja kolmiportaisen tuen toteutumiseen ja toteuttamiseen positiivisesti ja asiantuntevasti. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja inklusion käsitteenä selkeänä, tuttuna, arvopohjaltaan myönteisenä ja yhdenvertaisena. Kolmiportainen tuki oli myös käsitteenä tunnettu ja ollut esillä päiväkotiryhmissä. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki olivat olleet käytössä lapsiryhmissä jo ennen lakimuutosta. Uuden lain mukaiset vaatimukset koettiin osan opettajista näkökulmista vaativina; opettajilta odotetaan monialaisempaa asian tuntijuutta, johon resurssit, oma ammatillinen osaaminen ja pedagoginen asian tuntuus eivät aina riitä. Yksi opettaja kuvaili lakimuutoksen myötä kuitenkin yhteistyön erityisopettajan kanssa lisääntyneen ja näki tämän myönteisenä muutoksena ryhmän toiminnassa inklusionäkökulmasta.

Inklusio käsitteenä herätti myös kritiikkiä; käsite koettiin edelleen monitulkintaisena eri kunnissa ja päiväkodeissa erilaisten opettajien keskuudessa ja inklusion mukaisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen tarvittiin opettajien mu-



kaan enemmän resursseja. Opettajat kokivat ryhmän varhaiskasvatuksen toteuttamisen ja varhaisen puuttumisen tuen tarpeisiin jäävän integraation tasolle ilman resursseja, aikaa ja toimivaa ja osaavaa tiimityöskentelyä varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja monialaisten yhteistyökumppaneiden kesken.

Aiemmasta tutkimuksesta varhaiskasvatuksen työn muutoksista nousi esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien suhtautuvan muutokseen prosessina, joka lähtee ulkoapäin säädelyistä laista ja asetuksista, inklusion mukaisesta varhaiskasvatustoiminnasta, mutta ymmärsivät myös oman sisäisen muutosprosessin vaikutukset. (Viljamaa & Takala, 2017, s. 207–215.) Opettajan täytyy asemoitua inklusion mukaiseen toimintaan oman ammatillisen roolinsa mukaisesti, ymmärtää lasten oikeus tukeen ja yhdenvertaiseen kasvatustoimintaan lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivoisivat lisää resursseja ja kiireen tunnun vähenemistä, jotta voisivat toteuttaa pedagogista työtään mahdollisimman hyvin (Viljamaa & Takala, 2017, s. 207–215). Tähän tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista nousi myös esiin kiire ja ammatillinen riittämättömyys; opettajat eivät kokeneet aina voidensa toteuttaa työtään niin hyvin kuin olisivat ammattitaidoltaan pystyneet ja tiedonkulussa varhaiskasvatuksen ammattilaisten välillä havaittiin myös puutteita.

Vaikutukset henkilöstön työhyvinvointiin resurssien näkökulmasta on huomattu tämän tutkimuksen lisäksi aiemmista tutkimuksista (mm. Viljamaa & Takala, 2017). Pohdittavana on inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen nykyhetkessä ja tulevaisuudessa; nouseeko esiin kriittistä suhtautumista niin vanhempien, lasten kuin henkilöstön osalta, vai koetaanko inklusiivinen varhaiskasvatus oletusarvona ja selkeänä arvopohjana. Varhaiskasvatuslain muuttuessa yhdenvertaisuuden toteutumisen suunnitelmallisuus nousee myös tulevaisuudessa keskiöön. Lakimuutos yhdenvertaisuuden suunnitelman laadinnasta astui voimaan 1.6.2023, joten jatkossa tutkimusta voidaan toteuttaa myös kyseinen lakimuutos huomioiden.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten ja kokemusten avaaminen; tavoitteena oli saada fokusryhmähaastatteluista aikaiseksi monipuoliset keskustelutilanteet inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisesta, ja löytää uusia näkökulmia kolmiportaisen tuen mallin toteuttamiseen. Tuloksista ilmeni varhaiskasvatuksen opettajien kokevan inklusion ja in-

klusiivisen varhaiskasvatuksen pääosin positiivisena, yhdenvertaisena ja tuen toteuttamisen huomioivana kasvatusideologiana. Inklusio oli kuulunut varhaiskasvatukseen opettajien mukaan jo pitkään. Kolmiportainen tuki oli myös entuudestaan tuttu ja varhaiskasvatuksen opettajat ja muu henkilöstö olivat toteuttaneet tukitoimenpiteitä omissa lapsiryhmissä aiemminkin. Osan opettajista mukaan lakimuutos takasi paremmin tuen järjestämisen struktuurit ja velvollisuuden.

Inklusio on modernin yhteiskunnan perusajatus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja monimuotoisuus arvopohjana. Inklusiota ja inklusiivista varhaiskasvatusta tulee kuitenkin tarkastella myös kriittisesti. Inklusion käsite on ajatuksen tasolla sensitiivinen, moderni ja relevantti osa opetussuunnitelmaa. Aiempiin tutkimuksiin inklusiosta opettajien näkökulmasta ajateltuna pohjaten tämäkin tutkimus huomioi resurssipulan, ammatillisen riittämättömyyden tunteen ja työmäärän lisääntymisen. Inklusion ja kolmiportaisen mallin mukainen tuen tarpeiden huomioiminen -ja järjestäminen henkilökohtaisesti koettiin auttavan etenkin niitä lapsia, jotka tarvitsevat järjestelmällistä ja jatkuvaa tukea jossakin oppimiseen, kehitykseen ja käyttäytymiseen liittyvissä haasteissa. Inklusiosta on tehty aiemmin kansainvälistä ja kansallista tutkimusta jokaisella koulutusasteella, perusopetuksesta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen opettajia koskevista aiemmista tutkimuksista ilmenee inklusion ja kolmiportaisen tuen olevan käsitteenä selkeä, vaikkakin käytännön arjessa koetaan edelleen haasteita (Kangas ym., 2022; Havisalmi & Reunamo, 2023; Wihersaari ym., 2022). Opettajat kokevat keskimäärin ammatillista riittämättömyyttä, uupumusta ja pitävät työmääräänsä palkkaan suhteutettuna liian suurena (Kangas ym., 2022; Havisalmi & Reunamo, 2023; Wihersaari ym., 2022). Inklusio on kuitenkin ideologiana opettajien, kuten muidenkin varhaiskasvatuksen ammattilaisten arvopohjan mukaista ja tavoiteltua toimintaa.

Suomessa yhdenvertaisuus toteutuu lain velvoittamien asiakirjojen, sopimusten ja suunnitelmien mukaisesti. Yhdenvertaisuutta heikentäviä elementtejä kuitenkin tunnustetaan olevan myös suomalaisessa yhteiskunnassa, mm. osattomuus ja ulkopuolisuus joidenkin ryhmien kokemana yhteiskunnan sisällä. Sevónin ym. (2021) mukaan yhdenvertaisuus liitetään osallisuuteen, tasa-arvoon ja heikomman oikeuksien turvaamiseen. Kasvattajien tulee edistää yhdenvertaisuutta, sillä heidän mukaansa jo pienet lapset huomaavat eriarvoisia ja syrjiviä käytänteitä ympäristössään. Yhdenvertaisuuden arvopohjaa ja inklusion mu-

kaista toimintaa tulisi käsitellä lapsiryhmissä yhdessä lasten kanssa ja osana työyhteisön käytänteitä (Sevón ym., 2021, s.337). Varhaiskasvatuksessa yhdenvertainen toimintakulttuuri on lainvelvoittamaa. Inklusiivinen varhaiskasvatus toteutuu Suomen varhaiskasvatusyksiköissä; ohjaavat asiakirjat ja laki velvoittaa inklusion mukaiseen kasvatustoimintaan, jossa tuen tarpeisiin vastataan ja jokainen lapsi huomioidaan ryhmän tasavertaisena jäsenenä (Opetushallitus, 2022; 540/2018)

Varhaiskasvatuksen opettajien täytyy pedagogisen asiantuntijuutensa, ammatillisen osaamisen ja eettisten velvollisuuksien myötä toteuttaa ryhmässä inklusiivisen ideologian mukaista pedagogista toimintaa. Opettajalla on ryhmän pedagoginen vastuu, ja velvollisuus havainnoida lapsen henkilökohtaisen tuen tarpeita ja järjestää hänet tuen piiriin kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Varhaiskasvatuksen opettajat tekevät monialaista yhteistyötä erityisopettajien, sosiaali- ja terveydenhuollon, psykologien, toimintaterapeuttien ja huoltajien kesken tavoitteenaan järjestää lapselle laadukas henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman mukainen varhaiskasvatus. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa pyritään keskittymään lapsen henkilökohtaisen tuen toteuttamiseen jo varhaisessa vaiheessa osana lapsen elinikäistä oppimista. (Opetushallitus, 2022.)

Varhaiskasvatustilain (1183/2021, 3a luku 15§) mukaisesti lapselle järjestetään oppimisen tuki kolmen tuen portaan, yleisen, tehostetun ja erityisen tuen mukaan. Yleinen tuki on tukea, jota lähes jokainen lapsi tarvitsee jossakin asiassa, kuten tukea kielen kehityksessä ja sosioemotionaalisissa taidoissa. Tehostettu tukikin on suhteellisen yleisessä käytössä; tehostetussa tuessa tuki on systemaattisempaa ja pitkäjänteisempää. Erityisen tuen tarve vaatii jotakin kehityksellistä haastetta tai poikkeavuutta neurotyypillisistä lapsista. Varhaiskasvatuksessa tulee tiedostaa erilaiset diagnoosit, kehitykselliset haasteet ja neurotyypiltään poikkeavat lapset, ja järjestää heille samanarvoinen, henkilökohtaisen tuen vahvistama turvallinen varhaiskasvatustoiminta. (Opetushallitus, 2022.)

Kehitettävänä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on inklusiivisuuden laajempi käsittely toiminnan eri tasoilla, syvällisemmän merkityksen ja yhteisen tulkinnan vahvistaminen. Inklusio koetaan Heiskasen ym. (2021) selvityksen pohjalta edelleen epäselvänä ja enimmäkseen tuen järjestämisen kautta. Tuen järjestämisen mahdollisuudet saattavat asettaa lapset eriarvoiseen asemaan,

etenkin vaativan, tehostetun tuen näkökulmasta tarkasteltuna. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamisen kehitykseen tuen toteuttamisessa tulisi keskittyä jatkossa ja inklusion ideologiaa konkretisoida varhaiskasvatuksen arkeen soveltuvaan (Heiskanen ym., 2021). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan toteutumisen arvioinnissa on lisäksi puutteita ja arviointia tulisikin lisätä huomattavasti. Keskeistä on varhaiskasvatuksen henkilöstön sitoutuminen muutoksiin ja ammatillisen osaamisen kehittäminen. (Alila, 2022, s. 21.) Opettajat ovat arvopohjaltaan inklusion mukaisia toimiessaan työyhteisöissään, yhtenä varhaiskasvatuksen perustehtävänä on taata jokaiselle lapselle tasapuoliset lähtökohdat kasvuun, oppimiseen ja kehitykseen ja pyrkiä edistämään yhdenvertaista ja tasa-arvoista arvopohjaa yhteiskunnan jäsenenä. Tämäkin tutkimus osoitti opettajien suhtautuvan inklusion mukaiseen arvopohjaan sensitiivisesti, lapsen edun mukaisesti, ketään syrjimättä tai jättämättä ulkopuolelle (eksklusio). Inklusion ideologian ja käsitteen ymmärtämisessä konkreettisesti, tuen toteuttamisessa ja henkilökunnan osaamisessa tuen järjestämiseen liittyen on silti vielä epäselvyyksiä ja kehitettävää (Alila, 2022; Heiskanen, 2021).

## *6.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimus*

Tämä tutkielma tutki laadullisin keinoin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen toteutumisesta päiväkodissa. Tutkimuksen aineiston otanta on kuitenkin suppea, ja teemahaastatteluissa tutkijan ollessa itse saman alan tuleva kollega, voi haastateltavien vastaukset tutkijan intressejä koskien olla ennalta toivottuja tai pohdittuja ajatuksia (Eskola & Suoranta, 2018). Tutkimuksessa ilmeni opettajien kokevan inklusiivisen varhaiskasvatuksen lainmukaisena toimintana ja pääosin myönteisenä kasvatustajatteluina, mutta suhtautuvan ideologiaan myös kritiikillä; resurssit, ammatillinen riittämättömyys, lisääntynyt työmäärä nousivat esiin vastauksista tutkimuksessa, kuten aiemmissa inklusiota koskevissa tutkimuksissa.

Jatkotutkimuksena olisi otollista tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen toteuttamisesta lakimuutoksen ollessa voimassa pidempään. Tutkimuksen ja arvioinnin kautta voidaan kehittää laadukasta inklusiivista varhaiskasvatusta ja tuen toteutumista. Varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmien ja kokemusten lisäksi jatkotutkimus koko varhaiskasvatushenkilöstön

kokemuksista olisi tarpeen. Inklusiivinen varhaiskasvatus koskettaa koko varhaiskasvatustyhteisöä, varhaiskasvatushenkilöstöä, monialaisia yhteistyötahoja, vanhempia tai huoltajia ja lapsia, jotka osallistuvat varhaiskasvatustoimintaan. Jatkossa voisi tutkia myös laajemmin varhaiskasvatuksen asiakkaiden eli perheiden ja lasten näkökulmia yhdessä monialaisesti varhaiskasvatushenkilöstön kesken, käydä vuoropuhelua eri roolien mukaisesti sekä yrittää luoda yhteistä ymmärryksen verkkoa inklusiosta. Lasten kehityksen, kasvun ja oppimisen mahdollistajana varhaiskasvatustoiminnan tulee pysyä jatkossakin laadukkaana ja lapsen edun mukaisena.

Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus edistävät moninaisuuden hyväksymistä lasten, huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan kesken. Kolmiportaisen tuen toteutuminen on varhaiskasvatuksessa läsnä, ja lakimuutoksen myötä odotetaan yhä selkeämpiä struktuureja. Varhaiskasvatus on jatkuvassa muutoksessa, kehittämisessä ja yleisessä keskustelussa enenevissä määrin. Puhuttaessa inklusiosta ja varhaisesta puuttumisesta tuen tarpeisiin, tulee yhtenä merkittävämpänä inklusion arvopohjan toteuttajana huomioida varhaiskasvatus. Inklusion käsitettä voitaisiin tutkia myös määrällisin menetelmin tai yhdistelmällä laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen mallin ajankohtaisuuden vuoksi jatkotutkimukselle lienee tarvetta. Nykyinen Orpon hallitus on opetus- ja kulttuuriministeriön kesken valmistelemassa mahdollisesti 1.8.2025 voimaan astuvaa lakimuutosta esi- ja perusopetuksen sekä toisen asteen oppimisen tuesta, jonka myötä kolmiportainen tuki jäisi pois käytöstä (Opetushallitus, 2024). Varhaiskasvatuksessa kolmiportaisen tuen malli on kuitenkin yhä käytössä lainmukaisesti (540/2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja varhaiskasvatustalaki (540/2018) ohjaavat varhaiskasvatustoimintaa inklusion periaatteiden mukaisesti ja jokaisen alalla työskentelevän tulee tiedostaa tämä. Inklusion mukainen kasvatustoiminta on lainmukaista, tasa-arvoista ja yhdenvertaista ideologialtaan. Yleisesti tunnustetut ja mediassakin esillä olevat keskustelut varhaiskasvatuksen ”kriisistä”, suurten ryhmäkokojen paineesta lapsille ja aikuisille sekä henkilöstöpulasta herättävät inklusiosta myös kritiikin aihetta (Viljamaa & Takala, 2017). Vaikutukset henkilöstön työhyvinvointiin on huomattu aiemmista tutkimuksista, joten on mielenkiintoista seurata, kuinka inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen näyttäytyy tulevaisuudessa; nouseeko esiin kriittisiä suhtautumisia niin

huoltajien, lasten kuin henkilöstön osalta, vai koetaanko inklusiivinen varhaiskasvatus myönteisenä ja ainoana mahdollisena kasvatusideologiana. Aiemmistä tutkimuksista selviää inklusion käsitteen selkeyttämisen ja lisätutkimuksen tarpeen (Heiskanen, 2021). Henkilökunnan uupumista, opettajapulaa ja resurssiongelmia ei voida sivuuttaa puhuttaessa varhaiskasvatuksen nykyisestä tilasta, mikä selvisi tästäkin tutkimuksesta.

Yleinen huolenaihe kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta tarkasteltuna ovat lisäksi jo vuosia laskussa olleet PISA- tulokset (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Vuoden 2022 PISA-tulokset ovat heikentyneet lähes kaikissa OECD-maissa. Suomessa matemaattinen osaaminen, luonnontieteellinen osaaminen ja lukutaito ovat heikentyneet tasaisesti vuosien aikana (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja tuen järjestäminen jo varhaisessa vaiheessa tukevat lasten kokonaisvaltaista oppimista. Varhaiskasvatusta määritellyn tavoitteen mukaan oppimisen tukeminen, elinikäisen oppimisen edistäminen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen ovat osa varhaiskasvatustoimintaa, mikä luo lähtökohdat lapsen myöhemmälle kasvulle, oppimiselle ja kehitykselle (Opetushallitus, 2022; Opetushallitus, 2014; 540/2018 §3). Tutkimusta varhaiskasvatuksen laadusta, inklusiivisuudesta, lasten osaamisesta ja oppimisesta sekä kolmiportaisen tuen järjestämisestä tulisi tehdä jatkossakin monipuolisesti. Varhaiskasvatuksen ja koulutuksen laatuun olisi oleellista käyttää tarpeeksi resursseja, jotta eriarvoistumiselta säästytään ja lapset saavat samat lähtökohdat kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle myöhempää elämäänsä varten.

# 7 LÄHTEET

- Ahtiainen, R. (2022). Muutosteorianäkökulma ja kokemukset perusopetuksen mallin käyttöönotosta. Teoksessa Heiskanen, N., Syrjämäki, M. (2022). *Pienet tuetut askeleet: varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*, s. 232–244. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N., Syrjämäki, M. (2022). *Pienet tuetut askeleet: varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*, s. 2–21. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta. 21.8. 1991/60. Haettu 23.4.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060#idm45053757504624>
- Duncan, J., Te One, S. (2012). *Comparative early childhood education services: international perspectives*. Ebook Library. 2012, s.33–35.
- Eduskunta. (2024). Hallituksen esitys HE 105/2025 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi yhdenvertaisuuslain 6 a §:n muuttamisesta. Eduskunta. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE\\_105+2024.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_105+2024.aspx)
- Elo, J., Fonsén, E., Heikka, J., Leinonen, J. (2020). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Akateeminen väitöskirja, s. 23–28. Tampereen yliopisto: Tampereen Yliopistopaino Oy –Juvenes Print.
- Eskola, J., Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa

Aaltola, J. Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*, s.24–41. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Harkoma, S., Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T., Vlasov, J. (2022).

Varhaiskasvatuksen tuen arviointi kansallisesti, paikallisesti ja pedagogisessa toiminnassa. Teoksessa Heiskanen, N., Syrjämäki, M. (2022). *Pienet tuetut askeleet: varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*, s.168–171. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Havisalmi, J., Reunamo, J. (2023). *Mistä varhaiskasvatuksen kaaoksessa on kysymys?* Journal of Early Childhood Education Research (JECER). Vol 12 (2), s. 51–70.

Heiskanen, N. (2019). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R. (toim. 2019). *Varhaiserityiskasvatus*, s.95–108. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM\\_2021\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Heiskanen, N., Syrjämäki, M. (2022). *Pienet tuetut askeleet: varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hellman, A., Lauritsen, K. (2017). *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education: Nordic Perspectives*, s.4–5. Cambridge Scholars Publishing.

Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus -itsestään selvääkö? *Kasvatus & Aika* 11 (3), s. 91–95. Saatavilla sähköisesti <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68727/30170>

Hirsjärvi, S., Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*, s. 27–48. Tallinna: Gaudeamus.

Hujala, E., Turja, L. toim. (2017). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-Kustannus.

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirviö, K., Hjelt, H. & Fonsen, E. (2022). "Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä" – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työnhaasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16 (2), s. 72–89.



- Karila, K., Kinos, J., Virtanen, J. (2001). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, P., Pihlaja, P., Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2020, vol 9 (2). Saatavilla sähköisesti <https://journal.fi/jecer/article/view/114138>
- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota. *Kasvatus & Aika* 17 (3). Saatavilla sähköisesti <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/121631/85977>
- Laki varhaiskasvatustalain muuttamisesta 16.12.2021/ 1183. Haettu 17.4.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220030>
- Laki yhdenvertaisuuslain muuttamisesta 20. 12. 2022/1192. Haettu 1.6.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20221192>
- Leppänen, K. (2015). Yhdenvertaisuus työelämässä. [https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.libproxy.tuni.fi/teos/JADBEXC-TEB#kohta:Sis\(\(e4\)\)llys/piste:b103](https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.libproxy.tuni.fi/teos/JADBEXC-TEB#kohta:Sis((e4))llys/piste:b103) Luettu e-kirjana.
- Madureira Ferreira, J. (2018). *Inclusive Early Childhood Education and the Role of Peer Interaction: Brazil and Finland in dialogue*. Kasvatustieteiden tiedekunta - Faculty of Education. University of Tampere.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS- Kustannus. Luettu e-kirjana.
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa*. s. 40–44. Jyväskylä: PS-Kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-748-5> Luettu e-kirjana.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Helsinki. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf)
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. [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 (2024). *Oppimisen tuki uudistuu kaikilla koulutusasteilla*.

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/oppimisen-tuki-uudistuu-kaikilla-koulutus-asteilla>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023). *PISA 2022: Osaaminen heikentynyt Suomessa ja lähes kaikissa muissa OECD-maissa*. Haettu 10.12.2023 osoitteesta <https://okm.fi/-/pisa-2022-osaaminen-heikentynyt-suomessa-ja-lahes-kaikissa-muissa-oecd-maissa>
- Pihlaja, P., Viitala, R. (2019, toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. s. 7–62. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Robinson, K., Jones-Diaz, C. (2016). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*.
- Sevón, E., Mustola, M., Hautakangas, M., Hautala, P., Ranta, M., Salonen, E., Alasuutari, M. (2021). Näennäinen normi vai elettyä demokratiaa? Varhaiskasvatusikäisten lastenosallisuus kasvatusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten puheessa. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4).
- Syrjämäki, M., Ahonen, L. (2022). Sensitiivinen vuorovaikutus pedagogisen toiminnan perustana. Teoksessa Heiskanen, N., Syrjämäki, M. (2022). *Pienet tuetut askeleet: varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*, s. 164–177. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tilastokeskus. (julkaisuaika tuntematon). *Tuotteet ja palvelut: Kyselylomakkeiden kehittäminen ja testaaminen: Menetelmät*. Haettu 12.3.2023 osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/lomaketimi/menetelmat.html>
- Tuomi & Sarajärvi (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. s. 38–273. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk> Haettu 10.4.2023
- United National Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Varhaiskasvatuslaki 13.7. 2018/540. Haettu 17.8.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

- Viitala, R. (2019). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R. (toim. 2019). *Varhaiserityiskasvatus*, s.55–57. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viittala, K. (2006). Lasten yhteinen varhaiskasvatus: *Erilaisuudesta moninaisuuteen*. Tampereen yliopisto.
- Viljamaa, E., Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuvista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research 2017, Volume 6 (2), 207-215*.
- Viljamaa, E., Viitala, R. (2022). Välineitä inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointiin. Teoksessa Heiskanen, N., Syrjämäki, M. (2022). *Pienet tuetut askeleet: varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*, s.35. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Wihersaari, A., Rytivaara, A., Eskola, J., Härkönen, S., Lätti, J., Wallin, A. (2022). *"Opettajana koen riittämättömyyttä": Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana*. Tampereen yliopisto. Saatavilla sähköisesti [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/138082/01\\_Wihersaari\\_opettaja\\_kolmiportaisen\\_tuen\\_toteuttajana.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/138082/01_Wihersaari_opettaja_kolmiportaisen_tuen_toteuttajana.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

## Liite 1(1)

### Haastattelu

Taustakysymykset:

- ammattinimike ja koulutustausta

Haastatteluiden alussa tutkija pohjustaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen käsitteitä, jotta vastaaminen haastattelukysymyksiin mahdollistuu haastateltavan osalta.

Tukikysymykset:

1. Mitä inklusiivinen varhaiskasvatus tarkoittaa sinun kokemustesi perusteella? (päiväkotiryhmässäsi).
2. Millaisena koet inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuvan omassa päiväkotiryhmässäsi? Pedagogiassa, varhaiskasvatussuunnitelmissa, käytännön arjessa?
3. Mitä mieltä yleisesti käsitteenä inklusiosta? Mitä ajatuksia tulee mieleen, kun kuulet puhuttavan inklusiosta?
4. Miten ymmärrät kolmiportaisen tuen mallin (yleinen, tehostettu, erityinen tuki)? Oletko kuullut käsitteestä jossakin yhteydessä, missä?
5. Miten uuden varhaiskasvatuslain muutoksen myötä kolmiportaisen tuen mallin mukainen toiminta toteutuu lapsiryhmässä? Onko muutosta lakimuutoksen myötä tapahtunut?
6. Mitä mieltä tukitoimenpiteistä lapsiryhmässäsi? Oletko todistanut/toteuttanut erilaisia tukitoimenpiteitä tai käyttänyt esimerkiksi tukivälineitä? Onko konkreettisia esimerkkejä, jotka haluat kertoa?
7. Miten koet päiväkodin ja vanhempien välisen yhteistyön? Entä monialainen yhteistyö? Toimivatko asiat puolin ja toisin?