

Kohti inklusiivisempaa esiopetusta

– Lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetuksen inklusiivisuudesta ja
inklusioprosessin edistämisestä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö
Pro Gradu-tutkielma
Maija Kallatsa
Syksy 2010

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Varhaiskasvatuksen yksikkö

Maija Kallatsa: Kohti inklusiivisempaa esiopetusta – Lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetuksen inklusiivisuudesta ja inklusioprosessin edistämisestä

Pro Gradu-tutkielma, 110 sivua, 3 liitettä

Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus

Syksy 2010

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lastentarhanopettajat kokevat esiopetuksen inklusiivisuuden ja millaisia käsityksiä heillä on inklusioprosessin edistämisestä esiopetuksessa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään esiopetusta, inklusiivista esiopetusta sekä inklusiivisen esiopetuksen kehittämistyötä.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja lähtökohdiltaan fenomenologinen. Tutkimusaineiston kerääminen toteutettiin teemahaastattelun avulla. Tutkimuskohteeksi valittiin kunta, joka oli mukana Opetushallituksen järjestämässä Kelpo-kehittämistoiminnassa, jonka tavoitteena on jalkauttaa Erityisopetuksen strategian (2007) linjauksia käytäntöön. Tutkimuksen informanteina toimi Kelpo-hankkeen koordinaattori, konsultoiva erityislastentarhanopettaja sekä seitsemän esiopetusryhmässä työskentelevää lastentarhanopettajaa. Tutkimuksen analyysin lähtökohtana on fenomenologinen lähestymistapa ja analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan lastentarhanopettajien käsityksissä inklusiosta korostuu fyysinen yhdessäolo, mutta siitä huolimatta inklusiioon nähdään kuuluvan myös lapsen tarvitsemat tukitoimet. Puutteita inklusiion toteutumisessa on kuitenkin havaittavissa. Lasten osallisuuden tukeminen näyttää jäävän muun tuen varjoon, eikä yhdessäkään tutkimuskohteisiin kuuluvista päiväkodeista ole keskusteltu inklusiosta. Runsaasti tukea tarvitsevia lapsia ei olla valmiita ottamaan omiin ryhmiin, sillä lastentarhanopettajat kokevat, etteivät resurssit ole riittäviä heidän tukemiseen. Esiopetuksessa näyttää siis olevan inklusiioon liittyen vielä kehitettävää.

Jotta esiopetus voisi kehittyä aiempaa inklusiivisempaan suuntaan, haastateltavien mukaan koulutuksen tulisi antaa lastentarhanopettajille enemmän erityispedagogisia valmiuksia, nykyiset työntekijät tarvitsevat erityispedagogista täydennyskoulutusta sekä erityislastentarhanopettajan tuen tulisi olla runsaampaan. Työyhteisöissä tarvitaan lisää keskustelua inklusiosta ja siihen liittyviä asennemuutoksia. Jotta inklusiivisempi esiopetus voisi toteutua, inklusiivisten periaatteiden tulee lastentarhanopettajien mukaan näkyä vahvemmin esiopetussuunnitelmassa. Lisäksi heidän mukaansa tarvitaan muutoksia ryhmäkoossa sekä tarvittaessa henkilökuntamäärässä.

Avainsanat: Inklusio, inklusiivinen esiopetus, kehittämistoiminta

Sisällys

1 JOHDANTO.....	5
2 ESIOPETUS.....	8
2.1 Esiopetuksen määrittely.....	8
2.2 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet.....	9
2.3 Erityinen tuki esiopetuksessa.....	11
3 INKLUSIIVINEN ESIOPETUS.....	14
3.1 Inklusio käsitteenä.....	14
3.2 Inklusion arvot ja periaatteet.....	16
3.3 Inklusiivisen esiopetuksen piirteitä.....	18
3.3.1 Inklusion edellytykset ja laadun takaaminen.....	20
3.3.2 Kasvattajan rooli inklusiivisessa oppimisympäristössä.....	22
3.3.3 Aikuisten välinen yhteistyö.....	25
4 KEHITTÄMISTYÖ KOHTI INKLUSIIVISEMPAA ESIOPETUSTA.....	28
4.1 Kasvatuksen ja opetuksen kehittämistyö.....	28
4.1.1 Kehittämispöytä ja sen hallinta.....	29
4.1.2 Kehittämistoimintaan osallistuminen.....	30
4.2 Inklusiivisen toimintatavan kehittäminen.....	33
4.2.1 Erityisopetuksen strategia ja Kelpo-hanke perusopetuslain muutosta toteuttamassa.....	34
4.2.2 Strategian muutosehdotukset.....	35
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	40
6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTTAMINEN.....	41
6.1 Metodologiset lähtökohdat.....	41
6.2 Tutkimusaineiston kerääminen.....	43
6.3 Aineiston analysointi.....	46
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	49
7.1 Lastentarhanopettajien käsityksiä inklusiosta.....	50
7.1.1 Inklusio käsitteenä.....	50
7.1.2 Esiopetuksen inklusiivisuus.....	52

7.1.3 Inklusion edut.....	55
7.1.4 Inklusiivisen kasvatuksen haasteet.....	57
7.2 Inklusioprosessin edistäminen.....	61
7.2.1 Inklusion edellytykset.....	61
7.2.2 Kelpo-hanke esiopetuksessa.....	74
7.2.3 Inklusiivisen esiopetuksen kehittäminen.....	83
8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	87
8.1 Miltä esiopetuksen inklusiivisuus näyttää lastentarhanopettajien silmin?.....	87
8.2 Inklusioprosessin edistäminen esiopetuksessa.....	90
9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	95
10 POHDINTAA JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA.....	99
LÄHTEET.....	102
LIITTEET.....	111

1 JOHDANTO

Erityisopetuksen oppilaiden määrän kasvu on jatkunut yli kymmenen vuoden ajan. Lapsilta vaaditaan paljon ja koulutusta arvostetaan suuresti. Ne yksilöt, jotka eivät pärjää, jäävät yhteiskunnasta helposti ulkopuolelle. Inklusio nähdään kuitenkin tavoiteltavana asiana ja erityisopetukseen on kaivattu muutosta. Kaikille lapsille yhteistä kasvatusjärjestelmää pyritään parhaillaan luomaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen inklusiota esiopetuksen näkökulmasta. Käsite *inklusio* viittaa siihen, että kaikki lapset käyvät alusta asti tavallista lähikoulua tai -päiväkotia ja saavat siellä kykyjään vastaavaa yksilöllistä kasvatusta ja opetusta (Moberg 2001a, 43). Inklusio on koko yhteiskuntaa koskeva koulutuspoliittinen uudistus (Viitala 2006a, 9). Se edellyttää sekä järjestelmän että toimintarakenteiden kehittämistä ja samalla myös sellaisen toimintakulttuurin ja pedagogisten menetelmien kehittämistä, jotka edistävät kaikkien lasten hyvää kasvua ja kehitystä. Lapsen ei siis pidä olla sopiva kuulumaansa ryhmään, vaan opetuksen ja kasvatuksen on muututtava niin, että se on kaikille lapsille sopivaa. (Opetusministeriö 2007a, 55; Viitala 2004, 133.)

Inklusioon liittyvästä kirjallisuudesta sekä käytännön kokemuksen myötä olen havainnut, että hyvin monet tukea tarvitsevat lapset osallistuvat esiopetukseen tavallisissa esiopetusryhmissä. Muun muassa Opetusministeriö (2007a, 30) toteaaakin, että Suomessa suurin osa erityistä tukea tarvitsevistä lapsista sijoitetaan tavallisiin esiopetusryhmiin. Ainoastaan tämän perusteella ei kuitenkaan voida sanoa esiopetuksen olevan maassamme inklusiivista, sillä Saloviidan (2001, 159) mukaan inklusio on Suomessa ymmärretty integraation tapaan fyysisenä sijoittamisena, joka koskee lapsia vain mahdollisuuksien mukaan. Hänen mukaansa asetetaan helposti symbolisen inklusion kannalle, jolloin vain lisätään organisaation toiminta-ajatuksen inklusio ilman, että itse toiminta muuttuu. Tästä syystä koenkin oleellisena tutkia, kuinka toimivana esiopetuksen inklusiivisuus näyttäytyy ja kuinka sitä tulisi vielä kehittää. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetuksen inklusiivisuudesta ja inklusioprosessin edistämisestä. Se, että esiopetus näennäisesti vaikuttaa inklusiiviselta, ei välttämättä tarkoita, että se myös olisi sitä. Inklusiivisen esiopetuksen laadukkuus ja se, miten valmis organisaatio on vastaanottamaan tukea tarvitsevan lapsen, ovat oleellisia kysymyksiä

esiopetuksen inklusiivisuutta pohdittaessa. (ks. Viitala 2004, 140.)

Puutteita esiopetuksen inklusiivisuudessa on nähtävissä monilta osin. Eri selvityksissä ja tutkimuksissa on todettu, että kasvattajilla on liian vähän tietoa tukea tarvitsevista lapsista sekä heidän hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta (Viitala 2006a, 9–10). Valtioneuvoston selonteossa esiopetuksen uudistuksista ja tavoitteista eduskunnalle vuodelta 2004 todetaan, että joka kolmannessa päiväkodissa oppilashuollolliset palvelut on koettu riittämättömiksi. Erityisopetukseen otettujen oppilaiden henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laadinta ei ole esiopetuksessa toteutunut lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Esiopetuksessa on ollut myös pulaa erityistä tukea tarjoavasta henkilöstöstä. Kentällä on kärsitty etenkin erityislastentarhanopettajien ja avustajien sekä psykologin palveluiden puutteesta. (Opetusministeriö 2007a, 30.) Siis vaikei erityiskasvatus ole esiopetuksen suhteen segregaatiota suosivaa, ei lähikouluperiaatteen toteutuminen ja sen vaatimat resurssit ole itsestäänselvyys. Laadukkaaseen kaikille yhteiseen esiopetukseen vaikuttaa olevan vielä matkaa.

Erityiskasvatusta koskevassa keskustelussa inklusiivisuus on lähiaikoina ollut usein esillä. Vuonna 2007 Opetusministeriön asettama ohjausryhmä laati ehdotuksen esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategiaksi. He laativat erityisopetuksen strategian, johon he sisällyttivät muutosehdotuksiaan. (Opetusministeriö 2007a, 3, 6.) Tämän perusteella hallitus on esittänyt perusopetuslain muutosta. Esityksen keskeisenä tavoitteena on vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tukea riittävän varhain muun opetuksen yhteydessä. Esityksellä vahvistettaisiin näin lähikoulu -periaatetta, sillä oppilaan tarvitsema tuki järjestettäisiin lähtökohtaisesti oppilaan lähikoulussa tai lähipäiväkodissa.

Opetushallituksen koordinoiman Kelpo-kehittämistoiminnan tarkoituksena on jalkauttaa näitä kehittämissuunnitelmia käytäntöön. Kunnat suunnittelevat, miten kehittämistyön myötä luodut toimintamallit vakiinnutetaan osaksi kunnan toimintaa. Kehittämistoiminta koskee esi-, perus- ja lisäopetusta. (Opetushallitus 2008.) Kuitenkin kehittämistoimintaan liittyvästä keskustelusta paistaa ilmi peruskoulun painotus inklusio-keskusteluissa. Monissa yhteyksissä Kelpo-hanketta käsitellään ainoastaan koulun näkökulmasta, eikä lastentarhanopettajilla ole kokemukseni mukaan kovinkaan paljon tietoa hankkeesta, vaikka Kelpo-hanke koskee peruskoulun lisäksi myös esiopetusta. Suomessa onkin käyty keskustelua inklusiivisesta kasvatuksesta pääasiassa

kouluopetuksen yhteydessä (Murto 1999; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001; Viittala 2006a, 9). Esiopetuksen näkökulmasta inklusiota ei ole juurikaan tutkittu. Naukkarisen, Saloviidan ja Murrin (2001, 200) mukaan inklusiofilosofia tulisi kuitenkin sisällyttää varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämiseen vastaavasti kuin oppivelvollisuuskouluissa, nuorisosteella ja aikuiskoulutuksessa.

Eurooppalaisten koulutusjärjestelmien tehokkuudesta ja tasapuolisuudesta antaman Euroopan yhteisöjen komission tiedonannon mukaan (2006) esiopetuksessa voidaan eniten parantaa lasten saavutuksia ja sosiaalista mukautumista. Esiopetukseen investoimista olisikin lisättävä, sillä se on tehokas tapa luoda pohja oppimiselle, estää koulunkäynnin keskeyttämistä, parantaa tulosten tasapuolisuutta ja yleistä taitotasoa. Myös Pulkkinen (2002, 101) tähdentää esiopetuksen kehittämistä ja hänen mukaansa esiokoulun erityisopetukseen pitäisi kiinnittää riittävästi huomiota. Tämä olisikin oleellista huomioida myös inklusio-keskustelussa. Esiopetuksen ei tulisi jäädä keskustelussa perusopetuksen varjoon. Esiopetusta ei tule nähdä ainoastaan siirtymävaiheena koulun puolelle, vaan myös esiopetuksen kehittämiseen tulee panostaa. Tällä hetkellä, kun keskustelu inklusiivisesta kasvatuksesta on todella vilkasta, olisi oleellista ottaa myös esiopetuksen inklusiivisuus tutkimuksen kohteeksi. Kaikille lapsille yhteistä, inklusiivista kasvatusjärjestelmää pyritään koko ajan luomaan, osakseen se vaikuttaa jo esiopetuksen osalta olevan sitä, mutta useita puutteita on vielä havaittavissa. Oleellista onkin selvittää, millaista kehittämistä esiopetus inklusiivisuuteen liittyen tarvitsee, jotta inklusio olisi mahdollista saada esiopetuksessa toimimaan.

Lähtökohtana tutkimukselle on erityisopetuksen strategia 2007:47.

2 ESIOPETUS

Esiopetus alkaa lapsella sinä vuonna, kun hän täyttää kuusi vuotta, ellei lapsi kuulu varhennetun tai myöhennetyn oppivelvollisuuden piiriin (Alijoki 2006, 1). Esiopetusuudistus tuli voimaan 1.8.2000 alkaen. Sen seurauksena kunnille tuli velvollisuudeksi vuoden 2001 elokuusta alkaen järjestää esiopetusta kaikille sitä haluaville, ja esiopetuksesta tuli näin lapsen subjektiivinen oikeus. (Opetusministeriö 2007a, 30.)

Esiopetukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Vuonna 2006 kuusivuotiaiden ikäluokasta yli 97 % sai vähintään 700 tuntia esiopetusta vuodessa. Suurin osa esiopetuksesta (78 %) annetaan päiväkodissa, vaikka koulun puolellakin annettavan esiopetuksen määrä on kasvanut. Vuodesta 1998 vuoteen 2003 se lähes kaksinkertaistui. (Opetusministeriö 2007a, 30.) Seuraavassa esittelen esiopetuksen määritelmiä, kuvaan esiopetuksen tehtävää ja tavoitteita sekä erityistä tukea esiopetuksessa.

2.1 Esiopetuksen määrittely

Esiopetusta koskevissa kirjoituksissa aiheesta tuodaan esille erilaisia näkemyksiä ja määritelmiä (Niikko 2001, 26). Esiopetuksen voidaan kuitenkin sanoa olevan alle kouluikäisille suunnattua tavoitteellista toimintaa. Laajasti määriteltäessä esiopetus sisältää kaiken peruskoulua edeltävän kasvatuksen, kodin kasvatusta lukuun ottamatta. Suppeammin määriteltäessä esiopetus kohdistetaan vain kuusivuotiaille, jolloin sen tavoitteena on kouluvalmiuksien edistäminen. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 28–29.)

Esiopetuksen määrittelyssä voidaan käyttää myös keskilaajaa määritelmää. Tällöin esiopetuksena käsitetään lähinnä 3-6 -vuotiaiden opetus- ja kasvatustoiminta päivähoitossa. Määrittelyn laajuuteen vaikuttaa se, mitä toimintoja esiopetukseen katsotaan kuuluvan. Suppeassa määritelmässä esiopetuksella tarkoitetaan ainoastaan kuusivuotiaille suunnattua opetusta ja kouluun valmentavaa toimintaa. Tämä näkökulma esiintyy useimmissa komiteanmietinnöissä, työryhmien raporteissa ja perusopetusta koskevassa lainsäädännössä. (Niikko 2001, 29–31.) Esimerkiksi perusopetusta koskevan lainsäädännön mukaan esiopetuksella tarkoitetaan suunnitelmallista kuusivuotiaiden opetusta ja kasvatusta, jota tarjotaan lapsille ennen

oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoidossa tai peruskoulussa (Perusopetuslaki 628/1998; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999).

Laajassa esiopetuksen määritelmässä esiopetukseen kuuluvat myös hoito ja kasvatus. Esiopetus voidaan määritellä myös sen mukaan, missä ja miten esiopetus on järjestetty. Koulussa järjestettävä esiopetus on yleensä suppeasti määriteltyä esiopetusta, jolloin esiopetukseen osallistuvat vain kuusivuotiaat lapset. Päivähoidossa määritelmä voi olla laajempi, sillä esiopetus on osa päiväkodin muuta toimintaa. (Niikko 2001, 31–32.)

Tässä tutkimuksessa esiopetus käsitetään suppean määritelmä mukaisesti, eli esiopetuksella tarkoitetaan kuusivuotiaiden esiopetusta. Esiopetusta ei kuitenkaan nähdä ainoastaan kouluun valmentavana toimintana, vaan itsessään arvokkaana vaiheena lapsen elämässä.

2.2 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet

Esiopetus on varhaiskasvatuksen jatkumo, ja sen järjestämisessä sovelletaan perusopetusta koskevaa lainsäädäntöä (Ikonen & Virtanen 2007b, 74). Esiopetuksen määrittelyssä korostetaan lapsen oppimista (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 27). Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja sääntöjen noudattamiseen sekä toisten arvostamiseen. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. (Opetushallitus 2000, 7.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) tarkastellaan lasta aktiivisena toimijana ja tiedon rakentajana. Siinä korostetaan oppimista lasta osallistavana toimintana ja vuorovaikutuksessa aikuisen ja lapsiryhmän kanssa. Svartsjön ja Hellstenin (2004, 29–30) mukaan esiopetusikäisen lapsen tulisi kyetä huolehtimaan omista tarpeistaan, ilmaista itseään sanoin ja kyetä odottamaan. Esiopetusikäinen tarvitsee taitoa ottaa muut huomioon ja olla jaetun huomion kohteena ryhmässä. Esiopetusvaiheen yksi tärkeä tehtävä onkin auttaa lasta luopumaan pikkulapsivaiheen välitöntä tyydytystä kaipaavasta tavasta toimia pidempiaikaisen ja kenties vaivalloisemman oppimisen hyväksi.

Esiopetukseen kuuluu fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen tukeminen ja seuraaminen sekä mahdollisten vaikeuksien ennalta ehkäiseminen. Esiopetuksessa on tärkeää vahvistaa lapsen itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Yhteisten sääntöjen ja toisten ihmisten kunnioittaminen sekä vastuunotto itsestä ja muista ovat esiopetuksen päämääriä. Lasta autetaan suuntautumaan uusiin kiinnostuksen kohteisiin ja lapsen kokemusmaailmaa rikastutetaan. (Lummelahti 2001, 17; Opetushallitus 2000, 7.)

Lapsi oppii esiopetuksessa jäsentämään omia kokemuksiaan sekä hallitsemaan elämäänsä sen tuen avulla, jonka kasvu- ja oppimisympäristö hänelle tarjoavat. Esiopetuksen tehtävänä on lapsuuden toimintojen monipuolistaminen lasta motivoivalla tavalla, ja siksi esiopetuksessa työskentelevän opettajan tulee kohdata jokainen esioppilas lapsena, jolla on oikeus kehityksensä ja edellytystensä mukaiseen oppimiseen ja opiskeluun. (Aho 2001, 7.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 7) mainitaan, että esiopetuksessa lapset saavat tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Esiopetuksen yleisenä perusteluna onkin se, että opetus valmentaa myöhempää kouluoppimista varten. Esiopetuksen tähtäimessä on tavallisesti seuraava vaihe, ja kouluvalmiuksia pyritään kehittämään ensimmäisen luokan tarpeiden mukaisesti. (Hakkarainen 2002, 66.) Vaikka painotus on kouluvalmiuden kehittämisessä, esiopetusta ei Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) ole kuitenkaan ”alistettu” palvelemaan lapsen koulunkäyntiä (Hujala 2002, 7). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) puhutaan opetuksen jatkuvuudesta. Vaikka koulun aloitus on kahden kasvatusjärjestelmän ja kasvatuskulttuurin välissä, joissa molemmissa lapsuus nähdään erilaisena, pyrkimystä kasvatuksen jatkumoon ja yhteiseen näkemykseen on. (Linnilä 2006, 15.) Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä perusopetuksen tulisi muodostaa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Esiopetuksen järjestämisessä tuleekin huomioida muun varhaiskasvatuksen ja myös perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Opetushallitus 2000, 7.)

Kasvatuskulttuurien käytäntöjen yhtenäistämiseen viittaa myös mahdollinen päivähoiton hallinnon siirto sosiaali- ja terveysministeriöstä opetusministeriöön (ks. Petäjaniemi & Poikki 2010, 2). Hujalan (2002, 26) mukaan päivähoiton ja koulun jatkuvuus perustuu yhteiseen lapsikäsitykseen ja siihen, että kasvun ja oppimisen tukeminen mielletään koulua ja päivähoitoa

yhdistäväksi tekijäksi. Jatkuvuuden rakentamiseen tähtäävä ajattelutapa edellyttää koulun ja päiväkodin totuttujen toimintatapojen siirtämistä syrjemmälle ja avointa keskustelua esiopetuksen yhteisestä kehittämisestä. Jotta kaikki lapset saavat tasa-arvoiset lähtökohdat, tulee luoda yhteisiä käytännön linjauksia. Malinen (2001, 178) sekä Nisonen (2001, 53) korostavat, että kasvatuksen ja pedagogisen toiminnan tuloksellisuuden takaamiseksi lasten kanssa toimivien aikuisten yhteistyö tulisi aloittaa jo ajoissa. Johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus varhaiskasvatuksesta perusopetukseen on mahdollista vain jatkuvalla suunnitelmallisella yhteistyöllä.

2.3 Erityinen tuki esiopetuksessa

Lapsen erityisen tuen tarve ilmenee useimmiten jo varhaiskasvatuksen aikana, mutta viimeistään esiopetuksen aikana olisi oleellista tunnistaa lapsen oppimisen riskitekijät. Kielelliset, neurologiset sekä sosiaaliset ja tunne-elämän ongelmat, aistivammat ja kehityksen viiveisyys ovat merkittäviä riskejä oppimisen kannalta lapsen koulupolulla. (Opetusministeriö 2007a, 30.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) erityistä tukea käsitellään pääsääntöisesti lapsen poikkeavuuden kannalta. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi. Erityisen tuen piiriin kuuluvat lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen. Erityiseen tukeen ovat oikeutettuja myös lapset, joilla on kehityksessään oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä. (Opetushallitus 2000, 16; Opetushallitus 2004, 28.) Riskitekijöitä, jotka mahdollisesti haittaavat lasten kehitystä, ovat somaattinen sairaus, kehitysvammaisuus, vauvaiässä ilmenevä vakava sairaus ja keskoisuus. Myös vanhemmuuteen voi liittyä riskitekijöitä, jotka vaikuttavat lasten kehitykseen. Tällaisia epäsuotuisasti vaikuttavia tekijöitä voivat olla muun muassa vanhempien psyykkinen sairaus, päihderiippuvuus, alaikäisyys sekä puutteellinen kyky hoivata lasta. Lasten kasvuympäristöön liittyvistä riskitekijöistä merkittävimpiä ovat köyhyys ja sosiaalinen syrjäytyminen. (Räsänen, Moilanen, Tamminen & Almquist 2000, 155.)

Erityisen tuen tarpeelle ei välttämättä kuitenkaan aina osata sanoa syytä. Ne liittyvät usein myös tilanteisiin ja olosuhteisiin, joita ei voida lääketieteellisesti diagnosoida ja tunnistaa.

Esiopetuksessa tällaisia voivat olla esimerkiksi ryhmään liittymisen pulmat tai muutostilanteet perheessä. (Heinämäki 2004a, 227–230.)

Eräänä esiopetuksen tärkeänä tehtävänä on tasoittaa sosiaalisesta taustasta ja oppimisvaikeuksista johtuvia eroja lasten välillä (Opetusministeriö 2007a, 30). Keskeisenä lähtökohtana on, että oppimisen riskitekijät minimoidaan, oppimisvaikeudet ennaltaehkäistään sekä jo ilmenneet vaikeudet kuntoutetaan mahdollisimman tehokkaasti (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 158). Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan erityisten oppimisen tarpeiden tunnistamista, oppimisen tukemista ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä. Esiopetuksessa lapsella on mahdollisuus yleiseen ja erityiseen tukeen. Yleisen tuen perustana on hyvä yhteistyö päiväkodin ja vanhempien välillä. Erityisen tuen tulee sisältää oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen, ennaltaehkäisyyn ja kuntouttamiseen liittyvät toimet. (Opetusministeriö 2007a, 30.)

Jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tehdään lapsen esiopetusta koskeva suunnitelma. Suunnitelmasta ilmenee lapsen vahvuudet ja mahdollinen tuen tarve. Siihen kirjataan lapsen kasvulle ja kehitykselle asetettavat tavoitteet ja oppimisympäristöön liittyvät muutostarpeet sekä opetukseen osallistumisen edellyttämät tuki- ja oppilashuoltopalvelut, niistä vastaavat tahot sekä edistymisen seurantaan ja arviointiin liittyvät käytännöt. (Opetushallitus 2000, 17.) Joissain kunnissa lapsen esiopetusta koskeva suunnitelma tehdään kaikille esiopetukseen osallistuville lapsille. Erityisopetukseen otetuille se kirjoitetaan HOJKS:n muotoon esiopetukseen soveltuvien osien. (Opetusministeriö 2007a, 30.) HOJKSilla tarkoitetaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa, johon kirjataan oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma yksittäiselle oppilaalle (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 100).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan lapsen esiopetuksen oppimisympäristö ja tarvittavat tukipalvelut tulee ensisijaisesti järjestää niin, että tukea tarvitseva lapsi voi mahdollisimman täysipainoisesti osallistua ryhmän toimintaan. Erityisopetus esiopetuksen aikana voidaan järjestetä myös pienryhmä- ja yksilötyöskentelyä, tai erityistä tukea tarvitsevista lapsista voidaan muodostaa oma ryhmänsä. (Opetushallitus 2000, 17.) Lainsäädäntö ei anna ohjeistusta siitä, mihin lapsiryhmään kukin erityistä tukea tarvitseva lapsi tulisi sijoittaa. Suurimmissa kunnissa erityispäivähoidon linjauksissa pyritään hyödyntämään eri ihmisten ammattitaitoa ja työtä varten on perustettu työryhmiä ja kokeiluhankkeita (Adenius-

Jokivuori 2003, 309). Lapsen tuen tarpeen suuruudella on yhteys lapsen esiopetusvuoden sijoittumiseen, ja päätökset tehdään aina lapsesta tehdyn arvioinnin perusteella. Esiopetusympäristön tulisi kyetä tarjoamaan lapselle riittävästi hänen kehitystään tukevaa toimintaa. (Alijoki 2006, 18.)

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen työskentelyn perustana ovat kodin kanssa sovitut henkilökohtaiset tavoitteet, jotka tukevat lapsen fyysistä, kognitiivista ja sosioemotionaalista kasvua. Työskentelyn tulisi olla leikinomaista, lapsen kehitystasosta lähtevää toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta. Ensisijaisesti on tuettava lapsen positiivisen minäkuvan kehittymistä sekä huolehdittava tasavertaisesta jäsenyydestä ryhmässä. Perusopetusta järjestettäessä tulee huolehtia siitä, että tukea tarvitsevan lapsen siirtyminen perusopetukseen tapahtuu yhteistyössä huoltajan sekä perus- ja esiopetuksesta vastaavan henkilöstön kanssa. (Opetushallitus 2000, 16–17.)

3 INKLUSIIVINEN ESIOPETUS

Inklusion tavoite on saanut alkunsa UNESCO:n vuonna 1994 laatimasta erityisopetuksen periaatteita koskeneesta Salamancan julistuksesta ja YK:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevista yleisohjeista. Suomi useiden Euroopan maiden tavoin allekirjoitti Salamancan julistuksen, jonka tarkoituksena oli turvata kaikkien oppilaiden pääsy tavallisiin kouluihin ja rakentaa parempaa, avoimempaa ja inhimillisempää yhteiskuntaa. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 13; Moberg 2001b, 82; Naukkarinen, Saloviita & Murto 2001, 199.) Julistuksen myötä kasvatusjärjestelmää on alettu muuttaa kohti inklusiivisempaa suuntaa, mutta muutos on ollut hidasta. Inklusion toteutuminen ei ole yksinkertaista. Inklusiivisen esiopetuksen toteutuminen siten, että se takaa erityistä tukea tarvitsevalle lapselle parhaat mahdolliset oppimisen ja kehittymisen edellytykset, merkitsee kasvatustoiminnassa monien tekijöiden huomioimista ja se vaatii panostusta useilta eri tahoilta.

Seuraavassa kuvaan inklusio-käsitteen määritelmiä sekä inklusioon liittyviä arvoja ja periaatteita, minkä jälkeen keskityn inklusiivista esiopetusta kuvaaviin piirteisiin. Inklusiota ei ole esiopetukseen liittyen juurikaan kirjallisuudessa käsitelty, joten sovellan aiheen käsittelyssä myös perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kirjallisuutta esiopetukseen soveltuvien osien.

3.1 Inklusio käsitteenä

Käsitteenä inklusio on hyvin monitahoinen käsite, jolle ei ole olemassa yhtä ainoaa määritelmää. Inklusiivisella kasvatuksella ei myöskään ole tarkkaa suomenkielistä vastinetta. Murrin (1999, 6) mukaan inklusiolla tarkoitetaan sisältymistä, kuulumista mukaan. Biklenin (2001, 56) mukaan inklusion taustalla on ajattelu- ja toimintatapa, jonka mukaan vammattomat ja vammaiset oppilaat yhteen tuova koulutus on kasvatuksen kannalta hyödyllistä. Corbett (2001, 11) määrittelee inklusion tarkoittamaan kasvatuskulttuuria, joka toivottaa erilaiset tervetulleeksi ja tunnistaa kaikkien lasten yksilölliset tarpeet. Inklusiivisessa kasvatuksessa minimoidaan oppimisen ja osallistumisen esteet ja maksimoidaan oppimisen tukeminen ja osallistuminen. Simsin (1995) mukaan tukea tarvitsevaa lasta ei tarvitse sovittaa eri järjestelyin ja apukeinoin olemassa olevien ohjelmien muottiin, vaan kaikille yhteinen kasvatusjärjestelmä kykenee vastaamaan kaikkien lasten yksilöllisiin tarpeisiin (Tauriainen 2000, 71).

Schwartzin, Sandallin, Odomin, Hornin ja Beckmanin (2002) mukaan Yhdysvalloissa toimiva varhaisvuosien erityiskasvatuksen järjestö DEC (The Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children) on määritellyt varhaisvuosien inklusion seuraavasti: ”Inklusio tukee kaikkien lasten, riippumatta siitä, miten kyvykkäitä he ovat, oikeutta osallistua aktiivisesti tavallisten, heitä ympäröivien yhteisöjen toimintoihin. Tavallisilla yhteisöillä tarkoitetaan yhteisöjä, joihin lapset kuuluisivat, vaikka heillä ei olisi erityisen tuen tarvetta, esimerkiksi päiväkoteja tai esiopetusryhmiä.”(Viitala 2004, 134.)

Ouanen (2008) näkemyksen mukaan kapea-alainen käsitys inklusiosta vajavuuden voittamisena on laajentunut kattamaan sukupuoleen, kansallisuuteen, sosiaaliseen asemaan, terveydentilaan sekä ihmisoikeuksiin liittyviä universaalin osallisuuden ja osallistumisen kysymyksiä. Tällaisen laajan käsityksen mukaan inklusiolla tarkoitetaan täyttä osallisuutta yhteiskunnassa kaikkine toimintoineen. Kinsella ja Senior (2008, 651) toteavatkin inklusion olevan muutakin kun vain erityiskasvatuksen järjestämismuoto. Se on uudenlainen paradigma, jossa keskeistä on kaikkien ihmisten osallisuus monimuotoisessa yhteiskunnassa. Inklusion lähtökohdat ovat ihmisoikeuksien ja sosiaalisen tasa-arvon vaatimuksissa, syrjinnän kieltämisessä lain tasolla, kasvatuksellisessa tutkimuksessa ja erityiskasvatuksen palveluiden käyttäjien mielipiteissä.

Inklusiivista kasvatusta on edeltänyt 1970-luvulta alkaen integraatioideologia (Viitala 2006a, 96). Yleensä inklusio sekoitetaan integraatioon, minkä vuoksi inklusiosta puhuttaessa ero integraatioon täytyy selvittää. Integraatiolla on yleensä tarkoitettu sitä, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtoa erityisryhmään pyritään välttämään, ja opetus yritetään järjestää yleisopetuksen luokassa. Integraatiolla tarkoitetaan myös sitä, että erityisryhmän lapset toimivat usein yhteistyössä yleisopetuksen luokkien kanssa. Inklusio nähdään prosessina, jolla vastataan kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Inklusiosta on puhuttu, kun on haluttu korostaa koulun ulkopuolelle jääneiden oppilaiden oikeutta opetukseen. (Opetusministeriö 2007a, 19.) Naukkarisen, Saloviidan ja Murrin (2001, 199) mukaan inklusiota voidaan pitää integraatiokeskustelun uusimpana vaiheena. Siihen sisältyy näkemys, että ihmisen tulisi voida koko elämänsä ajan tuntea olevansa täysivaltainen yhteiskunnan jäsen. Inklusion eettinen ja moraalinen perusta on tasa-arvo ja ihmisoikeuksien toteutuminen. Opetuksen ja kasvatuksen yhteydessä tämä tarkoittaa kaikkien oppilaiden, ei vain ”erityisiksi” luokiteltujen, osallistumisen mahdollistamista yleisopetuksessa.

Inklusiivinen kasvatus merkitsee opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista olosuhteisiin sopiviksi. Kasvatuksen ja opetuksen tulisi olla joustavaa ja kaikkia lapsia tulisi kohdella tasapuolisesti ja kunnioittavasti. (Väyrynen 2001, 18.) Opetusministeriön (2007a, 55) mukaan inklusiivisella opetuksella tarkoitetaan opetuksen järjestämistä siten että oppilaat saavat riittävän ja oikea-aikaisen tuen kasvuun ja oppimiselle. Inklusiivisuus on periaate, joka edellyttää toimintarakenteiden, toimintakulttuurin ja pedagogisten menetelmien kehittämistä, jotta ne edistäisivät kaikkien oppilaiden onnistumista opinnoissaan ja hyvää kasvua ja kehitystä. Inklusiiossa on kuitenkin kyse tietynlaisesta kehiksestä ja jatkuvasta prosessista – ei valmiista mallista (Naukkari & Ladonlahti 2001, 122). Se ei ole tietty saavutettu tila, vaan inklusio on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista kasvatusorganisaatioissa ja koko yhteiskunnassa (Opetusministeriö 2007a, 20).

3.2 Inklusion arvot ja periaatteet

Saloviidan (2001, 144–149, 156–157) mukaan inklusiivinen kasvatus on radikaali periaate, koska aiemmin integraatiosta puhuttaessa oli tarkoitettu korkeintaan lievästi vammaisia lapsia. Lisäksi siinä luovutaan erityisopetuksen normatiivisista perusolettamuksista eli oppilaan poikkeavuuden määrittelemisestä opetuksen poikkeavuudella ja päinvastoin. Myös yksilön patologiaa korostavasta puheesta luovutaan korvaamalla se puheella ihmisoikeuksista. Erityisoppilaksi diagnosoituja lapsia ei enää verrata sairaisiin ihmisiin, vaan heidät rinnastetaan muihin yhteiskunnallisiin vähemmistöihin. Tällöin erityisopetus rinnastuu vähemmistöjen syrjintään ja tukea tarvitsevien läsnäolo tavallisessa yhteiskunnassa voidaan turvata ainoastaan tuomalla tarpeelliset tukitoimet heidän normaaliin elinympäristönsä.

Inklusiiossa ei ole kyse vain lasten siirtämisestä paikasta toiseen. Yksi inklusion keskeisistä ajatuksista onkin sen kohdistuminen mukana olevan instituution kaikkiin rakenteisiin, ajattelu- ja työtappoihin sekä arvoihin. (Takala & Aunio 2001, 263.) Inklusion perusajatuksiin kuuluu ajatus siitä, että kaikki ovat erilaisia ja kaikki voivat oppia. Kaikki ovat yhteisön jäseniä ja kaikilla on siinä tärkeä rooli. Yhteisöt luovat erilaisuutta, mutta koulutus voi muuttaa yhteisöjä. Inklusiivinen koulutus voikin edesauttaa inklusiivisten yhteisöjen ja viime kädessä myös yhteiskuntien syntymistä. Inklusion perusajatuksiin kuuluu myös se, että erilaisuuden pitäisi olla arvostettua. (Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala & Virtanen 2002, 235.) Opetus ja

kasvatus pyritään kehittämään sellaiseksi, että henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan heterogeenisen lapsiryhmän tarpeisiin (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98).

Inklusion perustana on hyväksyvä ilmapiiri, ketään ei torjuta eikä suljeta ulkopuolelle (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99). Keskeisenä toimintaperiaatteena on osallisuus, jokaisella lapsella on mahdollisuus olla mukana toiminnassa omien edellytystensä mukaisesti, ja toimintaa muokataan lasten mukaan (Väyrynen 2008, 2). Inklusiivisessa kasvatusorganisaatiossa keskitytään jokaisen lapsen kohdalla kykyihin ja mahdollisuuksiin, vammojen ja rajoitusten sijaan. Luonteenomaista inklusiiviselle opetukselle on ystävällisyys, huomaavaisuus, yksilöllisyys, avoimuus ja huumori. Joustamattomuus, yhdenmukaisuus tai autoritaarisuus ei kuulu inklusiiviseen kasvatukseen. Erilaisuutta ei myöskään kielletä eikä jätetä huomiotta, vaan erilaisuudesta puhutaan rakentavalla ja myönteisellä tavalla. Inklusio nähdään päivittäisenä jatkuvana prosessina eikä vain integraationa muutamiin oppiaineisiin tai tiettyihin tuokioihin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.)

Väyrynen (2001, 19) jakaa inklusion oleelliset tavoitteet kolmeksi tavoitteeksi. Ensimmäisenä tavoitteena on ihmisoikeuksien edistäminen ja tasa-arvo. Toisena tavoitteena on myönteisten asenteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen. Kolmantena tavoitteena on yhteisöjen taitojen ja kykyjen kehittäminen niin, että yhteisöjen jäsenet kasvavat yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi.

Inklusiota kuvaavia arvoja ovat Ainscowin, Boothin ja Dysonin (2006, 23, 147) mukaan tasa-arvo, osallistuminen, myötätunto, yhteisöllisyys, monimuotoisuuden kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus ja pitkäjänteisyys. Hautamäen, Lahtisen, Mobergin ja Tuunaisen (2003, 185) mukaan inklusion perusteita ovat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, demokratia ja tasa-arvo. Opetusministeriön (2007a, 20) mukaan inklusiossa on perimmäinen kysymys koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta.

3.3 Inklusiivisen esiopetuksen piirteitä

Inklusiivinen kasvatus noudattaa lähikouluperiaatetta. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikki lapset osallistuvat yhteisiin kasvatukseen ja opetusryhmiin: lapsi aloittaa päivähoiton siinä ryhmässä, johon hän asuinalueensa perusteella muutenkin menisi, esiopetus tapahtuu siinä ryhmässä, mihin lähialueen lapset menevät, sekä hän käy koulunsa omassa lähikoulussaan. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 17.) Esiopetus voi tapahtua joko lapsen lähipäiväkodissa tai lähikoulussa. Oleellista on toimiminen siten, että kaikki lapset voivat toimia yhdessä, eikä kenenkään tarvitsisi siirtyä erilliseen ryhmään (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 100).

Vuonna 1978 sosiaalihuoltolain erityis päivähoitoa koskevan luvun 10 §:n muuttamiseksi (Sosiaalihuolto 1978, 55) todettiin, että erityistä tukea tarvitsevalle lapselle on oikeus käyttää muiden lasten kanssa samoja yhteiskunnan palveluja ja että lapsi sijoitetaan ensisijaisesti lähimpään tavalliseen päiväkotiin. Suuntaus on säilynyt samana, ja Määttä ja Lumme ovat todenneet (1996, 106–109), että erityisen tuen tarpeessa olevien lasten päivähoito ja esiopetus on järjestetty pääsääntöisesti tavallisen päiväkotitoiminnan yhteydessä. Opetusministeriön (2007a, 30) mukaan vuonna 2004 60 %:ssa esiopetusryhmistä oli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Keskimäärin joka toisessa esiopetusryhmässä oli yksi erityistä tukea tarvitseva lapsi, ja joka kuudennessa ryhmässä heitä oli kaksi. 20 % erityistä tukea tarvitsevista esiopetuksen lapsista oli siirretty erityisopetukseen.

Kuten Erityinen tuki esiopetuksessa -luvussa aiemmin todettiin, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen esiopetuksen oppimisympäristö ja tarvittavat tukipalvelut tulee ensisijaisesti järjestää niin, että lapsi voi mahdollisimman täysipainoisesti osallistua ryhmän toimintaan (Opetushallitus 2000, 16–17). Lähtökohta esiopetukselle on siis hyvin inklusiivinen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) ei kuitenkaan mainita inklusion käsitettä ja asiakirjan mukaan erityistä tukea tarvitsevista lapsista on mahdollista muodostaa myös oma ryhmänsä. Viitala (2004, 135) toteaaakin takaportin segregaatioon olevan siis aina auki: miten ja kuka tulkitsee sen, milloin erityisryhmä on lähipäiväkotiä tai -koulua parempi vaihtoehto?

Esiopetusta säätelevien asiakirjojen eli perusopetuslain ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi kullakin kunnalla, päivähoitoyksiköllä ja lapsella on myös oma

esiopetussuunnitelmansa, jonka pohjalta toimintaa rakennetaan. Kunnan tai päiväkodin on näin mahdollista esiopetussuunnitelmansa kautta linjata esiopetuksen järjestämistä ja sen tavoitteita esimerkiksi inklusiivisempaan suuntaan. (ks. Heinämäki 2004a, 30–35.) Esiopetuksen inklusiivisuus vaihtelee huomattavasti riippuen paikkakunnasta ja kasvattajista ja heidän sitoutumisestaan inklusiivisiin periaatteisiin. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen lähtee aina liikkeelle siihen sitoutumisesta. Kun asiaan sitoudutaan, pyritään kehittämään menetelmiä ja etsimään ratkaisut ongelmiin siten, ettei tukea tarvitsevan lapsen tarvitse siirtyä pois ryhmästä. Vaikka yksittäiset esiopetuksen ammattilaiset ja esiopetuksen organisaatiot voivat olla sitoutuneita inklusioon, niin hallinnollisesti lainsäädännön tasolla inklusioon ei kuitenkaan ole sitouduttu eikä riittäviä resursseja ole välttämättä taattu. Myös paikallisissa opetussuunnitelmissa inklusiivisen filosofian painotus vaihtelee suuresti. (Viitala 2004, 141.)

Inklusiivisen kasvatustoiminnan keskiössä tulisi olla se, että erityistä tukea tarvitseva lapsi hyötyy samoista toimenpiteistä kuin lapset yleensäkin (Viitala 2006a, 28). Runsaasti tukea tarvitsevan ja vähemmän tukea tarvitsevan lapsen ensisijaiset tarpeet ovat samat: fyysisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden täytyminen (Väyrynen 2008, 4). Lasten yhteiset ryhmätoiminnot, vahvuuksien tunnistaminen, ja niille rakentuva kuntoutus korostavat lapsen pätevyyttä ja toimijuutta (Viitala 2006a, 28). Oleellista on aikuisten yhteistoiminnallisuus sekä lasten yhteistoiminnallinen oppiminen (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 100).

Tavallisten lapsiryhmien etuihin kuuluu se, että erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat toimia yhdessä muiden lasten kanssa. Asuinalueen lasten käydessä samassa esiopetusryhmässä he ovat keskenään tasa-arvoisempia, ja heidän sosiaaliset taitonsa lisääntyvät. Lapsilla on mahdollisuus käydä samassa päiväkodissa ja koulussa sisarustensa kanssa ja tukea tarvitsevalla lapsella on enemmän mahdollisuuksia luoda ystävyysuhteita normaalisti kehittyvien ikätoverien kanssa ja saada heiltä iänmukaisia käyttäytymismalleja. Lähipäiväkodissa tai lähikoulussa käyminen edesauttaa myös esiopetusajan ulkopuolisten ystävyysuhteiden kehittämisessä ja ylläpitämisessä, koska lapsi on saanut tutustua luonnollisessa yhteydessä ympäristönsä muihin lapsiin. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 17.) Inklusion periaatteiden mukaan lapsen tulisikin voida koko elämänsä ajan tuntea olevansa täysivaltainen lähiyhteisön ja yhteiskunnan jäsen (Naukkarinen, Saloviita & Murto 2001, 199).

3.3.1 Inklusion edellytykset ja laadun takaaminen

Inklusiivisen kasvatuksen toteutuminen siten, että se takaa erityistä tukea tarvitsevalle lapselle parhaat mahdolliset oppimisen ja kehittymisen edellytykset, merkitsee monien asioiden huomioimista. Vanhempien, hallinnon ja työntekijöiden sitoutuminen on ensimmäinen edellytys. (Guralnick 2001, 14–15.) Inklusion ja lähikoulu-periaatteen toteutuminen edellyttää myös koulujen ja päiväkotien johtajilta ja muilta työntekijöiltä tietoa lasten erilaisuuden hyödyntämisestä, opetuksen eriyttämisestä ja monipuolistamisesta sekä erityistarpeiden havaitsemisesta ja tuen antamisesta. Lisäksi tarvitaan toimiva ohjausjärjestelmä erityisen tuen paikalliseen ja valtakunnalliseen palvelurakenteeseen. (Opetusministeriö 2007a, 55.)

Hallinnollisen tason asenteet inklusiota kohtaan ovat hyvin merkityksellisiä. Johtajan mielipiteet inklusiivisesta kasvatuksesta näkyy asioiden suunnittelussa ja koordinoinnissa. Resurssista päättävien tahojen asenteet näkyvät siinä, millaisiin tukitoimiin ollaan valmiita panostamaan taloudellisesti. Ryhmät eivät saisi olla liian suuria, eikä samassa ryhmässä saisi olla liian montaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Resursointiin liittyy myös se, että henkilökunnalla on mahdollisuus saada teoreettista tietoa ja taitoa sekä konkreettista tukea. (Viitala 2004, 136–137.)

Inklusiivinen kasvatus edellyttää inklusio-ideologian huomioimista kaikessa toiminnassa. Viitalan (2004, 137) mukaan inklusiivista kasvatusta toteutettaessa inklusiofilosofia tulee huomioida myös opetussuunnitelmissa sekä lasten henkilökohtaisissa suunnitelmissa. Hyvä ryhmän yhteinen suunnitelma luo pohjaa tukea tarvitsevien lasten henkilökohtaisille suunnitelmille ja koko toiminnalle. Guralnickin (2001, 14–15, 19) mukaan inklusiivisen kasvatuksen pääperiaatteena on koko ajan se, että lapsen yksilölliset tarpeet huomioidaan siten, että lapsi joutuu mahdollisimman vähän erilleen muusta ryhmästä. Tällöin myös erityistä tukea tarvitsevan lapsen palvelut, esimerkiksi erilaiset terapiat tulisi pyrkiä toteuttamaan inklusiivisen ideologian mukaisesti. Yksilöterapiaa ei suositella, sillä se vähentää lapsen ryhmässä olo aikaa ja näin mahdollisuuksia harjoitella lasten keskinäistä sosiaalista vuorovaikutusta. Lisäksi tällöin ryhmän lapsille voi muodostua tunne, etteivät kaikki täysin kuulu joukkoon, kun erityistä tukea tarvitseva lapsi joutuu vähän väliä poistumaan ryhmästä.

Tutkimusten mukaan lasten kehitys on ollut yhtä hyvää oikein toteutetussa inklusiivisessa kasvatuksessa kuin erityisryhmissäkin. Oppiminen on kuitenkin riippuvaista siitä, kuinka toiminta on suunniteltu ja miten aktiivisesti lapsi pääsee osallistumaan ryhmän toimintaan. Inklusioon sitoutuneen koulun sekä päiväkodin tulisi olla laadukas. Perheen ei pitäisi esimerkiksi esiopetusryhmän valintaa tehdessään joutua pohtimaan, saako lapsi yhtä hyvää kasvatusta ja opetusta inklusiivisessa ympäristössä kuin saisi erityisryhmässä. (Guralnick 2001, 8–9.) Guralnick (2001, 14–15, 19) suosittelee ryhmän henkilökunnan tekemää itsearviointia sekä ulkopuolista havainnointia. Huomioon otettavia seikkoja arvioinnissa ovat hänen mukaansa ryhmän ilmapiiri, erilaisuuden käsittely, käytettävissä olevat resurssit, tukea tarvitsevan lapsen muiden palveluiden tarjoaminen, lasten ohjaamiseen käytettävät menetelmät sekä se, kuinka inklusiivinen lähestymistapa on huomioitu opetussuunnitelmissa sekä lasten henkilökohtaisissa suunnitelmissa.

Corbett (2001, 110–111) on listannut inklusiivisen koulun laatua tukevia tekijöitä, jotka voivat kuvata myös inklusiivisen esiopetuksen laatua. Niihin kuuluvat järjestelmällinen suunnittelu, yhteistoiminnallisuus, oman työn reflektointi ja avoimuus uusille ideoille, yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sekä rajojen ylittäminen. Hän korostaa toimivaa yhteisöä, missä tavoitteet ovat selviä, tieto kulkee jokaiselle henkilöstön jäsenelle, yhteistyö sujuu henkilöstön, lasten ja erityisesti vanhempien kanssa, henkilöstö on avoin uudelle tiedolle, he ovat joustavia sekä toisiaan kunnioittavia.

Ikosen ja Virtasen (2007b, 70) mukaan tuloksellinen kasvatusta ja opetusta taataan silloin, kun inklusiivisessa organisaatiossa opetus perustuu kaikkien lasten toiminnan arviointiin, oppimisodotuksiin ja suoraan ohjaukseen ja palautteeseen, oppimisen järjestelmälliseen seuraamiseen, arviointiin ja suunnitteluun sekä yksilöllisten suunnitelmien käyttöön. Kasvatusta arvioinnilla on tärkeä merkitys laadun kannalta. Arvioinnilla tuetaan kasvatusta ja opetuksen jatkuvaa kehittämistä oppimista edistävämpään suuntaan ja laissa asetettujen tavoitteiden toteutumista. Arvioinnilla on myös tärkeä yhteiskuntapoliittinen tehtävä edistää tasa-arvon toteutumista kasvatusta ja koulutusjärjestelmässä. (Virtanen & Miettinen 2007, 103.) Erityisesti opettajalta tarvitaan jatkuvaa omien opetus- ja toimintatapojen arvioimista, soveltamista ja kehittämistä lasten osallistumisen lisäämiseksi (Naukkari & Ladonlahti 2001, 113).

Corbettin (2001, 21) mukaan laatua voidaan mitata tietyillä kriteereillä. Yksi näistä kriteereistä on lasten kokemukset koulusta tai päiväkodista. Tähän kuuluu lasten mahdollisuus oppia tehokkaasti, osallistua kaikkeen ja tuntea olonsa onnelliseksi. Laadun arviointiin kuuluu myös oppimisesteiden selvittäminen sekä inklusiivisten arvojen tukeminen. Inklusiivisten arvojen tukeminen tulisi näkyä esiopetussuunnitelmassa, käyttäytymisessä sekä kaikessa vuorovaikutuksessa.

3.3.2 Kasvattajan rooli inklusiivisessa oppimisympäristössä

Oleellinen tekijä inklusion onnistumisessa on kasvattajan asenne (Corbett 2001, 14). Opettajan ymmärrys inklusion merkityksestä kuuluu inklusiivisen kasvatuksen edellytyksiin. Lisäksi opettajan usko ja sitoutuminen inklusiivisuuden ideaan ja taustafilosofiaan ovat hyvin tärkeitä inklusion onnistumisen kannalta. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

Tukea tarvitsevien lasten sijoittuminen esiopetusvuonna tavallisiin lapsiryhmiin luo ryhmän henkilökunnalle suuren haasteen. Ryhmän toiminnassa tulee huomioida sekä tavallisten lasten että erityistä tukea tarvitsevien lasten vahvuudet ja vaikeudet. (Alijoki 2006, 18.) Inklusioajattelussa pyritään huomioimaan erilaiset lapset sekä heidän oppimistyyliinsä. Tämä tarkoittaa opetuksen ja kasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden eriyttämistä, siten että jokainen lapsi voi kehittää omia resurssejaan. (Jylhä 1999b, 141.) Kehityksen ja oppimisvalmiuksien arviointi edellyttää kasvattajalta havainnointia ja lapsiryhmän tarkkailua monissa erilaisissa tilanteissa (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 159). Kasvattajalta vaaditaan jatkuvaa omien toimintatapojen arvioimista, soveltamista ja kehittämistä erilaisten lasten osallisuuden lisäämiseksi. Inklusiossa on kyse sitoutumisesta jatkuvaan prosessiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

Viittalan (2006a, 104) mukaan kaikille yhteisen esiopetuksen lähtökohtana tulisi olla erityisesti lapsen vahvuudet. Perinteiset käytännöt ovat liittyneet ongelmiin, eivätkä saavutetut tulokset ole aina olleet onnistuneita (Ruoho 1996, 166). Vahvuuksien yhdistäminen heikkoihin kohtiin kohdistaisi Viittalan (2006a, 104) mukaan molempien osapuolten motivaatiota kuntoutukseen ja avaisi optimistisemmän näkemyksen lapsiin. Lisäksi hän korostaa, että tukitoimenpiteiden rakentaminen lapsen vahvuuksille vahvistaa lapsen itsetuntoa, mikä olisikin erityisen tärkeää

tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Olennaista olisi, että tukea tarvitseva lapsi oppisi hyväksymään itsensä. Se, miten kukin lapsi oppii hyväksymään itsensä ja arvostamaan itseään, on vahvasti sidoksissa ympärillä oleviin ihmisiin, heidän suhtautumiseensa. (Pihlaja 2004a, 128.)

Tukea tarvitsevilla lapsilla on lasten keskinäistä vuorovaikutusta enemmän inklusiivisessa ympäristössä kuin erityisryhmissä. Inklusiivisen ympäristön voisi sanoa rohkaisevan lapsia vuorovaikutukseen, mutta sosiaalisten taitojen kehittymiseen tarvitaan lisäksi aikuisen ohjausta. (Guralnick 2001, 19, 22.) Jylhän (1999b, 142) mukaan kasvattaja onkin inklusiivisessa oppimisympäristössä lasten keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaaja ja tukija. Lapsia tulisi ohjata kannustamaan ja tukemaan toisiaan sekä pyrkimään yhdessä oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 108). Suhosen (2009, 22) mukaan lapsi tarvitsee myönteisiä kokemuksia vertaisryhmässään. Hänen tulee tuntea kuuluvansa ryhmään, jolloin sosiaaliset vertailut ja itsetuntemuksen kehittyminen mahdollistuvat. Viitalan (2000, 27, 96) tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat pitivät sosiaaliseen kasvuun liittyviä tekijöitä hyvin tärkeinä erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. He ajattelivat, että kun lapset oppivat olemaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa, he osaavat myöhemminkin toimia luontevasti erilaisten ihmisten kanssa.

Myös Jylhän (1999a, 116) mukaan lasten välistä myönteistä vuorovaikutusta edistävät opetukselliset toimenpiteet ovat oleellinen osa inklusiivista kasvatusta. Sosiaalinen integroituminen onnistuu, jos pedagogisena lähestymistapana käytetään ryhmäopetukseen soveltuvia menetelmiä, kuten esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista ja projektimenetelmiä (Ikonen & Mäkirinta 2002, 177). Lisäksi laulut, laululeikit, leikit ja pelit, joissa lapset ovat keskenään vuorovaikutuksessa, lisäävät ryhmähenkeä ja tukevat kaikkien lasten välistä sosiaalista vuorovaikutusta (Viitala 2004, 146).

Eräs sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä opettajan tehtävä on leikin tukeminen. Leikin kautta lapsi harjoittelee vertaissuhteissa toimimista ja käsittelee tunteitaan. Leikillä on myös ratkaiseva merkitys lapsen koko terveelle kehitykselle ja itsetietoisuudelle. (Viitala 2006a, 116–117.) Viitala (2006a, 65) näkee perinteisen, koulumaista oppimista korostavan esiopetuksen luonteen ja toteutuksen sopivan huonosti yhteen erityisen tuen tarpeen kanssa. Hänen mukaansa esiopetuksen ei tulisi keskittyä liian voimakkaasti koulumaiseen opettajajohtoiseen työskentelyyn, jossa lapsilta edellytetään keskittymistä ja tarkkaavaisuuden suuntaamista

ainoastaan tehtäviin, leikin sijaan. Viittala korostaakin leikin merkitystä yksilön kehitykselle ja toteaa, että leikin hyödyntämisen kautta voidaan myös ennaltaehkäistä lapsen ongelmia.

Kasvattajan tulee kaikessa toiminnassaan pyrkiä toimimaan lapsilähtöisesti. Tällöin kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulee lähteä lapsesta (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 56.) Lapsilähtöisyyteen pyrkiessään aikuinen tarttuu erityistä tukea tarvitsevan lapsen pienimpäänkin vihjeeseen. Näin myös muut lapset näkevät, että jokaisen lapsen ideat ovat aikuisille tärkeitä. (Viittala 2004, 144–145.) Inklusiivisuus edellyttääkin etsimään keinoja, joilla turvataan kaikkien lasten tasa-arvoisuus. Toisin sanoen kasvattaja pyrkii löytämään sellaisia menetelmiä, jotka auttavat lapsia kohtaamaan erilaisuutta. Kasvattaja toimii lapsiryhmälleen myös mallina. Hän viestittää omalla käyttäytymisellään, kuinka hän suhtautuu erilaisuuteen, ja lapset saattavat usein toistaa tätä mallia omassa käytöksessään. (Jylhä 1999b, 142, 145.)

Opettajan tehtäviin kuuluu myös luoda sopivia oppimisympäristöjä. Adenius-Jokivuoren ja Linnilän (2001, 160) mukaan esiopetuksen oppimisympäristö tulisi suunnitella siten, että se mahdollistaa monipuolisten menetelmien käytön. Oppimisympäristö on parhaimmillaan, kun se antaa lapsen toiminnalle riittävästi haasteita ja tarjoaa mahdollisuuden harjoitella tarvittavia taitoja sekä opettajan ohjauksessa että omaehtoisesti. Tällöin oppimisvalmius ei ole niinkään lapsessa vaan ympäristössä. Ympäristöä koskevat muutokset ja kehittämistarpeet tulisivatkin määrittää lasten tarpeiden mukaisesti. Nämä tarpeet koskevat toimintatilaa ja oppimateriaaleja, psyykkistä ympäristöä unohtamatta. Oppimisympäristön muokkaaminen voi olla esimerkiksi opetus- tai ohjaustilanteen siirtämistä pois totutusta tilasta, erilaisten pienryhmien muodostamista, opetustilan tai siellä olevien tarvikkeiden lisäämistä tai rauhallisten työpisteiden rakentamista (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144). Oppimisympäristöä kannattaakin muokata lapsikeskeisempään suuntaan. Aikuisen tulee tarjota enemmän mahdollisuuksia yhdessä työskentelyyn sekä huolehtia siitä, että erilaisia oppimistyyliä tukevia materiaaleja on helposti saatavilla. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 18.) Oppimisympäristön muokkaaminen lapsen tarpeita vastaavaksi suuntaa interventioita yksilösidonnaisuudesta yhteisöön ja siinä avautuviin lapsen toimintaa tukeviin mahdollisuuksiin (Viittala 2006b, 23).

Tukea tarvitsevien lasten parissa työskenteleminen edellyttää kasvattajalta useiden tekijöiden huomioimista. Aina erilaisuuden kohtaaminen ei ole helppoa. Lasta ei kuitenkaan tule nähdä

ainoastaan erilaisena, hänessä on paljon muitakin ominaisuuksia. Tärkeää tukea tarvitsevan lapsen kohtaamisessa olisikin ammatillisuus, pedagoginen ote, tasavertainen kohtaaminen ja yksilöllisyyden arvostaminen. Kaikille yhteisen kasvatuksen kehittäminen lähtee erilaisuuden arvostamisesta ja luontevista ihmissuhteista. (Ikonen & Virtanen 2007a, 16–17.) Jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö, jolla on yksilölliset ominaisuudet, oppimisvalmiudet ja tarpeet. Jotta ryhmän kanssa voisi toimia hyvin, opettajan täytyy tuntea yksilöt – sekä heidän vahvuutensa että vaikeutensa. (Ikonen & Mäkirinta 2002, 176–177, Alijoki 2006, 18.) Lasten yksilöllinen huomioiminen ryhmätilanteissa vaatii opettajalta hyvää oppilaan tuntemusta ja aluksi paljon aikaa, opettelua sekä kenties huomattaviakin muutoksia aikaisempiin työskentelytapoihin ja -menetelmiin (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144).

3.3.3 Aikuisten välinen yhteistyö

Inklusiiviseen kasvatukseen liittyy ajatus aikuisten välisestä yhteistyöstä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 110). Ammattikasvattajien yhteistyön lisäksi tärkeää on saada myös lapsi ja hänen huoltajansa mukaan motivoituneeseen yhteistyöhön (Huttunen & Ikonen 1999, 71). Lapsen lähiverkoston aikuiset tekevät lapsesta havaintoja eri tilanteissa (Pihlaja & Viitala 2004, 153). Huoltajat ovat oman lapsensa asiantuntijoita ja yhteistyö heidän kanssaan on etuoikeus, jota tulee vaalia. Myös moniammatillinen yhteistyö auttaa näkemään lapsen yksilölliset tarpeet esiopetusryhmässä. (Nisonen 2001, 49.) Parhaimmillaan kasvu- ja kehitys- ja oppimisolosuhteet muodostavat johdonmukaisen jatkumon, jossa yksilön kehitystä turvaavissa ihmissuhteissa toteutuu hyväksyvä vastavuoroisuus. Johdonmukainen jatkumo toteutuu muun muassa koulutuksen siirtymävaiheissa päivähoidosta esiopetukseen ja esiopetuksesta kouluun. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 277.)

Eräs tärkeä yhteistyömuoto esiopetuksessa onkin yhteistyö peruskoulun luokanopettajan ja esiopettajan välillä. Heinämäen (2004b, 44) mukaan oleellinen osa lapsen kehityksen jatkuvuutta on juuri tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä. Malinen (2001, 178) toteaa että kasvatuksen ja oppimisen jatkuvuuden takaamiseksi lapsen kanssa toimivien aikuisten yhteistyön tulisikin olla pitkäkestoista ja se tulisi aloittaa tarpeeksi ajoissa. Kun mietitään erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtymistä perusopetukseen, yhteistyö tulisi käynnistää jo esiopetusvuoden alussa. Laadukas yhteistyö rakentuu erityistä tukea tarvitsevien lasten huoltajien ja mahdollisimman

laajan moniammatillisen asiantuntijaverkoston välille.

Esiopetuksessa moniammatillisuus toteutuu usein ryhmän henkilökunnan kesken, mutta myös moniammatillisissa työryhmissä. Moniammatillisen työryhmän kokoonpano vaihtelee oppilaan tarpeiden mukaan. Moniammatilliseen työryhmään voi kuulua ryhmän työntekijöiden lisäksi avustaja, opetus-, sosiaali- ja terveystoimen ammattilaisia, lapsen vanhemmat ja mahdollisia muita lapsen tilanteeseen liittyviä asiantuntijoita. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 281; Jylhä 1999b, 144.) Eräänä esimerkkinä moniammatillisesta työryhmästä voi esiopetuksessa olla oppilashuoltoryhmä. Oppilashuoltoryhmään voi kuulua eri alojen asiantuntijoita, jotka yhdessä pyrkivät ehkäisemään ja tunnistamaan oppimisen esteitä sekä muita ongelmia riittävän ajoissa (Virtanen & Miettinen 2007, 95). Esiopetuksen oppilashuollon tavoitteena on luoda terve ja turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö sekä lapsen kehityksen ja oppimisen esteiden varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen. Sillä varmistetaan kaikille tasavertainen mahdollisuus kasvamiseen ja oppimiseen. (Opetushallitus 2003.)

On kyseessä sitten oppilashuoltotyöryhmä tai muu moniammatillinen ryhmä, niin työryhmän tarkastelun keskiössä on aina lapsi. Tämän vuoksi asioita tulee tarkastella lapsesta käsin, häntä tasa-arvoisesti kuunnellen ja huomioiden iän ja kehitystason mukaan. Tukipalvelut mukautetaan lapsen tarpeisiin ja tukipalvelut tulisi järjestää oppilaan omalla lähikoululla tai -päiväkodilla. Lapsen asioita tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti, mikä edellyttää, että lapsi otetaan huomioon fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena persoonana, jolla on yksilölliset kyvyt ja taidot, perhesuhteet, sosiaalinen verkosto sekä kasvu- ja oppimisympäristöt. Vaje tai kohtuuton kuormitus lapsen elämänpiirissä vaikuttaa lapseen. Moniammatillisen tiimin tulisikin arvioida, millaiset lapsen eri oppimisympäristöt ovat ja miten palvelujärjestelmät toimivat. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 278–279.) Oleellista moniammatillisessa tiimissä on, että tiedot ja taidot, jotka yksi alan spesialisti hallitsee, siirretään ryhmän muille erilaista asiantuntijuutta omaaville jäsenille (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 288). Tiimityö on tuloksellista silloin, kun tiimin jäsenet ovat selvillä vastuualueistaan ja sitoutuneet työtehtävien suorittamiseen ja kun päätöksenteko ja sen vaiheet ovat kaikkien tiimin jäsenten tiedossa (Ikonen & Virtanen 2007c, 241–242).

Asiantuntijoiden välisessä yhteistyössä on tärkeää, että kasvattajat uskaltavat myös kysellä ja oppia toisiltaan. Tiimityöskentely tukee myös jaksamista. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001,

112.) Lisäksi aikuisten yhteisö on aina malli lapsille ihmisten välisistä suhteista. Autoritäärinen ja keskustelematon työyhteisö ei kasvata lapsista tasavertaisia ja yhteistyökykyisiä kansalaisia. (Nisonen 2001, 51.)

4 KEHITTÄMISTYÖ KOHTI INKLUSIIVISEMPAA ESIOPETUSTA

Inklusiivisen kasvatuksen kehittäminen on prosessi. Toimiakseen inklusio vaatii muutosta koko yhteiskunnassa. Kuitenkin myös yksittäisten organisaatioiden on mahdollista ponnistella sitä kohti. Inklusioprosessin kehittyminen vaatiikin jokaisen panosta. Seuraavassa kuvaan kehittämistoimintaa kasvatus- ja opetusjärjestelmässä sekä inklusiivisen toimintatavan kehittämistä. Erityisopetuksen strategiaa (2007) ja Kelpo-hanketta tarkastelen eräinä muutoksen eteenpäin viejinä inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen saralla.

4.1 Kasvatuksen ja opetuksen kehittäminen

Murros, hajaantuminen, yksityistyminen ja yksilöllisyyden korostaminen ovat nykyistä yhteiskuntaamme hyvin kuvaavia käsitteitä. Yhteiskunta on jatkuvassa vaikeasti ennakoitavassa muutostilassa. (Johnson 2006, 76.) Muutosprosesseista on tullut luonnollinen osa organisaatioiden toimintaa (Nivala 2002, 31). Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky ja halu oppia jatkuvasti (Ruohotie 2000, 3). Ihmisen toiminta ohjautuu tietoisuuden kautta. Jotta muutokset juurtuisivat pysyvästi arkeen, ne vaativat tietoisuuden tasolle ulottuvia uusia ajattelu- ja suhtautumistapoja. Pedagoginen muutos edellyttää muutoksia henkilöstön kasvatustietoisuudessa. Myös arvomuutokset tapahtuvat arjen muutosten yhteydessä. Muutosprosessissa tietoisuus ja käytäntö, abstrakti ja konkreettinen, ovatkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Nivala 2002, 32.)

Kehittämistoiminta voidaan määritellä muutostoiminnaksi, jonka tavoitteena on saada aikaan kehitykseksi arvotettava muutos. Muutos on käsitteenä neutraali, sen alaan kuuluvat sekä edistys että taantuminen. Kehittymisellä viitataan usein siihen, että toimintaa muutetaan sen omista lähtökohdista. (Hellström 2004, 13.) Kehittäminen tähtää muutokseen, sillä tavoitellaan jotain parempaa kuin aikaisemmat toimintatavat tai rakenteet. Kehittämisen keskeisenä elementtinä voidaankin pitää tavoitteellisuutta. Kehittämistoiminnan nousu on ollut nopeaa ja laaja-alaista. Siihen liittyy kuitenkin myös suuria haasteita. Haasteet liittyvät muun muassa toimijoiden mukaan saamiseen. Arjen kiireet ja erilaiset intressitulkinnat voivat johtaa vähäiseen sitoutumiseen. (Toikko & Rantanen 2009, 8, 16.)

Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän kehittämisen demokraattisuus on suomalaisessa koulutuspolitiikassa pyritty turvaamaan kasvatusta ja opetusta ohjaavalla lainsäädännöllä, opetussuunnitelmien valtakunnallisilla perusteilla sekä kouluissa ja päiväkodeissa laadittavilla opetussuunnitelmilla. Yhdessä lisääntyneen arvioinnin kanssa näillä julkisilla asiakirjoilla pyritään tekemään kasvatuksesta läpinäkyvää. Näin julkisen vallan edustajat, lasten vanhemmat ja opettajat ovat voineet osallistua yhteiskunnassa järjestettävän kasvatuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. (Virtanen 2009, 173.) Viime kädessä kasvatus- ja koulujärjestelmän kehittämisessä on kyse ajattelutapojen ja toimintatapojen muuttumisesta siten, että koulu tai päiväkotiki olisi lapselle mielenkiintoinen paikka oppia, kasvaa ja kehittyä (Sahlberg 1998, 17).

4.1.1 Kehittämisprosessi ja sen hallinta

Hellströmin (2004, 196, 197, 203–205, 242.) mukaan kehittämishankkeen onnistumiseen vaikuttavat olennaisesti sen keskeiset piirteet: se kuinka hyvin hankkeen idea toimii, realistiset tavoitteet, tiedottaminen, osallistaminen, organisointi, riittävät resurssit ja usko hankkeen mahdollisuuksiin toiminnan kehittämiseksi. Hankkeen epäonnistumiseen johtavia tekijöitä puolestaan ovat muun muassa muutosvastarinta, heikko sitoutuminen, riittämättömät resurssit ja puuttuva johdon tuki.

Toikon ja Rantasen (2009, 56–57) mukaan kehittäminen edellyttää perusteluita, pohdintaa siitä, mitä kehitetään ja miksi. Toiseksi kehittäminen vaatii toiminnan organisointia. Organisointiin kuuluu resurssien ja sen pohtiminen, kuka tekee mitäkin. Kolmanneksi kehittäminen edellyttää itse varsinaista kehittämistoimintaa. Lisäksi oleellinen osa kehittämistoimintaa on arviointi. Kehittämistoiminnan organisointi, toteutus ja arviointi edellyttävät, että toiminnan lähtökohdat on määritelty. Lähtökohtana voidaan pitää nykytilanteen ongelmaa tai tulevaisuuden ihannekuvaa. Usein dynaaminen kehittäminen rakentuu sekä ongelmien että visioiden varassa. Kehittämistoiminnan visio motivoi toimimaan, ja ongelmat työntävät kehittäjiä kohti muutosta. Kehittämistoiminnan toteutuksen kannalta on hyväksi, jos tavoite perustellaan mahdollisimman konkreettisesti. (Toikko & Rantanen 2009, 57.) Lisäksi työntekijöillä tulee olla tieto päätöksen perusteista (Sinervo, Elovainio, Pekkarinen & Heponiemi 2005, 137).

Kehittämistoiminnan organisoinnilla tarkoitetaan käytännön toteutuksen suunnittelua. Lähtökohdan sille muodostaa kehittämistoiminnan tavoite (Toikko & Rantanen 2009, 58). On tärkeää tunnistaa ja tiedostaa millaista muutosta ja kehittämistä yhteisössä halutaan ja millaisia muutoksia tarvitaan. Yhteinen visiointi motivoi ja innostaa. (Uusitalo 2000, 88.) Olisi mielekästä, että mahdollisimman moni toimija osallistuisi kehittämistoiminnan perusteluiden tuottamiseen, mutta viimeistään organisointiin. Lähtökohtana on, että toimintaan osallistuvat kaikki, joita kehittäminen jollain tapaa koskettaa. (Toikko & Rantanen 2009, 58.) Työntekijän vaikuttamismahdollisuudet ovatkin keskeinen tekijä muutoksessa. Vaikka päätöksenteko ei aina voi olla täysin demokraattista, on oleellista, että asianosaisia kuullaan ja he saavat esittää näkemyksensä. Työntekijän on tiedettävä, että hänen näkemyksensä on kuultu, sillä omat vaikuttamismahdollisuudet ovat yhteydessä päätöksen hyväksymiseen. (Sinervo, Elovainio, Pekkarinen & Heponiemi 2005, 137–138.) Keskeiset toimijat voivat muodostaa työryhmän, joka vastaa käytännön kehittämistoiminnasta. Isompien hankkeiden työryhmälle voidaan nimetä vielä erillinen johtaja tai koordinaattori. (Toikko & Rantanen 2009, 59.)

Kehittämistoiminnan toteutukseen kuuluu ideointia, priorisointia, kokeilua ja mallintamista. Ideointi nousee esille jo kehittämistoiminnan perustelun ja organisoinnin yhteydessä, mutta toteutuksen yhteydessä ideointiin voidaan taas palata. Tässä vaiheessa kyse on siitä, miten asetettu tavoite voidaan saavuttaa. Kehittämistoiminnassa joudutaan myös priorisoimaan asioita, sillä kaikkea mahdollista ei voida toteuttaa. Toteutus kohdennetaan siis mahdollisimman tarkasti johonkin tiettyyn kohteeseen. Ideoinnin ja priorisoinnin jälkeen voidaan aloittaa konkreettinen kokeilutoiminta. Jotain uutta toimintatapaa voidaan kokeilla esimerkiksi kolmen viikon ajan. Samalla kokeilusta kerätään palautetta ja toimintaa muutetaan palautteen mukaan. Kehittämistoiminnan arvioinnin tehtävänä onkin suunnata kehittämisprosessia. (Toikko & Rantanen 2009, 59–61.)

4.1.2 Kehittämistoimintaan osallistuminen

Kasvatus- ja koulujärjestelmää ei voida uudistaa keskitetysti eikä pakotetusti (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 214). Koulun kehittämistä koskevat tutkimukset ovat osoittaneet koulun kehittämisen ongelmallisuuden; uudistusten heikon toteutumisen ja opettajien kuormittumisen (Hellström 2004, 94–95, Syrjäläinen 2002, 11–12). Syitä ongelmiin on haettu koulun ja

opettajien historiallisesti määräytyneestä tehtävästä ja luonteesta, yhteiskunnallista muutoksista, opettajan tehtäväkuvan laajentumisesta, koulun sosiaalisen ympäristön sekä rakenteellisen jäykkyyden kyvyttömyydestä tukea kehitystoimintaa. Oppilaitoksen tai opettajan sisäinen kulttuuri voi myös toimia kehittämisen esteenä. Kasvatus ja opetus ovat vahvasti perinnesidonnaisia, mikä voi muodostua ongelmaksi, kun siitä tulee välttämättömän kehityksen este. (Ahvenainen, Ikonen, Koro 2002, 214, 218–228; Sahlberg 1998.)

Syrjäläisen (2002, 91–93) mukaan opetus- ja kasvatustyön muun kiireen keskellä kehityshankkeisiin osallistuminen aiheuttaa rasitusta, ja kuormittuminen on keskeinen osallistumista rajoittava tekijä. Muutokseen lähtevän on tunnettava itsensä kykeneväksi. Ihminen, joka ei tunne itseään edes jossain määrin kykeneväksi, on voimaton lähtemään muutosprosessiin. (Ruohotie 2000, 202.)

Kasvattajan kehitystä, kasvatusta ja oppimista koskevat uskomukset vaikuttavat siihen, millä tavalla hän suhtautuu kasvatustoiminnan uudistamiseen ja miten hän tulkitsee havaitsemiaan ilmiöitä. Siksi kehittämistyössä on tärkeää ottaa huomioon kasvattajan henkilökohtaiset uskomukset. (Sahlberg 1998, 138–139). Väyrysen (2008, 7) mukaan muutostutkijat myös korostavat, että pysyvien muutosten aikaansaamiseksi organisaation kulttuurin on muututtava. Jos toimintakulttuuri ei muutu, muutokset jäävät vain pinnallisiksi uutuuksiksi, ja tällöin vaarana on, että palataan pian taas entiseen. Koska kulttuuri perustuu pitkälti arvoihin ja asenteisiin, on tärkeää tunnistaa asenteet ja määritellä ne arvot, joihin toiminta perustuu. Uusitalo (2000, 88) toteaa, että jos yhteisön arvopohja ei näy toiminnassa, niin yksilön psykologinen side yhteisöönsä katkeaa, jolloin hän sitoutuu yhteisöönsä vain hyötynäkökulmasta.

Vaikka yksittäinen opettaja on muutoksessa tärkeä aikaansaaja, on uudistaminen nähtävä aina ensisijaisesti yhteisöllisenä tapahtumana. Muutos vaatii myös työyhteisön toiminnan parantamista, yhteistä suunnittelua ja päätöksentekoa sekä opettajien välisen vuorovaikutuksen lisäämistä. Vasta tietyssä yhteisössä toimivien opettajien muutostahdon ja -toiminnan kasautuminen kollektiiviseksi yhdessä tekemiseksi saa aikaan merkittävää muutosta. (Ahvenainen, Ikonen, Koro 2002, 215; Sahlberg 1998, 158–159.)

Kehittämistoiminnan voidaankin sanoa olevan sosiaalinen prosessi, joka edellyttää ihmisten aktiivista osallistumista ja vuorovaikutusta (Toikko & Rantanen 2009, 89). Kehittämiseen

osallistumisen kannalta keskeisiä yhteisötason sosiaalisia rakenteita ovat hyvä johtaminen, vuorovaikutteisuus, vaikuttamismahdollisuudet, yhteisöllisyys, tehokas tiedonkulku sekä selvä tehtävien jako (Syrjäläinen 2002, 123, Sahlberg 1998, 158). Kehittämistoiminnan sosiaalinen luonne edellyttää, että mahdollisimman moni osallistuu keskusteluun kehittämisestä. Kehittäminen voi vain harvoin edetä pienen piirin toimintana, sillä jos tavoitellaan laaja-alaisia vaikutuksia, niin se edellyttää myös laajaa osallistujajoukkoa. Projektikirjallisuudessa tuloksellisuuden ehtona pidetäänkin tärkeimpien sidosryhmien ottamista mukaan suunnitteluun ja päätöksentekoon jo hankkeen alkuvaiheissa. Tällä varmistetaan eri tahojen tarpeiden ja intressien huomioiminen. Osallistumisen kautta myös lisätään sitoutumista kehittämiseen. (Toikko & Rantanen 2009, 73, 90.)

Kehittämistyön sosiaalisia prosesseja voidaan tukea myös koulutuksen avulla, sillä kehittäminen edellyttää usein uusien toimintamallien oppimista (Toikko & Rantanen 2009, 94). Oppiminen onkin kehittymisen ja uusiutumisen keskeisin väline, jonka kautta voidaan saavuttaa haluttu muutos. Oppimista on tapahduttava sekä yksilöissä että yhteisössä. Kun työntekijät uudistavat omaa oppimistaan ja osaamistaan, he uudistavat samalla kasvatusta. (Uusitalo 2000, 76, 88.)

Kollegiaalisuus on tärkeä luottamuksen ja tuen normien luomisessa, ja se on myös oppivan organisaation edellytys. Työntekijöiden keskinäinen vuorovaikutus auttaa tunnistamaan ja muuttamaan kulttuurin taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia ja orientaatioita. Se auttaa selvittämään muutosten yhteydessä esiintyviä epäonnistumisia, turhautumisista ja muita vaikeuksia. Tietoisuus siitä, että työyhteisössä on tarvittaessa apua ja tukea, rohkaisee kokeilemaan uusiakin asioita. (Sahlberg 1998, 158–160, 167.)

Kehittämistoiminnan sosiaalisiin prosesseihin voidaan osallistamisen ja vuorovaikutuksen tukemisen lisäksi vaikuttaa johtamis- ja organisointitavoilla. Johtaminen ei ole vain asiajohtamista vaan se on myös henkilöstöjohtamista. Kehittämistoiminnan johtamistavoissa korostuvat matala hierarkia, tietojen välittyminen sekä hyvä vuorovaikutus. (Toikko & Rantanen 2009, 94.) Myös luottamus päätöksentekijöihin korostuu muutostilanteissa. Jos luottamus päätöksentekijöihin on heikko ja päätökset ovat työntekijän kannalta kielteisiä, sitoutuminen muutokseen heikkenee. Sen sijaan silloin, jos esimiehiin luotetaan ja päätökset tehdään oikeudenmukaisesti, sitoutuminen organisaatioon ei heikkene niin vahvasti, vaikka päätökset olisivatkin työntekijän kannalta negatiivisia. (Sinervo, Elovainio, Pekkarinen & Heponiemi

2005, 138–139.)

4.2 Inklusiivisen toimintatavan kehittäminen

Inklusiivisuus edellyttää sekä järjestelmän että toimintarakenteiden kehittämistä ja samalla myös sellaisen toimintakulttuurin ja pedagogisten menetelmien kehittämistä, jotka edistävät kaikkien lasten hyvää kasvua ja kehitystä. (Opetusministeriö 2007a, 55.) Inklusiiviseen opetusjärjestelmään siirtymisen esteistä keskeisin on resurssipula. Myös opettajakunnan asenteet integraatiota kohtaan ovat varsin kielteisiä. (Rönty 2002, 43.) Inklusion tavoitteen hyväksyminen ja siihen pyrkiminen edellyttävätkin vallitsevien lapsi- ja vammaisuuskäsitysten uudelleenarviointia. On päästävä eroon siitä ajattelusta, että on ”erityisiä” lapsia ja muita lapsia. Osallistavan kasvatuksen ajatus on siinä, että kaikki lapset ovat omalla tavallaan ainutkertaisia ja kasvatuksen tarkoitus on auttaa heitä omassa kasvussaan. (Väyrynen 2008, 9.)

Brickerin (2000, 18) mukaan onnistuneeseen inklusioon vaaditaan inklusiomyönteinen asenne, ammatillista osaamista ja tietoa sekä tukea, kuten henkilöstön koulutusta ja ympäristön muovaamista. Hän toteaa opettajien asenteiden vaikuttavan siihen, miten he toimivat. Suotuisimmatkaan asenteet eivät kuitenkaan takaa inklusion onnistumista, jollei henkilöstöllä ole tarvittavaa tietoa ja taitoa toimia kaikenlaisten lasten kanssa. Naukarisen, Saloviidan ja Murrin (2001, 203) mukaan kasvattajien perus- ja täydennyskoulutusta tulisikin kehittää ihmisten moninaisuutta paremmin ymmärtäväksi, ja ymmärrystä erilaisten lasten tukemisesta tulisi lisätä. Myös Väyrynen (2008, 9) toteaa, että työyhteisössä on kehitettävä tietotaitoa, sillä mitään kehitystä ei tapahdu elleivät yksilöt kehity tiedoissaan ja taidoissaan. Koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen lisäksi Väyrynen korostaa työssäoppimisen mahdollisuuksia. Oppimisen ja työn kehittämisen kautta myös ammattitaito kehittyy.

Inklusiivisemmän kasvatuksen kehittämistä varten Booth, Ainscow ja Kingston (2006, 8–9) ovat laatineet osallistavan kasvatuksen kehittymisestä kolme ulottuvuutta sisältävän mallin. Ensimmäinen ulottuvuus on osallistavan kulttuurin luominen. Tällä tarkoitetaan turvallisen, suvaitsevaisen, yhteistoiminnallisen ja virikkeellisen yhteisöllisyyden luomista. Osallistavat arvot ja asenteet ohjaavat päätöksentekoa ja arjen toimintoja. Toinen ulottuvuus on osallistavien toimintaperiaatteiden laatiminen. Nämä toimintaperiaatteet näkyvät kaikessa toiminnassa, jolla

tähdätään kaikkien lasten osallisuuden lisäämiseen. Kolmas ulottuvuudesta on osallistavien käytäntöjen luominen. Toimintatavat ja toimintamuodot pohjautuvat osallistaviin arvoihin, asenteisiin ja toimintaperiaatteisiin. Lasten moninaisuus otetaan huomioon toiminnassa ja kaikki mahdolliset resurssit pyritään ottamaan käyttöön inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseksi.

Pietiläisen ja Alakoskelan (2005, 25–26) mukaan inklusion kehittäminen ei voi rajoittua vain yhden hallintokunnan vastuulle, vaan kaikkien eri tahojen yhteistyö on kehittämistyössä tarpeellista. Inklusiivinen kasvatusta onkin hyvin laaja-alainen toteutettavaksi. Inklusion vaatimat muutokset koskevat koko yhteiskuntaa, ja kasvatuksessa päivähoiton ja koulun organisaatiota, pedagogiikkaa ja opetussuunnitelmaa. (Barton 2003, 60.) Aiempaa inklusiivisemmän toimintatavan kehittäminen voi kuitenkin lähteä liikkeelle tietyistä kunnasta, päivähoitoyksiköstä tai koulusta. Laajempi kehittämistoiminta vaatii kuitenkin laajempia taustavoimia. Seuraavassa esittelen Erityisopetuksen strategiaa (2007) sekä Kelpo-hanketta inklusiivisen kasvatuksen edistäjinä.

4.2.1 Erityisopetuksen strategia ja Kelpo-hanke perusopetuslain muutosta toteuttamassa

Opetusministeriö asetti maaliskuussa 2006 ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategiaksi. Muutosta kaivattiin erityisopetuksen oppilaiden määrän kasvun sekä inklusion edistämistarpeen vuoksi. Ehdotuksen tuli sisältää erityisopetuksen määrällisen kehittämisen analysointi, erityisopetusta koskevan lainsäädännön kehittämistarpeet, opettajankoulutuksen kehittämistarpeet, erityisopetukseen liittyvien hallinnollisten menettelyjen kehittämisen ja muut erityisopetuksen kehittämistarpeet. (Opetusministeriö 2007a, 3, 6.)

Lähikoulu- ja inklusio-ajatus ovat Erityisopetuksen strategian (2007) keskeisiä periaatteita. Ohjausryhmän mukaan opetusta tulee kehittää nykyiseen verrattuna siten, että se huomioisi kaikkien lasten tarpeet. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen opetusta järjestettäessä tulee aina ensin selvittää lähikoulun mahdollisuudet. Tällöin arvioidaan myös koulun tarvitsemat resurssit ja tarvittavat tukitoimet. Jos oppilaan tuen tarve on erityisen vaativa, niin ettei opetusta voida järjestää lähikoulussa, opetus tulee järjestää siellä, missä se voidaan toteuttaa oppilaan edun mukaisesti. (Opetusministeriö 2007a, 54–56.)

Ohjausryhmä ehdottaa, että painopistettä siirretään aiempaa selkeämmin varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään toimintaan. Erityisopetuksen strategiassa on otettu käyttöön uusi termi, tehostettu tuki. Tehostetun tuen avulla tuettaisiin kasvua ja oppimista sekä ehkäistäisiin ongelmien kasvamista ja moninaistumista. (Opetusministeriö 2007a, 3, 56, 59.) Kehittämistoiminnassa on päämääränä, että tehostetun tuen muodot otetaan käyttöön entistä aktiivisemmin ja mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ennen kuin oppilaalle harkitaan opetuksen antamista erityisopetuksena (Opetushallitus 2008).

Opetushallituksen koordinoiman Kelpo-kehittämistoiminnan tarkoituksena on jalkauttaa ja kehittää tämän Erityisopetuksen strategian (2007) linjauksia paikallisiin käytänteisiin (Opetushallitus 2008). Kelpo-kehittämistoiminnassa suunnitellaan, miten tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja tukitoimet järjestetään. Kunnat suunnittelevat, miten kehittämistyön myötä luodut toimintamallit vakiinnutetaan osaksi kunnan toimintaa. Kelpo-hanke on käynnistynyt 233 kunnassa keväällä 2008, jolloin kunnat ovat laatineet tarkennetut suunnitelmansa tehostetun ja erityisen tuen kehittämisestä (Opetushallitus 2008.)

Seuraavassa perehdyn tarkemmin esiopetusta koskeviin Erityisopetuksen strategian muutosehdotuksiin.

4.2.2 Strategian muutosehdotukset

Erityisopetuksen strategia korostaa varhaista puuttumista ja ennaltaehkäisevän tuen merkitystä lapsen lähikoulussa tai lähipäiväkodissa. Tukea tarvitseva lapsi saa ensin tehostettua tukea ja vasta sen jälkeen voidaan tehdä erityisopetuspäätös. (Opetusministeriö 2007a, 3, 59.) Lapsen kehityksen ongelmien ehkäisy, varhainen havaitseminen ja puuttuminen ovat nousseet esille erityisen tuen tarpeen lisääntyessä. Tuen tarpeen ennaltaehkäisyssä on kasvatuksen laadulla suuri merkitys. Kasvu- ja oppimisympäristön tulee olla fyysisiltä, psyykkisiltä, tiedollisilta ja sosiaalisilta ominaisuuksiltaan sopiva. Lapsella tulisi olla mahdollisuus kiirettömään vuorovaikutukseen, hänen kehitystasolleen sopivan kokoisessa ryhmässä toimimiseen sekä rauhaa paneutua keskittymistä edellyttäviin toimintoihin. (Heinämäki 2004b, 56.)

Varhaisella puuttumisella viitataan tuen tarjoamiseen mahdollisimman nopeasti ongelmien ilmaannuttua missä iässä tahansa (Opetusministeriö 2007a, 56). Aiemmin lapsen tukeminen määriteltiin kuuluvaksi erityisen tuen piiriin. Tämä määrittely ei kuitenkaan enää ole riittävä. Yhä useammin lapsen erityisen tuen tarve liittyy tilanteisiin ja olosuhteisiin, joita ei edes voida lääketieteellisellä diagnostisella määritelmällä tunnistaa. Näihin kuuluvat esimerkiksi tuen tarve ryhmään liittymisen ja ryhmässä toimimisen taitojen oppimiseksi. (Heinämäki 2004a, 227–230; Heinämäki 2005, 8.)

Varhainen puuttuminen lapsen oireisiin ja ongelmiin on usein tehokasta ja järkevämpää kuin jäädä odottamaan ongelman korjaantumista itsestään. Monesti lapsilla, joilla on kouluiässä vaikeuksia, on ollut niistä merkkejä jo päivähoidossa. Tukea tulisikin tarjota mahdollisimman varhain, minkä vuoksi kasvattajan tulee tuntea kehitysriskejä, sekä havainnoida ja arvioida lapsen kehitystä. On erotettava, mitkä tilanteet edellyttävät puuttumista ja mitkä taas ovat lapsen kehitykseen luonnostaan kuuluvia pulmia. Varhainen tukeminen edellyttää myös lapsen yksilöllistä tukemista päivittäisen toiminnan osana ja työyhteisön toiminnan ja kasvatusympäristön tietoista arviointia ja kehittämistä varhaisen tuen suuntaan. Varhainen havaitseminen ja tuen antaminen auttavat ehkäisemään ongelmien syvenemistä ja niiden pitkäaikaisvaikutuksia, sillä varhaisessa vaiheessa on yleensä käytettävissä vielä useita puuttumis- ja tukemisvaihtoehtoja. (Heinämäki 2005, 3, 9-10; Opetusministeriö 2007a, 56.)

Mahdollisiin ongelmiin puuttuminen ja tukitoimien suunnitteleminen ja toteuttaminen tulisi tapahtua moniammatillisen työryhmän ja huoltajien kautta. Puuttuminen tulee toteuttaa lasta ja perhettä kunnioittavasti, avoimesti ja leimaamatta. Esiopetuksessa henkilöstön yhteistyö ja erityislastentarhanopettajan tai erityisopettajan tuki helpottaa tuen tarpeen havaitsemista. Yhdessä voidaan miettiä tukitoimia ja tilanteen mukaisten ryhmittelyiden käyttöä. (Heinämäki 2005, 11; Opetusministeriö 2007a, 56.)

Varhaisen puuttumisen lisäksi tuen muotona strategiassa korostetaan tehostettua tukea. Tehostettu tuki tarkoittaa esi- ja perusopetuksen yleisten tukitoimenpiteiden tehostamista määrällisesti ja laadullisesti sekä opetuksen järjestämistä riittävän pienissä opetusryhmissä. Tehostetun tuen avulla tuetaan oppimista ja kasvua sekä ehkäistään oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista ja kasautumista. Tuen muotoina se käsittää eriyttämisen, samanaikaisopetuksen eri muodot, tukiopetuksen, osa-aikaisen

erityisopetuksen ja oppilashuollon. (Opetusministeriö 2007a, 56, 59.)

Esiopetuksessa on tärkeää vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa sekä huolehtia tasavertaisesta jäsenyydestä lapsiryhmässä. Tehostettuun tukeen kuuluu lapsen kehitystasoinen ja lapsen tarpeista lähtevä toiminnallinen ohjaus sekä lapsen oppimisvalmiuksien tietoinen tukeminen. Tuen suunnittelussa erityisopettajan tai erityislastentarhanopettajan mukanaolo on tärkeää. (Opetusministeriö 2007a, 56.)

Tehostetun tuen tarpeessa olevalle oppilaalle tehdään sekä esi- että perusopetuksessa oppimissuunnitelma. Se toimii tehostetun tuen suunnittelun ja seurannan välineenä. Esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ja tarvittavat tukipalvelut tulee järjestää siten, että lapsi pystyy osallistumaan ryhmänsä toimintaan. Suunnitelma sisältää oppimisympäristön muutostarpeet sekä opetuksen edellyttämät tuki- ja oppilashuoltopalvelut, ja niistä vastaavat henkilöt. Suunnitelmaan kirjataan lisäksi lapsen kasvulle ja kehitykselle asetetut tavoitteet sekä arvio lapsen vahvuuksista, oppimiseen liittyvistä riskitekijöistä sekä vaikeuksista. Myös edistymisen seuranta ja arviointi sisällytetään oppimissuunnitelmaan. Opetuksen järjestäjän halutessa oppimissuunnitelma voidaan tehdä kaikille esiopetuksen lapsille. (Opetusministeriö 2007a, 56.)

Erityisopetus päätös tehdään pääsääntöisesti vasta tehostetun tuen toimenpiteiden jälkeen. Lapsille, joille tehostettu tuki ei ole riittävä, tulisi tehdä erityisopetus päätös jo ennen esiopetusta, sillä päätöstä ei yleensä tehdä esiopetuksen tai ensimmäisen perusopetusvuoden aikana. Ohjausryhmä ehdottaa, että erityisopetus päätös olisi määräaikainen hallintopäätös. Siinä päätetään aiempaa laajemmin ja velvoittavammin opetuksen järjestämispaikasta, opetuksen resursseista, riittävän pienestä ryhmäkoosta integroitaessa oppilas yleisopetuksen ryhmään sekä tarpeen mukaan oppimäärän yksilöllistämistä. Päätöksen määräaikaisuus merkitsee sitä, että erityisopetuksen tarve arvioidaan määräajoin, ja mikäli erityisopetuksen tarve poistuu, oppilas saattaa siirtyä takasin tehostetun tuen piiriin. (Opetusministeriö 2007a, 57, 59.)

Erityisopetus päätöksestä neuvotellaan huoltajan kanssa ja erityisopetus päätöksen keskeiset perustelut tulee käsitellä moniammatillisissa oppilashuoltoryhmissä. Oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistä valmistellaan moniammatillisessa ryhmässä pedagoginen selvitys. Siihen kirjataan oppilaan vahvuusalueet sekä hänen oppimiseen ja kasvuun liittyvät ongelmat.

Pedagogisessa selvityksessä kerrotaan, millaista tehostettua tukea oppilas on saanut, sekä millaisia järjestelyjä tarvitaan jatkossa. Näiden perusteella opetuksen järjestäjä arvioi opetuksessa tarvittavat tukimuodot. (Opetusministeriö 2007a, 57.) Ensisijaisesti opetuksen ja kasvatuksen tulisi tapahtua lapsen lähikoulussa tai lähipäiväkodissa, ja tavoitteena on tukea lapsen opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Oppimäärä kuitenkin yksilöllistetään, jos arvion mukaan oppilas ei tukitoimista huolimatta saavuta yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita. (Opetusministeriö 2007a, 57.)

Opetusministeriön (2007a, 56–58) mukaan erityisopetuspäätöksen jälkeen lapselle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Tämä tulee laatia jokaiselle erityisopetuspäätöksen saaneelle oppilaalle ja sen laatimisessa hyödynnetään oppilaalle aiemmin tehtyä oppimissuunnitelmaa. Kuten oppimissuunnitelman, myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sisältää tavoitteet, sekä suunnitelmat pedagogisista menetelmistä ja muista tarvittavista tukitoimista.

Tuen muotojen uudelleen jaottelun lisäksi strategia korostaa lapsen saumatonta ja turvallista etenemistä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä edelleen perusopetukseen. Opetusministeriö ehdottaakin, että varhaiskasvatus tulee hallinnollisesti siirtää osaksi opetustointia sekä valtakunnantasolla että paikallistasolla. (Opetusministeriö 2007a, 60.)

Erytisopetuksen strategia korostaa lisäksi opettajan koulutuksen kehittämisen merkitystä. Eduskunnan sivistysvaliokunnan lausunnoissa on todettu, että kasvatuksellisten erityistarpeiden määrän kasvu vaatii opettajilta laaja-alaisempaa osaamista sekä moniammatillisuutta. Tämä muutos tulee ottaa huomioon opettajien koulutuksessa. Valiokunta pitääkin välttämättömänä, että opettajien peruskoulutus sisältää riittävästi erityispedagogista tietoa. (Sivistysvaliokunnan lausunto 9/2004) Opettajankoulutus 2020 -työryhmän ehdotuksen mukaan erityisopettajien koulutusta tulee lisätä. Lisäksi on huomioitava erityislastentarhanopettajien kasvava tarve. (Opetusministeriö 2007b, 3, 46.) Opetusministeriön (2007a, 61) mukaan yliopistojen tuleekin tarkistaa opettajakoulutuksensa, mukaan lukien lastentarhanopettajankoulutuksen rakenteita ja sisältöjä, niin että opiskelijat saavat mahdollisuuden perehtyä erityiskasvatuksen kysymyksiin opintojensa aikana.

Ohjausryhmän mukaan opettajankoulutuksen kehittämisen lisäksi tarvitaan erityiskasvatukseen liittyvää täydennyskoulutusta. Opettaja-opiskelijoita sekä täydennyskoulutukseen osallistuvia opettajia tulee ohjata heterogeenisen ryhmän opettamiseen, ja heidän taitojaan oppijoiden erilaisuuden kohtaamiseen tulee vahvistaa. On vahvistettava myös taitoa opetuksen eriyttämiseen sekä oppilaiden omien voimavarojen ja keskinäisen oppimisen hyödyntämiseen. Ohjausryhmän ehdottaman tehostetun tuen toteuttaminen edellyttää opettajien koulutuksen tavoitteiden ja sisältöjen tarkistamista kaikkien opettajien kohdalla sekä erityisopettajakoulutuksen määrällistä lisäämistä. Lisäksi yliopistoissa suoritettavaa erityispedagogista tutkimusta tulee vahvistaa. (Opetusministeriö 2007a, 60–61, 67.)

Kaiken kaikkiaan Erityisopetuksen strategiassa ehdotetut muutokset edellyttävät muutoksia lainsäädäntöön ja esiopetussuunnitelman perusteisiin sekä suunnittelu- ja kehittämistoimintaa. Erityisopetuksen strategian mukaan valtion ja kuntien opetushallinto yhdessä muiden toimijoiden kanssa tukee muutosten toteuttamista yhteisillä suosituksilla ja ohjauksella. (Opetusministeriö 2007a, 59, 67.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on esiopetuksen inklusiivisuudesta ja sen kehittämisestä. Selvitän, kuinka inklusiivista esiopetus esiopetusryhmissä työskentelevien lastentarhanopettajien mielestä on ja mitä inklusioprosessin edistäminen heidän mielestään vaatii. Lisäksi tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten esiopettajat kokevat Erityisopetuksen strategian (2007) tuomien muutosten vaikuttavan inklusioprosessin edistämiseen.

Puran tutkimustehtäväni seuraaviksi kysymyksiksi:

1. Miten lastentarhanopettajat kokevat esiopetuksen inklusiivisuuden?
2. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on inklusioprosessin edistämisestä esiopetuksessa?

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTTAMINEN

Koska kyseessä on tutkimus, jonka lähtökohtana ovat tutkittavien kokemukset ja käsitykset, on lähestymistapani luonteeltaan laadullinen ja fenomenologinen. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoituksena on kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen. Tutkijaa ohjaa hänen omat arvonsa ja nämä arvot muovaavat tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä, sillä tutkija ja hänen tietonsa kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. Tulokseksi saadaan siis vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Yleisesti ottaen kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle on, että tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Tutkimus toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia saatetaan muuttaa olosuhteiden mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.) Eskolan ja Suorannan (2008, 15–16) mukaan laadulliselle tutkimukselle tunnusomaista ovat muun muassa tietyt aineistonkeruumenetelmät, tutkittavien näkökulman näkyminen, tutkijan erityinen asema, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi ja hypoteesittomuus. Lähtökohtana ei ole siis teorian tai hypoteesin testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152).

6.1 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksen menetelmällisten valintojen kuvaaminen on oleellinen osa tutkimustyötä. Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset oletukset raamittavat sen, miten tutkija kohtaa tutkittavansa, millaisena hän käsittää tutkittavan ilmiön ja miten hän raportoi ja tulkitsee tulokset. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8.) Ontologian perustalla vaikuttaa tutkijan ihmiskäsitys (Laine 2007, 28). Ihmiskäsitys vaikuttaa siihen, millaisena tutkija näkee ihmisen. Tutkimuksesta tulee johdonmukainen silloin, kun se toteutetaan tutkijan ihmiskäsityksen suuntaisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kaikki tutkimuksen vaiheet noudattavat tutkijan käsitystä ihmisestä. (Lehtomaa 2005, 164.) Tässä tutkimuksessa ihminen nähdään

fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan kontekstuaalisesti kokemusten, merkitysten ja yhteisöllisyyden muovaamana kokonaisuutena.

Tutkimuksen epistemologisilla lähtökohdilla tarkoitetaan tiedonkäsitystä ja käsitystä siitä miten tutkittavasta ilmiöstä parhaiten saadaan tietoa. Olennaista tietokäsityksessä on ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2007, 28.) Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö on inklusiivisuus esiopetuksessa ja tarkoituksena on saada selville ilmiön merkityksiä. Käytän fenomenologista tutkimusotetta, sillä fenomenologiassa keskeistä on kokemusten ja käsitysten tutkiminen. Tarkoitukseni on selvittää, millaisena esiopetuksen inklusiivisuus ja inklusiivisuuden edistäminen näyttäytyy haastateltaville. Judén-Tupakkan (2007, 65) mukaan fenomenologia menetelmänä sopii sellaiseen tutkimukseen, joka tutkii niin sanottua hiljaista tietoa tai sellaisen aiheen käsittelyyn, josta kuvitellaan olevan paljon ennako-oletuksia. Fenomenologinen tutkimusote sopii myös sellaisiin aiheisiin, joita on tutkittu vain vähän. Esiopetuksen inklusiivisuutta ei Suomessa ole juurikaan tutkittu, joten uskoakseni fenomenologisesta näkökulmasta on mahdollista tavoittaa sen olemusta.

Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on subjektiivinen kokemus eli ihmisen mielessä rakentuneet merkitykset. Tämä subjektiivinen merkityksmaailma koostuu erilaisista kokemuksista, kuten havainnoista, tunne-elämyksistä, kuvitelmista, käsityksistä, mielipiteistä ja arvostuksista. (Virtanen 2006, 157.) Oleellista tutkimuksessani on juuri selvittää haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä inklusiivisuudesta. Fenomenologiassa siis tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Ihmistä ei voi ymmärtää siitä irrallaan. (Laine 2007, 29.) Tutkijan on mahdotonta tavoittaa mielen merkityksmaailmaa, ellei tutkittava kerro tai kuvaile mielensä kokemuksia. Fenomenologisessa aineistonhankinnassa on olennaista, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita haastateltavat tuovat esille. Haastateltavien on voitava kuvata kokemuksiaan yksilökohtaisesti. (Virtanen 2006, 157, 167, 170.) Tästä syystä pyrin olemaan avoin haastateltavien käsitysten kuvailulle. On tärkeää saada haastateltava kuvaamaan käsityksiään mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti, jotta haastateltavan subjektiivista kokemusta olisi mahdollista tavoittaa.

Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Todellisuus ei ole edessämme vain jonain neutraalina massana, vaan kaikki merkitsee meille jotain. Jokaisessa havainnossa kohde näyttäytyy havaittajan pyrkimysten ja uskomusten valossa ja ihmisten toiminta on suurelta osin tarkoitusten

mukaisesti suuntautunutta. Ihmisten suhde todellisuuteen on siis merkityksillä ladattua. Nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohde ja analyysin tuloksena on selvitys kokemuksen useista erilaisista merkitysaspekteista ja niiden luonteesta. (Laine 2007, 29.) Tutkimukseni tuloksia eivät ole siis ainoastaan haastateltavien esittämät mielipiteet, vaan tavoitteena on niiden avulla päästä myös haastateltavien esittämien ajatusten taustalla oleviin käsityksiin.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat nähdään osana kasvatusyhteisöä, mutta heidän näkemyksensä ovat oletettavasti muotoutuneet erilaisen kokemuksen, kuten koulutuksen ja työkokemuksen myötä. Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisyksilö onkin perustaltaan yhteisöllinen. Merkitysten lähde on siinä yhteisössä ja kulttuurissa, jossa yksilö elää. Yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. Yhteisön jäsenenä meillä on siis yhteisiä merkityksiä, mutta jokainen yksilö on myös erilainen. Fenomenologinen tutkimus ei pyrikään löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan se pyrkii ennemminkin ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityksimaailmaa. (Laine 2007, 30.) Tarkoitukseni ei ole tehdä universaaleja yleistyksiä, vaan pyrin tutkimaan yksilöä ja hänen kokemusmaailmaansa, siten että yksilö nähdään myös yhteisönsä jäsenenä.

Tutkimuskohdetta ennakoita selittävien teoreettisten mallien tiedostaminen on hyvin merkityksellistä fenomenologisessa tutkimuksessa. Siinä ei kuitenkaan käytetä teoreettisia viitekehyksiä siinä merkityksessä, että tutkimusta ohjaamaan asetettaisiin jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli. Aiemmat tutkimustulokset nähdään tutkimuskohteen ennaltamäärittäjinä, joten niihin pyritään saamaan etäisyyttä tutkimuksen ajaksi, jolloin tutkija tekee omia tulkintojaan tutkimusaineistosta. (Laine 2007, 35–36.) Vasta tutkimuksen lopussa, kun aineiston tulkinta on tehty, otan aiemmat tutkimukset ja teoriat mukaan tulosten pohdintoihin ja vertailuihin.

6.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla esiopetustehtävissä toimivia lastentarhanopettajia, konsultoivaa erityislastentarhanopettajaa sekä Kelpo-hankkeen koordinaattoria. Kaikki haastattelemani henkilöt työskentelevät samassa kunnassa. Tutkimuksen

tarkoitus on kuvata lastentarhanopettajien kokemuksia esiopetuksen inklusiivisuudesta sekä heidän käsityksiään inklusioprosessin edistämisestä. Kelpo-hanke korostaa inklusiivista kasvatusta. Halusinkin valita tutkittavaksi kunnaksi kunnan, jossa Kelpo-hanke on käynnissä, jotta voisin selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä hankkeen vaikutuksesta inklusiivisen esiopetuksen kehittämiseen. Valitsin haastateltavaksi esiopettajia, joiden ryhmässä on tällä hetkellä tai on aiemmin ollut erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Oletin, että heillä olisi kokemusta erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta tavallisessa ryhmässä ja käytännön tietoa inklusion toimivuudesta sekä sen edellytyksistä. Tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle onkin, että kohdejoukko on valittu tarkoituksen mukaisesti eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155). Näin tutkimukseen valitut henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Virtanen 2006, 172). Kelpo-koordinaattoria haastattelin, sillä tarkoitus oli saada informaatiota myös organisaatiotason toimijalta, jolla olisi tietoa inklusioprosessin edistämisestä erityisesti kehittämishankkeen kautta. Kelpo-koordinaattorin rooli tiedonantajana on kuitenkin lähinnä vain taustatietoa tarjoava. Haastattelin myös konsultoivaa erityislastentarhanopettajaa, sillä Kelpo-koordinaattori mainitsi hänen vievän informaatiota hankkeesta päivähöitoon ja esiopetukseen. Konsultoivalla erityislastentarhanopettajalla on myös suuret vaikutusmahdollisuudet siihen, millaiseen ryhmään tukea tarvitseva lapsi kunnassa sijoitetaan.

Tutkimusmenetelmäksi valitsin haastattelun, koska uskon sen olevan sopivin metodi aiheeni kannalta. Haastattelun joustavuus antaa mahdollisuuden toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelu mahdollistaa myös lisäkysymyksiä esittämisen tarvittaessa. Haastattelun avulla pystyy ohjaamaan keskustelua sekä kannustamaan haastateltavaa vastaamaan ja keskittymään tiettyihin teemoihin paremmin kuin esimerkiksi kyselylomakkeita tai narratiivista tutkimusta käytettäessä. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23.)

Tutkimuskohteena olevan kunnan valinnan jälkeen otin mahdollisiin haastateltaviin yhteyttä. Kelpo-koordinaattoria lähestyin sähköpostitse ja esiopettajia sekä konsultoivaa erityislastentarhanopettajaa puhelimitse. Kunnassa toimii kaksi Kelpo-koordinaattoria, mutta toisen heistä ollessa virkavapaalla päädyin haastattelemaan heistä vain toista. Konsultoivan erityislastentarhanopettajan valitsin Kelpo-koordinaattorin suosituksesta, sillä hän oli osallistunut

hankkeeseen enemmän kuin kunnan muut konsultoivat erityislastentarhanopettajat. Kunnassa työskenteleville esiopettajille soitin päiväkotien aakkosjärjestyksen mukaan, mutta haastatteluun valitsin esiopettajia, joilla oli inklusiosta kokemusta.

Aineiston keruu tapahtui keväällä 2010. Haastateltavia oli yhteensä yhdeksän. Tämä oli mielestäni riittävä määrä, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Haastattelemani lastentarhanopettajat työskentelivät kaikki päiväkodeissa sijaitsevilla esiopetusryhmissä. Heitä oli seitsemästä eri päiväkodista. Kaikki haastateltavat olivat naisia, mutta ikänsä ja työkokemuksensa suhteen he olivat varsin heterogeenisiä. Nuorimmalla haastateltavalla oli vain vuosi työkokemusta takana, kun taas pisimmän työkokemuksen omaava oli työskennellyt ammatissaan jo 33 vuotta.

Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on saada esille tutkittavan kokemus. Tästä syystä kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia. (Virtanen 2006, 170.) Suunnittelin lukemaani kirjallisuutta hyödyntäen haastattelurungot Kelpo-koordinaattorille, konsulttoivalle erityislastentarhanopettajalle sekä yhteisen haastattelurungon esiopettajille. Haastattelurungossa on myös muutamia suljettuja kysymyksiä, mutta koin niiden olevan oleellisia, jotteivat kysymykseni olisi liian johdattelevia. Suljettujen kysymysten kohdalla pyysin haastateltavaa kuitenkin aina tarkentamaan ja perustelevaan vastaustaan, jotta heidän kokemuksensa saataisiin kuuluviin. Haastattelut koostuivat kahdesta pääteemasta, jotka olivat esiopetuksen inklusiivisuus sekä inklusiivisen esiopetuksen kehittäminen. Haastattelut toteutettiin teemahaastattelurungon mukaisesti (liitteet 1, 2 ja 3). Haastattelurungon olin lähettänyt haastateltaville etukäteen, jotta heillä olisi halutessaan mahdollisuus perehtyä haastatteluun etukäteen. Haastattelut olivat yhtä parihaastattelua lukuun ottamatta yksilöhaastatteluja, ja tyypiltään ne kaikki olivat teemahaastatteluja.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole määritelty. Haastattelija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta kysymysten järjestys ja laajuus vaihtelevat eri haastatteluissa. (Eskola & Suoranta 2008, 87.) Kysymysten asettelu olikin erilainen jokaisessa haastattelutilanteessa. Olin kirjannut osan kysymyksistä etukäteen paperille, mikä helpotti etenemistä teemojen mukaan. Teemahaastattelun teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen eli siihen mitä tutkittavasta ilmiöstä etukäteen tiedetään (Tuomi & Sarajärvi

2009, 75). Haastattelukysymykset teinkin teorian tiedon ja tutkimusongelmien pohjalta. Teemahaastattelussa keskeistä ovat ihmisten tulkinnat asioista ja heidän antamat merkitykset näille asioille sekä se, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48).

Haastattelut tapahtuivat haastateltavien työpaikoilla rauhallisissa tiloissa. Tutussa tilassa onkin hyvät edellytykset teemahaastattelun onnistumiselle. (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 29.) Haastattelutilanteesta pyrin luomaan luontevan ja avoimen. Nauhoitin haastattelut digisanelimella, jotta saisin kaiken informaation tallennettua analyysia varten.

6.3 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on selkeyttää aineistoa ja tuottaa uutta tietoa. Siinä aineistosta erotetaan tutkimusongelman kannalta olennaiset ainesosat. Sen avulla pyritään luomaan hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 2008, 138, 150.)

Tutkimuksessani analyysin lähtökohtana on fenomenologinen lähestymistapa. Fenomenologialla tarkoitetaan ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä (Laine 2007, 43). Analyysissa pyritäänkin kokonaisvaltaiseen näkemykseen. Fenomenologinen tutkimus etenee vaiheittain. Aluksi tutustutaan huolellisesti tutkimusaineistoon ja sen jälkeen tutkimusaineisto jaetaan merkitysyksiköihin ja ne muunnetaan tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Sitten muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto ja lopuksi siitä siirrytään yleiseen merkitysverkostoon. Yleisessä merkitysverkostossa ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla. (Virtanen 2006, 175–180.) Tässä vaiheessa on tarkoitus luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Tästä syystä erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet on tuotava yhteen. Näiden merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuvan ilmiöstä. (Laine 2007, 43.)

Analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa tarkastellaan inhimillisiä merkityksiä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen muotoon, sen sisältämää informaatiota kadottamatta. Sillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata aineiston sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106, 108.) Koska

fenomenologisessa tutkimuksessa aiemmat tutkimustulokset nähdään tutkimuskohteen ennaltamäärittäjinä, pyrin saamaan niihin aluksi etäisyyttä tehden omia tulkintojani tutkimusaineistosta. Vasta tutkimuksen loppupuolella, kun aineiston tulkinta on tehty, otan aiemmat tutkimukset ja teorian mukaan tulosten pohdintoihin. (ks. Laine 2007, 35–36; Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Sisällönanalyysi alkaa aineiston koodaamisella ja laadullisessa tutkimuksessa koodaaminen tarkoittaa yleensä aineiston litteroimista eli puhtaaksi kirjoittamista (Eskola & Vastamäki 2001, 40–41; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Litteroinnin aloitin siirtämällä nauhoitustiedostot tietokoneelle, jonka avulla kuuntelin äänitykset ja purin ne sanatarkasti kirjalliseen muotoon. En kuitenkaan huomionnut litteroinnissa haastateltavien äänenpainoja tai taukoja, sillä mielestäni on oleellista tuoda esille vastauksen sisällön merkitykset. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 75 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Eskola ja Suoranta (2008, 152) painottavat aineiston perinpohjaista tuntemista, joten luin tekstimuotoiset haastattelut useaan kertaan, jotta sain muodostettua kokonaiskuvan aineistosta. Litteroinnin ja aineistoon perehtymisen jälkeen aineistoa voidaan analysoida erilaisilla tekniikoilla, joita ovat luokittelu, teemoittelu ja tyypittely (Eskola & Vastamäki 2001, 40–41; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Valitsin analyysitavaksi teemoittelun. Teemoittelussa on kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Siinä jäsennetään aineisto teemojen mukaisesti, jonka jälkeen vastaukset pelkistetään (Eskola & Vastamäki 2001, 41). Teemojen avulla pyritään löytämään tekstin merkitysantojen ydin. Tutkija voi teemoittaa aineistoa omien kysymystensä kautta, jolloin keskeiseksi nousee se, mitä informantit kunkin teeman kohdalla puhuvat. Tehtävänä on tällöin informanttien antamien merkitysten löytäminen. (Moilanen & Räihä 2001, 53.) Varsinaisen analyysin aloitin merkitysyksiköiden etsimisellä eli teemoittelin aineiston tutkimusongelmieni mukaan. Luin haastateltavien vastauksia läpi etsien vastauksista kohtia, jotka liittyivät teemoihin. Teemaan kuuluvat vastaukset eivät välttämättä sijainneet juuri kyseisen teeman alla, joten tarkastelua ei voitu rajoittaa vain tiettyihin kysymyksiin. Alleviivasin haastateltavien vastaukset erivärisillä kynillä, ja jaoin vastaukset teemojen alle. Samalla kirjoitin aineiston sivuun ajatuksia ja ideoita analysointia varten.

Kun olin tarkastellut haastateltavien vastauksia yksilökohtaisesti, yhdistin haastateltavien yksilökohtaiset teemat yleiseen merkitysverkkoon. Yleinen merkitysverkko sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisissa merkitysverkoissa esiin nousseet keskeiset sisällöt. Aineistosta kirjoitetaan auki työstettyjen analyysien parhaat palat eli kirjoitetaan omin sanoin tulkinnat siitä, mitä aineistossa on (Eskola 2001, 148). Tässä vaiheessa kuvasin kategorioita ja niiden välisiä suhteita. Vertasin teemojen sisällä olevia haastateltavien kuvauksia keskenään ja pyrin jossain määrin ryhmittelemään vastaajien käsityksiä. Nostin esiin aineistossa esiintyviä samankaltaisuuksia ja jonkin verran myös eroavaisuuksia. Aineiston pienuuden takia en kuitenkaan katsonut tarpeelliseksi tuottaa aineistosta määrällisiä tuloksia, kuten tarkemmin eritellä, kuinka moni haastateltavista on vastannut samalla tavalla. Kuvausta syventääkseni poimin tarvittaessa lainauksia kerätystä aineistosta.

Varsinaisessa analyysissä tutkija esittää tulkintansa. Analyysin tehtävänä on tiivistää ja jäsentää aineisto siten, ettei mitään olennaista jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa. Lopuksi vielä ankkuroin analyysin ja tulkinnan teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin (Eskola 2001, 145–146, 150). Näin muodostin kuvaksen tutkittavasta ilmiöstä sekä johtopäätökseni.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Haastattelut koostuivat kahdesta pääteemasta. Teemat olivat esiopetuksen inklusiivisuus sekä inklusiivisen esiopetuksen kehittäminen. Molempia teema-alueita lähestyin lastentarhanopettajien kokemusten ja käsitysten kautta.

Tarkensin tutkimusaiheittani aineiston keruun yhteydessä, sillä esiopettajilla ei ollut tietoa Kelpo-hankkeesta. Vaikka Kelpo-hanke koskee perusopetuksen lisäksi myös esiopetusta, ei hanke ollut kunnassa vaikuttanut esiopetukseen kovinkaan paljoa. Koska tieto hankkeesta ei ollut levinnyt haastateltaville lastentarhanopettajille, selvitin hankkeen vaikutusta inklusiivisen esiopetuksen edistäjänä lähinnä hankkeen näkyvimpien tekijöiden kuten tuen käsitteiden, oppilashuollon ja nivelvaiheen avulla. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 75) mukaan kvalitatiivinen tutkimus edellyttääkin joustavuutta ongelman asettelussa. He korostavat, että liikutaan ennakoimattomalla alueella ja aihetta saattaa joutua tarkentamaan tai jopa suuntaamaan uudelleen aineiston keruun yhteydessä.

Tutkimuskohteenani olevassa kunnassa Kelpo-hankkeen piirissä on kehitetty esiopetuksen oppilashuoltoa, joten se nousi haastatteluissa suurempaan rooliin kuin etukäteen olin suunnitellut. Myös inklusiivisuuden kokonaisuus nousi esiin hyvin laajana ja moniulotteisena, joten jaoin sen useampaan teema-alueeseen. Tutkimusaineistoa teemoitellessa alkuperäiset teema-alueet muuttuivatkin ja koen hedelmällisemmäksi kuvata tutkimustuloksia aineistosta nousseiden teemojen kautta kuin teemahaastattelun runkoa noudattaen. Tutkimustuloksia tarkastelen yhä pääteemojen mukaan, mutta alateemat on muokattu haastatteluista nousseiden kokonaisuuksien pohjalta. Ensimmäisen pääteeman rajasin koskemaan lastentarhanopettajien käsityksiä inklusiosta. Teemasta nousi esiin inklusio käsitteenä, esiopetuksen inklusiivisuus sekä inklusion edut ja haasteet. Toisen teeman nimesin inklusioprosessin edistämiseksi ja sen alle jaoin inklusion edellytykset, Kelpo-hankkeen sekä inklusiivisen esiopetuksen kehittämisen.

Haastatteluista otetut lyhyet suorat lainaukset olen merkinnyt lainausmerkein, kun taas pidemmät lainaukset on erotettu tekstistä sisennyksellä ja kursiivilla. Jos haastattelutekstistä on lainauksen yhteydessä jätetty osa pois, se on merkitty kahdella viivalla (– –). Hakasulkeissa olevat maininnat olen lisännyt helpottaakseni sitaatin asiayhteyden ymmärtämistä. Merkitsin

haastateltavien puheenvuorot kirjaimilla A, I, O, E, U, L, K, H, M, jotta lukijalla on mahdollisuus seurata myös yksittäisten haastateltavien käsityksiä sitaattien kautta.

7.1 Lastentarhanopettajien käsityksiä inklusiosta

7.1.1 Inklusio käsitteenä

Inklusiosta puhuttaessa on oleellista selvittää, kuinka lastentarhanopettajat inklusion käsittävät. Kaikki haastattelemani lastentarhanopettajat määrittivät inklusio-käsitteen lähipäiväkoti-käsitteen pohjalta. Inklusiolla tarkoitetaan heidän mukaansa sitä, että kaikki lapset sijoitetaan lähipäiväkotiin ja tavalliseen ryhmään, kuten eräs haastateltavista luonnehti: ”No lähinnä miten mä sen [inklusion] käsittän, niin et kaikki olis yhdessä ja samassa, katsomatta siihen että onko sulla joku vamma tai näin. Niin ihan kaikki olis niinku samassa päiväkodissa tai koulussa.” (H)

Yhdelle haastateltavista inklusion käsite ei ollut tuttu, mutta hän oli etukäteen ottanut asiasta selvää. Myös eräs toinen haastateltava pohti käsitteiden inklusio ja integraatio eroa epäröiden kummastakohan ilmiöstä tässä on kyse.

No siis määh just tos kauheesti mietin et integraatio-inklusio. Mut eiks siinä oo se lähikouluperiaate ja siin ei oo tapahtunu semmosta erillistämistä niinku missään vaiheessa, että se on niinku suoraan se lähikoulu ja siinä ei oo niinku integroinnissa. Silleen määh niinku nään sen eron, ku onhan siinäkin tietysti tarvitaan erityisopetusta ja tälleen, että niinku ei se silti sulje pois sitä ettei olis erityisopetusta. (O)

Muut haastateltavat eivät maininneet käsitteessä olevan epäselvyyttä, tosin en kysynyt heiltä, oliko käsite ollut heille alun perin tuttu. On hyvinkin mahdollista, että myös muut haastateltavat ovat ottaneet käsitteestä selvää ennen haastatteluja, sillä Mobergin ja Savolaisen (2009, 85) mukaan inklusio-käsite ei ole juurtunut päiväkotimaailmaan kovin syvälle. Inklusion rinnalla puhutaankin integraatiosta ja käsitteiden käytössä ilmenee jatkuvasti sekavuutta. Kuitenkin näidenkin lastentarhanopettajien, joille inklusio-käsite on vieraampi, ryhmässä on myös tukea tarvitsevia lapsia. Ilmiö vaikuttikin heille muuten tutulta, ainoastaan käsite oli vieraampi.

Inklusio-käsitteen käyttö ei olekaan välttämätöntä, jos integraatio ymmärretään muuksi kuin ainoastaan fyysiseksi yhdessäoloksi (Moberg & Savolainen 2009, 85). Tutkimassani kunnassa työskentelevät lastentarhanopettajat ymmärsivät integraatiolla kuitenkin tarkoitettavan lähinnä kunnassa käytössä olevia integroituja erityisryhmiä. Integroituja erityisryhmiä löytyy kunnan kaikilta päivähoitoalueilta. Se on päiväkodin ryhmä, jossa on yhteensä 13 lasta, joista viisi on erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Ryhmään sijoitetaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia, joiden tukeminen edellyttää laajempaa erityispedagogista osaamista kuin tavallisessa päivähoidossa voidaan tarjota. Näin ymmärrettynä integraatio nähtiin kuitenkin suppeampana ilmiönä kuin inklusio, emmekä tästä syystä käyttäneet integraatio-käsitettä. Haastattelujen aluksi varmistinkin, että puhumme haastateltavien kanssa samasta ilmiöstä, jotta käsiteristiriidat eivät vääristäisi tutkimustuloksia.

Pääsääntöisesti lastentarhanopettajat määrittelivät inklusion fyysisenä yhdessäolona. Vaikka näin ollen inklusiolla tarkoitettiin heidän mukaansa sitä, että kaikki lapset sijoitetaan lähipäiväkodin normaaliin ryhmään, mainitsi osa haastateltavista kuitenkin jo inklusiota määritellessään siihen kuuluvat lapsen tarvitsemat tukitoimet, kuten seuraava haastateltava:

No mun mielestä se tarkoittaa selkeemmillään tai pelkistettynä sitä, että kaikille yhteinen opetus, et se opetus tulis järjestää siten, että kaikki lapset sais sen riittävän ja oikee aikasen tuen kasvulleen just siellä missä on. Ja ehkä just se sellanen lähipäiväkoti tai lähikouluperiaate, et se tuki sinne missä on se lähipäiväkoti, ettei lähetä viemään muualle. (K)

Lähimpänä todellista inklusiota ollaankin, kun ajatellaan että kaikki oppilaan tarvitsemat tukipalvelut ovat tarjolla normaalissa opetusryhmässä. Pelkän oppimisympäristön normalisointi, johon ei kuulu tarvittavan yksilöllisen opetuksen järjestäminen ei ole inklusiota. (Moberg & Savolainen 2009, 81.) Vaikka useamman lastentarhanopettajan inklusion määritelmistä puuttui maininta tukitoimista, lähes kaikki kuitenkin haastattelun aikana korostivat tukipalvelujen tarjoamista normaalissa ympäristössä.

Konsultoiva erityislastentarhanopettaja näki inklusion lähipäiväkotiperiaatteen ja tuen tarjoamisen lisäksi myös arvona. Hänen mukaansa inklusio liittyy arvomaailmassa

ihmisoikeuksiin ja ihmisarvoon. ”Inklusio muutenki musta se on sellanen niinku arvomaailmassa tämmönen tietyl taval tämmönen ihmisoikeus, ihmisarvo niinku laajemmin.” (A) Naukkarinen, Saloviita ja Murto (2001, 199) toteavatkin inklusion eettisen ja moraalisen perustan olevan kaikkien ihmisten tasa-arvo ja ihmisoikeuksien toteutuminen. Kyseinen haastateltava korosti inklusion määrittelyssä myös kaikkien lasten osallisuuden merkitystä. Oleellista on, ettei lapsi vain fyysisesti ole muiden kanssa samassa tilassa, vaan että lapsi itse tuntee kuuluvansa joukkoon.

7.1.2 Esiopetuksen inklusiivisuus

Saloviidan (2001, 159) mukaan inklusio on Suomessa ymmärretty fyysisenä sijoittamisena. Hänen mukaansa helposti asetetaan symbolisesti inklusion kannalle, jolloin itse toiminta ei fyysisen sijoittamisen lisäksi muutu mitenkään. Jokaisella paikkakunnalla pääsy inklusiivisen kasvatuksen pariin kuuluu vähintäänkin vaihtoehtoihin. Mutta inklusiivisen päivähoiton laadukkuus ja se, miten valmiita päivähoitopaikat ovat vastaanottamaan tukea tarvitsevat lapset, ovat oleellisia kysymyksiä maamme kasvatusjärjestelmässä. (Viitala 2004, 140–141).

Haastattelemiä lastentarhanopettajia kokivat esiopetuksen kunnassaan jo suhteellisen inklusiivisena. Suurimman osan mukaan lapset menevät pääsääntöisesti lähipäiväkotiinsa, kuten myös konsultoiva erityislastentarhanopettaja toteaa: ”Mun mielestä se [inklusio] on toiminu, sen mitä mää oon ollu töissä, siis kauan, niin musta lähipäiväkoti on aina ollu meillä. Et lapset menee siihen päiväkotiin, mikä on lähinnä.” (A) Fyysinen sijoittaminen korostuu siis myös haastattelemiä lastentarhanopettajien puheessa. Esiopetuksen perustellaan olevan inklusiivista, sillä lapset käyvät lähipäiväkotiaan.

Osa haastateltavista koki esiopetuksen inklusiivisemmäksi kuin varhaiskasvatus yleensä. Lapset, jotka ovat olleet integroiduissa erityisryhmissä, tulevat esiopetukseen monesti ”normaaliin” esiopetusryhmään. ”Just esiopetukseen meiltä aika moni siirtyy tosta integroidusta erityisryhmästä, et tähän normi esiopetusryhmään. Et varmaan just esiopetuksessa eniten tavallaan se inklusio toteutuu, enemmän ku sielä pienemmillä.” (I)

Eräs lastentarhanopettaja koki, että siitä on ollut apua, että muutama lapsi hänen ryhmästään oli nuorempina saanut olla integroidussa erityisryhmässä. He olivat siellä oppineet hyvät perustaidot ja sopivat tällä hetkellä hyvin normaaliin esiopetusryhmään, kuten kyseinen haastateltava toteaa: ”Ne siirtyi sieltä [integroidusta erityisryhmästä] meille ja siitä on varmasti ollu apua, että he on ollu siellä ja harjoiteltu pienemmässä porukassa. Nytten ei oo ollenkaan ollu semmosta tunnetta, että niitten tarvis olla sielä, mut siä on varmaan hyvä pohjatyö tehty.” (H) Päästäkseen osallistumaan onkin monesti täytettävä tietyt kriteerit. Päivähoidossa tämä näkyy ajattelussa, jonka mukaan lapsi voi tulla tavalliseen päiväkotiryhmään vasta, kun on oppinut tietyt taidot. (Viitala 2004, 133.)

Haastateltavat näkivät inklusion periaatteiden toteutuvan omassa ryhmässään eri tavoin. Pääsääntöisesti he olivat sitä mieltä, että he olivat onnistuneet tukemaan tukea tarvitsevaa lasta ryhmässään, kuten eräskin lastentarhanopettaja ilmaisee: ”Mää koen, että nyt ainakin aika hyvin ollaan pystytty kyl [tukemaan]. Silleen ku lähtee kunkin omista suunnitelmista ja tavoitteista, nii aika hyvin ollaan pystytty niitä toteuttaa ja viemään eteenpäin, et lapset on oppinu ja kehittyneet.” (K)

Nekin lastentarhanopettajat, jotka inklusiota määritellesään eivät maininneet tukitoimia, kuitenkin suunnitellusti omassa ryhmässään tarjosivat tukea. Lastentarhanopettaja, joka ei ollut tiennyt, mitä inklusiolla tarkoitetaan, oli haastateltavista ainoa, joka kertoi, ettei erityistä tukea tarvitsevat lapset vaikuta suuremmin hänen toimintaansa ryhmässä. Siinä vaiheessa, kun hän huomaa, ettei lapsi osaa, hän toteaa auttavansa lasta. Kysyessäni, kuinka tukea tarvitsevat lapset vaikuttavat hänen toimintaansa ryhmässä, hän kertookin: ”ei oikeesti milläänlailla, että me jatketaan sitä esiopetusta mitä onkin, mutta sit jos huomataan, että nyt täs kohdassa pudottiin kärryiltä, niin sit mennään vaan tukeen ja se tehdään sit helpommalla, tehdään apuviivoja vihkoon.” (E) Muiden haastateltavien mukaan tukea tarvitsevan lapsen mukanaolo näkyy arjessa monella tapaa. Suunnittelussa otetaan huomioon sekä lapsen tuen tarpeet että vahvuudet. Viitalan (2006a, 110) mukaan toiminnan kulmakivenä onkin pidettävä lasten tarpeita vastaavaa toimintaa. Tauriaisen (2000, 75) mukaan epäonnistumisen kokemukset saattavat heikentää lapsen itsetuntoa ja myönteisen minäkuvan kehittymisen kannalta lapsen on tärkeä kokea onnistumisia. Tuntiessaan lapset kasvattaja voi toimia näiden onnistumiskokemusten mahdollistajana eikä ainoastaan virheiden korjaajana.

Lasten yksilökohtaiset tarpeet huomioidaan kunnassa henkilökohtaisissa suunnitelmissa. Tutkimuskohteenani olevassa kunnassa kaikissa esiopetusryhmissä jokaiselle esiopetusikäiselle lapselle laaditaan esiopetusvuoden alussa lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelma on lapsen opetusta ja kasvatusta tukeva sekä ohjaava työväline, joka antaa perustan kasvun ja oppimisen jatkuvuudelle sekä esiopetuksen tavoitteiden yksilölliselle toteutumiselle. Siinä kiinnitetään huomiota lapsen yksilölliseen kehitykseen, oppimistapaan, lapsen vahvuuksiin ja tuen tarpeisiin sekä lapsen mielenkiinnon kohteisiin. Kuitenkaan inklusiivista lähestymistapaa ja sen merkitystä lapsen kehitykselle ei oltu suunnitelmissa huomioitu. Eräs haastateltavista kuvasi oppimissuunnitelmaa näin: ”Meil on siinä [oppimissuunnitelmassa], että mitä ruvetaan niinku sieltä ruohonjuuritasolta, että ei mitään pilvenpiirtäjiä ruveta tavoittelemaan. Ne on ihan siellä määritelty että mitä me ruvetaan täällä tekeen ja mitä me reenataan.” (E) Tarpeen vaatiessa lapsen oppimissuunnitelma sisällytetään osaksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Varhaiskasvatussuunnitelmaan sisältyy varhaisen tuen ja huolen sekä erityisen tuen suunnitelmat. Erityisen tuen suunnitelmat laaditaan lapsille, joiden diagnoosit tai lausunnot sitä edellyttävät.

Sosiaalisen integraation toteutumista sivuavat tutkimukset (ks. Mäki 1993; Viitala 2000) ovat antaneet viitteitä siitä, että suomalaisessa päivähoitossa täydellistä sosiaalista integraatiota ei ole vielä saavutettu. Kaikkien lasten tasa-arvoon ei ole vielä päästy. Viitalan (2004, 142) mukaan ehkä konkreettisimmin erityistä tukea tarvitsevaa lasta koskettaa juuri sosiaalisen integraation toteutuminen, lapselle on tärkeää kokea kuuluvansa ryhmään. Haastateltavista ainoastaan yksi korosti lapsen osallisuuden ja sosiaalisten suhteiden merkitystä, mutta myös muut haastateltavat tukivat osallisuutta, kun kokivat siihen olevan tarvetta. Myös Viitalan (2000) tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten henkilökohtaisissa suunnitelmissa integraatioon ja inklusioon keskeisesti liittyvät vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot tai itseluottamuksen kehittäminen eivät ole painottuneet.

Vaikkei osallisuuden merkitys korostunut haastateltavien puheessa, jokaisessa ryhmässä kaikki lapset saavat kuitenkin osallistua omien taitojensa mukaan ilman, että ketään suljettaisiin ryhmän ulkopuolelle harjoittelemaan yksin tarvittavia taitoja. Myös kiusaamiseen puututaan joka ryhmässä ja erilaisuudesta keskustellaan. Kaikkien haastateltavien mukaan lasta askarruttavista asioista keskustellaan, eikä tällaisia asioita ”lakaista maton alle”. (U) Osassa ryhmistä erilaisuuteen liittyviä teemoja oli käsitelty spontaanin käsittelyn lisäksi suunnitellusti, kuten

seuraava haastateltava toteaa: ”Sieltä tulee niinku luonnostaan niitä asioita, mutta kyllä mä koen että niitä pitää ottaa myös suunnitellustikin, että jotenkin sopeuttaa omaa ryhmää. Et kyl me ollaan niinku paljon keskusteltu.”(K) Erilaisuuteen liittyvissä keskusteluissa korostetaan sitä, kuinka kavereita tulee kohdella ja kuinka kaikki ovat jollain tavalla erilaisia.

Haastateltavat kokivat, että aikuisen tulee puuttua kiusaamiseen sekä ohjata lapsen käyttäytymistä tällaisissa tilanteissa muuhun suuntaan. Kukaan ei kuitenkaan maininnut muita tilanteita, joissa lasten käyttäytymiseen puututaan. Lapsen tunne omasta osallisuudesta ryhmään voi olla vähäinen, vaikka häntä ei suoranaisesti kiusattaisikaan. Brownin, Odomin ja Conroyn (2001) mukaan osallisuutta voidaan tukea asennekasvatuksen, pienryhmätoiminnan ja ryhmähenkeä lisäävien toimintojen avulla sekä sosiaalisten taitojen opettamisella arjen tilanteissa ja suoralla sosiaalisten taitojen harjoittelulla (Viitala 2004, 143). Pienryhmätoiminta olikin osassa ryhmistä käytössä ja sosiaalisia taitoja harjoiteltiin muutamassa ryhmässä suunnitelmallisesti, kuten eräs lastentarhanopettaja kuvaa: ”Sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja harjotellaan. On semmosia kortteja joissa kerrotaan tarinaa ja vähän niinku pohditaan yhdessä et tota siinä on empatia taitoja ja anteekspyytämistä ja semmosia harjotellaan siinä.”(I)

Inklusiiviseen esiopetukseen nähdään pääsääntöisesti kuuluvan fyysisen yhdessä olon lisäksi tarvittavat tukitoimet. Tukitoimet nähdään kuitenkin monesti liittyvän lapsen puutteisiin ja lähinnä siihen, mistä syystä lapsi on luokiteltu erityistä tukea tarvitseväksi. Kovin oleellisena lastentarhanopettajat eivät nähneet lapsen muiden tarpeiden, kuten sosiaalisen integraation, edistämistä. Inklusion itsessään kuitenkin koettiin lisäävän lapsen sosiaalisia suhteita. Haastateltavien mukaan naapuruston lapset ovat tukea tarvitsevalle lapselle tutumpia, kun hän käy heidän kanssaan lähipäiväkotia ja yhteisiä leikkejä voidaan jatkaa kotipihallakin. Inklusion etuja käsitellenkin tarkemmin seuraavassa.

7.1.3 Inklusion edut

Hyvin onnistuessaan inklusio rikastuttaa kaikkia osapuolia ja kohottaa tukea tarvitsevan lapsen itsetuntoa sekä itsetuntemusta (Huttunen & Ikonen 1999, 81). Inklusion eduiksi haastateltavat mainitsivat keskenään hyvin samanlaisia tekijöitä. Jokaisen haastateltavan mielestä inklusion etuna on, että lapset oppivat hyväksymään erilaisuutta ja toimimaan erilaisten ihmisten kanssa.

Haastateltavat korostivat, että lasten olisi tärkeä jo pienestä pitäen oppia, että ihmisiä on hyvin erilaisia, kuten eräskin haastateltava totesi:

Se vahvistaa sitä, että ne hyväksyis kaikki. Me ollaan kaikki erilaisia, ollaan lihavia, ollaan laihoja, ollaan silmälasipäisiä, ei tunnisteta kaikki kirjaimia tai ei osata kirjottaa omaa nimeensä vielä, nii sekin hyväksytään. Kyllä sillä tavalla se hyväksyntä tulee ehkä läheisemmäksi, konkreettisemmaksi. (E)

Myös Naukkarisen, Saloviidan ja Murron (2001, 202) mukaan asenteet vammaisia kohtaan voivat muuttua myönteisemmiksi, jos jo lapsena totutaan toimimaan yhdessä. Tällöin lapset kokevat luonnolliseksi sen, että vammaisen ikätoveri on kokemassa asioita yhdessä muiden kanssa. Lapsi oppii hyväksymään elämän moninaisuutta.

Osa haastateltavista mainitsi inklusion eduksi myös sen, ettei tukea tarvitseva lapsi leimaannu erityiseksi ollessaan normaalissa ryhmässä. Lasta ei tarvitse kuljettaa pitkiä matkoja päiväkotiin ja hän saa olla siinä ryhmässä, missä hän olisi ilman tuen tarvea, jolloin myös kotialueen kaveripiiri käy samaa lähipäiväkotiä:

Ja jotenki aattelee et se on kuitenkin lapselle niinku mukava tavallaan käydä sitä lähipäiväkotiä ja olla siinä kaveripiirissä, mikä on siinä kotonakin se kaveripiiri ja samoten koulukin, ettei lähetä jollain bussilla kulkemaan ja johki kauas, vaan siinä on ne samat ystävät. Ystävyysuhteissa ja sosiaalisissa suhteissa saattaa olla niitä pulmia näillä, se palvelee sillain. (I)

Usean haastateltavan mukaan inklusio vaikuttaakin positiivisesti lapsen toverisuhteisiin. Myös Huttusen ja Ikosen (1999, 81) mukaan inklusion etuihin kuuluu mahdollisuus sosiaalistua ja samaistua ikätovereihinsa. Heidän mukaansa sitä kautta mahdollistuu myös hyvän itsetunnon kehittyminen.

Muutama haastateltava mainitsi tukea tarvitsevien lasten olevan tyytyväisiä ”normaalissa” ryhmässä. Eduksi koettiin myös että lapsista on mukava olla samanikäisten lasten kanssa samassa ryhmässä. Inklusiivinen ratkaisu koettiin hyväksi myös yksinkertaisesti siksi, että se on lapsen edun mukainen. Yksi haastateltavista korosti inklusion eduista puhuttaessa inklusiota

arvona. Hänen mukaansa inklusion etuna on se, että ”jokainen lapsi saa olla yhteiskunnan jäsen”. (A) Myös Huttusen ja Ikosen (1999, 81) mukaan inklusiivinen kasvatusta vaikuttaa lapsen kokemukseen itsestään yhteiskunnan jäsenenä. Lapsen integroitua yhteiskuntaan jo päiväkotikäisenä muodostuu hänen maailmankuvansa sen mukaiseksi, että hän on osa yhteiskuntaa.

7.1.4 Inklusiivisen kasvatuksen haasteet

Haastateltavat kokivat, että inklusiosta voi olla haittaa, jos resurssit eivätkä muut edellytykset ole kunnossa. Tällöin erään haastateltavan mukaan haittaa voi olla ”sekä henkilökunnalle että sille lapsiryhmälle”. (I) Lastentarhanopettajien on vaikea toimia inklusiota edistävästi, jos resursseista on pulaa. Naukkarinen, Saloviita ja Murto (2001, 199) toteavat, että jos tarpeellisista voimavaroista ei huolehdi, seurauksena voi olla lapsen huono osallistuminen ja oppiminen sekä työntekijöiden yllätyminen.

Erityisesti runsaasti tukea tarvitsevat lapset ja heidän paikkansa mietityttivät haastateltavia. Jokainen haastateltava oli valmis ottamaan ryhmäänsä tukea tarvitsevia lapsia, mutta vaikeavammaiset lapset eivät heidän mukaansa nykyisillä resursseilla pärjäisi ryhmässä. Heille ei olisi mahdollista tarjota heidän tarvitsemaansa tukea. Eräskin haastateltava, joka aiemmin mainitsi olevansa inklusion kannalla, toteaa:

Jos se laps on hyvin vaativa, siis on vaikeesti kehitysvammanen, että niitä mää aina pohdin, että onko se hyvä paikka kuitenkin, että tota en välttämättä oo ihan täydellisen inklusion kannattaja. Justiinsa tämmösissä tapauksissa että onko se [inklusiio] sit heidän kohdallaan kohdallaan hyvä ratkasu, että sit ainakin tarvii aikamoisesti resursseja, että jos tämmösiä lapsia on ryhmässä. (I)

Osa haastateltavista myös koki, että inklusiivisesta kasvatuksesta voi olla haittaa ryhmän ”normaaleille” lapsille. Tukea tarvitseva lapsi tarvitsee paljon huomiota, jolloin muut ryhmän lapset saattavat jäädä syrjään, kuten erään haastateltavan mukaan: ”tarvii enemmän voimia ja enemmän sitä työtä hänen [tukea tarvitsevan lapsen] eteen, että se on sitten [pois] niiltä normaaleilta lapsilta”. (U)

Tutkimusten mukaan luokanopettajien asenteissa näkyi samansuuntaista. He ovat varsin yksimielisiä siitä, ettei yleisopetuksessa pystytä koulun nykyisillä resursseilla huolehtimaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Mobergin ja Savolaisen mukaan tällainen kriittisyys omaa ammattitaitoa kohtaan voidaan tulkita negatiivisiksi asenteiksi. Toisaalta se voi kertoa myös heidän työmoraalistaan. Vaikka inklusiomyönteisyys on lisääntynyt, niin vaikeimmin vammaisille opettajat suosivat edelleen erillistä oppimisympäristöä, kuten myös haastattelemani lastentarhanopettajat. (Moberg & Savolainen 2009, 94–95.) Syyksi tähän haastateltavat mainitsevat resurssien riittämättömyyden sekä oman osaamisen puutteet, kuten eräskin lastentarhanopettaja toteaa: ”kyllä sit [jos ryhmässä olisi vaikeasti vammaisen lapsi] täytyis olla niinku meikäläiselläki jo vähän enemmän tietoo niistä asioista, että ei tällä koulutuksella ei”. (L)

Konsultoiva erityislastentarhanopettaja pohtii henkilökunnan osaamista myös vanhempien näkökulmasta: ”jos on oikein paljon tuen tarvetta, tämmöstä jotain spesiaali-tuen tarvetta, esimerkiks niinku äitinä vois miettiä, että haluaisko sit kuitenkin johonki erityiskouluun, missä olis osaamista enemmän.” (A) Guralnickin (2001, 8) mukaan inklusioon sitoutuneen organisaation tulisi kuitenkin olla niin laadukas, ettei perheen pitäisi esimerkiksi esiopetusryhmän valintaa tehdessään joutua pohtimaan, saako lapsi yhtä hyvää kasvatusta ja opetusta inklusiivisessa ympäristössä kuin saisi erityisryhmässä.

Eniten inklusion haitoista mainitsivat lastentarhanopettajat, joiden mielestä esiopetusta ei tulisi kehittää nykyistä inklusiivisemmaksi. Näiden lastentarhanopettajien asenne inklusiota kohtaan vaikuttaa negatiiviselta. Erään tällaisen haastateltavan mielestä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen vie paljon aikaa, erityisesti sopivaa koulumuotoa pohdittaessa: ”erityisten lasten asiointien käsittely ja nyt varsinkin ku ollaan kouluun päin menossa, nii täytyy olla kouluun päin ja niihin yhteistyökumppaneihin yhteydessä, nii se vie aika suhteettomasti aikaa”. (U) Suunnittelut ja palaverit vievät aikaa ryhmän parista. Heidän ryhmässään on jouduttu tekemään muutoksia suunnitelmiin tukea tarvitsevien lasten takia, minkä hän koki harmilliseksi.

Valitettavasti lähtee aina niistä erityisistä lapsista ja sitten vasta tulee ne tavalliset lapset. Aina mietitään ensin, että voidaanko lähteä retkelle, kun on liikaa pakkasta astmaattisille tai onko niin paljon väkeä, että voidaan jättää astmaattiset tänne ja lähtee. (U)

Eräs haastateltava näki myös, ettei lapsen etuna välttämättä aina ole inklusiivinen kasvatus, vaikka resurssit olisivatkin kunnossa. Joissain tapauksissa hänen mukaansa lapsen etu voi olla myös omien vertaistensa parissa toimiminen:

Mun läheinen tuttu on kuuro, hän on käynyt kuulovammasten koulun pienestä saakka, niin hänen kans on juteltu ja mä kysyin sitä entä jos sut olisko sit laitettu ihan lähikouluperiaatteella. Ni hän ei missään nimessä olis halunnu. Hän ois varmaan saanu jos olis ollu hyvät resurssit niin tän viittomakielen opetuksen, mut ei hällä ois ollu vertaisryhmää kenen kanssa kommunikoida, et on niissä nää puolensa. (A)

Vehmaan (2009, 114–116) mukaan inklusio onkin mahdoton toteuttaa aivan kaikille. Hänen mukaansa yleinen ja ehdoton inklusio-ajattelu, joka vaatii aina kaikkien lasten sijoittamista samaan tilaan eikä suo poikkeuksia tästä säännöstä, on epätarkoituksenmukaista. Esimerkkinä hän käyttää juuri viittomakielisiä kouluja, joita pidetään mielekkäinä oppimisympäristöinä sekä sosiaalisina ympäristöinä kuuroille lapsille. Käytännössä inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen onkin monitahoinen kysymys. Cigman (2007, 785) mukaan tiettyjen lapsien sulkeminen ulos tavallisesta koulusta on nöyryyttävää, mutta nöyryyttävää on myös olla kiusattuna tavallisessa koulussa (Vehmas 2009, 116). Myös osa haastateltavista näki inklusiivisen kasvatuksen haittana kiusaamisen, eräskin lastentarhanopettaja puolustaa vertaisryhmätoimintaa kiusaamiseen vedoten: ”Ja helposti tulee, että vaikka kuinka aattelis ja opettais, että kuinka puhutaan kauniisti ja kohdataan toiset, niin sitä kiusaamista voi tulla. Että se voi olla sille lapselle ja muillekin helpompi, että ois sellaisessa vertaisryhmässä.” (K) Huttusen ja Ikosen (1999, 82) mukaan yhtenä vaarana onkin, että tukea tarvitseva lapsi joutuu kiusatuksi ja jää yksin. Itsetunnon kehittymisen kannalta ei ole hyvä kokea olevansa aina ryhmän heikoin ja huonoin.

Erilaisten lasten kiusaamista ei kuitenkaan kuulu ottaa automaattisesti ihmiselämään kuuluvana asiana, vaan se haastaa työntekijät miettimään oman työnsä tavoitteita ja menetelmiä sekä oman toiminnan taustalla olevia uskomuksia (Naukkari & Ladonlahti 2001, 96). Onkin osoitettu, että kiusaamista voidaan vähentää, kunhan asiaan todella sitoudutaan ja siihen käytetään resursseja (Salmivalli 2003). Osa haastateltavista myös koki, ettei erityistä tukea tarvitsevaa lasta oltu ryhmässä kiusattu. Eräänkin mukaan ”lapsille ei välttämättä ole leikeissä väliä, millainen toinen lapsi on ja mitä taitoja häneltä puuttuu” (E), erityisesti silloin kun lapset ovat tottuneet siihen, että olemme kaikki erilaisia. Kiusaamisen kohdetta on kyseisen lastentarhanopettajan

mukaan kuitenkin vaikea etukäteen ennakoida.

Kaiken kaikkiaan yhteiskunnallisten ja koulutuksellisten järjestelyiden tulee olla joustavia, sillä yksi järjestelytapa ei sovi kaikille (Nussbaum 2006, 206–207). Monet haastattelemistani lastentarhanopettajista olivat sitä mieltä, että myös integroituja erityisryhmiä tarvitaan. Kaikkien paikka ei heidän mukaansa ole normaalissa ryhmässä. Integroitujen ryhmien etuina pidettiin osaavaa henkilökuntaa ja pientä lapsilukumäärää. Sitä perusteltiin siis resursseilla, jotka inklusiivisesta ryhmästä koettiin puuttuvan. Näenkin suurimman osan haastateltavien mainitsemista inklusion haitoista johtuvan juuri puutteellisista resursseista. Suurin osa haastateltavista kokikin, että jos henkilökuntaa on tarpeeksi, heillä olisi tarvittavaa osaamista ja lapsilukumäärä olisi tarpeeksi pieni, olisi mahdollista tarjota tukea sitä tarvitseville. Tähän liittyen eräs haastateltava toteaa:

Välillä miettii, et jos on niinku joku tosi vaikka kehitysvammanen lapsi taikka tämmönen ni sit se tarvii tosi paljon niitä resursseja, et se voi mennä siihen ihan lähikouluun, mut jos niitä resursseja on niin ei siinä sitten. Mut se vaatii paljon et se inklusiivisuus voi toteutua sitten. (O)

Lapsen edun ajattelemisen ja lastentarhanopettajan omat asenteet saattavat kuitenkin sekoittaa helposti. Negatiivisesti inklusioon suhtautuva kasvattaja saattaa helposti löytää useitakin syitä, miksi lapsen olisi parempi olla erityisryhmässä. Tämä näkyi aineistossani siten, että negatiivisimmin inklusion suhtautuvat haastateltavat korostivat puheissaan inklusion haittoja ja sen vaativuutta. Omat asenteet vaikuttavatkin vahvasti siihen, miten inklusiosta puhutaan, siihen onko puhe pääsääntöisesti negatiivis- vai positiivissävytteistä. Yleinen asenne haastateltavien joukossa oli kuitenkin se, että on hyvin lapsikohtaista, missä kenenkin lapsen on paras olla, kuten eräskin haastateltava toteaa: ”pitää miettiä, että palveleeko se [inklusiivinen kasvatus] sitten juuri hänen kuntoutumistaan”. (O) Lapsikohtaisuuden lisäksi erään haastateltavan mukaan tulee huomioida myös muut ryhmän lapset sekä tarvittavien resurssien saaminen:

Kyllä se [inklusiio] musta hyvä periaate on, mut se, että se pitäis sillain toteuttaa, että kuitenkin miettiä jokaisen lapsen kohdalla. Ettei vaan niinku että kaikki vaan samaan, vaan että onko se paras paikka sille lapselle ja sitten myös muitten lasten näkökulmasta

mun mielestä että mikä on se yhtälö. Ja sitten se, että se oikeesti kuitenkin vaatii niitä lisäresursseja, että onks niitä lisäresursseja sitten. (K)

Vaikka lähes kaikki haastateltavat näkivät inklusion tavoittelemisen arvoisena asiana, tuli heidän mukaansa kuitenkin ensisijaisesti mieltä aina, mikä kullekin lapselle on paras sijoitusratkaisu. Näin ajattelevat näkevät siis yksilön hyvinvoinnin menevän yleisen inklusion ohi. Jos lapsella ei ole mahdollisuutta integroitua lähikouluun, on lapsen edun mukaista opiskella siellä, missä resurssit ovat riittäviä. Myös Erityisopetuksen strategiaan on kirjattu, että jos lapsen tuen tarve on erityisen vaativa, niin ettei opetusta voida järjestää lähikoulussa, opetus tulee järjestää siellä, missä se voidaan toteuttaa oppilaan edun mukaisesti (Opetusministeriö 2007a, 56).

7.2 Inklusioprosessin edistäminen

Toisessa pääteemassani korostuu inklusioprosessin edistäminen ja siihen liittyvät kehittämistoimenpiteet. Näihin liittyen käsittelen inklusion edellytyksiä, Kelpo-hankkeen vaikutusta esiopetukseen tutkimuskohteenani olevassa kunnassa sekä inklusiivisen esiopetuksen kehittämistä.

7.2.1 Inklusion edellytykset

Jokainen haastattelemani lastentarhanopettaja koki inklusion vaativan paljon. Ilman kunnollisia puitteita ja toivottujen edellytysten toteutumista ei inklusiivinen kasvatus olisi kaikkien edun mukaista. Jaoin haastateltavien mainitsemat inklusion edellytykset ulkoisiin ja sisäisiin edellytyksiin. Ulkoisiin edellytyksiin yksittäisen lastentarhanopettajan on vaikea vaikuttaa, kun taas sisäiset edellytykset nousevat lastentarhanopettajan omasta asenteesta ja toiminnasta. Ulkoisiin edellytyksiin kuuluvat erityislastentarhanopettajan tuki, lapsiryhmäkoon pienentäminen, henkilökuntamäärän lisääminen, koulutus, päiväkodin tilat ja välineet sekä ulkopuoliset rakenteet. Sisäisiin edellytyksiin puolestaan kuuluvat lastentarhanopettajan asenne, toiminnan suunnittelu, yhteinen keskustelu, ryhmän ilmapiiri ja pienryhmätyöskentely.

Ulkoiset edellytykset

Toimiakseen inklusiivinen kasvatus vaatii monia resursseja. Ryhmät eivät saisi olla liian suuria, eikä samassa ryhmässä saisi olla liian monta erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Resursointiin liittyy myös se, että tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelevillä aikuisilla on mahdollisuus saada täydennyskoulutusta sekä myös konkreettista tukea työhönsä. (Viitala 2004, 137.) Kovat arvot ja tulosvastuu ovat tulleet liike-elämästä kuitenkin myös kasvatusalalle. Säästötoimien johdosta lapsiryhmien pienentäminen on vaikeaa sekä kuntoutuksen tukitoimet saattavat olla puutteellisia. (Ikonen & Virtanen 2007a, 21–22.) Aikana, jolloin korostetaan kaikille yhteistä opetusta, tämä on kuitenkin ristiriitaista, sillä haastateltavat kokivat inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen olevan vaikeaa ilman riittäviä resursseja. Seuraavassa käsittelen tarkemmin haastateltavien mainitsemia inklusiivisuuden ulkoisia edellytyksiä.

Ryhmäkoko. Esiopetuksen ryhmäkoko säätelee Opetusministeriön suositus sekä päivähoiton osalta päivähoitoasetus. Suosituksen mukainen ryhmäkoko voidaan väliaikaisesti ylittää, jos se on opetuksen luonteen, opetuksessa käytettävän työskentelytavan tai jonkin pakottavan syyn takia perusteltua eikä se vaaranna opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Valtionneuvoston selonteon mukaan 20 lapsen ryhmäkokosuositus ylitettiin noin 30 prosentissa esiopetusryhmiä. (Kuntaliiton lausunto 2004.)

Useampi haastateltavista mainitsi pienemmän ryhmäkoon inklusiivisen kasvatuksen edellytykseksi: ”vaatii tietysti sen lapsiryhmän koon pienentämistä”. (I) Nykyiset ryhmäkoot ovat haastateltavien mukaan liian suuria. Eräs haastateltava korostaa pienempää ryhmäkoko laadukkaamman toiminnan edellytyksenä: ”mää kyllä pärjään ton kahdenkytäkolmenki lapsen kanssa, mutta siis periaate on se, että jos sää haluat tehdä oikein hedelmällistä työtä lasten kanssa, niin se pieni ryhmäkoko on kaiken A ja O”. (E) Mitä enemmän lapsi tarvitsee tukea, sitä pienemmässä ryhmässä hänen tulisikin saada olla (Pihlaja 2004b, 182). Pienempi ryhmäkoko mahdollistaisi haastateltavien mukaan lasten yksilöllisemmän huomioimisen. Tukea tarvitseva lapsi tarvitsee enemmän aikuisen huomiota, mitä haastateltavien mukaan ei kuitenkaan tulisi tapahtua muiden ryhmän lasten kustannuksella.

Kasvattajan jakamattomamman huomion lisäksi pienemmällä ryhmäkoolla on nähty olevan vaikutusta myös lasten keskinäisiin suhteisiin. Philipsin tutkimuksen (1987) mukaan lasten

kielellinen vuorovaikutus on vilkkaampaa pienissä ryhmissä ja niissä lapset leikkivät enemmän muun muassa roolileikkejä. Pienemmästä ryhmäkoosta hyötyisivät sekä tukea tarvitsevat että ns. normaalit lapset. Lisäksi erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat vaarassa herkemmin syrjäytyä lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta, joten erityisesti heidän kohdallaan vuorovaikutussuhteiden tukeminen olisi oleellista (Viitala 2004, 142).

Nykyisissä suurissa ryhmissä on haastateltavien mukaan hankala huomioida kaikkia lapsia niin hyvin kuin haluaisi. Eräs haastateltavista oli sitä mieltä ettei se, että lapsi on ”kahdenpaikalla”, näy suuressa ryhmässä mitenkään. Haastateltava koki, että lapsiryhmää tulisi pienentää vielä nykyistä enemmän silloin kun ryhmässä on myös tukea tarvitsevia lapsia, sillä se on kaikkien edun mukaista.

Henkilökuntamäärä. Haastateltavat kokivat riittävän henkilökuntamäärän tärkeäksi inklusion edellytykseksi: ”no tietenki henkilökunta mun mielestä, se on niinku tärkein että on aikuisia”. (L) Osa haastateltavista koki nykyisen henkilökuntamäärän riittämättömänä inklusiiviseen kasvatukseen. Lisähenkilökunnan avulla olisi haastateltavien mukaan mahdollista jakaa lapsia helpommin pienryhmiin ja huomioida heitä yksilöllisemmin. Myös Niirasen (1987) esittelemässä ruotsalaistutkimuksessa henkilöstön lisäämisellä oli positiivisia vaikutuksia. Henkilöstön lisäämisen todettiin vähentävän lasten käyttäytymishäiriöitä. Lapsista tuli aktiivisempia ja he toimivat enemmän vuorovaikutuksessa keskenään.

Osassa esiopetusryhmistä on käytössä avustaja. Ryhmissä, joissa toimii avustaja, työskennellään paljon pienryhmissä. Näiden ryhmien lastentarhanopettajat olivat hyvin tyytyväisiä tilanteeseensa ja he olivat myös inklusiivisempiä. Vaikka tämä näkyi selvästi aineistostani, pienen otoksen takia yleistystä ei voi tehdä. Haastateltavien mukaan avustajia on kuitenkin liian harvoissa ryhmissä ja heidän apuaan toivottiinkin enemmän. Osa mainitsi, että nykyisin tiukentuneiden resurssien takia avustajia on entistä vaikeampi saada ryhmään: ”Ohjaajien saanti on hyvin tarkalla. Mekin ollaan tähän saatu ohjaaja, mutta siinä piti olla niinku monta monta lasta, joilla on erityistä tukea, et niitä ei saa ollenkaan kepein perustein.” (I)

Aika. Haastattelemani lastentarhanopettajat kokivat, että erityistä tukea tarvitsevien lasten mukanaolo ryhmässä vaatii heiltä enemmän aikaa. Suunnitteluun haluttaisiin käyttää enemmän aikaa, mutta nykyisissä puitteissa se ei ole mahdollista. Eräs haastateltavista mainitsi myös

runsaiden palaverien määrän vähentävän lapsille suunnattua aikaa. ”Et toki sitten tää aina semmosta riittämättömyyttä tuntuu, että ei sitä aikaa oo niin paljoo, et tää ryhmä on niin iso. Ja sit tuntuu, et on aina semmosia projekteja ja palavereja ja et ne niinku hajottaa sitä.” (I)

Lastentarhanopettajat kokivat, ettei aika riitä jokaisen lapsen yksilölliseen huomioimiseen niin paljon kuin he toivoisivat. Myös Adenius-Jokivuoren ja Linnilän (2001, 160) mukaan opetuksen yksilöllistämisen keskeinen tekijä on aika. Opettajalla tulee olla riittävästi aikaa lapsen tarpeisiin ja lapsen tulee saada aikaa tehtävien suorittamiseen. Heinämäen (2004b, 67) mukaan aikaa tarvitaan myös arviointiin, yhteistyöhön, suunnitteluun ja toteuttamiseen. Ratkaisuna aikapulaan haastattelemani lastentarhanopettajat näkivät lisähenkilökunnan ja pienemmän lapsilukumäärän.

Koulutus ja tieto. Haastateltavien mielestä eri aikoina valmistuneilla lastentarhanopettajilla saattaa olla erilaista osaamista. Monet haastateltavista kokivat erityispedagogisen osaamisensa vähäisenä ja he kokivat koulutuksen oleelliseksi inklusiivisen esiopetuksen edellytykseksi:

Tietenkään erityisosaamista ei ihan hirveesti oo, ku siis jos aattelee erityispedagogiikkaa tai jotain tämmöstä niinku läheskään kaikilla. Mutta kai sitä sitten [olisi paremmat edellytykset inklusioon], jos sais sitä tiettyä koulutusta ja opastusta, että mitä millonki on. (H)

Myös Viitalan (2000) tutkimuksen mukaan päivähoitohenkilöstö on kokenut tietonsa ja taitonsa erityistä tukea tarvitsevista lapsista riittämättömäksi. Tarvittavan koulutuksen kohdalla haastateltavat korostivat sekä täydennyskoulutusta että lastentarhanopettajankoulutusta. Ryhmässä, jossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, toivottiin henkilökunnalla olevan perustiedot heidän tukemisestaan. Lastentarhanopettajankoulutuksen tulisi haastateltavien mukaan tarjota enemmän valmiuksia erilaisten lasten tukemiseen. Eräs haastateltava toteaa opiskelleensa jälkeenpäin koulutuksen puutteellisuuden takia:

Kyl se vaatis koulutukselta sitten pikkusen lisäkoulutusta. Että tämmönen meikäläisen, jolla on tämmönen vanhanmuotonen koulutus, nii on joutunu itte aika paljon opiskelemaan ja aina vähän niinku tilanteen mukaan että minkälaisia lapsia tässä on vuosien varrella ollukkin, että ihan ei ammattitaito pelkästään riitä. (E)

Tällä hetkellä lastentarhanopettajakoulutukseen kuuluu pakollisia erityispedagogiikan opintoja vain noin viiden opintopisteen verran. Myös opetusministeriö (2007a, 55) korostaa riittävän osaamisen merkitystä lähikouluperiaatteen onnistumisen kannalta. Ohjausryhmän mukaan se edellyttää tietotaitoa lasten erilaisuudesta, erityistarpeiden havaitsemisesta ja tuen antamisesta. Osaamisen myötä myös varmuus toimia tukea tarvitsevien lasten kanssa kasvaisi:

Varmasti vaihtelee niinku siitäki jo, että koska on koulutuksen saanu ja kuinka paljon on itsellä tietoo, koska jossei sulla oo tietoo niin varmasti on niinku vastahakosempaa, et voi kokee olonsa epävarmaks niinku, et pystynks mää antaa kaikkee niille mitä ne tarvii ja miten ne pärjää ja miten ne muut oppilaat sitten saaks ne tarpeeks huomiota. Että varmasti siinäkin täytyy sit vaan asiasta tiedottaa ja kouluttaa et saa enemmän sitä tietoo. (O)

Päiväkodin tilat ja välineet. Osa haastateltavista koki, että inklusion edellytyksiin kuuluvat monimuotoiset tilat. Pieniä rauhallisia huoneita tarvittiin, jotta ryhmän jakaminen osiin olisi mahdollista. Myös Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 107–108) mukaan inklusiiviseen kasvatukseen sopivaa joustavaa pienryhmätyöskentelyä helpottavat tarkoituksenmukaiset tilat, vaikkakaan inklusiivisuus ei heidän mukaansa ole tilakysymykseen sidottua.

Muutama haastateltava mainitsi inklusion edellytyksiksi myös tarvittavan välineistön: ”Ja tietty välineitä, että on hyvät niinku mitä tarvitteeki. Niinku jotain tuolia tai kynätukia tai muuta, niin että niitä on mahdollisuus saada, niin isoja ja pieniäki apuvälineitä.” (H)

Muita oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä ei haastateltavien keskuudessa mainittu. Adenius-Jokivuoren ja Linnilän (2001, 160) mukaan esiopetuksen oppimisympäristö tulisi suunnitella siten, että se mahdollistaa monipuolisten menetelmien käytön. Oppimisympäristö on parhaimmillaan, kun se antaa lapsen toiminnalle riittävästi haasteita ja tarjoaa mahdollisuuden harjoitella tarvittavia taitoja sekä opettajan ohjauksessa että omaehtoisesti. Ympäristöä koskevat muutos- ja kehittämistarpeet tulisikin määritellä yksilöllisesti lasten tarpeiden mukaisesti. Nämä tarpeet koskevat toimintatilaa ja oppimateriaaleja, psyykkistä ympäristöä unohtamatta.

Erityislastentarhanopettajan tuki. Opetusministeriön (2007a, 56) mukaan esiopetuksessa erityislastentarhanopettajan tuki lisää mahdollisuuksia tuen tarpeen havaitsemiseen. Myös

haastattelemani lastentarhanopettajat mainitsivat oleelliseksi ulkopuoliseksi avuksi erityislastentarhanopettajan tuen. Osa koki omat taitonsa lasten tukemisessa puutteellisena ja erityislastentarhanopettajalta toivottiin neuvoja ja opastusta sellaisissa tilanteissa, joissa oma erityispedagoginen ammattitaito koettiin riittämättömäksi. Apua kaivattiin erityisesti tuen tarpeen havaitsemisvaiheessa tavoitteiden ja tarpeellisten tukitoimien pohtimiseen:

Sitä ajatustenvaihtoo, konsultaatio sen lapsen oppimisen tukemisessa, et semmosia ne omat toiveet yleensä on, ku sitä mieltii et mikäköhän parhaiten tässä tilanteessa auttais. Tai taikka siinä tavoitteiden asettamisessaki, nii ettei tavallaan aseteta kauheen haasteellisia tavoitteita vaan voi vähän pilkkoo niitä tavoitteita. Ja tota niinkun et tavoitteet ja ja ohjeistus sitten, et miten siihen ne menetelmät, miten niihin päästäis et yhdessä mietitään tämmöstä. (I)

Suurin osa haastateltavista oli tyytyväisiä erityislastentarhanopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Osa haastateltavista totesikin, etteivät omat taidot ja tiedot ole aina riittäviä, jolloin erityislastentarhanopettajan tuki on tarpeellista. Pitkänkin työkokemuksen omaava lastentarhanopettaja koki tarvitsevansa välillä tukea:

Meillä on kyllä tosi hyvä konsu [eli konsultoiva erityislastentarhanopettaja], että soitto vain ja se säntää paikalle jos vaan kalenteriin sopii. Et siltä saa sitä lisätukee, joka musta on ehdottoman tärkeätä, koska huolimatta siitä, että mä oon yli kolkyt vuotta tehny tätä hommaa, niin voin mä sen sanoo että kyllä voi mullakin mennä sormi suuhun. (E)

Kunnassa toimii joka päivähoitoalueella konsultoiva erityislastentarhanopettaja, joka kiertää alueensa päiväkodeissa. Haastateltavien mukaan konsultoivalla erityislastentarhanopettajalla oli riittävästi aikaa yhteistyöhön, ja haastateltavat olivat myös tyytyväisiä siihen että erityislastentarhanopettajan kanssa tehtävä yhteistyö oli todella yhteistyötä. Erityislastentarhanopettaja ei vain tullut ohjaamaan tuokioita lasten kanssa ja sitten poistunut, vaan asioista keskusteltiin yhdessä. ”Mä oon tykänny hänen tavasta tehdä työtään, että hänellä on hyvin sellainen työnohjauksellinen tapa, että tehdään yhdessä. eikä oo vaan niin että konsu tulee tekeen niitten lasten kanssa jotain, että miten ennen oli joskus.” (K)

Muutama haastateltava oli kuitenkin myös tyytymätön konsultoivan erityislastentarhanopettajan tarjoamaan tukeen ja he olisivatkin toivoneet tuelta enemmän. Tyytymättömien lastentarhanopettajien mielestä konsultoivilla erityislastentarhanopettajilla on liian monta päiväkotiyksikköä vastuullaan, jolloin yhden ryhmän asioille ei jää tarpeeksi aikaa. Nämä haastateltavat toivoivatkin erityislastentarhanopettajalle enemmän aikaa lapsiryhmissä:

Nii että semmosta toivois, että ne erityislastentarhaopettajat kiertäis ihan luontevasti täällä enemmän, että olis joskus aikaa olla vaan, eikä niin että hän pöllähtää johki palaveriin tai selvittää jotain asiaa ja kenties palaveriin, vaikka hän ei oo lasta paljon nähnykkään. Että enemmän semmosta ruohonjuuritason työtä. (L)

Ulkopuolelta tulevat palvelut. Eräs haastateltavista kokee inklusiivisen kasvatuksen edellyttävän myös päiväkodin ulkopuolisilta palveluilta inklusiivista otetta. Hänen mukaansa päiväkodin ulkopuolelta tulevien terapeuttien ja kuntouttajien tulisi toimia inklusiivisuuden periaatteiden mukaisesti; kuntoutuksen tulisi tapahtua siellä, missä lapsi normaalioloissakin olisi sekä muiden ryhmän lasten kanssa. Se, että terapeutti kesken päiväkotipäivän hakee ryhmästä yhden lapsen syrjään muista, työstääkseen hänen kanssa kahden kesken joitain asioita, ei kyseisen haastateltavan mukaan sovi inklusion periaatteisiin.

Jos ajatellaan inklusion periaatetta, niin sillon se [kuntoutus] pitäis minusta ainakin tapahtua niin, että se tapahtuis siinä ryhmässä niitten toisten lasten kanssa. (– –) Kun nää ihmiset toimii aika paljon sillain, et ne ottaa sen lapsen pois ryhmästä ja menee ja tekee jotain koppihitoo, mikä ei välttämättä, no kyl se voi siirtyä sitä kautta sinne ryhmään, mutta se ei oo kovin inklusiivista. (K)

Myös Guralnickin (2001, 14–15, 19) mukaan inklusiiviseen lähestymistapaan pyrkiessä tulee huomioida tukea tarvitsevan lapsen muiden palveluiden tarjoaminen. Bailey ja McWilliam (1990) korostavat, että inklusion periaatteiden mukaan kaikilla ryhmän lapsilla tulisi olla mahdollisuus osallistua kykyjensä mukaan erilaisiin yhteisiin toimintoihin. Tällöin tulee pyrkiä minimoimaan erillään tapahtuvat terapiat ja muihin lapsiin kytkeytymätön yksilötyöskentely (Tauriainen 2000, 73.)

Rakenteet. Eräs haastateltava kokee omat mahdollisuutensa toimia inklusioprosessia edistävästi vajavaisina, sillä päätökset tehdään muualla. Yksittäisellä lastentarhanopettajalla ei ole kovinkaan paljon vaikutusvaltaa siihen, millaisia lapsia hänen ryhmäänsä tulee. Kyseisen lastentarhanopettajan mukaan muutoksia tulisi tapahtua laissa ja ohjeistuksissa, jotta inklusiivisten periaatteiden leviäminen alkaisi. Lisäksi ei riitä, että vain päivähoito tai esiopetus on inklusiivista, vaan muutoksia pitäisi tapahtua koko yhteiskunnassa. Se, mihin yksittäinen lastentarhanopettaja voi kuitenkin vaikuttaa, ovat sisäiset edellytykset, joita käsittelen seuraavaksi.

Sisäiset edellytykset

Osa haastateltavista painotti inklusion edellytyksinä lastentarhanopettajan omaa asennetta sekä kiinnostusta ja asiantuntemusta. Myös toiminnan suunnittelu jokaiselle lapselle sopivaksi, pienryhmätoiminta sekä kasvattajien yhteinen keskustelu inklusiosta koettiin inklusion edellytyksiksi. Näihin sisäisiin edellytyksiin lastentarhanopettajat ja päiväkodin muu henkilökunta kykenevät itse vaikuttamaan.

Pienryhmätoiminta. Moni sisäisiä edellytyksiä painottava lastentarhanopettaja korosti toimintaa pienryhmissä. Erään haastateltavan mukaan pienryhmissä toimiessaan lastentarhanopettaja pystyy tarjoamaan tukea ja suunnittelemaan toimintaa jokaiselle lapselle sopivaksi: ”Meil on käytössä pienryhmät. Mun mielestä se on se semmonen ihan ehdoton edellytys siinä [inklusiivisessa kasvatuksessa], että toimitaan paljon pienryhmissä, niin silloin pystytään antaan sitä tukea ja suunnitteleen sitä toimintaa.” (I)

Pienryhmätoimintaa pidettiin laadukkaan inklusiivisen kasvatuksen edellytyksenä. Eräs haastateltavista uskoi erityistä tukea tarvitsevien lasten pärjäämisen ryhmässään olevan pitkälti pienryhmätoiminnan ansiota. Kysyessäni häneltä, miten tukea tarvitsevat lapset pärjäävät esiopetusryhmässä, hän vastasi:

Hyvin, mä uskon, että se paljon puhuttu, mää oikein hehkutan sitä pienryhmätoimintaa, mutta mä uskon, että se oikeesti toimii ja siitä on varmasti ollu apua. Mä oon sitä mieltä, että niitten pienryhmien ansioista, et ne pienet hetket mitä me ollaan koko porukalla niin ne jaksaa sit paremmin, ku ei oo sitä kauheeta hälyä koko aikaa. (H)

Kyseinen lastentarhanopettaja kokeekin pienryhmätoiminnan aloittamisen olleen merkittävä parannus ryhmänsä toiminnassa:

Se on heti auttanut, kun me ei olla oltu koko isona porukkana vaan pienryhmänä ja sit meillä on ollu aikuisia käyttä niille jotka tarvii tukea enemmän. (– –) Se on ollu paras, että me ollaan toimittu niissä pienissä ryhmissä. (H)

Pienryhmätoiminta vaatii kuitenkin haastateltavien mukaan riittävästi henkilökuntaa sekä sopivat fyysiset tilat, jolloin on mahdollista jakautua useisiin huoneisiin pienissä ryhmissä toimien. Pienryhmätoiminta vaatii myös suunnittelua: ”Ne pienryhmät on se, mitkä on myös vaatinu meiltä aikuisilta tosi paljon sellasta organisointia. Pohdittu, mikä ryhmä on missäkin ja kuka aikuinen missäkin, mut ku sen alkutyön on tehny ni se sujuu.” (H)

Viitalan (2004, 148–150) mukaan kasvattajan tulee kiinnittää huomiota pienryhmien jakoperusteisiin. Ryhmistä pitäisi muodostaa heterogeenisiä, sillä jos erityistä tukea tarvitsevista lapsista tehdään oma pienryhmänsä, luodaan oma segregoitu yksikkö ryhmän sisälle. Kannattaa miettiä, miten ryhmät rakennetaan, jotta ne parhaiten tukisivat lasten sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Tehokkain pienryhmän toimintatapa on yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa jokaisella lapsella on oma tärkeä tehtävänsä. Työskentelytapojen valinnalla luodaan myös ryhmän ilmapiiriä. Yhteisöllisyyttä korostavat toimintatavat lisäävät parhaimmillaan myös jokaisen lapsen itseluottamusta, sillä lapsi saa kokea ettei kokonaisuus valmistu ellei hänen oma panoksensa ole mukana.

Pienryhmät eivät kuitenkaan ole haastateltavien mukaan heidän ainoa toimintamuotonsa. Ryhmä työskentelee välillä myös yhdessä. Viitalan (2004, 149) mukaan koko ryhmän yhteisellä toiminnalla on myös oma tärkeä tehtävänsä. Se lisää ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja on monissa eri puuhissa jopa välttämätöntä. Esimerkiksi monissa laululeikeissä tarvitaan paljon osallistujia, jotta saavutettaisiin iloinen ja äänekäs yhteinen riemu.

Yhteistyö ja keskustelu. Eräs haastateltavista mainitsi inklusion edellytykseksi tiimin saumattoman yhteistyön sekä yhteisesti sovitut säännöt, kuten hän kuvasi: ”kolmen aikuisen semmonen saumaton yhteistyö, että meillä on tietyt yhteisesti sovitut säännöt huolimatta, että me ollaan kaikki erilaisia persoonallisuuksia ja eri ikäisiä”. (E) Myös Naukkarisen ja Ladonlahden

(2001, 110) mukaan inklusiiviseen kasvatukseen liittyy vahvasti ajatus aikuisten välisestä yhteistyöstä. Haastateltavat myös näkivät, että lasten kanssa työskentelevillä tulisi olla yhteinen näkemys siitä, mitä inklusiolla tarkoitetaan. Tähän yhteiseen näkemykseen voidaan haastateltavien mukaan päästä ainoastaan keskustelun avulla.

Asenne. Haastateltavien mukaan lastentarhanopettajan positiivinen asenne ja kiinnostus kuuluvat inklusion edellytyksiin. Koettiin kuitenkin, etteivät kaikki välttämättä koe inklusiota myönteisenä asiana: ”joskus törmää myös siihen, että toi henkilökunta ei koe sitä [erilaiset lapset ryhmässä] niinku tarpeeks myönteisenä, jotka kokee sen vaan niinku taakkana ja semmosena rasitteena”. (A) Haastateltavien mukaan lastentarhanopettajan tulisi olla halukas ottamaan selvää asioista, joista hänellä ei ole tietoa. Haastateltavien mukaan inklusiivinen kasvatus usein vaatiikin vaivannäköä, jollaiseen työntekijä ei välttämättä ilman omaa kiinnostusta lähde mukaan: ”Pitää olla kiinnostunut asioista ja ottaa tietoo ja jaksaa. Joo-o ja kyllä se asenteistakin on, mitenkä asioita ajattelee, että onko tää mun virkavelvollisuus vai teenkö pikkusen enemmän.” (U)

Myös Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 113) mukaan kasvattajan usko ja sitoutuminen inklusiivisuuden ideaan ja taustafilosofiaan on ehdottoman tärkeä inklusion onnistumiseksi. Hyvätkään resurssit eivät riitä jos kasvattajilta puuttuu tarvittava sitoutuminen ja ymmärrys inklusion merkityksestä. Kyse on jatkuvaan inklusio-prosessiin sitoutumisesta, siitä halutaanko käytäntöjä muuttaa vai jatketaanko kuten on aina tehty. Eräs haastateltava korostaakin totutuista käytännöistä luopumista ja toteaa, että inklusion onnistuminen vaatii, että ”aikuisen asenteessa tulee tapahtua inklusiota”. (K) Hänen mukaansa aikuisen tulee pohtia toimintatavat lasten edun mukaan ja hänen on oltava valmis jättämään toimimattomat käytännöt syrjään.

Viitalan (2004, 137) mukaan työntekijöiden asenteen lisäksi myös hallinnollisen tason asenteet ovat oleellisia. Päiväkodin johtajan asenne inklusiivista kasvatusta kohtaan näkyy asioiden suunnittelussa ja koordinoinnissa: varataanko uusille työkäytän-teille suunnittelu-aikaa. Resurssista päättävien tahojen asenteet näkyvät tukitoimien taloudellisessa panostuksessa.

Suunnittelu. Jokaisen lapsen yksilöllinen kehitysvaihe ja yksilölliset tarpeet määräävät, millaista hänen toimintansa päivähoidossa on ja millaista tukea hän tarvitsee (Lummelahti 2004, 162).

Haastateltavien mukaan inklusiivinen kasvatusta vaatii kasvattajalta enemmän suunnittelua sekä arjen havainnointia:

Kyllä mä koen että se vaatii niinku enemmän multa, tai niinku aikuiselta sitä semmosta suunnittelutyötä, ja sit toisaalta sitä havainnointia ja taas suunnittelutyötä. Että vaatii enemmän työtä, mutta se antaa enemmän ja tekee niinku mielekkääksikin sen työn. (K)

Suunnittelun myötä kaikille lapsille pyritään mahdollistamaan yksilöllinen kohtelu. Tämä edellyttää resursointia toiminnan toteuttamiseen jokaisen lapsen tarpeiden mukaisesti. Erityistä tukea tarvitsevien lasten integrointi ns. normaalilasten ryhmään ei tarkoita sitä, että normaaliuden pohjalta rakennetut suunnitelmat mukautetaan tukea tarvitseville sopiviksi ja autetaan heitä erityisjärjestelyin toimimaan näiden suunnitelmien mukaan. Lapsikohtainen suunnittelu lähtee erilaisuuden hyväksymisestä ja suunnitelmien tekemisestä lasta varten. Lapsia ei sopeuteta suunnitelmiin vaan suunnitelmat sopeutetaan lapseen. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 63.) Yksilöllisen toiminnan ja ohjauksen järjestämiseksi onkin tarpeen tuntee lapsen kehitysvaihe ja kokonaistilanne (Lummelahti 2004, 162). Myös haastattemieni lastentarhanopettajien mukaan suunnittelussa on tärkeää huomioida erilaisten lasten erilaiset tarpeet:

Tarvii oikeesti kaikkien lasten kohdalla miettiä, et ku tehdään jotaki tehtävää ni et kaikki ei sovi kaikille, et on turha teettää lapsella semmosta, mitä hän ei osaa, et aina tarvii miettiä kuitenkin jokaisen lapsen kohdalla, et ei pelkästään sen erityistä tukea tarvitsevan. Monilla lapsilla on niitä semmosia pulmakohtia, missä tarvii tukea. Että se on siinä toiminnan suunnittelussa huomioitava. (I)

Lasten henkilökohtaisiin suunnitelmiin kirjataan yksilökohtaiset suunnitelmat ja tavoitteet, mutta tämän lisäksi suunnitteluun kuuluu paljon muutakin. Suunnitteluun kuuluu myös pedagogisen toiminnan ja sen sisältöjen suunnittelu (Pihlaja 2004b, 189). Eräs haastateltava mainitsi suunnitteluun kuuluvan ympäristön, toiminnan sekä ryhmäjakojen suunnittelun. Tavoitteet, sisällöt, menetelmät, materiaalit, toteutus ja arviointi tulee suunnitella yksilöllisesti jokaisen lapsen kohdalla (Lummelahti 2004, 162).

Pihlajan (2004b, 190) mukaan suunnitelma on täydentyvä dokumentti ja samaan aikaan osa jatkuvan arvioinnin prosessia. Lapsen kasvu ja kehittyminen edellyttääkin kasvatuskäytäntöjen

tavoitteellista arviointia ja suunnitelmien jatkuvaa tarkistamista arvioiden pohjalta (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 63). Inklusioon liittyvässä kirjallisuudessa arviointia korostetaan kasvattajan yhtenä työvälineenä, vaikkei se haastateltavien puheesta korostunutkaan. Esiopetuksessa arviointi perustuu siihen, miten hyvin esiopetuksen yleiset tavoitteet ja mahdollisessa lapsen esiopetuksen suunnitelmassa tai muulla tavoin asetetut lapsen tavoitteet toteutuvat. Arviointia suoritetaan jatkuvasti työskentelyn ja oppimisprosessin edetessä. (Opetushallitus 2000, 15.)

Inklusio vaatii kasvattajalta myös jatkuvaa omien opetus- ja toimintatapojen arvioimista ja kehittämistä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113). Ainoastaan yksi haastateltavista toi esille kasvattajan omien toimintatapojen arvioimista ja niiden muuttamisen merkitystä inklusiivisen kasvatuksen edellytyksenä: ”jos lapsi ei jostain syystä kykene siihen toimintaan, miten aikuisena olen tämän ajatellut niin se, että lähteeki ite miettimään, onko mun toiminnassa taikka tässä tilanteessa jotain semmosta mikä vaikuttaa siihen, minkä vois järjestääkkin toisin”. (K)

Ilmapiiri. Eräs haastateltavista korosti inklusion edellytyksenä turvallista ilmapiiriä, jotta ”sen olis turvallinen tulla tänne, sitä ei kukaan pilkkaa, sitä ei kukaan syrji, eikä sille tuu sellanen olotila, että mä en osaa mitään, että meillä on täällä kyllä niin että mokata saa, että eihän kaikki osaa kaikkea”. (E) Myös Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 99) toteavat, että inklusiivisuuden perustana tulisikin olla hyväksyvä ilmapiiri, jossa ketään ei torjuta, eikä suljeta ulkopuolelle.

Huttusen ja Ikosen (1999, 88) mukaan on tärkeää, että jokainen lapsi tuntee olevansa tervetullut ja kokee olonsa turvalliseksi. Jokaista lasta tulisikin tukea sosiaalisesti, jotta lapset oppisivat arvostamaan toisia ja saisivat myös itse arvostusta muilta. Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi on otettava kaikki työntekijät, vanhemmat ja lapset mukaan päivittäiseen toimintaan ja päätöksen tekoon. Kaikille tulee siis antaa mahdollisuus vaikuttaa myönteisen ilmapiirin ja yhteisön kehittämiseen.

Sisäiset ja ulkoiset tekijät

Suurin osa vastaajista mainitsi sekä sisäisiin että ulkoisiin edellytyksiin liittyviä tekijöitä. Inklusioprosessiin liittyy tekijöitä, joihin jokainen voi omassa työssään vaikuttaa, mutta myös monia tekijöitä, joista päätetään ylemmällä tasolla. Gaadin (2004, 324) mukaan

kasvatuskulttuurissa heijastuukin aina kansallinen kulttuuri. Koulua ja päivähoitoa on vaikea muuttaa inklusiiviseksi, mikäli samansuuntaisia muutoksia ei tapahdu yhteiskunnassa. Barton (2003, 60) toteaa inklusiivisen kasvatuksen olevan hyvin vaativa ja laaja-alainen toteutettavaksi. Inklusion vaatimat muutokset koskevat koko yhteiskuntaa, ja kasvatusorganisaatiota, pedagogiikkaa ja opetussuunnitelmaa.

Oleennaista inklusiivisen opetuksen järjestämisessä on kunnan ja organisaation hallinnollisen johdon tuki opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Opetusministeriö 2007a, 54). Kuitenkin myös yksittäisillä työntekijöillä on vaikutusmahdollisuuksia. Moberg (2001b, 93) pitää inklusion kehittämisen edellytyksenä asianosaisten myönteistä asennetta ja inklusioon uskomista. Omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa uskovat lastentarhanopettajat näkivät voivansa omassa työssään toimia inklusioprosessin edistäjinä: ”kyllä mun mielestä voi jokainen lastentarhanopettaja omassa työssään kehittää ja viedä sitä inklusiivisuutta eteenpäin sen työn kautta”. (K)

Haastattelemistani lastentarhanopettajista niillä, jotka korostivat enemmän sisäisiä tekijöitä inklusion edellytyksinä, oli vahvempi usko omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa inklusioprosessin edistäjinä kuin ulkoisiin tekijöihin keskittyvillä. Ulkoisia tekijöitä painottavien on helppo vetäytyä puuttuvien resurssien taakse. Heidän uskonsa inklusioprosessiin oli muutenkin heikompaa kuin sisäisiä tekijöitä korostavien. He näkivät inklusiivisessa esiopetuksesta olevan enemmän haittaa kuin sisäisiä tekijöitä korostavat. Vaikka sekä sisäiset että ulkoiset tekijät ovat inklusiivisessa opetuksessa oleellisia, omat vaikutusmahdollisuudet vahvistavat uskoa inklusion edistämiseen, kuten seuraavastakin puheenvuorosta käy ilmi:

Tottakai rakenteet, ku ne päätetään aika pitkälle tuola päättäjät tuola että tietenki sieltä ne vaikuttaa, mutta että viimekädessä niinkun yksiköissä ja ryhmissä. Se, että kuinka me nähdään se inklusio, että halutaanko me oikeesti lähtee sen lapsen näkökulmasta ja hänen tarpeittensa huomioimisesta ja sit semmonen ettei odoteta vaan sitä lausuntoo, vaan se mahdollisimman varhaisen tuen tarpeen huomioiminen, että pyritään niinku satsaan ja antaa se tuki mikä voidaan sille lapselle. (K)

Useimpien haastateltavien mukaan oman panoksen lisäksi tarvitaan esimiehen ja koko työyhteisön osallistumista kehittämiseen. Kysyttäessä eräältä lastentarhanopettajalta, pystyykö lastentarhanopettaja kehittämään esiopetusta inklusiivisemmaksi, hän vastaa:

Kyllä se tietysti pystyy, kyllä se on tietysti semmonen asenne kysymyksen. Mutta kyllä siinä on sitten jo esimiehenkin tultava mukaan ja samoiten koko työyhteisönkin, siinä että kun ei esiopetus oo mikään erillinen pala, vaan se on osa tätä koko varhaiskasvatussysteemiä, ni pitäis sit kaikkien vetää siinä yhtä köyttä. (U)

Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2002, 215) toteavat yksittäisen opettajan olevan muutoksessa tärkeä aikaansaaja, mutta siitä huolimatta uudistaminen olisi heidän mukaansa nähtävä aina ensisijaisesti yhteisöllisenä tapahtumana. Vasta tietyssä yhteisössä toimivien työntekijöiden muutostahdon ja -toiminnan kasautuminen kollektiiviseksi yhdessä tekemiseksi saa aikaan merkittävää muutosta. Myös Ikonen ja Virtanen (2007a, 22) korostavat yhteisöllisyyden merkitystä. Heidän mukaansa inklusioprosessin edistämiseen tarvitaan keskustelua inhimillisistä arvoista sekä yksilön oikeuksien toteutumisesta. Vastuu tästä kehittämistyöstä on ennen kaikkea päättäjien mutta myös perheiden, opettajien ja kuntouttajien yhteinen.

7.2.2 Kelpo-hanke esiopetuksessa

Tutkimassani kunnassa Erityisopetuksen strategian 2007 periaatteita käytäntöön jalkauttaa Kelpo-hanke. Kelpo-hankkeen toiminnassa lähikouluperiaate on tärkeä perusta toimintatapojen kehittämiseksi. Haastattelin hankkeen koordinaattoria selvittääkseni, miten hanke on esiopetukseen vaikuttanut. Tämän kautta tarkoitukseni oli selvittää esiopettajien käsityksiä Kelpo-hankkeen roolista inklusiivisen esiopetuksen edistäjänä. Hankkeen koordinaattoreina toimii kaksi erityisopettajaa, joiden tehtäviin koordinaattorin omien sanojen mukaan kuuluu: ”tiedotus, suunnittelu, et millä tavalla viedään asioita kaupungissa eteenpäin ja sitten aina niitten ryhmien kokoaminen, että keiden kanssa sitä asiaa työstetään, ja sitten tammönen yhteistyö tonne eri hallintokuntiin ja koulutuksen järjestäminen”. (M) Koordinaattorin mukaan Kelpo-hankkeen avulla pyritään lähemmäs Erityisopetuksen strategian suuntaa. Tavoitteena on pyrkiä lähemmäs varhaisen tuen periaatetta sekä lähikouluperiaatetta.

Hankkeen koordinaattorin mielestä esiopetus on perusopetuksen lisäksi oleellinen osa hanketta. Kysyessäni tarvitseeko esiopetusta hänen mielestään Kelpo-hankkeessa huomioida, hän vastaakin: ”Ehdottomasti. Että sieltä se kaikki lähtee, että se on semmonen tuen jatkumo”. (M) Koordinaattorin näkemyksen mukaan esiopetuksessa pyritään jo toimimaan inkluusiivisesti ja tuki pyritään tuomaan lähelle lapsen luontaista elinympäristöä. Hän pitää inkluusiota kuitenkin hyvin pitkälti asenne-asiana. Tuen vieminen arkeen ei ole itsestään selvää, vaan riippuu vahvasti kasvattajien asenteista. Kelpo-hankkeen vaikutus esiopetukseen on koordinaattorin mukaan vahvasti riippuvainen konsultoivien erityislastentarhanopettajien panoksesta sekä esiopettajille järjestettävästä koulutuksesta. Koordinaattorin mukaan Erityisopetuksen strategian (2007) mukainen muutos vaatii myös jokaisen esiopetusyksikön panosta. Jokaisessa yksikössä tulisi pohtia, missä on onnistuttu ja mitä kehitettävää vielä on.

Koordinaattorin mukaan esiopettajilla on riittävästi tietoa Kelpo-hankkeesta ja sitä kautta mahdollisuus osallistua hanketta koskeviin yhteisiin suunnittelupäiviin.

Tietoa on saatu koulutuksista ja sitten myös nää konsultoivat erityislastentarhanopettajat on tiiviisti mukana ollu tässä kehitystyössä. Ja aina kun me ollaan tehty jotaki niin se on lähetetty laajasti sähköpostilla että, että tietoo on kyllä levitetty ja sitten varhaiskasvatuspäällikkö on kuitenkin ollu kehitystyössä mukana, että tieto on kulkenu.
(M)

Konsultoivan erityislastentarhanopettajan mukaan heidän osallistumisensa hankkeeseen ei kuitenkaan ole ollut kovinkaan suurta: ”ollaan me jossain iltapäiväjutuissa oltu mukana, jotain semmosia et meiät on kutsuttu mukaan, mut ne ei nyt ehkä, noh aina me ollaan saatu sinne se varhaiskasvatuksen näkökulma kuitenkin mukaan”. (A)

Haastattelemistani lastentarhanopettajista yhdelläkään ei ole hankkeesta tietoa. Kahden haastateltavan mukaan Kelpo-hanke kuulostaa tutulta, mutta kumpikaan ei muista mitä sillä tarkoitetaan. Muut eivät muista, että olisivat kuulleet hankkeesta ollenkaan. Eräs oli kysynyt esimieheltään, mutta hänen mukaansa esimiehelläkään ei ollut hankkeesta tietoa. Aineistoni pienuudesta johtuen ei voi kuitenkaan päätellä, ettei kenelläkään esiopettajalla olisi hankkeesta tietoa, mutta vaikuttaisi kuitenkin siltä, ettei tieto hankkeesta ole tavoittanut esiopettajia niin hyvin kuin Kelpo-koordinaattori olettaa. Tiedottaminen ja tapaamisiin kutsuminen onkin

koordinaattorin mukaan tapahtunut sähköpostitse. Sähköpostitse lähetetty tieto ei välttämättä tavoita kaikkia, sillä suuren postimäärän takia itselle merkityksettömät postit jäävät helposti lukematta. Lukematta jättäminen voi lisäksi johtua puutteellisista tietoteknisistä taidoista. Sähköpostin käyttöä ei pidetäkään suositeltavana ainoana tiedotusmuotona, sillä viestinnällä on suuri merkitys kehitystyössä ja muutoksen toteuttamisessa, eikä sitä näin ollen voi jättää vain sähköisen informaation varaan.

Hankkeen vaikutus ei siis ole vielä kovin laajasti ulottunut esiopetukseen, vaikka koordinaattori korostaakin esiopetuksen merkitystä. Jos tieto hankkeesta tavoittaisi paremmin esiopettajat, saattaisi heidän osallistumisensa kehittämistoimintaan olla suurempaa ja hankkeen vaikutus esiopetukseen saattaisi näkyä voimakkaampana. Ainoa muutos, joka Kelpo-hankkeen vaikutuksesta on esiopetukseen tullut, on esiopetuksen oppilashuollon kehittyminen. Oppilashuolto on käytössä jokaisen haastattelemani lastentarhanopettajan ryhmässä. Yksikään haastateltavista ei kuitenkaan tiedä uudenmuotoisen oppilashuollon alkuperää. Koordinaattorin mukaan seuraava askel esiopetuksen kehittämiseen liittyen on pohtia tiedonsiirron kehittämistä esiopetuksesta kouluun. Koska tieto hankkeesta ei ollut levinnyt haastateltaville lastentarhanopettajille, selvitin hankkeen vaikutusta inklusiivisen esiopetuksen edistäjänä hankkeen näkyvimpien tekijöiden eli tuen käsitteiden, oppilashuollon ja nivelvaiheen avulla.

Tuen käsitteet. Esiopetuksessa tuki jakaantuu yleiseen ja erityiseen tukeen (Opetushallitus 2000). Perusopetuksen tuki tulee uusien käsitteiden myötä jakaantumaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Opetusministeriö 2007a). Kelpo-hankkeen koordinaattorin mukaan esiopetuksen tuen käsitteisiin ei lähiaikoina tulla puuttumaan, vaikka Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan uudet käsitteet koskevat perusopetuksen lisäksi myös esiopetusta. Perusopetuksen ja esiopetuksen erilaiset käsitteet aiheuttavatkin epäselvyyksiä. Kysyessäni eräältä haastateltavista lastentarhaopettajista tehostetusta tuesta, hän sekoitti käsitteen tehostettuun esiopetukseen. Tehostetulla esiopetuksella kunnassa tarkoitetaan esiopetusvuoden uusimista. Konsultoiva erityislastentarhanopettaja ihmettelikin, miksi käsitteet ovat niin samankaltaiset, sillä ne sekoittuvat helposti keskenään: ”Sillon ku meillä on koululykkäys, (– –) sen nimi on tehostettu esiopetus ja me ollaan mietitty, et miks se nimi on sille laitettu, ku koulupuolella taas on tehostettu tuki. Niinku termit menee vähän sekasin, et mitä niillä haetaan.” (A) Esiopetuksen ja perusopetuksen yhteneväisyyden kannalta koettiin, että inklusiivinen kasvatusjärjestelmä tarvitsisi yhtenevät käsitteet.

Vaikkei Erityisopetuksen strategian (2007) pohjalta ole tehty kunnan esiopetuksen tuen käsitteisiin muutoksia, tuen tarjoamisen voi kuitenkin huomata useassa kohdassa olevan jo strategian suuntaista. Erityisopetuksen strategia painottaa varhaisen tuen merkitystä, mikä esiopetuksessa on jo tuttu käsite. Jokaisen haastattelemani lastentarhanopettajan mukaan varhaisella puuttumisella ja ennaltaehkäisevällä tuella tarkoitetaan tuen tarpeen huomaamista jo varhain, jolloin vaadittavat tukitoimet eivät vielä välttämättä ole kovin suuria ja puuttuminen on helpompaa: ”pienillä asioilla saadaan se niinku sillain, ettei siitä tuukkaan mitään isompaa myöhemmin sille lapselle”. (O)

Tehostettu tuki -käsite ei ole kunnan esiopetuksessa käytössä, mutta myös siihen liittyviä piirteitä on havaittavissa. Tehostettu tuki tarkoittaa esi- ja perusopetuksen yleisten tukitoimenpiteiden tehostamista määrällisesti ja laadullisesti sekä opetuksen järjestämistä riittävän pienissä opetusryhmissä. Monessa ryhmässä lasten tukeminen on lastentarhanopettajien mukaan hyvin suunnitelmallista ja pienryhmissä toimiminen vaikuttaa olevan yleistä. Tehostettuun tukeen kuuluu myös lapsen kehitystasoinen ja lapsen tarpeista lähtevä toiminnallinen ohjaus sekä lapsen oppimisvalmiuksien tietoinen tukeminen. (Opetusministeriö 2007a, 56.) Nämä tavoitteet löytyvät myös kunnan esiopetussuunnitelmasta. Tuen muotoina tehostettu tuki käsittää eriyttämisen, samanaikaisopetuksen eri muodot, tukioetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen ja oppilashuollon (Opetusministeriö 2007a, 56, 59). Mobergin ja Savolaisen (2009, 93) mukaan Erityisopetuksen strategia ei tässä mielessä tuo mitään uutta näkemystä erityisopetuksen toteuttamiseen vaan se pyrkii lähinnä systematisoimaan jo olemassa olevia käytäntöjä ja velvoittaa sitoutumaan tuen resursointiin. Tutkimassani kunnassa oli koettu esiopetuksen oppilashuollon vaativan kehittämistä ja Kelpo-hankkeen myötä kehittämistoimenpiteet oltiinkin kohdennettu siihen.

Oppilashuolto. Lainsäädäntö on määritellyt oppilashuollon oppilaan subjektiiviseksi oikeudeksi esi- ja perusopetuksessa (Perusopetuslaki 477/2003). Oppilashuollolla pyritään ehkäisemään ja tunnistamaan oppimisen esteitä sekä muita ongelmia riittävän ajoissa (Virtanen & Miettinen 2007, 95). Oppilashuoltoa oli kunnassa lähdetty kehittämään Kelpo-hankkeen toimesta, mutta kehittämisessä oli mukana myös varhaiskasvatuksen väkeä. Kehittämistoiminnan tuloksellisuuden ehtona pidetäänkin tärkeimpien sidosryhmien ottamista mukaan suunnitteluun ja päätöksentekoon jo hankkeen alkuvaiheissa. Tällä varmistetaan eri tahojen intressien huomioiminen ja lisätään sitoutumista kehittämiseen. (Toikko & Rantanen 2009, 73, 90.)

Oppilashuollon jalkauttamisvaiheessa tiedottamiseen oli käytetty enemmän voimavaroja kuin itse Kelpo-hankkeesta tiedottamiseen. Kelpo-koordinaattorit olivat tiedottaneet konsultoivia erityislastentarhanopettajia, joiden kautta tieto levisi päiväkotien johtajille ja heiltä esiopettajille. Ensimmäinen oppilashuollon toteutusvuosi oli ollut kokeiluvuosi, josta oli kerätty palautetta esiopettajilta. Palautteen mukaan oppilashuoltoa oli muokattu vielä lisää. Palautteen ja kehittämistoiminnan arvioinnin tehtävänä onkin suunnata kehittämisprosessia (Toikko & Rantanen 2009, 61). Esiopettajat kokivat oppilashuollon kehittyneen palautteen pohjalta parempaan suuntaan.

Syksyn oppilashuoltoryhmän tarkoituksena on haastateltavien mukaan pohtia, missä asioissa lapset tarvitsevat tukea ja minkälaisilla menetelmillä lasta voitaisiin tukea. Oppilashuollon työryhmään kuuluvat varhaiskasvatusyksikön johtaja, esiopetusryhmän lastentarhanopettaja sekä konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Esiopettaja täyttää Oppilashuollolliset tarpeet esiopetuksessa -lomakkeen ennen työryhmän kokousta. Lomakkeen pohjalta keskustellaan kaikista lapsista, painottuen erityistä tukea tarvitseviin. Tukea tarvitseville lapsille suunnitellaan yksilölliset tukitoimet arkeen ja ne kirjataan tarvittaessa esiopetusta koskevaan suunnitelmaan yhdessä huoltajan kanssa.

Tammikuussa lapset tekevät kouluvalmiustestin. Esiopettaja poimii arvioinnin pohjalta ne lapset, joiden kouluvalmiuteen liittyviä asioita on mietittävä moniammatillisesti. Moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään kuuluu kevätlukukaudella esiopettajan lisäksi konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja, koulupsykologi sekä edustaja terveydenhoitajista, laaja-alaisista erityisopettajista ja varhaiskasvatusyksikön johtajista. Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän tapaamisessa esiopettaja kertoo oppilaaseen liittyvästä huolesta. Sen pohjalta mietitään, että tarvitaanko kouluvalmiustutkimusta vai moniammatillinen palaveri huoltajien kanssa sekä koulupsykologin havainnointikäynti tarkennettujen tukitoimien toteuttamiseksi. Kouluvalmiustutkimuksen tai moniammatillisen palaverin ja havainnoinnin pohjalta mietitään lapselle paras eteneminen koulupolulla.

Kaikki haastattelemi lastentarhanopettajat kokivat oppilashuoltotyöryhmän hyödyllisenä ja inklusiivisen esiopetuksen kannalta hyvin merkityksellisenä. Oppilashuollolla nähtiin olevan vaikutusta ”lapsen psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin”. (A) Syksyn palaverin etuina nähtiin, että tukea tarvitsevan lapsen tukitoimia voitiin pohtia yhdessä. Lastentarhanopettaja ei ollut

yksin ajatustensa kanssa. Erityisesti konsultoivan erityislastentarhanopettajan tuki koettiin tässä vaiheessa hyödyllisenä. Hän saattoi tulla havainnoimaan lapsia ryhmässäkin, sekä hänen kanssaan sai pohtia tukitoimia.

Palaverin nähtiin myös tuovan ryhtiä lapsen esiopetusvuoteen, sillä tukitoimien aloittaminen ei venynyt pidemmälle esiopetusvuotta, kuten seuraava haastateltava toteaa: ”Se tekee siihen jonkun semmosen ryhdin. Että siihen on aikataulu, tässä kuussa se tehdään, ettei oo sit sitä että se venyy ja hupsista nyt ei oo mitään tukimuotoja mietitty eikä toteutettu.” (A) Lisäksi oppilashuollon koettiin herättävän pohtimaan ryhmässä olevaa tuen tarvetta heti lukukauden alusta: ”no se oli itellekki tosi hyvä, kun siinä rupes sit miettiin heti syksystä, että ketä lapsia meiän ryhmässä on ja keneen tarvis kiinnittää vähän enemmän huomiota ja ketkä tarvii erityistä tukea tän vuoden aikana.” (O)

Kevään oppilashuolto-palaverin merkitys nähtiin sopivan koulumuodon pohtimisena:

Keväällä tarvii taas mieltii, kun ruvetaan mieltiin koulumuotoja, et kelle sopii se yleisperusopetus ja tarviiks joku pienluokkaa. Se polku niinku eskarista kouluun sujuvaks ja kaikille niinku yksilöllisesti katotaan, et miten se menee aina kunkin lapsen kohdalla, niinku sen lapsen etua ja sen noita oppimismahdollisuuksia ajatellen. (O)

Eräs lastentarhanopettaja koki, että oppilashuollosta on ollut hyötyä koulun ja päiväkodin väliselle yhteistyölle. Nähtiin myös oleellisena, että koululla on tietoa tulevista koululaisista sekä siitä, kuinka paljon erityistä tukea tarvitsevia lapsia on aloittamassa koulun seuraavana syksynä. Lapsi ei tällöin ilmesty kouluun yhtäkkiä, vaan tarvittaessa siellä voidaan varautua hänen tuloonsa sekä tuen tarjoamiseen. Eräs haastateltava koki tällöin, että ”lapsen polku jatkuu sinne kouluun eheänä”. (I)

Muutama haastateltavista näki oppilashuoltoryhmän etuna sen, että lapsen historia on ylöskirjattuna. Koululla on tietoa siitä, mitä tukea tarvitsevan lapsen kanssa on tehty ja mihin tuloksiin on päästy. Tällöin kaikkea ei tarvitse aloittaa alusta ja tukemisessa voidaan jatkaa siitä, mihin esiopetuksessa on päästy. Näiden lastentarhanopettajien puheesta korostui tuen jatkumon merkitys. Lisäksi jos taas lapsi rupeaa oirehtimaan vasta myöhemmällä iällä, on koulun henkilökunnalla tieto lapsen taustoista jo päiväkotiyäältä. ”On esimerkiksi tämmönen sosiaalinen

kenttä, et jos nää rupee vaikka viiden vuoden päästä oireehtiin, niin siä on jo siä oppilashuoltoryhmässä tieto siitä, että näitten lasten taustalla on tätä ollu päiväkodissa, sillain mä koen että siitä on hyötyä”. (E)

Nivelvaiheen tukipolku. Kelpo-hankkeen koordinaattorin mukaan seuraava esiopetukseen liittyvä toimi on pohtia tiedonsiirron kehittämistä esiopetuksesta kouluun. Heinämäen (2004b, 44) mukaan yksi tärkeä osa lapsen kehityksen jatkuvuutta onkin tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä. Myös Erityisopetuksen strategiassa (2007) korostetaan lapsen turvallista ja saumatonta etenemistä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen. Haastattelemani esiopettajat kokivat nivel- eli siirtymävaiheen esiopetuksesta perusopetukseen kaipaavankin lisää ryhtiä ja näin ollen myös kehittämistä.

Tiedonsiirto esiopetuksesta perusopetuksen puolelle tapahtuu kunnassa oppilashuollon kautta sekä lisäksi tiedonsiirtolomakkeiden välityksellä. Oppilashuollon kautta tieto siirtyy tukea tarvitsevista lapsista, mutta lomakkeet täytetään kaikista oppilaista. Muutaman esiopettajan mielestä lomakkeen tiedot ovat kuitenkin puutteellisia ja heidän mukaansa lomaketta tulisi päivittää, sillä lomakkeesta puuttuu avoin kohta, johon lastentarhanopettajat voisivat kirjata omia huomioitaan. Lomakkeessa kysytään motorisista ja sosiaalisista taidoista sekä kielellisistä ja matemaattisista valmiuksista. Lastentarhanopettajien mielestä lomakkeella ei kysytä kaikkia oleellisia asioita, sillä muun muassa käyttäytymiseen liittyvät taidot sekä tunnetaidot puuttuivat. Kuitenkin haastateltavat olivat tyytyväisiä siihen, että oppilashuoltopalaverissa voitiin suullisesti käydä tarpeelliset asiat läpi, tosin vain muutamia lapsiin keskittyen. Erityistä tukea tarvitsevien lasten tietoja käsitelläänkin tarkemmin siirtopalaverissa:

Lomakkeilla käsitellään sellasta isoo joukkoo, että niinku ne vähän valkkaa niitä, et minkä tyyppisiä ongelmia. (– –) Et sitten kun lapsi menee kouluun niin meillähän on siirtopalaverit kaikille tämmösille erityislapsille, että siä käsitellään sitten jokaisen asiat niinku erikseen ja huolella, että ne tietää vastaanottaa sitten erityisen lapsen. (L)

Jotta peruskoulun aloittaminen sujuisi mahdollisimman luontevasti, olisi vanhempien kokemustieto ja päiväkodin henkilökunnan tiedot lapsesta siirryttävä lapsen kanssa kouluun. Näin pystyttäisiin heti koulunkäynnin alusta alkaen ohjaamaan lasta yksilöllisesti, lapsen oppimistavoitteiden suuntaisesti. Malisen (2001, 178) mukaan kasvatuksen ja oppimisen

jatkuvuuden takaamiseksi lapsen kanssa toimivien aikuisten yhteistyön tulisikin olla pitkäkestoista ja se tulisi aloittaa tarpeeksi ajoissa. Tiedon siirtoon oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä, ja osa haastateltavista oli tyytyväisiä muuhunkin koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Suuri osa kuitenkin koki muun yhteistyön puutteellisena, kuten seuraava haastateltava: ”Meillä ainakin on semmonen opettaja, että vaikka ollaan kovisteltu sitä monta kertaa, niin ei me saada mitään aikaseks. Se riippuu aika paljon henkilöstä ja koulun rehtorista, joka määrää että näin tehdään.” (L) Kaikenlainen yhteistyö kouluun päin koettiin kuitenkin tärkeäksi, sillä koettiin että se helpottaisi kaikkien lasten, mutta erityisesti tukea tarvitsevan lapsen, sopeutumista kouluun.

Ne esiopettajat, jotka kokevat yhteistyön koulun kanssa puutteellisena, mainitsivat usein syyksi luokanopettajien vähäisen yhteydenpidon sekä kiireen. Fyysisesti lähellä sijaitsevien koulujen kanssa tehtiin enemmän yhteistyötä kuin kauempana olevien. Käytännössä yhteistyöhön kuului vierailuja puolin ja toisin. Esiopetusryhmät olivat vierailleet esimerkiksi ensimmäisen luokan matematiikan tunnilla, käyneet kyseisen luokan kanssa yhdessä konsertissa sekä monet jumppasivat koulun salissa. Lastentarhanopettajat toivoivat, että yhteistyömuodot olisi määritelty tarkemmin, jotta se ainakin jossain määrin toteutuisi:

Varmaan pitäis olla ihan joku tarkka ohjeistus, että se [yhteistyötä] tulis tehtyä. Et vaikka se lukee tua meiän esiopetussuunnitelmassa, että sekä syksyllä että keväällä on vierailu, mutta siinä pitäis olla joku sellanen selkee juttu, että mikä se vierailu on ja kuka kutsuu koolle ja se pitäis olla jotenki määrätty. Et sit ku se ei oo tavallaan kenenkään vastuulla, niin sit se vaan jää. (H)

Liian vähäisenä yhteistyön kokevilla ei kouluun tutustumistilaisuuden lisäksi ollut muuta yhteistä toimintaa. Inklusiivisen esiopetuksen kannalta koettiin, että siirtymävaiheeseen tulisi vielä enemmän panostaa, jotta tuen jatkumo voisi toteutua. Eräs haastateltavista koki siirtymän kouluun olevan liian suuri askel. Erityisesti erityistä tukea tarvitsevalle lapselle saattaa olla hankalaa sopeutua nopeasti tuleviin muutoksiin.

Mää ite haluisin ainaki apuvälineitä siihen, miten mä voisin madaltaa sitä siltaa eskarista kouluun. Että ku eskarissa voi olla leikinomasta, mutta sitten ku ne siirtyy sinne kouluun niin että sielläkin vähän aikaa jatkettais sitä. (E)

Haastattelemiani lastentarhanopettajia mietitytti, siirrytäänkö esiopetuksen inklusiosta kuitenkin koulun segregatioon. Muutamat esiopettajat pohtivat koulun valmiutta ottaa tukea tarvitsevia lapsia opetukseen. Erästä haastateltavaa mietitytti myöhennetty oppivelvollisuus: ”Ja yleensäkin tästä koululykkäyksestä, se on semmonen meitä mietityttävä, miks se on lisääntymään päin. Eikö koulu oookkaan valmis ottamaan kaikkia lapsia?” Myös pienluokat mietityttivät haastattelemiani lastentarhanopettajia. Pääsääntöisesti haastateltavat pitivät pienluokkia hyvänä vaihtoehtona tukea tarvitsevalle lapselle. Vähäisemmän oppilasmäärän takia heidän olisi mahdollista saada enemmän tukea. Eräs haastateltavista piti pienluokkia kuitenkin ongelmallisena inklusioajattelun kannalta. Hän uskoi pienryhmien jäävän pois inklusioprosessin edistymisen myötä.

Vaikka eri koulumuoto-vaihtoehtojen tarjoaminen on koulun vastuulla, lapsen koulumuodosta päättäminen ei kuitenkaan ole koulun tehtävä. Päätöksen lapsen koulumuodosta tekevät vanhemmat. Koulupsykologin tekemien testien jälkeen vaihtoehdoista keskustellaan vielä yhdessä. Haastateltavien mukaan vanhemmat haluavat usein kuulla esiopetusväen mielipiteen lapselle sopivasta koulumuodosta. Esiopettajilla onkin hyödyllistä tietoa lapsesta:

Me voidaan niinku suositella [tulevaa koulumuotoa]. Ku meillä on tieto, minkälaisia mahdollisuuksia on ja sitten me tehdään kouluvalmiustehtävistä, joka on niinku yhdessä sen että mitä me lapsesta tiedetään ja sen taidoista. Ja meillä on kokemusta siitä, että minkä tyyppisiä lapsia vois koulun alussa auttaa esimerkiksi se pienryhmäluokka, niin voidaan me suositella, mutta sehän on vanhempien päätöksessä, mihinkä ne sitten. (U)

Näyttäisikin siltä, että esiopettajien rooli lapsen koulumuodon valinnassa saattaa olla jopa suurempi kuin luokanopettajien ja koulupsykologien. Vastuu tulevasta koulumuodosta ei siis ole ainoastaan koulun puolella, vaan vaikutusvaltaa on myös esiopettajilla. Siinä, millaista koulumuotoa esiopettajat suosittelevat, näkyikin heidän sitoutumisensa inklusioon. (ks. Viitala 2004, 141.)

7.2.3 Inklusiivisen esiopetuksen kehittäminen

Naukkarisen, Saloviidan ja Murron (2001, 200) mukaan inklusiiofilosofia tulisi sisällyttää varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen kehittämiseen vastaavasti kuin perusopetuksessa. Haastattelemini lastentarhanopettajien käsitykset inklusioprosessin kehittämisestä jakoutuivat kahteen eri luokkaan. Ensimmäisen ryhmän mukaan esiopetusta ei tarvitse kehittää enää nykyistä inklusiivisemmaksi. Tähän ryhmään kuuluvien mukaan esiopetus on nyt jo tarpeeksi inklusiivista. Toisen ryhmän mukaan esiopetusta tulisi kehittää inklusiivisempaan suuntaan. Kehittämällä tähän ryhmään kuuluvat tarkoittivat ajattelu- ja toimintatapojen kehittämistä nykyistä inklusiivisemmiksi. Heidän mukaansa ympäristöä ja asenteita tulisi muokata kaikille lapsille sopiviksi.

Kaikki inklusioprosessin kehittämistä vastustavat lastentarhanopettajat näkivät nykyistä inklusiivisemmän esiopetuksen kehittämisen tarkoittavan sitä, että tavallisiin ryhmiin otettaisiin lisää erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai että ryhmiin otettavilla lapsilla olisi suurta tuen tarvetta. Tähän ryhmään kuuluvilla oli kuitenkin eri syitä, miksei heidän mukaansa esiopetusta tarvinnut enää kehittää nykyistä inklusiivisemmaksi. Mielenpitoet jakoutuivat sen mukaan, oliko vastaajan mielestä esiopetus jo nyt tarpeeksi inklusiivista vai kokiko hän, että vielä inklusiivisemmasta esiopetuksesta olisi jo haittaa. Eräiden tähän ryhmään kuuluvien mukaan esiopetusta ei tarvitse kehittää nykyistä inklusiivisemmaksi, sillä heidän mukaansa esiopetuksen kohdalla jako ”erityislapsiin ja tavallisiin” ei ole niin voimakas kuin koulun puolella. Huomio tulisi esiopetuksen sijaan kiinnittää koulun tilanteeseen, sillä esiopetusvuoden jälkeen on mietittävä ”meneekö lapsi tavalliselle luokalle, meneekö pienryhmään vai meneekö erityisluokalle”. (O) Muutos koulun puolella vaatii kyseisen haastateltavan mukaan paljon muutoksia koulun rakenteissa ja hän kokeekin, että kehittämistoimenpiteet kannattaa suunnata sinne.

Osa vastustaja-ryhmään kuuluvista oli sitä mieltä, että jos esiopetusta kehitettäisiin vielä nykyistä inklusiivisemmaksi, olisi kehittämisestä lähinnä vain haittaa. Kaikki haastateltavat kertoivat olevansa inklusion kannattajia, mutta he kuitenkin rajoittivat inklusion koskemaan vain vähemmän tukea tarvitsevia lapsia, kuten seuraava haastateltava ilmaisee:

Lapsia, joilla on niinku sillain suhteessa vähäisiä pulmia, vähästä kehitysviivästyymää, niin niitten ihan oikee paikka on olla tämmösessä [tavallisessa esiopetusryhmässä].

Mutta että sitten se raja siinä, että minkä tasosia lapsia, jos mää aattelen, et olis joku oikein vaikeesti kehitysvammanen, niin ei se sitten. (U)

Runsaasti tukea tarvitsevat, kuten vaikeavammaiset, nähtiin sopivan paremmin erityisryhmiin, jossa ryhmäkoot ovat pienet ja joissa kasvattajalla on tarvittavaa osaamista. Nykyiset resurssit ovat haastateltavien mielestä liian puutteellisia vaikeavammaisten inklusioon. Eräs haastateltavista näki nykyistä inklusiivisemmän esiopetuksen lähinnä uhkana. Hän näki inklusiivisen kasvatuksen kehittämisen tarkoittavan sitä, että lapset, joilla on suurta tuen tarvetta siirretään normaaliryhmiin, joissa kasvattajilla ei välttämättä ole taitoa tukea ja ohjata lasta:

Musta tuntuu että se on nyt jo [esiopetus on jo inklusiivista]. Että mitä se on jos se on vielä enemmän inklusiivista. Että onko se sitä kun kaikki ne lapset, joilla on pahojakin oppimisvaikeuksia, niin pistetään normaaliluokkaan, joiden opettajalla ei välttämättä oo siihen tietoo ja taitoo ohjata. (U)

Toikon ja Rantasen (2009, 57) mukaan kehittämishankkeen lähtökohtana tulee olla nykytilanteen ongelma tai tulevaisuuden ihannekuva. Kehittämistoiminnan visio motivoi toimimaan, ja ongelmat työntävät kehittäjiä kohti muutosta. Ne haastateltavat, joiden mukaan esiopetusta ei enää tulisi kehittää nykyistä inklusiivisemmaksi, olivat tyytyväisiä nykytilanteeseen. Esiopetus oli heidän mukaansa jo tarpeeksi inklusiivista, ja kuva vielä inklusiivisemmasta esiopetuksesta nähtiin negatiivisena. Kehittämistoimien onnistuminen tällaisessa tilanteessa olisi hankalaa. Mahdollista muutosta eteenpäin vietäessä tällaisiin asenteisiin tulisi puuttua, sillä kaikilta inklusioprosessin kehittämistä vastustavilta puuttui kehittämistoiminnan kannalta oleellinen toimimaan motivoiva visio mahdollisesta muutoksesta.

Hellströmin (2004, 205) tutkimuksen mukaan kehittämishankkeiden epäonnistumiseen johtavia tekijöitä ovat muun muassa muutosvastarinta, heikko sitoutuminen, riittämättömät resurssit sekä puuttuva tuki ja koulutus. Myös nämä kohdat näkyvät inklusioprosessin kehittämistä vastustavien lastentarhanopettajien puheessa. Haastateltavat näkivät resurssit ja osaamisensa liian matalana inklusiivisen esiopetuksen toteuttamiseen. Pääsääntöisesti he selittivät muutosvastarintaansa juuri resurssien sekä oman osaamisensa riittämättömyydellä. Myös koulun puolelta on saatu samankaltaisia tuloksia. Opettajien mielestä koulun resurssit eivät pysty turvaamaan kaikkien oppilaiden hyvää opetusta yhteisissä opetusryhmissä. Luokanopettajat,

jotka vastustavat fyysistä integraatiota, vetoavat koulutukseensa. Koulutus ei ole antanut heidän mielestään valmiuksia kaikkien oppilaiden opettamiseen. (Moberg 2001b, 92–94.) Opettajat mainitsevat ongelmiksi lisäksi liian suuret luokkakoot, opettajien pienet palkat, työn vähäisen arvostuksen sekä määrärahojen vähäisyyden (Ikonen & Virtanen 2007a, 20). Osa vastustajaryhmään kuuluvista lastentarhanopettajista koki myös, ettei erityislastentarhanopettajan tuki ollut riittävä. Oman osaamisen puuttumisen lisäksi myös tuki on puutteellista. He näkivät, että nykyistä inklusiivisempi esiopetus vaatisi läheisempää yhteistyötä erityislastentarhanopettajan kanssa:

Kyllä sitten tarttis olla joku tämmönen erityislastentarhanopettaja tai joku muu niin kyllä täytyis olla sitten käytettävissä paljon enemmän, ihan jotain tosi tiivistä yhteistyötä, joka antais paljon ohjetta ja tulis kenties itsekkin välillä joukon jatkoks vetään jotain. Mutta jos me tällä porukalla ku nyt ollaan, nii jos tähän vähän enemmän laitettas vaikee vammasia tai jotain, joil on paljon ongelmia, ni voisimme olla kyllä pulassa. (L)

Toisen ryhmän edustajat korostivat inklusioprosessin edistämässä lapsen ympäristön kehittämistä. Tähän ryhmään kuuluvat kokivat pääsääntöisesti, että heillä on hyvät vaikutusmahdollisuudet toimia inklusioprosessin edistäjinä. He näkivät inklusioprosessin kehittämisen laajempaan kuin kehittämistä vastustava ryhmä. Inklusiivisemmän esiopetuksen kehittäminen ei heidän mukaansa tarkoittanut vain tukea tarvitsevien lasten lukumäärän lisäämistä tavallisissa ryhmissä, vaan kehittämisellä he tarkoittivat ensisijaisesti ajattelu- ja toimintatapojen kehittämistä nykyistä inklusiivisempaan suuntaan. Nämä kokonaisvaltaisen inklusioprosessin edistämisen kannattajat kokivat, että lastentarhanopettajat tarvitsevat lisää välineitä ja apua tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn. Osa tähän ryhmään kuuluvista oli myös sitä mieltä, että useammalle erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tulisi tarjota mahdollisuus lähipäiväkodin normaaliin ryhmään.

Inklusioprosessin kehittäminen vaatii haastateltavien mielestä lisää keskustelua inklusiosta. ”Keskustelu ja tietämys erilaisuudesta” (H) mainittiin kehittämisen lähtökohdiksi. Ahvenaisen, Ikonen ja Koron (2002, 215) mukaan muutos vaatiikin yhteistä suunnittelua ja päätöksentekoa sekä opettajien välisen vuorovaikutuksen lisäämistä. Eräs haastateltava toteaa inklusiivisen esiopetuksen kehittämisen vaativan arvokeskustelua sekä keskustelua yleensäkin, sekä päättäjien tasolla että päiväkodeissa. Päivähoidon väen tulisi hänen mukaansa myös tiedostaa mitä

kehittäminen toisi tullessaan: ”täytyy tiedostaa sitten et mitä negatiivista se tuo tullessaan et tavallaan varustautuu semmoseen, ja et mitä hyvää tuo tullessaan ja että oltais sillain realistisia, niin sitten ku ne on avannu ne asiat, niin ei tuu sitten ylläreitä”. (I)

Lisäksi haastateltavat mainitsivat, että kehittäminen vaatisi asennemuutoksia. Myös Nivalan (2002, 32) mukaan muutosten juurtuminen arkeen vaatii tietoisuuden tasolle ulottuvia uusia ajattelu- ja suhtautumistapoja. Haastateltavien mukaan merkittävän muutoksen aikaansaamiseksi myös esiopetussuunnitelmaa tulisi päivittää aiempaa inklusiivisempaan suuntaan: ”esiopetussuunnitelmassa se tulis olla vahvemmin, ku just se on se asiakirja minkä mukaan me toimitaan”. (K) Lisäksi muutosta koettiin tarvittavan ryhmäkokoihin sekä henkilökuntamäärään. Lapsia tulisi olla vähemmän aikuista kohden, jotta tarvittava tukeminen ja kaikkien huomioiminen onnistuisi. Ennen kaikkea inklusioprosessin kehittäminen edellyttää haastateltavien mukaan runsaasti tiedollista tukea. Se vaatii lisäkoulutusta. Erään haastateltavan mukaan myös ennakkoluulot karisisivat todennäköisemmin, jos lastentarhanopettajilla olisi enemmän tietoa tuen tarjoamisesta:

Tiedonsaanti tavallaan, että monet ennakkoluulot voi karista jos tietäis asioista enemmän. Kyllä se just ammattitaitoo vaatii, et pystyy hahmottaan sen ryhmän niinkun näkeen ne lapsen yksilölliset tarpeetkin, nii pystyis sit sitä toimintaa suunnitteleen sen mukaan, ettei mennä niinku meillä on aina menty monta vuotta. Että pystyy muuttan niitä omiakin asenteita, et on valmis kokeileen uutta. Mutta varmaan se lähtee sit jokaisesta itestä, et halu kehittyä ja oppia uutta aikuisenakin. (H)

Lisäkoulutuksen mahdollisuudet eivät siis rajoitu ainoastaan tiedollisiin muutoksiin, vaan koulutuksella voisi olla vaikutusta myös laajemmin. Ennakkoluuloton ja positiivinen asenne ovat oleellisia lähtökohtia toiminnan muutokselle. Kaiken kaikkiaan halu kehittyä ja kehittää kasvatusta lähtee jokaisesta itsestään. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 113) mukaan kasvattajan usko ja sitoutuminen inklusiivisuuden ideaan ja taustafilosofiaan on ehdottoman tärkeä inklusion onnistumiseksi. Kyse on inklusio-prosessiin sitoutumisesta, siitä halutaanko käytäntöjä muuttaa vai jatketaanko, kuten on aina tehty.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetuksen inklusiivisuudesta sekä inklusioprosessin edistämisestä. Laineen (2007, 44–45) mukaan fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Jotta toimintaa voitaisiin kehittää, tarvitaan olemassa olevien toimintatapojen merkityskehysten ymmärtämistä. Tutkimuksen tarkoituksena onkin tuoda esille, millaisena inklusion todellisuus tällä hetkellä esiopetuksessa lastentarhanopettajien käsitysten mukaan näyttäytyy ja sitä kautta tarjota mahdollisuuksia inklusioprosessin edistämiseen.

8.1 Miltä esiopetuksen inklusiivisuus näyttää lastentarhanopettajien silmin?

Inklusio-käsite ei ole juurtunut päiväkotimaailmaan kovinkaan syväälle. Tämä näkyy tässä tutkimuksessa siinä, ettei käsite inklusio ollut kaikille haastateltaville tuttu, vaikka kaikilla haastattelemillani lastentarhanopettajilla oli ryhmässään tukea tarvitsevia lapsia. Moberg ja Savolainen (2009, 85) toteavatkin, että inklusio-käsitteen käytössä esiintyy eroavaisuuksia, ja erityisesti integraatio- ja inklusio-käsitteitä käytetään usein sekoittaen ne toisiinsa.

Haastattelemini lastentarhanopettajien puheessa inklusiosta korostui fyysinen yhdessäolo. Kaikki haastattelemani lastentarhanopettajat määrittivät inklusiivisen esiopetuksen tarkoittavan esiopetusta lähipäiväkodissa tai lähikoulussa. He myös näkivät esiopetuksen kunnassaan inklusiivisena sillä perusteella, että pääsääntöisesti kaikki lapset osallistuvat esiopetukseen lähipäiväkotinsa esiopetusryhmässä. Näin ollen inklusiivisen esiopetuksen määritelmäksi riitti fyysinen yhdessäolo. Saloviidan (2001, 159) mukaan inklusio onkin Suomessa ymmärretty fyysisenä sijoittamisena. Hänen mukaansa helposti asetutaan symbolisen inklusion kannalle, jolloin vain lisätään organisaation toiminta-ajatukseen inklusio ilman, että itse toiminta muuttuu. Vaikka inklusion määritelmässä korostui fyysisen integraation näkökulma, kuitenkin myös tukitoimet kuuluvat haastateltavien mukaan inklusiivisen esiopetuksen arkeen. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta toimintaa oli esiopetusryhmissä mukautettu lasten tarpeiden mukaan ja siinä otetaan huomioon erityistä tukea tarvitsevan lapsen tuen tarpeet sekä vahvuudet. Pääsääntöisesti korostettiin, että lapsen tulee inklusiivisessa ryhmässä saada riittävä ja oikea-aikainen tuki kasvulleen.

Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että he olivat onnistuneet tukemaan tukea tarvitsevaa lasta ryhmässään riittävästi. Lasten tukemisen käytännöt nähtiin riippuvan kunkin tukea tarvitsevan lapsen tarpeista, mutta myös kaikille yhteisiä oleellisia tukitoimia mainittiin. Eräänä oleellisena menetelmänä lapsen tukemisessa nähtiin pienryhmätyöskentely. Pienissä ryhmissä työskennellen on mahdollista huomioida lapsia yksilöllisemmin. Lastentarhanopettajat korostivat toiminnassaan myös erilaisuuden hyväksymistä. Erilaisuuteen liittyviä asioita ei ryhmissä peitelty, vaan ne otettiin yhteiseen keskusteluun joko suunnitellusti tai tarpeen vaatiessa spontaanisti. Kiusaamiseen puututaan joka ryhmässä. Jokaisessa ryhmässä kaikki lapset saavat osallistua omien taitojensa mukaan ilman, että ketään suljettaisiin ryhmän ulkopuolelle yksin harjoittelemaan tarvittavia taitoja. Lasten yksilökohtaiset tarpeet huomioidaan kunnassa henkilökohtaisissa esiopetussuunnitelmissa. Tutkimuskohteenani olevassa kunnassa kaikissa esiopetusryhmissä jokaiselle esiopetusikäiselle lapselle laaditaan esiopetusvuoden alussa lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma. Henkilökohtaisissa suunnitelmissa arvioitiin tuen tarpeet sekä kuinka tuen tarpeeseen vastataan.

Vaikka lapsen tarvitsemat tukitoimet tuotiin haastatteluissa esille, kaikki inklusion elementit eivät kuitenkaan vaikuttaneet kuuluvan esiopetuksen arkeen. Inklusiivista lähestymistapaa ei oltu huomioitu lasten henkilökohtaisissa suunnitelmissa eivätkä arviointi ja oppimisympäristön muokkaaminen korostuneet haastateltavien puheessa. Myös Viitala (2004, 141) toteaa, ettei erityistä tukea tarvitsevien lasten henkilökohtaisissa suunnitelmissa inklusiota yleensä ole juurikaan mietitty eivätkä inklusioon keskeisesti liittyvät sosiaaliset taidot tai itseluottamuksen kehittäminen ole painottuneet. Tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden merkitys ryhmässä mainittiinkin haastatteluissa vain yhden lastentarhanopettajan taholta. Tutkimusten mukaan suomalaisessa päivähoitossa ei täydellistä sosiaalista integraatiota ole saavutettu (Mäki 1993, Viitala 2000). Kuitenkin juuri sosiaalisen integraation toteutuminen koskettaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta konkreettisimmin. Jokaiselle lapselle olisi merkittävää saada kokea olevansa aktiivinen jäsen omassa ryhmässään. Lapsen oppiminen, hänen viihtymisensä esiopetuksessa ja monet muut tekijät ovat riippuvaisia siitä, millainen sosiaalinen asema lapsella on päiväkodin tai koulun sosiaalisessa verkostossa. Lasten keskinäisen sosiaalisen integraation tukemisen tulisikin olla yksi oleellinen tavoite ryhmässä, jossa on erilaisia lapsia. (Viitala 2004, 131, 142.)

Kaikki haastattelemani lastentarhanopettajat mainitsivat kannattavansa inklusiota ja pitävänsä sen periaatteita hyvinä. Inklusion etuna pidettiin sitä, että lapset oppivat hyväksymään

erilaisuutta ja toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Korostettiin, että lasten olisi tärkeä jo pienestä pitäen oppia, että ihmisiä on hyvin erilaisia. Osa haastateltavista mainitsi inklusion eduksi myös sen, ettei tukea tarvitseva lapsi leimaannu erityiseksi ollessaan normaalissa ryhmässä. Osallistuessaan tavalliseen ryhmään lapsi saa kokea olevansa tasavertainen muiden kanssa. Lasta ei myöskään tarvitse kuljettaa pitkiä matkoja päiväkotiin. Hän saa olla siinä ryhmässä, missä hän olisi ilman tuen tarvettakin, jolloin myös kotialueen kaveripiiri käy samaa lähipäiväkotiä, ja näin ollen inklusiolla mainittiin olevan positiivisia vaikutuksia lasten kaverisuhteisiin. Inklusiota kuvailtiin hyvin positiivisessa mielessä, kunnes puhe siirtyi runsaammin tukea tarvitseviin lapsiin. Näistä edellä mainituista inklusion eduista huolimatta, kukaan haastateltavista ei ollut valmis ottamaan omaan ryhmäänsä runsaasti tukea tarvitsevaa lasta.

Eikö runsaasti tukea tarvitsevalla lapsella siis ole oikeutta saada osakseen inklusion etuja? Saloviidan (2001, 159) mukaan inklusio onkin Suomessa ymmärretty koskemaan mahdollisuuksien mukaan vain osaa lapsista. Päästäkseen osallistumaan lapsen on yhteiskunnassamme monesti täytettävä tietyt kriteerit. Haastateltavien puheessa tämä näkyy ajattelussa, jonka mukaan lapsi voi tulla tavalliseen esiopetusryhmään vasta, kun hän on tarpeeksi samanlainen kuin muut lapset. Mobergin ja Savolaisen (2009, 94–95) mukaan myös luokanopettajat suosivat vaikeimmin vammaisille erillistä oppimisympäristöä. Syiksi siihen, ettei runsaasti tukea tarvitseville lapsille ollut tilaa ryhmässä, haastattelemani lastentarhanopettajat mainitsivat puutteen resursseista sekä osaamisesta. Koettiin huolta, ettei pärjätä eikä kyetä tukemaan tukea tarvitsevaa lasta tarpeeksi.

Kaiken kaikkiaan haastateltavat siis kokivat, että inklusiosta voi olla haittaa, jos resurssit eivät ja muut edellytykset ole kunnossa. Eniten inklusion haittoja korostivat ne lastentarhanopettajat, joiden mielestä esiopetusta ei tulisi kehittää enää nykyistä inklusiivisemmaksi. He suhtautuivat inklusioon negatiivisemmin kuin muut haastateltavat ja korostivat puheessaan inklusion toteuttamisen vaativuutta. Inklusion haittoiksi mainittiin kiusaaminen, tukea tarvitsevien lasten viemä suuri huomio, mikä nähtiin olevan pois muulta ryhmältä, sekä riittämätön tuki erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. Näen kuitenkin suurimman osan haastateltavien mainitsemista inklusion haitoista johtuvan juuri puutteellisista resursseista. Suurin osa haastateltavista kokikin, että jos henkilökuntaa on tarpeeksi, heillä olisi tarvittavaa osaamista ja lapsilukumäärä olisi tarpeeksi pieni, olisi mahdollista tarjota tukea sitä tarvitseville.

Myös Naukkarinen, Saloviita ja Murto (2001, 199) toteavat, että jos tarpeellisista resursseista ei huolehdi, voi seurauksena olla työntekijöiden rasittuminen sekä lapsen huono osallistuminen ja oppiminen. Tukeminen ilman riittäviä resursseja ei onnistu. Laadukkaan inklusiivisen esiopetuksen toteutumisessa vaikuttaisikin tämän tutkimuksen mukaan olevan vielä puutteita: esiopetuksen sanotaan olevan jo hyvin inklusiivista, vaikkei kaikilla esiopettajilla ole edes tietoa, mitä inklusio-käsitteellä tarkoitetaan ja vain hyvin harva olisi oikeasti valmis ottamaan ryhmäänsä runsaasti tukea tarvitsevan lapsen. Kaikkien lasten inklusion toteutuminen näyttäisi siis edellyttävän vielä useita muutoksia esiopetuksen rakenteissa ja toimintakulttuurissa.

8.2 Inklusioprosessin edistäminen esiopetuksessa

Haastateltavat näkivät inklusioprosessin kehittämisen hyvin eri tavoin. Kaikki haastateltavat eivät koe inklusiivisen esiopetuksen kehittämistä tarpeellisena. Osa jopa näki siitä olevan lähinnä vain haittaa. Tämä saattoi kuitenkin johtua käsitys-erosta, minkä mukaan kehittämistä vastustavat näkivät kehittämisen tarkoittavan ainoastaan sitä, että ryhmiin otettaisiin lisää tukea tarvitsevia lapsia sekä lapsia, joiden tuen tarve olisi suuri, kun taas ne joiden mielestä esiopetusta tulisi kehittää nykyistä inklusiivisempaan suuntaan, käsittivät kehittämisen tarkoittavan muutoksia oppimisympäristöissä ja asenteissa. Heidän tietämyksensä inklusiosta vaikutti ulottuvan pidemmälle kuin ensiksi mainitun ryhmän, sillä ne näkivät inklusiivisen ympäristön laajemmin. He näkivät inklusioprosessin kehittämisen tarkoittavan muutakin kuin ainoastaan fyysisen yhdessäolon lisäämistä.

Oleellista onkin nähdä inklusioprosessin edistämisen koskevan muutoksia lapsen elinympäristössä, jolloin kaikille lapsille on mahdollista tarjota laadukasta esiopetusta tavallisissa ryhmissä. Takalan ja Aunion (2001, 263) mukaan yksi inklusion keskeisistä ajatuksista on juuri inklusion kohdistuminen mukana olevan instituution kaikkiin rakenteisiin, ajattelu- ja työtapoihin sekä arvoihin, eikä ainoastaan lapsen siirtämistä paikasta toiseen. Näyttääkin siltä, että mitä laajempaa ymmärrystä lastentarhanopettajilla on inklusiivisen kasvatuksen kehittämisestä, sitä myönteisemmin he suhtautuvat inklusioprosessin edistämiseen. Myönteisemmin inklusioon suhtautuvat osaavat nähdä myös inklusiivisen kasvatuksen kehittämisen positiivisemmin kuin inklusion haittoihin keskittyvät lastentarhanopettajat.

Tutkimuksesta käy ilmi, että inklusiivisen esiopetuksen kehittäminen voi tapahtua eri tasoilla. Kehittämistä voi tapahtua yhteiskunnan, yksittäisen organisaation, sekä yksittäisen työntekijän tasolla. Vaikka kehittäminen pääsääntöisesti nähdään yhteisöllisenä toimintana, Ahvenaisen, Ikosen ja Koron (2002, 215) mukaan myös yksittäinen lastentarhanopettaja voi edistää inklusiivisten periaatteiden toteutumista ryhmässään. Haastateltavat toivat esiin, että pienilläkin tekijöillä on mahdollista vaikuttaa esiopetuksen inklusiivisuuteen ja näin ollen saada inklusiosta aiempaa toimivampi. Inklusion sisäisiin edellytyksiin voi jokainen lastentarhanopettaja omalla työllään vaikuttaa. Näihin kuuluvat lastentarhanopettajan positiivinen asenne inklusiota ja tukea tarvitsevaa lasta kohtaan, pienryhmätyöskentely, ryhmän positiivinen ilmapiiri, lapsen yksilöllisistä tarpeista lähtevä suunnittelu, sekä kasvattajien yhteinen keskustelu inklusiosta. Hyvin merkittävänä haastateltavien puheesta nousikin esille ajatus, minkä mukaan inklusiosta pitäisi puhua työyhteisössä. Oleellista olisikin luoda työyhteisössä yhteinen käsitys inklusiosta ja siihen liittyvistä koko työyhteisön yhteisistä arvoista ja toimintatavoista. On otettava huomioon, ettei inklusioon riitä ainoastaan kaikkien lasten fyysinen yhdessäolo, vaan on yhdessä pohdittava, millaisia muutoksia työyhteisössä tulisi tapahtua, jotta yhteinen toimintaperiaate voisi olla inklusiivinen.

Sisäisten edellytysten lisäksi inklusio vaatii haastateltavien mukaan myös ulkoisia edellytyksiä. Ulkoisiin edellytyksiin yksittäisen työntekijän on vaikea vaikuttaa. Näihin lastentarhanopettajien mainitsemiin inklusion ulkoisiin edellytyksiin kuuluvat erityislastentarhanopettajan tuki, tarvittaessa avustajan apu, sopiva henkilökunta- sekä lapsilukumäärä, riittävä erityispedagoginen osaaminen, erityisen tuen tarjoamisen mahdollistavat päiväkodin tilat ja välineet sekä inklusion mahdollistavat ulkopuoliset rakenteet. Yhteiskuntatason toimijoilla on merkittävä vaikutus siihen, kuinka inklusiivista kasvatus yhteiskunnassamme on. Olennaista inklusiivisen opetuksen järjestämisessä onkin kunnan ja organisaation hallinnollisen johdon tuki opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Opetusministeriö 2007a, 54).

Jotta olisi mahdollista ottaa kaikki lapset tavallisen esiopetuksen piiriin ja tarjota heille laadukasta varhaiskasvatusta, olisi osassa inklusion edellytyksistä lastentarhanopettajien mukaan vielä kehitettävää. Seuraavassa kuviossa on kuvattu, mitä muutoksia heidän mukaansa tarvitaan, jotta esiopetus voisi kehittyä nykyistä inklusiivisemmaksi. Kuviossa korostuvat erityisesti ulkoisiin edellytyksiin liittyvät tekijät.



Kuvio 1. Inklusiivisen esiopetuksen edellyttämät muutokset

Haastatteluista korostui erityisesti osaamisen merkitys. Lastentarhanopettajat kokivat, ettei heidän osaamisensa riitä runsaasti tukea tarvitsevien lasten tukemiseen. Ratkaisuna tähän nähtiin lastentarhanopettajien osaamisen kehittäminen. Myös Erityisopetuksen strategia korostaa opettajan koulutuksen kehittämisen merkitystä. Lisäksi sen mukaan tarvitaan erityiskasvatukseen liittyvää täydennyskoulutusta. (Opetusministeriö 2007a, 61, 67.) Uusitalo (2000, 76) toteaaakin koulutuksen olevan kehittämisen keskeisin väline. Mitään kehitystä ei tapahdu, elleivät yksilöt kehity tiedoissaan ja taidoissaan (Väyrynen 2008, 9).

Koulutuksen merkityksen lisäksi haastateltavien puheesta nousee esille erityislastentarhanopettajan tuen tarve. Tuki on oleellista erityistä tukea tarvitsevan lapsen saamalle tuen laadulle, mutta myös lastentarhanopettajalle. Lastentarhanopettajan on saatava kokea, että hän tarvittaessa saa tukea, jotta paineet omasta osaamisesta eivät rasittaisi liikaa. Tietoisuus siitä, että työyhteisössä on tarvittaessa apua ja tukea, rohkaisee kokeilemaan uusiakin asioita (Sahlberg 1998, 167). Inklusiivisemmän esiopetuksen toteuttaminen edellyttää haastateltavien mukaan

lisäksi ryhmäkokojen pienentämistä sekä henkilökuntamäärän lisäämistä. Samansuuntaisia tuloksia ilmeni Viitalan (2000, 125) tutkimuksessa, jonka mukaan integraatio vaatii toimiakseen tiettyjä resursseja. Puutteita kyseisen tutkimuksen mukaan nähtiin vielä olevan lastentarhanopettajien tiedoissa ja taidoissa. Lapsiryhmien nähtiin tutkimuksen mukaan olevan liian suuria ja samassa ryhmässä oli liikaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Heikoksi koettuja resursseja ja osaamista seuraa usein muutosvastarinta ja heikko sitoutuminen. Kun lähdetään kehittämään kasvatusta inklusiivisempaan suuntaan, on oleellista että henkilökunta kokee olevansa kykenevä muutokseen (ks. Ruohotie 2000, 202). Jos osaaminen ja muut resurssit koetaan liian alhaisina, ei muutokseen haluta sitoutua. Haastateltavat myös korostivat, että inklusio pitäisi tuoda työyhteisöjen keskusteluihin mukaan. Arvioitiin, että keskustelujen ja lisäkoulutuksen kautta myös työntekijöiden asenteet saattaisivat muuttua inklusiivisemmiksi. Lisäksi nykyistä inklusiivisempi esiopetus edellyttäisi muutoksia esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Muutos vaatisi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä esiopetukseen vaikuttavien lakien ja muiden ohjeistusten päivittämistä aiempaa inklusiivisempaan suuntaan.

Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kehittäminen on jatkuva prosessi, joka vaatii panostusta jokaiselta päiväkodin ja koulun työntekijältä. Se vaatii työyhteisön sitoutumista, ja kasvatusinstituuteilta ja resurssien jaolta jatkuvaa uudelleenarviointia ja joustavuutta. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 102.) Muutokset kasvatustieteissä eivät kuitenkaan tapahdu nopeasti. Vaikka inklusiivisuus on ollut ihmisten huulilla jo pitkään, vasta nyt ollaan tekemässä siihen suuntaan meneviä konkreettisia ratkaisuja. Eräänä ratkaisuna inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden käytäntöön jalkauttamisessa toimii Kelpo-hanke, Erityisopetuksen strategiaa (2007) toteuttaen. Kelpo-hankkeen myötä oltiin tutkimuskohteena olevassa kunnassa kehitetty esiopetuksen oppilashuoltoa, mikä koettiin tärkeäksi tukitoimien pohdinnassa sekä tulevan koulumuodon suunnittelussa. Seuraavaksi Kelpo-hankkeen esiopetukseen liittyväksi vaiheeksi hankkeen koordinaattori mainitsi nivelvaiheen kehittämisen. Tuen jatkumon turvaamiseksi tiedonsiirto esiopetuksesta kouluun onkin erittäin tärkeää. Lisäksi tukea tarvitseva lapsi saattaa reagoida herkästi muutoksiin, joten nivelvaiheen kehittäminen voisi helpottaa tukea tarvitsevan lapsen siirtymää esiopetuksesta kouluun. Yhteistyö esiopetuksen ja perusopetuksen välillä kuuluu luokanopettajien ja lastentarhanopettajien työnkuvaan. Kaikki eivät kuitenkaan toimi sen mukaan, joten kehittämiselle on tälläkin saralla tarvetta.

Oppilashuollon kehittämisen lisäksi Kelpo-hankkeen vaikutus esiopetukseen on kuitenkin ollut vähäistä, eivätkä lastentarhanopettajat maininneet Kelpo-hanketta inklusion edellytyksiin kuuluvaksi. Tämä tosin on hyvin oletettavaakin, sillä hanke ei ollut heille tuttu. Myöskään oppilashuoltoa ei mainita inklusiivisemmän esiopetuksen edellytyksiin kuuluvaksi, vaikka sitä pidettiin merkittävänä tekijänä inklusiivisen esiopetuksen kannalta. Kelpo-hankkeen vähäinen vaikutus esiopetukseen näyttäytyy jokseenkin ristiriitaisena, sillä Kelpo-koordinaattori korosti esiopetuksen tärkeyttä. Pääsääntöisesti esiopetus nähtiin jo niin inklusiivisena, ettei se vaatinut enää kehitettävää. Myös perusopetuksen puolelle keskittyneestä inklusio-kirjallisuuden määrästä voisi päätellä inklusion olevan ajankohtaisempi aihe koulun kuin varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen puolella.

Onko keskustelu inklusioprosessin edistämisestä esiopetuksessa sitten täysin turhaa? Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että fyysinen inklusio on kuin onkin saavuttanut hyvin paikkansa esiopetuksen puolella. Mutta on tärkeää muistaa, ettei inklusiolla tarkoiteta ainoastaan fyysistä inklusiota ja että todellinen inklusio koskee kaikkia lapsia, tuen tarpeen suuruuteen katsomatta. Esiopetuksen kohdalla kehittämistoimenpiteet tulisikin kohdentaa organisaatioiden valmiuteen vastaanottaa tukea tarvitsevia lapsia ja tarjota heille laadukasta inklusiivista kasvatusta. Sitä, ettei esiopetusta ole kehittämistoiminnassa erityisesti huomioitu, ei kuitenkaan tarvitse pitää negatiivisena, sillä oleellista on tiedostaa tämän hetkinen konkreettinen tilanne, jotta kehittämistoimintaa voitaisiin tulevaisuudessa suunnata sinne, missä sille on tarvetta.

9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Eräänä tärkeänä tutkimuksen arviointikriteerinä pidetään luotettavuuden arviointia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia ja aineiston analyysivaihetta ei voi erottaa toisistaan niin selkeästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee myöntää itselleen olevansa tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja luotettavuuden kriteeri. Näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2008, 208, 210–211.)

Tynjälä (1991, 390, 393) esittelee artikkelissaan Lincolnin ja Guban (1985) näkemyksiä laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Lincolnin ja Guban mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät sovi perinteiset käsitteet, sillä tutkimus ei tuota objektiivista totuutta, vaan ainoastaan tietyn näkökulman ilmiöstä. He näkevätkin kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden koostuvan neljästä eri tekijästä: totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta.

Totuusarvolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta (Tynjälä 1991, 390, 393). Myös Eskola ja Suoranta (2008, 212) toteavat, että on oleellista tarkistaa, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Tynjälän (1991, 390, 393) mukaan totuusarvon kannalta on tärkeää, että tutkija ja haastateltava ymmärtävät puheena olevat käsitteet samalla tavalla. Totuusarvoa voi lisäksi uhata liian läheinen suhde tutkijan ja tutkittavan välillä. Tutkijalla tulisikin olla reflektiivinen ote työhönsä. Hänen on jatkuvasti tarkkailtava itseään ja reaktioitaan. Itse kirjasin tutkimusprosessin aikana mieleeni tulleita ajatuksia ylös. Näiden muistiinpanojen avulla pyrin myös erottamaan omat käsitykseni tutkittavien käsityksistä. Kaikki haastateltavat olivat minulle etukäteen tuntemattomia, joten liian läheistä suhdetta ei ollut muodostunut. Uskoakseni haastateltavat kykenivät olemaan minulle rehellisiä ja kertomaan käsityksistään totuudenmukaisesti. Tutkijan olisikin mahdotonta tavoittaa haastateltavan subjektiivista kokemusta, ellei tutkittava kerro tai kuvaile mielensä kokemuksia (Virtanen 2006, 157). Teemahaastattelu salli minun tarvittaessa esittää lisäkysymyksiä, jos en kokenut täysin ymmärtäväni, mitä haastateltava tarkoitti. Lisäkysymysten avulla uskon saaneeni tavoitettua haastateltavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Toisena luotettavuuden osatekijänä Lincoln ja Guban näkevät sovellettavuuden. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole syytä puhua tulosten yleistettävyydestä, vaan pikemminkin siirrettävyydestä. (Tynjälä 1991, 390.) Eskolan ja Suorannan (2008, 212) mukaan siirrettävyys on mahdollista vain tietyin ehdoin. Sovellettavuuden kannalta tutkijan onkin kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin konteksteihin. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei tee siis ainoastaan tutkija, vaan sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle (Tynjälä 1991, 390).

Kolmantena luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä tulee huomioida pysyvyys. Tutkimusten tulosten samana pysyvyys ei ole relevanttia laadullisessa tutkimuksessa, jos oletetaan että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia. Vaihtelua voi ilmetä paitsi tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai jopa tutkittavassa ilmiössä. Tutkija voi kehittyä haastattelutekniikan oppimisessa tai haastateltavien käsitykset saattavat haastattelujen aikana muuttua. Pysyvyyden huomioinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulee ottaa huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja tutkimuskohteesta johtuvat tekijät. (Tynjälä 1991, 391.) Myös Eskolan ja Suorannan (2008, 213) mukaan varmuutta tutkimukseen lisätään ottamalla huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Itse koin kehittyväni haastattelijana tutkimuksen aikana. Tämä näkyi siinä, että haastattelujen edetessä taitoni esittää erilaisia lisäkysymyksiä kasvoi. Myös tutkimani ilmiö oli loppupuolella minulle tutumpi. Loppupuolen haastateltaville esitinkin enemmän kysymyksiä, kuin ensimmäisille haastateltavilleni. Ensimmäiset haastattelut olivat myös lyhyimpiä haastatteluita. Saattaakin olla, että ensimmäisillä tiedonantajillani olisi ollut enemmän sanottavaa ilmiöstä, jos olisin osannut esittää heille enemmän oleellisia lisäkysymyksiä.

Neljäs luotettavuuden osatekijä on neutraalisuus. Kvalitatiivisella tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä, subjektiivisuus tutkimuksessa on väistämätöntä. Tällöin tulee olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa tutkimukseen. On myös huolellisesti dokumentoitava tutkimusmenettelyt, jotta lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 391–392.) Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 217) näkevät tärkeäksi tuoda selkeästi esille tutkimusprosessin eri vaiheita. Olenkin pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta selostaen tarkasti ja totuudenmukaisesti tutkimuksen eri vaiheet. Lisäksi olen perustellut tutkimuksen teon aikana tekemäni valinnat, eli tutkimuskohdetta tai tiedonhankintamenetelmiä ei siis ole valittu

sattumanvaraisesti.

Haastattelutilanteita tulee aina arvioida kriittisesti luotettavuuden kannalta, sillä tutkijan on helppo johdatella haastateltavia haastattelutilanteissa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 48, 97) korostavatkin haastattelijan neutraalisuuden merkitystä. Erityisesti teemahaastattelussa keskustelu on vuorovaikutteista ja tämä täytyy analysoida huomioida, sillä haastateltavien tulkinnat ja asioille antamat merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Haastattelutilanteessa pyrin kiinnittämään huomiota siihen, etten johdattelisi haastateltavia mitenkään. Mielestäni onnistuin pysymään neutraalina. Omat käsitykseni inkluusiosta ovat kuitenkin saattaneet vaikuttaa tutkimustuloksiin, vaikka olen tietoisesti pyrkinyt pitämään ne erillään myös tutkimustuloksia analysoidessani.

Fenomenologinen tutkimus ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan se pyrkii ennemminkin ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmailmaa (Laine 2007, 30). Tutkimukseni tarkoitus ei olekaan yleistää inkluusiokäsityksiä kaikkia lastentarhanopettajia koskeviksi, vaan lukija voi hyödyntää tutkimustuloksia inkluusioprosessin kehittämistoimia pohtiessaan. Tutkimukseni ja tekemäni tulkinnat saavat tukea myös toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista sekä kirjallisuudesta, minkä Eskola ja Suoranta (2008, 213) näkevät eräänä luotettavuuden kriteerinä.

Yhtä haastattelua lukuun ottamatta haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Parihaastattelulla voi olla vaikutusta luotettavuuteen, sillä en voi olla varma uskalsivatko haastateltavat tuoda todellisia näkemyksiään työparinsa läsnä ollessa esille. Parihaastattelu tehtiin kuitenkin käytännön syistä, sillä molemmilla haastateltavilla ei ollut aikaa osallistua tutkimukseen erikseen. Toisaalta myös koin, että heidän oli tärkeä kuulla toistensa mielipiteitä tästäkin teemasta, mistä päiväkotimaailmassa haastateltavien mukaan puhutaan hyvin vähän. Tutkimuksen luotettavuutta lisää haastattelun nauhoittaminen sekä suorien lainausten käyttö. Lainauksista lukijalla on mahdollisuus varmistaa, mitä haastateltava on tarkkaan ottaen sanonut. Nauhoitetuttujen haastattelujen ansiosta minun ei ole tarvinnut muistella, mitä haastateltavat ovat sanoneet ja nauhoituksia on ollut mahdollisuus palata kuuntelemaan tarvittaessa.

Ihmistieteissä joudutaan myös eettisten kysymysten eteen. Tärkeimmiksi eettisiksi periaatteiksi ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa Hirsjärvi ja Hurme (2001, 19–20) mainitsevat informointiin

perustuvan suostumuksen, luottamuksellisuuden, seuraukset ja yksityisyyden. Tutkimusluvan pyysin tutkimuskohteena olevalta kunnalta sekä myös luvat haastatteluihin itse haastateltavilta. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja he tiesivät, mikä tutkimuksen tarkoitus oli. Haastattelut olivat luottamuksellisia ja haastateltavien anonyymiteetti turvattiin, sillä en mainitse tutkimuksessani kuntaa, jossa tutkimuksen toteutin, enkä päiväkodin, haastateltavien tai haastatteluissa esiintyvien henkilöiden nimiä, joiden perusteella haastateltavat voitaisiin mahdollisesti tunnistaa. Ainoastaan itse haastateltavilla on mahdollisuus tunnistaa Kelpo-koordinaattori, sillä he tietävät missä kunnassa tutkimukseni toteutin. Kelpo-koordinaattorin mukaan tämä ei kuitenkaan ole ongelma, ja hän antoi suostumuksensa tähän. Kaikki haastateltavat myös hyväksyivät haastattelujen nauhoittamisen. Nauhoitetut haastattelut sekä niistä tehdyt litteroinnit ovat olleet ainoastaan minun käytössäni, eikä niitä ole käytetty muualla kuin tässä tutkimuksessa.

10 POHDINTAA JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA

Lastentarhanopettajien mukaan esiopetuksen resurssit eivät ole tällä hetkellä riittäviä vastaanottamaan runsaasti tukea tarvitsevia lapsia tavallisiin esiopetusryhmiin. Eikö kuitenkin myös runsaasti tukea tarvitsevalla lapsella ole aivan samat oikeudet nauttia laadukkaasta esiopetuksesta lähipäiväkodissaan kuin muillakin ikätovereillaan? Simsin (1995) mukaan kaikille yhteinen kasvatusjärjestelmä kykenee vastaamaan aivan kaikkien lasten yksilöllisiin tarpeisiin (Tauriainen 2000, 71). Vaikka esiopetus pääsääntöisesti nähdään jo inklusiivisena, muutoksia tarvitaan siis yhä. Inklusiivisuutta ei tule nähdä ainoastaan fyysisenä yhdessäolona tai vain osaa lapsista koskevana ratkaisuna. Se edellyttää luopumista niin sanotusta valmiusmallista eli ajattelutavasta, jonka mukaan esimerkiksi esiopetusryhmän henkilökunta päättää siitä, että jokin lapsi ei ole sopiva heidän ryhmäänsä, sillä hän ei täytä tiettyjä ehtoja (Viitala 2004, 135). Resurssit ja henkilökunnan osaaminen tulisi saada sille tasolle, että kaikki lapset voitaisiin toivottaa tervetulleiksi tavalliseen ryhmään.

Inklusioprosessin kehittäminen edellyttää vielä useita hallinnollisia toimenpiteitä ja muutoksia. Yksittäisissä päiväkodeissa tai kouluissa inklusion toteuttaminen on kuitenkin hyvin paljon kiinni johtajan luomasta ilmapiiristä sekä työntekijöiden omista asenteista. Ensimmäinen askel aiempaa inklusiivisemmän esiopetuksen kehittämiseksi on kehittämistarpeen näkeminen, sillä kehittäminen lähtee monesti liikkeelle tulevaisuuden ihannekuvasta tai siitä, että nykyiset käytännöt koetaan toimimattomiksi (ks. Toikko & Rantanen 2009, 57). Jos esiopetusta pidetään jo inklusiivisena eikä inklusion toimivuutta kyseenalaisteta, ei kehittämistä katsota tarpeelliseksi. Tämä näkyikin Kelpo-hankkeen kohdalla: esiopetusta ei koettu tarpeelliseksi kehittää, sillä se nähtiin hankkeen osalta jo inklusiivisena. Esiopetus tulisi kuitenkin ottaa kehittämisessä huomioon aivan kuten perusopetuskin, sillä muutosta tarvitaan myös sillä puolella. Erityisopetuksen strategian (2007) painottama tuen jatkumo ei toteudu, jos strategiassa ehdotettuja muutoksia toteutetaan ainoastaan perusopetuksen puolella, sillä tällöin kuilu esiopetuksen ja perusopetuksen välillä vain kasvaa.

Kehittämistarpeen näkemiseen liittyy keskustelun avaus inklusiosta. Inklusio-aiheen tulisi olla enemmän esillä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yhteydessä, niin työyhteisön palavereissa ja koulutuksissa kuin kirjallisuudessakin. Vaikka esiopetuksen sanotaan olevan jo inklusiivista, haastateltujen lastentarhanopettajien mukaan inklusiosta puhutaan päiväkotimaailmassa hyvin

vähän. Inkluisio saatetaan kokea vaikeaksi keskusteluaiheeksi, sillä kuten tässäkin tutkimuksessa ilmenee, inkluisio saattaa herättää myös vastustusta. Kuitenkin juuri keskustelun avulla työyhteisössä olisi hyvin helppo virittää ajatuksia siitä, toimitaanko organisaatiossa inklusiivisesti ja voivatko kaikki lapset kokea olevansa tervetulleita tavallisiin ryhmiin.

Keskustellessa työyhteisössä inklusiosta on tärkeää tunnistaa ja määritellä arvot, joihin toiminta perustuu (ks. Väyrynen 2008, 7). Oleellista olisi alkaa pohtia sitä, mitä inkluisio todella on. Tällaista tiedostamista tarvitaan siksi, ettei inklusiivista lähestymistapaa ole välttämättä huomioitu lasten henkilökohtaisissa suunnitelmissa, eikä tukea tarvitsevan lapsen integroitumista ja vuorovaikutustaitojen merkitystä ole välttämättä painotettu. Myös arviointi tai fyysisen ja psyykkisen oppimisympäristön muokkaaminen on voitu jättää huomioimatta. Nämä ristiriidat on oleellista tiedostaa, jotta niihin voidaan lähteä etsimään ratkaisuja. Tällaisista pohdinnoista voidaan lähteä miettimään, mitä työyhteisössä tulisi tehdä, että toimintatapa voisi todella olla inklusiivinen ja kaikki lapset voisivat kokea kuuluvansa ryhmäänsä.

Inklusiivisen esiopetuksen kehittäminen vaatii aikaa sekä sitoutumista kehittämistyöhön. Sitä ei tule kuitenkaan nähdä muusta kasvatuksesta irrallisena osana, vaan kehittämisen tulisi koskea organisaatiota mahdollisimman laajasti, kaikki ikäryhmät kattaen. Se vaatii jokaisen työntekijän panosta. Vaikka muutoksia kaivataan päättäjien ja rakenteiden tasolla, myös yksittäiset lastentarhanopettajat sekä organisaatiot voivat toimia muutoksen eteenpäin viejinä. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 113) toteavatkin, etteivät edes hyvät resurssit riitä inklusion toteuttamiseen jos kasvattajilta puuttuu tarvittava sitoutuminen ja ymmärrys inklusion merkityksestä. Näistä onkin jokaisen mahdollista työyhteisössään lähteä liikkeelle. Kaiken kehittämisen ei tarvitse olla suurta ja ihmeellistä, vaan se voi olla myös jokapäiväistä pienten asioiden muuttamista ja toisin tekemistä (Uusitalo 2000, 89). Oleellista on ymmärtää inkluisio jatkuvana prosessina. Muutoksia tulee päivittää jatkuvasti lasten tarpeiden mukaan ja kasvattajien velvollisuus on etsiä ja kokeilla keinoja, jotka tekevät inklusiosta yhä toimivamman. (Biklen 2001, 56; Viitala 2004, 133.) Panostusta ei kuitenkaan tarvita ainoastaan kasvatusinstituutioissa vaan koko yhteiskunnassa. Kaikkia ihmisiä tulisi kohdella oikeudenmukaisesti ja tasa-arvoisesti sukupuoleen, kansallisuuteen, sosiaaliseen asemaan tai terveydentilaan katsomatta, jotta todellinen inkluisio voisi yhteiskunnassamme toteutua.

Inklusiivinen kasvatus on laaja aihe ja sen kehittämistyössä tuskin koskaan päästään päätökseen, joten jatkotutkimusaiheita tulee tulevaisuudessa aiheesta varmasti löytymään. Oleellista on tutkia inklusiota erityisesti esiopetuksen alueella, sillä siihen liittyvä tutkimus on hyvin vähäistä. Tämä tutkimus keskittyi lastentarhanopettajien näkemyksiin inklusiosta, mutta inklusiota voisi tutkia myös tukea tarvitsevan lapsen tai hänen vanhempiansa näkökulmasta. Myös kehittämisenäkökulman mukaan ottaminen olisi mielenkiintoista. Mielestäni olisi mielenkiintoista tutkia, millaista kehittämistä muiden kuntien esiopetuksessa tehdään ja miten kehittäminen nähdään linkittyvän Opetusministeriön strategiaan linjauksiin. Eräs jatkotutkimusmahdollisuus olisi myös haastatella Kelpo-hankkeen organisoijia, jotta saataisiin selville painottuuko hanke kaikkialla peruskoulun puolelle ja mistä tämä organisaatiotason toimijoiden mukaan johtuu. Tutkimustani olisi voinut myös laajentaa vertaamalla Kelpo-hankkeen esiopetukseen tuomia muutoksia perusopetuksen puolelle tehtyihin muutoksiin. Näin saataisiin selville, miten hankkeen vaikutukset eroavat perusopetuksessa ja esiopetuksessa toisistaan.

Esiopetukseen sekä varhaiskasvatukseen liittyen oleellista olisi myös tutkia lastentarhanopettajien koulutuksen sekä täydennyskoulutuksen mahdollisuuksia. Tiedollista puutetta inklusiosta on selkeästi havaittavissa. Olisikin tärkeää selvittää, millaista koulutusta lastentarhanopettajat kokevat tarvitsevansa ja miten tähän tarpeeseen olisi mahdollista vastata. Inklusioprosessin edistäminen vaatii ennen kaikkea kasvattajien tietojen ja taitojen saattamista ajan tasalle.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2003. Päivähoito. Teoksessa Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 304–320.
- Adenius-Jokivuori, M. & Linnilä, M-L. 2001. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, opetuksen yksilöllistäminen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 157–168.
- Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 7–12.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. Great Britain: Routledge.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsinki.
- Bailey, D. B. Jr. & McWilliam, P. J. 1990. Normalizing early intervention. *Topics in early Childhood Special Education* 10 (2). 33–47.
- Barton, L. 2003. The politics of education for all. Teoksessa Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. *Inclusive education: Diverse perspectives*. London: David Fulton Publishers Ltd. 57–64.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktiita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 55–81.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for Inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. CSIE: Bristol.
- Bricker, D. 2000. Inclusion: How the Scene Has Changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1). 14–19.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka (2. uudistettu painos)*. Juva: WSOY.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & Conroy, M. 2001. An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in early childhood special education* 21 (3). 162-175.

- Cigman, R. 2007. A question of universality. Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education* 41 (4). 775–793.
- Corbett, J. 2001. *Supporting Inclusive Education. A Connective Pedagogy*. London: Routledge. Falmer
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42.
- Euroopan yhteisöjen komissio 8.8.2006. Komission tiedonanto neuvostolle ja Euroopan parlamentille. Eurooppalaisten koulutusjärjestelmien tehokkuus ja tasapuolisuus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). Viitattu 26.2.2010.
<http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod DocNumber&lg=fi&type_doc=COMfinal&an_doc=2006&nu_doc=481>
- Gaad, E. 2004. Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 8. 311–328.
- Guralnick, M.J. 2001. A Framework for Change in Early Childhood Inclusion. Teoksessa Guralnick, M.J. (toim.) *Early Childhood Inclusion. Focus on Change*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co. 3–35.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Hellström, M. 2004. *Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heinämäki, L. 2004a. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityis päivähoitokäytännöistä palvelujärjestelmässä. *Tutkimuksia* 136. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, L. 2004b. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityis päivähoito – lapsen mahdollisuus. *Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita* 58.
- Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – työvälteenä kehittämisvalikko. *Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita* 62.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P. 2002. LATU – Laatu opetukseen tukea oppimiseen. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 226–252.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: T-Print.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/ inklusiosta. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän Yliopistopaino. 63–90.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta? Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän Yliopistopaino. 12–30.
- Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 9–21.
- Ikonen, O. & Mäkirinta, M. 2002. Miten selviydyn ryhmässä, jossa kaikki ovat erilaisia oppijoita? Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 176–195.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus. 143–154.
- Ikonen, O., Rönty, S. & Linnilä, M-L. 2003. Moniammatillisuuden monet kasvot. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus. 277–302.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Johdanto. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–24.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämistyötä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus. 67–83.

- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007c. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Jyväskylä: PS-kustannus. 241–256.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Juvenes Print. Tampere 2007. Tampereen yliopistopaino Oy. 62–90.
- Jylhä, I. 1999a. Yhteisen oppimisympäristön haasteet. Teoksessa Murto, P. Yhteinen koulu kaikille- Onko inklusion tarua vai totta? Jyväskylän yliopistopaino. 116–132.
- Jylhä, I. 1999b. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Murto, P. Yhteinen koulu kaikille- Onko inklusion tarua vai totta? Jyväskylän yliopistopaino. 140–151.
- Kinsella, W. & Senior, J. 2008. Developing inclusive schools: a systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*. 12 (5–6). 651–665.
- Kuntaliiton lausunto 12.11.2004, 1242/90/2004 Eduskunnan sivistysvaliokunnalle. Valtionneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetuksuudistuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi). Viitattu 12.08.2010.
- http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;63;376;56670;71096;73971
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 28–45.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 163–194.
- Lincoln Y. S. & Guba E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Sage, Beverly Hills, CA.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus, koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto.
- Lummelahti, L. 2001. *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Lummelahti, L. 2004. Lapsikohtainen arvionti. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. 162–171.

- Malinen, E. 2001. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 177–180.
- Moberg, S. 2001a. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 34–48.
- Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 75–100.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 44–67.
- Murto, P. 1999. Johdanto. Onko inklusio tarua vai totta? Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 5–9.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 42.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Bloom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus. 95–117.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 96–124.
- Naukkarinen, A., Saloviita, T. & Murto, P. 2001. Jälkisanat. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 199–203.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu University Press Oy.
- Niiranen, P. 1987. Mikä on laatua lasten päivähoitossa? Helsinki: Sosiaalihuollon julkaisuja 17.
- Nisonen, R. 2001. Esiopetus – yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 49–54.

- Nivala, V. 2002. Muutos ja sen johtaminen. Teoksessa Korhonen, P. & Neitola, M. (toim.) Päivähoito muutoksessa. Oulun yliopistopaino. 30–43.
- Nussbaum, M. C. 2006. *Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership.* Cambridge: Harvard University Press.
- Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. Liite määräykseen 42/011/2003. 12.12.2003. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Yhteistyö kodin kanssa) Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). Viitattu 6.8.2010. <http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/ops_muutos.pdf>
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2008. Kelpo - tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). Viitattu 16.10.2009. <<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,24009,24538,84915,84918>>
- Opetusministeriö. 2007a. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2007b. Opettajan koulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Yliopistopaino. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). Viitattu 16.11.2009. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>>
- Ouane, A. 2008. Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning. Paper presented at UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th session. Geneva, 25-28 November 2008.
- Perusopetuslaki. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). Viitattu 01.06.2010. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>
- Petäjaniemi, T. & Poikki, S. 2010. Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). Viitattu 26.02.2010. <http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39502&name=DLFE-11013.pdf>
- Phillips, D. 1987. *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us.* Washington: NAEYC.
- Pietiläinen, E. & Alakoskela, M. 2005. Inklusio – haaste monitahoiseen yhteistyöhön. Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. (toim.) *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö – projekti.* Helsinki: Kehitysvammaliitto. 25–29.
- Pihlaja, P. 2004a. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. *Erytyiskasvatus varhaislapsuudessa.* Helsinki: WSOY. 112–130.

- Pihlaja, P. 2004b. Ryhmä kasvun kontekstina ja ryhmäkohtainen suunnitelma. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. 180–191.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruoho, K. 1996. Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien että erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa Ruoho, K. & Ihatsu, M. (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnanselosteita 63. 157–199.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino. 22–56.
- Räsänen, E., Moilanen, I., Tamminen, T. & Almquist, F. 2000. Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki : Duodecim.
- Rönty, S. 2002. Kormun kaupungin erityisopetus ja oppilashuolto. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 41–63.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salmivalli, C. 2003. Kiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P. Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 139–166.
- Schwartz, I. S., Sandall S.R., Odom S.L., Horn, E. & Beckman, P.J. 2002. “I know it when I see it”: In search of a common definition of inclusion. Teoksessa Odom, S. L. (toim.) Widening the circle. Including children with disabilities in preschool programs. New York: Teacher College Press. 10–24.
- Sims, M. 1995. Accreditation and quality care for children with special needs. Australian Journal of Early Childhood 20 (4). 5–10.
- Sinervo T., Elovainio M., Pekkarinen L. & Heponiemi T. 2005. Organisaation toiminnan oikeudenmukaisuus luottamuksen ja motivaation perustana. Teoksessa Jokivuori, P. (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva kustannus Oy. 133–146.
- Sivistysvaliokunnan lausunto 9/2004 vp. Saatavilla www-muodossa. Viitattu 16.11.2009. <http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/sivl_9_2004_p.shtml>

- Sosiaalihalitus 1978. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito. Helsinki: Sosiaalihalitus.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Svartsjö, R. & Hellsten, E. 2004. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. 12–33.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Takala, M. & Aunio, P. 2001. Laaja-alaisen varhaiserityisopetuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa? Kasvatus 32 (3). 261–272.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksäilytykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedon tuotantoon. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6). 387–398.
- Uusitalo, I. 2000. Yhteisöllinen oppiminen ja toimintatapa päivähoitossa. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi. 49–92.
- Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 101–122.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Research reports 72.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. 131–152.

- Viittala, K. 2006a. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Viittala, K. 2006b. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 151–213.
- Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Jyväskylä: PS-kustannus. 85–119.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä. – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 12–29.
- Väyrynen, S. 2008. Kurikankulman päiväkodin henkilöstön inklusiokoulutus. Koulutusraportti.

LIITTEET

LIITE 1 Lastentarhanopettajien temahaastattelurunko

Taustatiedot:

Koulutus?

Kuinka monta vuotta olet ollut työelämässä?

Millaisessa ryhmässä työskentelet?

Inklusiivisuus/ kaikille yhteinen esiopetus:

Mitä inklusiivisuus mielestäsi tarkoittaa?

Miten inklusiivisuuden periaate toimii esiopetuksessa kunnassanne?

Millaisia edellytyksiä inklusiio vaatii?

Millaiset resurssit ovat käytettävissä? Kuinka riittäviä ne ovat?

Miten mielestäsi olet pystynyt tukemaan tukea tarvitsevaa lasta esiopetusryhmässä?

Millaista apua tarvitset tukemiseen?

Mitä toivoisit erityislastentarhanopettajan kanssa tehtävältä yhteistyöltä?

Miten inklusiio mielestäsi vaikuttaa lapsiin?

Miten se, että ryhmässä on erilaisia lapsia vaikuttaa toimintaasi/ ryhmän toimintaan?

Miten tukea tarvitsevat lapset mielestäsi pärjäävät esiopetusryhmässä?

Oletko kohdannut jotain ongelmia tukea tarvitsevan oppilaan esiopetukseen osallistumiseen liittyen? Jos olet, niin millaisia?

Miten inklusiivinen lähestymistapa on huomioitu päiväkodin tai tukea tarvitsevan lapsen henkilökohtaisissa suunnitelmissa?

Mitä etua inklusiosta mielestäsi on? Entä mitä haittaa?

Mitkä ovat mielestäsi inklusion esteenä?

Millaisia muutoksia inklusion toteutuminen esiopetuksessa mielestäsi vaatii?

Huolestuttaako sinua joku asia inklusiioon liittyen? Mikä?

Kehittäminen:

Pitäisikö esiopetusta mielestäsi kehittää nykyistä inklusiivisemmaksi? Perustele.

Miten esiopetusta kehitetään/ voitaisiin kehittää inklusiivisemmaksi?

Kuka vastaa tästä kehittämisestä?

Millainen rooli lastentarhanopettajalla on kehittämisessä?

Millaisena koet omat mahdollisuutesi toimia inklusiota edistävasti?

Millaisia haasteita kaikille yhteisen esiopetuksen kehittämisessä on?

Millaisia haasteita kasvattajien asenteissa inklusiota kohtaan on?

Miten nämä haasteet mielestäsi voitaisiin voittaa?

Kelpo-hanke:

Oletko kuullut Kelpo-hankkeesta?

Mitä hankkeella mielestäsi tarkoitetaan?

Kuinka se vaikuttaa esiopetukseen?

Mikä edistäisi Kelpo-hankkeen parempaa toteutusta käytännössä esiopetuksen puolella?

Hankeen vaikutukset:

Tuen käsitteet?

Lähipäiväkotiperiaate?

Nokiolla on Kelpo-hankkeeseen liittyen kehitetty esiopetuksen oppilashuoltoa, onko teillä käytössä oppilashuoltoryhmä?

Mitä oppilashuoltoon kuuluu?

Mitä hyötyä koet oppilashuollosta olevan?

Miten jatkumoa esiopetuksesta kouluun vahvistetaan?

Miten tieto lapsesta kulkee esiopetuksesta kouluun?

LIITE 2 Koordinaattorin teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

Koulutus?

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt ammatissasi?

Kaunko olet ollu Kelpo-koordinaattorina?

Mitkä ovat Kelpo-koordinaattorin tehtävät?

Kehittäminen:

Millaisiin muutoksiin Kelpo-kehittämistoiminnalla pyritään?

Kuinka osallistut kehittämistyöhön?

Millaiset ovat vaikuttamismahdollisuutesi kehittämistyössä?

Millaiset vaikutusmahdollisuudet ovat opettajilla ja lastentarhanopettajilla?

Miten Kelpo muutosprosessia koordinoidaan? Johdetaan?

Miten työntekijät saadaan mukaan muutokseen?

Kuinka muutosta on lähdetty viemään eteenpäin?

Onko Kelpo ajamaan muutokseen mielestäsi tarpeeksi resursseja?

Esiopetus Kelpossa:

Miten esiopetus on huomioitu Kelpo-hankkeessa tässä kunnassa? Miksi?

Tarvitseeko esiopetusta mielestäsi huomioida Kelpo-hankkeessa? Perustele.

Tietämys hankkeesta:

Onko esiopettajilla tietoa hankkeesta?

Mistä he ovat saaneet tietoa? Onko tietoa mielestäsi riittävästi?

Miten esiopettajat suhtautuvat hankkeeseen?

Hankkeen vaikutukset:

Mitä annettavaa Kelpo-hankkeella olisi mielestäsi esiopetukselle?

Mitä Kelpo-uudistukset tarkoittavat/tarkottaisivat esiopetuksessa? (varhainen tuki,

tehostettu tuki)

Miten inklusiivisuuden periaate mielestäsi toimii esiopetuksessa?

Mitkä ovat mielestäsi inklusion esteenä esiopetuksessa?

Kuinka esiopetuksen oppilashuoltoa on kehitetty?

Miten jatkumoa esiopetuksesta kouluun vahvistetaan?

Miten tieto lapsesta kulkee esiopetuksesta kouluun?

Haasteet:

Kuinka mielestäsi esiopetuksen huomioimisessa on onnistuttu Kelpo-hankkeessa?

Erityisopetuksen strategia koskee esi- ja perusopetusta. Kelpo-hanke on kuitenkin keskittynyt koulun puolelle, mistä tämä mielestäsi johtuu?

Millaisia haasteita esiopetuksen huomioinnissa on ollut?

Tulevaisuus:

Onko Kelpo-hanketta tulevaisuudessa suunnitteilla toteuttaa esiopetuksessa? Miten?

Kuinka hankkeen tulisi mielestäsi vaikuttaa esiopetukseen?

Millä tavoin Kelpo-hankkeen periaatteet voitaisiin juurruttaa myös esiopetukseen?

LIITE 3 Konsultoivan erityislastentarhanopettajan teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

Koulutus?

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt ammatissasi?

Inklusiivisuus/ kaikille yhteinen esiopetus:

Mitä inklusiivisuus mielestäsi tarkoittaa?

Miten inklusiivisuuden periaate toimii esiopetuksessa kunnassanne?

Millaisia edellytyksiä inklusiio vaatii?

Millaiset resurssit ovat käytettävissä? Kuinka riittäviä ne ovat?

Miten inklusiio mielestäsi vaikuttaa lapsiin?

Miten se, että ryhmässä on erilaisia lapsia vaikuttaa ryhmien toimintaan?

Miten tukea tarvitsevat lapset mielestäsi pärjäävät esiopetusryhmissä?

Oletko kohdannut jotain ongelmia tukea tarvitsevan lapsen esiopetukseen osallistumiseen liittyen? Jos olet, niin millaisia?

Miten inklusiivinen lähestymistapa on huomioitu päiväkodin tai tukea tarvitsevan lapsen henkilökohtaisissa suunnitelmissa?

Mitä etua inklusiosta mielestäsi on? Entä mitä haittaa?

Mitkä ovat mielestäsi inklusion esteenä?

Millaisia muutoksia inklusion toteutuminen esiopetuksessa mielestäsi vaatii?

Huolestuttaako sinua joku asia inklusiioon liittyen? Mikä?

Kehittäminen:

Pitäisikö esiopetusta mielestäsi kehittää nykyistä inklusiivisemmaksi? Perustele.

Miten esiopetusta kehitetään/ voitaisiin kehittää inklusiivisemmaksi?

Kuka vastaa tästä kehittämisestä?

Millainen rooli lastentarhanopettajalla on kehittämisessä?

Millaisena koet omat mahdollisuutesi toimia inklusiota edistävästi?

Millaisia haasteita kaikille yhteisen esiopetuksen kehittämisessä on?

Kelpo-hanke:

Oletko kuullut Kelpo-hankkeesta?

Mitä hankkeella mielestäsi tarkoitetaan?

Kuinka se vaikuttaa esiopetukseen?

Mikä edistäisi Kelpo-hankkeen parempaa toteutusta käytännössä esiopetuksen puolella?

Oletko osallistunut Kelpo-kehittämistyöhön? Jos olet, niin miten?

Kuinka Kelpo-muutosta on lähdetty viemään eteenpäin?

Miten työntekijät saadaan mukaan muutokseen?

Onko Kelpon ajamaan muutokseen mielestäsi tarpeeksi resursseja?

Millaiset ovat vaikuttamismahdollisuutesi kehittämistyössä?

Kuinka mielestäsi esiopetuksen huomioimisessa on onnistuttu Kelpo-hankkeessa?

Tarvitseeko esiopetusta mielestäsi huomioida Kelpo-hankkeessa? Perustele.

Erityisopetuksen strategia koskee esi- ja perusopetusta. Kelpo-hanke on kuitenkin keskittynyt enemmän koulun puolelle, mistä tämä mielestäsi johtuu?

Mikä edistäisi Kelpo-hankkeen parempaa toteutusta käytännössä esiopetuksen puolella?

Hankeen vaikutukset:

Tuen käsitteet?

Lähipäiväkotiperiaate?

Nokiolla on Kelpo-hankkeeseen liittyen kehitetty esiopetuksen oppilashuoltoa, oletko osallistunut oppilashuollon: kehittämiseen? Jos olet, niin miten?

Kuinka oppilashuollon kehittäminen on tapahtunut?

Mitä oppilashuoltoon kuuluu?

Mitä hyötyä koet oppilashuollosta olevan?

Miten jatkumoa esiopetuksesta kouluun vahvistetaan?

Tiedon kulku esiopetuksesta kouluun?