

KARELIA-AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaali-alan koulutusohjelma

Elina Keskinen

KASVATTAJIEN KOKEMUKSIA INKLUUSIOSTA PÄIVÄKODISSA

Opinnäytetyö  
Helmikuu 2017



**OPINNÄYTETYÖ**  
**Helmikuu 2017**  
**Sosiaalialan koulutusohjelma**  
Tikkarinne 9  
80220 JOENSUU  
(013) 260 600

**Tekijä**  
Elina Keskinen

**Nimeke**  
Kasvattajien kokemuksia inklusiosta päiväkodissa  
  
Toimeksiantaja Liperin kunnan varhaiskasvatus

**Tiivistelmä**

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia kasvattajilla on inklusiosta päiväkodissa. Tarkoituksena oli selvittää myös inklusion toteuttamisen keinoja sekä mitä hyötyjä ja haasteita kasvattajat siinä näkevät. Tutkimustehtävänä oli: Millaisia kokemuksia kasvattajilla on tukea tarvitsevien lasten inklusiosta päiväkodissa? Opinnäytetyö oli laadullinen. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla, ja analysoinnissa käytettiin menetelmänä sisällönanalyysia.

Opinnäytetyön tulosten mukaan kasvattajat kokevat inklusion yleisesti hyvänä periaatteena varhaiskasvatuksessa. Sen toteutuminen edellyttää heidän mielestään riittäviä resursseja, oikeanlaista pedagogista toimintaympäristöä, sopivia ryhmäkokoja sekä pienryhmätoimintaa. Myös kasvattajan ammattitaito ja asenteet sekä lasten yksilöllinen huomiointi ovat olennaisia seikkoja. Inklusion hyötyinä kasvattajat näkevät erityisesti lasten tasa-arvoisuuden sekä suvaitsevaisuuden lisääntymisen. Inklusio tukee myös kasvattajien ammatillista kehittymistä. Haasteina kasvattajat näkevät riittämättömät resurssit, ryhmien moninaisuuden ja lasten erilaiset tarpeet.

Toimeksiantaja voi hyödyntää tuloksia toiminnan kehittämisessä. Opinnäytetyötä voivat mahdollisesti hyödyntää myös muut päiväkodit inklusion toteuttamisessa. Jatkotutkimuksen aihe voisi olla selvittää lasten kokemuksia inklusiosta muiden kuin tukea tarvitsevien lasten tai heidän vanhempiensa näkökulmasta.

**Kieli**  
suomi

Sivuja 54  
Liitteet 6  
Liitesivumäärä 6

**Asiasanat**  
inklusio, tukea tarvitseva lapsi, varhaiskasvatus, päiväkot



**THESIS**  
**February 2017**  
**Degree Programme in Social Services**  
Tikkarinne 9  
80220 JOENSUU  
FINLAND  
+358 13 260 600

Author  
Elina Keskinen

Title  
Educators' Experiences of Inclusion in a Day Care Center

Commissioned by Early Childhood Education in the Municipality of Liperi

#### Abstract

The aim of this thesis was to study the kind of experiences day care educators have of inclusion. In addition, the aim was to explore different ways of practicing inclusion and the benefits and challenges educators associate with them. The research task was to find out what kind of experiences educators have of the inclusion of children with special needs in a day care center? The thesis was qualitative. Theme-centered interviews were used to collect the data that were then analyzed with content analysis.

According to the results of the thesis, educators view inclusion generally as a good principle in early childhood education. The educators feel that carrying out inclusion requires sufficient resources, a suitable pedagogic operating environment, suitable group sizes, and small group activities. In addition, the professional skills and attitudes of the educator as well as individual attention to children are also important. The educators see the increase in the equality of children and in tolerance as benefits of inclusion. Inclusion also supports educators in their professional development. According to the educators, the challenges of inclusion include insufficient resources, versatility of the groups, and the varied needs of children.

The commissioner may utilize the results of the thesis in developing operations. Other day care centers may also utilize the thesis in the practice of inclusion. A topic for further studies could be to explore children's experiences of inclusion from the point of view of non-special needs children and their parents.

Language  
Finnish

Pages 54  
Appendices 6  
Pages of Appendices 6

#### Keywords

inclusion, child with special needs, early childhood education, day care center

## Sisältö

Tiivistelmä

Abstract

1	Johdanto .....	5
2	Tukea tarvitseva lapsi varhaiskasvatuksessa .....	6
2.1	Varhaiskasvatus .....	6
2.2	Tukea tarvitseva lapsi .....	7
2.3	Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa .....	8
2.4	Kolmiportainen tuki .....	10
3	Inkluusio varhaiskasvatuksessa.....	11
3.1	Integraatiosta inklusioon .....	11
3.2	Inklusion osa-alueet.....	13
3.3	Toiminnallinen osallistuminen .....	14
4	Näkökulmia varhaiskasvatuksen käytännön toteutukseen.....	15
4.1	Pienryhmätoiminta .....	15
4.2	Lapsilähtöisyys ja lapsen osallisuus .....	17
4.3	Toiminnan suunnittelu.....	19
5	Aiemmat tutkimukset ja opinnäytetyöt.....	20
6	Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimustehtävä .....	23
7	Opinnäytetyön toteutus .....	23
7.1	Opinnäytetyön menetelmälliset valinnat .....	23
7.2	Aineiston hankinta .....	26
7.3	Aineiston analysointi .....	30
8	Tulokset .....	32
8.1	Taustatiedot .....	32
8.2	Kasvattajaan ja hänen toimintaansa liittyvät tekijät.....	33
8.3	Toiminnan ja varhaiskasvatusympäristön suunnittelu.....	37
8.4	Pienryhmätoiminta ja ryhmien muodostaminen .....	39
8.5	Inklusion vaikutukset lasten näkökulmasta .....	40
8.6	Riittävien resurssien merkitys .....	42
8.7	Yhteistyö ja kasvattajan saama tuki.....	43
9	Pohdinta.....	45
9.1	Tulosten tarkastelu .....	45
9.2	Eettisyys ja luotettavuus .....	48
9.3	Oppimisprosessi ja ammatillinen kasvu .....	50
9.4	Jatkotutkimus- ja kehittämisideat.....	51
	Lähteet.....	52

Liitteet

Liite 1	Toimeksiantosopimus
Liite 2	Tutkimuslupa
Liite 3	Saatekirje haastateltaville
Liite 4	Teemahaastattelurunko
Liite 5	Esimerkki analyysipolusta
Liite 6	Opinnäytetyöprosessi

# 1 Johdanto

Erityistä tukea saavien lasten määrä on kasvussa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen lasten päivähoitoa koskevan kuntakyselyn mukaan erityistä tukea saavien lasten määrä vuoden 2013 lopussa oli noin 16800. Määrä oli kasvanut lähes 6 % vuodesta 2010. (THL 2014, 3.) Liisa Heinämäki on todennut jo 2004 tavallisissa päiväkotiryhmissä olevan tilastojen mukaan koko ajan enemmän tukea tarvitsevia lapsia (Heinämäki 2004, 58). Lisäksi yksi sosiaali- ja terveysministeriön tämän hallituskauden kärkihankkeista koskee lapsi- ja perhepalveluiden muutosta. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman tavoitteena on sovittaa yhteen kaikki lasten, nuorten ja perheiden palvelut yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Yksi hanketta ohjaavista keskeisistä periaatteista on lapsi-, nuori- ja perhelähtöisyys, mikä toteutuu mm. tukemalla lasta tämän omassa kasvuympäristössä. (Aula, Juurikkala, Kalmari, Kaukonen, Lavikainen & Pelkonen 2016, 12, 15.)

Opetushallituksen uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat varhaiskasvatuksen toteuttamiseen inklusioperiaatteen mukaisesti. Tuki lapsen kehittymiselle ja oppimiselle tulee antaa ensisijaisesti lapsen omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä joustavien järjestelyiden avulla toteutettuna. Erityisryhmissä tuki järjestetään vasta toissijaisesti lapsen edun niin vaatiessa. (Opetushallitus 2016a, 52.) Varhaiskasvatuksessa päiväkotien tavallisissa ryhmissä työskentelevät kasvattajat kohtaavat siis todennäköisesti yhä useammin myös tukea tarvitsevia lapsia. Opinnäytetyöni tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia kasvattajilla on inklusiosta päiväkodissa.

Opinnäytetyöni on tutkimuksellinen, ja toteutin työn laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Aineiston keräsin teemahaastatteluilla. Toimeksiantaja on Liperin kunnan varhaiskasvatus. Liperissä inklusiosta on jo kokemusta, koska siellä tukea tarvitseville lapsille ei ole omia, erillisiä ryhmiä, vaan heidät sijoitetaan normaaleihin ryhmiin lähipäiväkotiperiaatteella (Räty 2016). Opinnäytetyöni teoreettinen viitekehys koostuu tukea tarvitsevan lapsen sekä inklusion käsitteiden määrittelystä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Avaan myös joitakin varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyviä näkökulmia. Lisäksi käsittelem tässä raportissa opinnäytetyöni toteutusta, käytettyjä menetelmiä sekä aineiston analysointia.

Esittelen myös työn keskeiset tulokset, joita pohdintaosuudessa peilaan viitekehukseen. Lopuksi pohdin opinnäytetyön eettisyyttä ja luotettavuutta sekä omaa oppimistani opinnäytetyöprosessin aikana, ja tuon esiin jatkotutkimusideani.

## **2 Tukea tarvitseva lapsi varhaiskasvatuksessa**

### **2.1 Varhaiskasvatus**

Varhaiskasvatus tarkoittaa suunniteltua ja tavoitteellista kokonaisuutta, joka muodostuu lapsen kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on varhaiskasvatustilanteiden mukaan edistää lapsen kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia kokonaisvaltaisesti iän ja kehitystason mukaisesti. Sen tulee myös tukea lapsen oppimista sekä koulutuksellista tasa-arvoa. Kaikkien lasten tulee saada yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen. Yksilöllisen tuen tarve tulee tunnistaa, ja mikäli tarvetta ilmenee, on lapselle järjestettävä taroituksenmukaista tukea. Laki edellyttää myös lapsen osallistumisen sekä itseään koskeviin asioihin vaikuttamisen mahdollisuuksien varmistamista. (Varhaiskasvatustilanteiden laki 36/1973 1. §, 2a. §.)

Varhaiskasvatus on lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista edistävää vuorovaikutusta, josta päävastuu on lasten vanhemmilla. Yhteiskunnan tarjoamat varhaiskasvatuspalvelut tukevat vanhempien kasvatustyötä. Yhteiskunnan järjestämä varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka kokonaisuus muodostuu hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Lasten päivähoito kuuluu yhteiskunnan varhaiskasvatuspalveluihin. Varhaisen tuen näkökulma sekä ehkäisevän toiminnan merkitys korostuvat päivähoitossa. Kaikille lapsiperheille tarjolla olevien palvelujen kautta on mahdollista tarpeen mukaan myös ohjata perheitä erityispalveluihin. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9, 12.)

Sosiaali- ja terveysministeriön (2002) mukaan laadukkaana varhaiskasvatuksen tulee tarjota kaikille lapsille tasavertaiset mahdollisuudet kehittyä omien edelly-

tystensä mukaan tasoittaen elinolosuhteiden aiheuttamia eroja lasten välillä. Mikäli lapsella on tarve erityiseen hoitoon, kasvatukseen tai tukeen, hänen tulisi saada tarvitsemansa erityiskasvatus pääsääntöisesti yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä. Tasa-arvonäkökulmat tulee huomioida kaikilta osin. Lapsen omat näkemykset tulee huomioida iän ja kehitystason mukaisesti. Varhaiskasvatusympäristön tulee olla lapsille sopiva niin fyysisesti, psyykkisesti, tiedollisesti kuin sosiaalisestikin. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 17.)

## **2.2 Tukea tarvitseva lapsi**

Sosiaalihuoltolain määritelmän mukaan erityistä tukea tarvitseva lapsi elää hänen terveyttään tai kehitystään vaarantavissa kasvuolosuhteissa, tai kasvuolosuhteet eivät turvaa lapsen terveyttä ja kehitystä. Myös itse terveyttään tai kehitystään omalla käyttäytymisellään vaarantava lapsi voi olla erityisen tuen tarpeessa. Tuen tarve voi johtua myös psyykkisestä vammasta tai sairaudesta, päihteiden ongelmallisesta käytöstä, usean eri tuen samanaikaisesta tarpeesta tai muusta vastaavasta syystä. (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014, 3. §.)

Tuen tarvetta voi olla fyysisellä, tiedollisella, taidollisella, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueella tai tilanteessa, jolloin lapsi elää hänen terveyttään tai kehitystään vaarantavissa olosuhteissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 20). Tukea vaativia haasteita lapsen kehitykselle voivat tuoda myös esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntaaminen tai ylläpitäminen, kieli ja kommunikatio, kognitiiviset taidot ja oppimisvalmiudet sekä vamma, muu synnynnäinen ominaisuus tai pitkäaikaissairaus. Lisäksi riskit ja tuen tarpeet lapsen perheessä, kuten esimerkiksi lastensuojelun tarve, on otettava huomioon erityisen tuen tarvetta arvioitaessa. (Pihlaja 2006a, 13.) Maahanmuuttajalapsilla voi olla tuen tarvetta esimerkiksi kielitaidon puutteellisuuden tai kulttuurierojen vuoksi (Alijoki & Pihlaja 2016, 263–264).

Lapsen tarvitsema tuki tulee järjestää hänen vahvuuksiensa sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvien tarpeidensa pohjalta. Tuki kattaa yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen sekä yhteisöllisiin tai oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut. Jokaisen lapsen tulee saada kokea olevansa hyväksytty omana itsenään ja ryhmässä.

(Opetushallitus 2016a, 52.) Tuen tarpeen määrittely tulee tehdä riittävän laajasti. Keskeistä määrittelyssä on ympäristön mahdollisuuksien ja lapsen valmiuksien kohtaaminen siten, ettei lasta sijoiteta liian tiukasti oppimista ja kehitystä normitaviin valmiisiin luokkiin. Ympäristö muokkaa lapsen oppimisen ja kehityksen valmiuksia jatkuvasti. (Alijoki & Pihlaja 2016, 264.)

Sosiaali- ja terveysministeriön linjauksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee pystyä tunnistamaan lasten tuen tarpeet. Tukea tarvitsevien lasten huolehtimiseksi, tuen tarpeiden tunnistamiseksi sekä tarvittavien tukitoimien järjestämiseksi varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on oltava riittävää asiantuntemusta. Moniammatillisuus sekä laajan verkoston yhteistyö muun sosiaali- ja terveydenhuollon sekä järjestöjen, yhteisöjen ja seurakuntien kanssa on keskeistä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 18, 20.) Tuen tarpeen tunnistamisessa tulee tehdä yhteistyötä ammattilaisten lisäksi myös lapsen huoltajien sekä lapsen itsensä kanssa (Opetushallitus 2016a, 52).

Laki määrää kunnan tehtäväksi erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden hyvinvoinnin seuraamisen sekä edistämisen. Epäkohtia on poistettava ja niiden syntymistä tulee ehkäistä. Lain mukaan lapsille ja lapsiperheille tarkoitettuja palveluja tarjottaessa on huolehdittava lasten hoidosta ja kasvatuksesta vastaavien henkilöiden tuen saamisesta tarvittaessa. Erityisen tuen tarve on selvitettävä, ja tarpeen ilmetessä tukea on järjestettävä. Palvelujen järjestämisessä ja kehittämisessä lasten tarpeet ja toivomukset on otettava huomioon. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2014, 1301/2014.) Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tulee turvata myönteinen kasvu sekä päivähoiton edellytykset (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 20).

### **2.3 Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa**

Varhaiserityiskasvatus tarkoittaa erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tuen tarpeiden sekä yksilöllisten ja yhteisöllisten erityispedagogisten elementtien sisällyttämistä varhaiskasvatukseen. Olennaista on tuen tarpeiden havaitseminen sekä niihin vastaaminen mahdollisimman aikaisin. (Pihlaja & Kontu 2006, 3.)



Lapsen tuen tarpeen ilmettyä varhaiskasvatuksessa tukea on järjestettävä tarkoituksenmukaisella tavalla. Tarvittava tuki kirjataan lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Siihen tulee kirjata myös tukeen liittyvät vastuut ja työnjako, sekä millaisia tukitoimenpiteitä lapsi tarvitsee. Toteutusta arvioidaan säännöllisesti, ja tavoitteiden toteutuminen kirjataan myös suunnitelmaan. Arvioinnin perusteella tavoitteita muokataan lapsen tarpeita vastaaviksi. Tuen jatkuminen johdonmukaisesti läpi lapsen varhaiskasvatusajan sekä vielä esiopetuksen alkaessa on tärkeää. (Opetushallitus 2016a, 52, 55.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen tarvitsema tuki tulisi järjestää pääasiassa päivittäisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä lapsen omassa päiväkotiryhmässä. Tarvittavan tuen antaminen tulisi aloittaa riittävän aikaisin ja kohdentaa oikein, jolloin tuki edistää lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. (Opetushallitus 2016a, 52.) Erityinen tuki voidaan järjestää päivähoidossa useilla eri tavoilla. Tavallisia tapoja ovat tukea tarvitsevista lapsista kootut erityisryhmät, integroidut erityisryhmät, joissa on sekä tukea tarvitsevia lapsia, että vertaisryhmänä ns. tukilapsia ja varhaiskasvatuksen tukipalveluiden tuominen tavalliseen päiväkodin lapsiryhmään. Tuen vaihtoehdot tulee arvioida ja valita lapsen tarpeen mukaisesti. (Heinämäki 2004, 59–60.)

Tuki koskee usein jokapäiväisiä ympäristön prosesseja ja rutiineja sekä niiden arvioimista ja muuttamista lapsen tarpeiden mukaan (Alijoki & Pihlaja 2016, 263). Tuki voidaan jakaa pedagogisiin, rakenteellisiin ja hyvinvointia tukeviin muihin järjestelyihin. Pedagogisia järjestelyjä ovat esimerkiksi erityislastentarhanopettajan tuki, lapsen henkilökohtainen ohjaaminen, apuvälineiden ja tieto- ja viestintätekniikan käyttäminen sekä kommunikoinnin tukeminen esimerkiksi viittomien tai kuvien avulla. Rakenteellisilla järjestelyillä tarkoitetaan esimerkiksi ryhmäkoon pienentämistä tai henkilöstön määrään tai rakenteeseen liittyviä järjestelyjä. Hyvinvointia tukevat esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten ohjaus ja konsultaatio. (Opetushallitus 2016a, 54.)

Tuen tarve voi olla joko lyhytaikaista ja vähäistä tai kokoaikaista ja jatkuvaa. Lyhytaikaiseksi tueksi riittää usein yksittäiset tuen muodot. Niillä voidaan vaikuttaa tilanteeseen nopeasti ja varhaisessa vaiheessa. Pitkäaikainen yksilöllisen tuen

tarve vaatii suunnitelmallista toteuttamista ja erityisosaamista. Se voi edellyttää myös erilaisia järjestelyjä tai apuvälineiden käyttämistä sekä moniammatillista yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus 2016a, 54.)

## **2.4 Kolmiportainen tuki**

Jokaisella lapsella on perusopetuslain mukaan oikeus tarvitsemaansa tukeen oppimisessa ja koulunkäynnissä. Tuen tarve voi olla tilapäistä tai pitkäaikaista, ja sen määrä voi vaihdella. Tuen tarvetta aiheuttavien tekijöiden tunnistaminen jo päivähoidon tai esiopetuksen aikana on tärkeää, jotta lapsi saisi tukea mahdollisimman aikaisin. Näin vaikeudet eivät pääse lisääntymään ja kasaantumaan. Tuen jatkumisen turvaaminen päivähoidon, esiopetuksen ja koulunkäynnin nivelvaiheissa on tärkeää. (Opetushallitus 2016b.)

Tuki jaetaan kolmiportaisesti yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleinen tuki tarkoittaa jokaisen lapsen saamaa tukea kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Tehostettu tuki on lapsen, vanhempien ja työntekijöiden yhteisen arvion pohjalta annettua jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea. Mikäli tehostettukaan tuki ei riitä, lapselle tehdään päätös erityisestä tuesta. Tällöin tukeen voi sisältyä erityisopetusta sekä esimerkiksi vahvaa hoidollista, kuntouttavaa tai muuta yksilöllistä tukea. (Opetushallitus 2016b.)

Liperin kunnassa tuen kolmiportaisuus on käytössä myös varhaiskasvatuksessa. Yleisenä tukena toimii varhaiskasvatuksen laadukas perusta. Lasta tuetaan päivittäisissä arjen tilanteissa toimintaan liitettyjen tavoitteiden suuntaisesti. Lapsen fyysistä, psyykkistä sekä kognitiivista ympäristöä myös mukautetaan hänelle sopivaksi. Tukitoimina kasvatusta ja opetusta tehostetaan tietoisesti, ja toimintaa havainnoidaan ja arvioidaan suunnitelmallisesti päivittäin. Toimintaa muokataan lapsen tarpeiden mukaisesti. Yleinen tuki ei vaadi lapsen diagnosointia tai ulkopuolisen tahon lausuntoa. (Räty 2016.)

Tehostetussa tuessa käytetään samoja tukimuotoja kuin yleisessäkin tuessa, mutta tuki on suunnitelmallista, säännöllistä, yksilöllistä sekä pitkäjänteistä. Tehostetussa tuessa on ennaltaehkäisevä näkökulma. Kun tehostettu tuki ei riitä, tai sen tarve on pitkäkestoista ja intensiivistä, lapsi siirtyy erityisen tuen piiriin. Erityinen tuki on suunnitelmallista ja yksilöllistä lapsen tukemista monialaisen yhteistyön avulla. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan hänelle yksilölliset tavoitteet ja tukitoimet sekä niiden seuranta. (Räty 2016.)

### **3 Inklusio varhaiskasvatuksessa**

#### **3.1 Integraatiosta inklusioon**

Inklusioon käsite pohjautuu Unescon Salamancan julistukseen vuodelta 1994, jonka mukaan yhteiskunnan tulee olla avoin kaikille vammaisille. Inklusio on mahdollista, mikäli yksilölliset tukitoimet tuodaan sinne, missä niitä tarvitseva henkilö haluaa itse olla. Inklusio tarkoittaa myös vammaisten hyväksymistä ja arvostamista yhteisön jäsenenä. (Saloviita 2012.) Inklusion lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on se, että todellisuus ja toiminnot ovat kaikilla samat huolimatta siitä, onko lapsella vammaa vai ei (Pihlaja 2009, 147). Pohjana ovat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja demokratia (Moberg & Savolainen 2015, 84).

Käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, vaan laaja-alainen ja moniulotteinen. Se voidaan ymmärtää useilla tavoilla. (Saloviita 2012; Pihlaja 2009, 147.) Inklusion käsitettä myös käytetään sekaisin integraatio-käsitteen kanssa, eikä niitä ole määritelty yksiselitteisesti etenkin kansainvälisesti vertailtuna. Esimerkiksi Yhdysvalloissa integraatio katsotaan lähinnä fyysiseksi integraatioksi, kun taas Pohjoismaissa pyritään erottamaan toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraation osa-alue. Näin jaoteltuna inklusion ja integraation käsitteellinen ero on lähinnä akateeminen, ei käytännöllinen. (Moberg & Savolainen 2015, 85.)

Integraatiota voidaan lähestyä kahdesta näkökulmasta. Sitä voidaan ajatella segregaation, eli erottamisen, vastakohtana, jolloin kaksi erillistä osaa yhdistetään

yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tällöin lähtökohtaisesti on siis oltava toisistaan erilliset osat. Toinen näkökulma lähtee ajatuksesta, että olosuhteet järjestetään sellaisiksi, ettei ketään tarvitse sulkea pois. Jälkimmäinen näkemys viittaa inklusioon. (Moberg & Savolainen 2015, 81.)

Integraatiolla on eri asteita ja muotoja. Perustasona ajatellaan fyysistä integraatiota. Tämän lisäksi onnistunut integraatio vaatii toimivien käytännön järjestelyjen toteutumista, eli toiminnallista integraatiota. Myös sosiaalinen integraatio, eli kaikkien hyväksyminen sekä osallisuuden ja yhteisöllisyyden syntyminen, on tärkeää. Ylin taso on yhteiskunnallinen integraatio, mikä tarkoittaa ihmisten tasa-arvoa yhteisessä yhteisössä. Integraatio voidaan nähdä myös joko keinona tai päämääränä. Fyysisen integraation nähdään joskus riittävän muiden integraation tasojen synnyttämiseen. Länsimaisen ideologian mukaan yhteiskunnallinen integraatio on lopullinen tavoitetaso. Integraatio viittaa kuitenkin siihen, että joku täytyy ottaa mukaan ulkopuolelta. Inklusion lähtökohtana taas on se, että kaikki ovat alusta saakka yhdessä. (Moberg & Savolainen 2015, 82–83, 85.)

Inklusio varhaiskasvatuksessa tarkoittaa niitä arvoja, periaatteita ja käytäntöjä, joiden avulla jokainen lapsi pystyy osallistumaan täysivaltaisena jäsenenä yhteisönsä tai yhteiskuntaan riippumatta omista kyvyistään tai vammoistaan. Tavoitteena ovat yhteenkuuluvuus, positiiviset ihmissuhteet sekä kehitys ja oppiminen omien kykyjen mukaan. Olennaisia tunnusmerkkejä ovat saavutettavuus, osallisuus ja tuki. (DEC/NAEYC 2009, 2.) Inklusion toteutuminen vaatii monien eri asioiden toteutumista. Onnistunut inklusio edellyttää positiivisia ja inklusiota tukevia asenteita, ammattilaisten tiedollista ja taidollista osaamista sekä riittäviä resursseja. (Pihlaja 2009, 147.)

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisessa keskustelussa osallisuus on alkanut korostua integraation sijaan. Lapsi myös nähdään aikuisen kanssa tasavertaisena ihmisenä, jolla on oikeus itsensä ilmaisuun ja vaikuttamismahdollisuuksiin. (Pihlaja 2006b, 9.) Inklusiossa on yhtä paljon kysymys ammattilaisten osallistumisesta kuin lastenkin. Osallistuminen tarkoittaa leikkimistä, oppimista ja toimimista yhteistyössä toisten kanssa. Inklusio tarkoittaa huomatuksi ja hyväksytyksi tulemistä sekä toinen toistemme arvostamista. (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 3.)

Suvi Lakkalan kehittämä inklusiivisen opettajuuden pelkistetty malli lähtee asenetasolla siitä, että opetus perustuu ihmisten luonnolliseen erilaisuuteen. Tukea saavat kaikki sitä tarvitsevat, olipa heillä diagnoosia tai ei. Inklusion toteutuminen vaatii myös tarkoituksenmukaisia toimintaedellytyksiä. Tilat, henkilöstö, ryhmäkoot, suunnitteluun varattu työaika sekä muut resurssit on järjestettävä riittäviksi. Opettajan on myös oltava riittävän koulutettu. Inklusiivinen opetus perustuu oppimisen ohjaamiseen oppijan prosessiin paneutumalla. Monitoimisuus sekä yhteistyö vanhempien ja moniammatillisen työyhteisön kanssa on olennaista. Suunnitelmissa, menetelmissä, osallisuuden varmistamisessa ja tuotoksissa tulee jo lähtökohtaisesti ottaa huomioon erilaiset oppijat. (Lakkala 2008, 48–49.)

### **3.2 Inklusion osa-alueet**

Päivi Pihlaja (2009) on tarkastellut erityisen tuen käytäntöjä varhaiskasvatuksessa empiiristen tutkimusten pohjalta inklusion näkökulmasta. Hänen mukaansa inklusion osa-alueita ovat yhteiset palvelut sekä pääsy niihin, osallisuus, emotionaaliset asenteet ja suvaitsevaisuus, ammatilliset tiedot ja taidot, yhteinen opetussuunnitelma tai ohjelma sekä resurssit. (Pihlaja 2009, 146, 148.)

Inklusio sisältää ne arvot, toimintaperiaatteet ja käytännöt, jotka tukevat jokaista lasta osallistumaan yhteiskuntaan ja yhteisöihin täysivaltaisena jäsenenä (DEC/NAEYC 2009, 2). Suomessa yhteiset palvelut sekä niihin pääsy on itsenänselvyyttä. Lapsen tuen tarve ei vaikuta hänen oikeuteensa saada päivähoitopaikka. Perusta on näin ollen tasa-arvoinen. Erityistä tukea saadakse lapsella täytyy sen sijaan olla erillinen asiantuntijan lausunto. (Pihlaja 2009, 148–149.)

Osallisuus on olennainen osa inklusiivista kasvatusta. Osa lapsista tarvitsee kuitenkin saavutettavan ympäristön ja yhteisten opetusohjelmien lisäksi yksilöllistä mukauttamista ja tukea pystyäkseen osallistumaan toimintaan yhdessä toisten kanssa. (DEC/NAEYC 2009, 2.) Ammattilaisten on saatava koulutusta pystyäkseen toimimaan inklusiivisen ryhmän vaatimissa useissa rooleissa. Heidän on tärkeää tukea lasten yhteisöllisyyden kehittymistä ja luoda sellainen ympäristö, jossa arjen käytännöt perustuvat sosiaaliseen yhdenvertaisuuteen, demokratiaan

ja humanisiin arvoihin. Kaikki lapset tuen tarpeesta riippumatta on nähtävä samanarvoisina. (Erwin & Guintini 2000, 255–256.) Tutkimusten mukaan Suomessa erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla osallisuutta tukevissa käytännöissä on lisäämisen ja kehittämisen tarvetta. Asenteet erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan vaihtelevat, eikä tutkimuksissa ole näyttöä suvaitsevaisesta perustasta. Myös johtajien asenteissa sekä osaamisessa ja henkilökunnan tukemisessa on parantamisen varaa. Työntekijöiden osaamiseen liittyvää tutkimusta ei juurikaan ole. Peruskoulutuksessakin inklusion teemaa tulisi Pihlajan mukaan käsitellä nykyistä enemmän. (Pihlaja 2009, 149–150.)

Suomessa varhaiskasvatustoimintaa ohjaavat varhaiskasvatuslaki, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Yhteiset opetussuunnitelmat ovat siis olemassa, mutta niiden soveltamisesta käytännössä eri kunnissa ei ole tutkimustietoa. Suunnitelmissa korostuu lapsen yksilöllisyys. Resurssit ja tuki suunnataan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa eniten integroiduissa tai erillisissä erityisryhmissä oleville lapsille. Näiden ryhmien henkilöstöllä on enemmän osaamista. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen lausunto näyttää vaikuttavan tuen ja resurssien saamiseen positiivisesti. Tuen ja resurssien saaminen vaihtelee myös sen mukaan, minkä tyyppistä tuen tarvetta lapsella on. (Pihlaja 2009, 151–152.)

### **3.3 Toiminnallinen osallistuminen**

Liperin kunnan varhaiskasvatus on mukana Kristine Järnefeltin hankkeessa, jossa pilotoidaan toiminnallisen osallistumisen menetelmää. Sen tavoitteena on varmistaa, että inklusio elää ja toteutuu lapsen arjessa. (Räty 2016.) Tukea tarvitsevan lapsen toiminta ja osallistuminen eivät toteudu automaattisesti, vaan siihen vaikuttavat useat eri tekijät. (From & Koppinen 2012, 33.)

Tukea tarvitsevan lapsen toiminta ja osallistuminen omassa toimintaympäristössään voi parhaimmillaan olla toiminnallista osallistumista. Tällöin hän on aktiivinen ja aloitteellinen toimija ja osallistuja. Lapsi ei ole aikuisen toiminnan kohde, eikä toiminnallisesti ja sosiaalisesti toisista lapsista erillään oleva näennäinen ryhmän jäsen. Vuorovaikutuksen mahdollistuminen tukea tarvitsevalle lapselle on

keskeinen edellytys toiminnallisen osallistumisen toteutumiselle. Toimintaympäristön ominaisuuksilla sekä lapsen arjen keskeisellä toiminnalla on myös tärkeä merkitys. (From & Koppinen 2012, 35–36.)

Jotta lapsi voi olla toimintaympäristössään samanaikaisesti sekä toimija että osallistuja, on huolehdittava vuorovaikutukseen ja toimintaympäristöön liittyvien tekijöiden lisäksi myös yksilöllisistä tekijöistä, ryhmään ja yhteistyöhön liittyvistä tekijöistä sekä näiden tekijöiden välisistä moninaisista suhteista. Yksilöllisiä tekijöitä ovat lapsen into, oma tahto, aloitteellisuus, toiminnalliset taidot ja tavoitteet sekä yksilölliset haasteet. Ryhmään liittyviä tekijöitä ovat sen tavoitteet ja toimintamuodot. Yhteistyö työntekijöiden ja vanhempien välillä on myös merkityksellistä. Yhdessä jaetut merkitykset lapsen toiminnasta, tavoitteista, arvioinnista sekä ohjauksesta voivat mahdollistaa tai rajoittaa toiminnallista osallistumista. (From & Koppinen 2012, 33.)

## **4 Näkökulmia varhaiskasvatuksen käytännön toteutukseen**

### **4.1 Pienryhmätoiminta**

Pienryhmätoiminta tarkoittaa erityistä, suunnitelmallista tapaa järjestää lapsiryhmän toiminta. Pienryhmätoiminta voidaan järjestää esimerkiksi yhdistämällä kaksi perinteistä 21 lapsen ryhmää ja muodostaa niistä kolme 15 lapsen kahden aikuisen parityöskentelynä ohjaamaa pienryhmää, tai jakamalla 22 lasta kolmen aikuisen kesken kiinteisiin, mutta kuitenkin joustavasti toimiviin pienryhmiin, joissa on 7–8 lasta kussakin. (Raittila 2013, 74, 77–79.) Pienryhmät voivat olla tarpeen mukaan eri kokoisia (Raittila 2013, 80; Mikkola & Nivalainen 2009, 34). Jos ryhmään sijoitetaan tukea tarvitsevia lapsia, sen koko voidaan jättää pienemmäksi (Mikkola & Nivalainen 2009, 34). Pienryhmätoimintaa voidaan toteuttaa koko päiväkotipäivän ajan tai osittain (Raittila 2013, 76, 81, 90).

Pienryhmätoiminnan perusta on vuorovaikutuksen suunnittelussa ja mahdollistamisessa. Lapsella on mahdollista saada aina tarvitessaan aikuisen kannattelevaa

vuorovaikutusta. (Mikkola & Nivalainen 2009, 33.) Pienryhmä luokin parhaat olosuhteet lasten sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Pienryhmässä lapsella on paremmat mahdollisuudet saada äänensä kuuluviin ja hallita tilannetta. Lapsi saa myönteisiä kokemuksia aktiivisuudesta ja osallisuudesta. (Alijoki & Pihlaja 2016, 273.) Pienryhmätoiminta mahdollistaa myös lapsilähtöisen suunnittelun (Raittila 2013, 76).

Pienryhmätoiminnan katsotaan olevan lapsen etu. Pienryhmissä aikuiset voivat ottaa paremmin jokaisen lapsen huomioon yksilöllisesti, kun samassa toiminnassa on vähemmän osallistujia. Yksi aikuinen työskentelee vähempien lasten kanssa, jolloin tämä tuntee lapset paremmin. Lapsi tulee kuulluksi ja kohdatuksi, ja hänen yksilöllisten tarpeidensa huomiointi sekä kasvun ja kehityksen tukeminen on helpompaa. Aikuisen on myös helpompi havainnoida ja ohjata lapsen toimintaa. (Raittila 2013, 79–80, 89; Mikkola & Nivalainen 2009, 31–32.) Etuna voidaan nähdä myös se, että tiloja pystytään käyttämään tarkoituksenmukaisemmin, eikä niitä ole määritelty tarkasti vain jonkin tietyn ryhmän käyttöön. Toimintatilojen ja ympäristön rauhallisuus paranevat. (Raittila 2013, 80, 89.)

Pienemmässä ryhmässä lapsella on helpompaa ja turvallisempaa hallita omaa toimintaansa, tuoda yksilöllisyytensä esiin sekä toimia omana itsenään. Hän voi myös toimia lähikehityksen vyöhykkeellä ja saada aikuisen tukea. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31.) Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan lapsen kehittyvää osaamista, johon tämä pystyy avustettuna, mutta ei vielä yksin (Hakkarainen 2008, 45). Kiinteä pienryhmä tukee myös ryhmäytymistä sekä ryhmän oppimis- ja kehitysprosessia (Mikkola & Nivalainen 2009, 34). Pysyvät ihmissuhteet ovat lapsille välttämättömiä perusturvan luojia. Ryhmän kokoonpanon pysyvyyteen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Kasvattaja ei saa lapsen luottamusta automaattisesti, vaan sen saavuttamiseksi on tehtävä työtä. Suuressa ryhmässä lasten kasvun, oppimisen ja hyvän olon turvaaminen on haastavaa. (Alijoki & Pihlaja 2016, 274–275.)

Pienryhmätyöskentelyn ongelmana nähdään henkilöstön poissaolot sekä työaikojen sovittelu. Aikuisten poissaolot vaikuttavat lasten toimintaympäristöön ryhmien uudelleen jakamisen sekä päivän aikana kohdattavien aikuisten ja



lasten vaihtumisen vuoksi. Parityöskentelymallissa toisen aikuisen poissaolo tuo äkillisiä muutoksia pedagogiseen toimintaympäristöön, mikä voi olla arjessa ongelmallista. (Raittila 2013, 83–84, 89–90.)

## **4.2 Lapsilähtöisyys ja lapsen osallisuus**

Pedagoginen ote varhaiskasvatuksessa on vähitellen vahvistunut ja tuonut muutospaineita myös lapsen ja aikuisen väliseen valtasuhteeseen. Nykyään lapsien ajatellaan olevan aktiivisia ja aloitteellisia toimijoita. He ovat vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa ja rakentavat näin omaa ymmärrystään. Sama näkemys on kirjattu myös valtakunnallisiin varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. (Turja 2016, 43.) Lasten kuuleminen ja osallisuus varhaiskasvatuksessa onkin yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen osatekijöistä (Heikka, Hujala & Turja 2009, 81).

Lapsilähtöisyyden perustana on yksittäisen lapsen kehityksen tukeminen. Se edellyttää, että kasvattaja on tutustunut lapseen ja ohjaa häntä yksilönä sekä ryhmässä. Tutustuminen vaatii monipuolista havainnointia. Lapsilähtöisyys edellyttää havainnoinnin lisäksi myös kasvattajan tietoisuutta kehityspsykologiasta sekä varhaiskasvatuksen sisältökokonaisuuksista. Lapsituntemuksen lisäksi myös tilannetietoisuus ja -osaaminen ovat tärkeänä perustana lapsilähtöiselle kasvatukselle. (Hermanfors & Eskelinen 2016, 71.)

Lapsilähtöisyydessä korostuu lapsen toimiminen aktiivisena oppijana ja oppimisensa subjektina siten, että kasvattajan sijasta lapsi on itse pääasiallinen oppimisensa säätelijä. Aikuisen tulee antaa lapsen oppimisprosessin muotoutumiselle tilaa. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 55.) Lapsilähtöisyysajatteluun kuuluu pyrkimys huomioida jokaisen lapsen yksilöllisyys. Pedagogiset sisällöt sekä teemakokonaisuudet tulisi suunnitella siten, että ne rakentuvat lasten kiinnostuksen kohteiden ja aiempien kokemusten perusteella. Toiminnan tulisi myös mahdollistaa lasten aloitteellisuutta ja aktiivista tiedonrakentamista. (Turja 2016, 45.)

Lapsen yksilöllisyyden määrittelyn lähtökohta on, että lapsi on muutakin kuin yksittäiset ominaisuudet, piirteet, tuen tarpeet tai hänen kehitykseensä liittyvät

haasteet. Lapsi tulee ottaa huomioon kokonaisuutena. Kaikkien lasten perustarpeet ovat samoja. Lapset tarvitsevat tunnetta johonkin kuulumisesta, turvallisuuden kokemusta, mahdollisuutta aktiivisuuteen ja osallisuuteen sekä liikkumiseen ja luovuuteen. Lapsilla on myös uuden oppimisen tarve. Pedagogisten ratkaisujen tulisi perustua siihen, että myös tuen tarpeessa olevat lapset ovat ensisijaisesti kehittyviä, oppivia lapsia. (Alijoki & Pihlaja 2016, 265.)

Nykyään lapsen kehityksessä ja oppimisessa korostuvat lapsen osallisuus ja vuorovaikutus ympäristön kanssa (Alijoki & Pihlaja 2016, 262). Varhaiskasvatuksen kentällä keskustelun painopiste on siirtymässä lasten yksilöllisyydestä ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa kohti. Osallisuus liittyy läheisesti yhteisöllisyyteen. (Turja 2016, 47.)

Osallisuuden toteutumisella on tiettyjä edellytyksiä. Keskeisimpiä ovat kieleen ja kommunikaatioon, tiedonsaantiin sekä materiaaliin resursseihin liittyvät edellytykset. Osallisuuden lähtökohtana sekä lopputulemana ovat tunnetason tekijät, joista tärkein on luottamus itseen ja muihin. Yhteinen kieli on tiedonsaannin, mielipiteen ilmaisun sekä keskusteluun osallistumisen kannalta olennaisen tärkeää. Mikäli lapsen kyky ajatella tai kommunikoida on rajoittunut, osallisuutta voidaan tarvittaessa tukea esimerkiksi kuvien avulla tai vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä käyttämällä. Tärkeää on aikuisen kyky havainnoida lasta herkästi. (Turja 2016, 50.)

Lasten on saatava tietoa yhteisönsä asioista, tavoitteista, omasta roolistaan siinä sekä yhteisistä materiaaleista ja toimintamahdollisuuksista, jotta osallisuus voisi heidän kohdallaan toteutua. Materiaaliset resurssit ovat päiväkodin toiminnassa tarvittavia tiloja ja välineitä. Niiden käyttömahdollisuus ja saatavuus voivat olla lapsille rajoitettuja, mikä voi estää osallisuutta. (Turja 2016, 50–51.)

Osallisuuden mahdollistaminen lapsille vaatii kasvattajilta pedagogista riskinottoa. Tämä tarkoittaa rohkeutta heittäytyä uusiin asioihin lasten kanssa. Kasvattajilla täytyy olla hyvä itseluottamus sekä tiimin tuki. Yhteistyö vanhempien kanssa on myös olennaista. Kun lapsi ei vielä osaa puhua, vanhempien tehtävänä on

tuoda hänen äänensä kuuluviin myös varhaiskasvatuksessa. (Turja 2016, 53–54.)

Inklusion toteutumisessa vertaisryhmässä toimiminen on merkittävä tekijä. Yhteinen tekeminen ikätovereiden kanssa innoittaa lasta haastavaan toimintaan, mikä mahdollistaa oppimista. Vertaisryhmä täyttää lapsen tarvetta sosiaalisiin suhteisiin ja tarjoaa lapselle mahdollisuuden kehittyä ryhmän jäsenenä. (Alijoki & Pihlaja 2016, 271.) Vertaisvuorovaikutusta olisi hyvä hyödyntää sekä lasten omaehtoisessa toiminnassa että yhteisissä tilanteissa. Varhaiskasvatuksessa tulisi panostaa lasten välisen keskustelun tukemiseen. Vertaisvuorovaikutus tukee sosiaalisuutta, ryhmän jäsenyyttä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun lapset oppivat vastavuoroisesti toisiltaan sekä opettavat ja toimivat malleina tasavertaisesti toinen toisilleen. Vertaisoppiminen näyttäisi olevan eri-ikäisten ryhmissä laaja-alaisempaa kuin samanikäisten ryhmässä. (Hermanfors & Eskelinen 2016, 72–73.)

### **4.3 Toiminnan suunnittelu**

Lasten yksilöllisten tavoitteiden ja eri perheiden toiveiden sovittaminen yhteen ryhmän toimintaa suunnitellessa on haastavaa. Mitä heterogeenisempi ja suurempi ryhmä on, sitä suuremmiksi haasteet kasvavat. Tämän vuoksi toimintakulttuuriksi on vakiintunut yhä useammin pienryhmätoiminta. Tällöin ryhmän suunnitelma voidaan jakaa ja eriyttää pienryhmien suunnitelmiksi. Pienryhmässä toiminnan pedagogiset sisällöt, tavoitteet ja menetelmät voidaan eriyttää edelleen siten, että lasten tarpeet tulevat otetuksi huomioon yksilöllisesti. Pienryhmätoiminta on realistinen ja toimiva perusta lasten havainnoinnille ja arvioinnille. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2016, 56.)

Toiminnan suunnittelun tulee olla tavoitteellista. Ohjattujen tuokioiden suunnittelun lisäksi on tärkeää, että suunnittelulla varmistetaan päivän kokonaisvaltainen sujuminen. (Mikkola & Nivalainen 2009, 29.) Toiminnan suunnittelussa keskeisiä tekijöitä ovat lapsituntemus sekä kehityspsykologinen tieto. Suunnittelussa ovat mukana opettajan pedagoginen näkemys, lasten toivomukset sekä vanhemmat.

(Helenius & Korhonen 2008, 184.) Yksilöllisten tarpeiden sekä lapsen kiinnostuksen kohteiden ja ajattelun perusteella suunniteltu toiminta antaa lapselle lisää onnistumisen kokemuksia sekä kehittää hänen myönteistä minäkäsitystään ja oppimismotivaatiotaan (Heikka ym. 2009, 83–84).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvattamisessa tavoitteiden huolellinen suunnittelu sekä työntekijän herkkä ja tiivis ohjaaminen ovat tärkeitä. Lapsia ei saa jättää yksin ratkaisemaan tilanteita. Kaikkien lasten vahvuudet ja haasteet on otettava huomioon ryhmän toiminnassa sekä kasvattajan ohjauksessa ja tuessa. Opetuksen tason tulisi kohdata jokaisen ryhmän lapsen kehitystarpeet. (Alijoki & Pihlaja 2016, 273.)

Arviointi on osa pienryhmätoiminnan ohjaamista ja suunnittelua. Arvioinnissa saadun tiedon perusteella tehdään pedagogista suunnittelua sekä rakennetaan ja muunnellaan ympäristöä niin, että se edistää lasten yhteistoimintaa ja oppimista sekä virittää uutta toimintaa. Yksilöllisyyden takaamiseksi kasvattajien tulee kyetä joustamaan tilanteen mukaan sekä ottamaan lapset mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Heikka ym. 2016, 56.)

Lapsilähtöisyyden lisäämiseksi suunnittelussa tulisi kiinnittää huomiota ryhmän aikuisten yhteisten pelisääntöjen ja sopimusten luomiseen, vastuun antamiseen lapsille, toiminnan järjestelyihin, toimintanurkkausten luomiseen sekä pienryhmätoimintaan. Myös tilojen toimivuus on tärkeää. (Helenius & Korhonen 2008, 183.)

## **5 Aiemmat tutkimukset ja opinnäytetyöt**

Pauliina Tikka (2013) on tarkastellut opinnäytetyössään varhaiskasvatuksen erityiskasvatuksen inklusiota Lastentarha- ja Opettaja-lehdissä olevien artikkeleiden kautta. Tulosten mukaan tutkimustieto ja toimintamenetelmät, kuten toisaalta myös tuen tarve ovat kasvaneet. Inklusion toteutumisessa on eroja eri paikkakunnilla, koska laissa ei ole selkeitä kriteereitä. Koulutetun henkilökunnan ja resurssien riittävyys on merkityksellistä. (Tikka 2013.)

Tiina Huttunen ja Anne Ravattinen (2012) ovat selvittäneet opinnäytetyössään tehostetun ja erityisen tuen lasten vanhempien kokemuksia ja näkemyksiä inklusiosta päivähoitossa. Heidän kyselynsä vastanneiden vanhempien mukaan merkityksellisintä päivähoiton onnistumiselle olivat varhaiskasvatuksen ammattilaiset, heidän ammattitaitonsa sekä päivähoiton resurssit. Yhteisten palvelujen äärelle pääseminen nousi tärkeäksi inklusioon kuuluvaksi asiaksi. Merkityksellistä on sekä vertaistuki toisilta erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevilta lapsilta, että toisaalta myös mallioppiminen muilta lapsilta. Osallisuus päiväkodin arjessa sekä lapsen että vanhempien osalta on myös tärkeää. Päiväkodin toimivat fyysiset tilat lisäsivät vanhempien mukaan osallisuutta. Henkilökunnan suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevaan lapseen on myös merkityksellistä. Vanhempien mukaan inklusio ei toteudu, jos lapseen suhtaudutaan kriittisesti tai häntä ei hyväksytä. Segregaatiota ei pääosin nähty parhaaksi ratkaisuksi lapsen näkökulmasta, mutta toisaalta useat vanhemmista kokivat lapsen kuormittuvan liikaa joko melun tai suuren ryhmäkoon takia. Myös henkilökunnan vaihtuvuus ja kiire vaikuttivat tuen saamiseen heikentävästi. Henkilökunnan osaaminen ja innostuneisuus mahdollistavat lapsen kokonaisvaltaisen huomioimisen ja kasvatuksen. Erityistä tukea saavien lasten vanhemmat kokivat inklusion hyväksi silloin, kun päiväkodissa oli riittävästi resursseja. Tärkeää oli erityisesti se, että erityistä tukea saava lapsi oli lapsiryhmän täysivaltainen jäsen. Huolta vanhemmat kantoivat henkilökunnan riittävydestä ja pätevyydestä. (Huttunen & Ravattinen 2012.)

Minna Tienhaara (2011) tarkastelee opinnäytetyössään ”Erityislasten huomioon ottaminen päiväkotiryhmissä” Lapuan kaupungin päiväkotien työntekijöiden kokemuksia erityislapsista suurissa päiväkotiryhmissä. Hän kartoitti myös työntekijöiden saamaa tukea sekä sen tarvetta suhteessa ryhmän ohjaamiseen sekä työssä jaksamiseen. Tulosten mukaan työntekijät saivat eniten tukea työyhteisöltään, jolta sitä myös toivottiin. Haasteeksi koettiin erityisesti suuret lapsiryhmät sekä sen myötä lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen. Resurssien puute tuli myös selkeästi esiin haasteita aiheuttavana tekijänä. Puolet vastaajista koki tarvitsevansa tukea työssä jaksamiseen ja lähes yhtä moni ryhmän ohjaamiseen. (Tienhaara 2011.)

Pipsa Turunen (2014) selvitti pro gradu -tutkielmassaan erityislastentarhanopettajien näkemyksiä ja käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. Hän muodosti aineistonsa pohjalta substantiaaliset teoriamallit lasten ja opettajien inklusion poluista. Polut sisältävät inklusion edeltäviä ja estäviä tekijöitä, strategioita sekä sen seurauksia. Tulosten perusteella inklusion toteutuminen vaatii erilaisia toimenpiteitä, kuten esimerkiksi pienempiä ryhmäkokoja, erilaisia tukitoimia ja menetelmiä sekä yhteistyötä. Lapsi tulee kohdata ja hyväksyä yksilönä. Opettajat tarvitsevat koulutusta ja tietoa sekä kykyä ja valmiuksia erilaisuuden kohtaamiseen, jotta he pystyisivät ottamaan lasten yksilöllisyyden ja tuen tarpeet huomioon. Inklusion toteutuminen edellyttää kaikkien lasten tasavertaista mahdollisuutta osallistua lähiyhteisönsä elämään kaikilla elämän alueilla esteettömästi. Inklusion onnistuminen vaatii opettajilta myönteistä ja avointa ajattelua ja asennetta, mutta myös riittäviä tukitoimia ja resursseja. Näin ollen se asettaa haasteita myös yhteiskunnan kasvatus- ja koulutusjärjestelmälle. (Turunen 2014.)

Riitta Viitala (2000) on tutkinut lisensiaatintyössään lastentarhanopettajien käsityksiä integraatiosta sekä heidän kokemuksiaan toiminnasta, jos ryhmässä on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten määrää ja sijoittuminen eri päivähoiton muotoihin Suomessa. Tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajilla oli positiivinen käsitys integraatiosta. Tasa-arvon periaate kuului heidän mielestään integraatioon. Toisaalta myös haasteet tulivat esille. Haasteena koettiin esimerkiksi erityiseen hoitoon ja kasvatukseen liittyvän tiedon puute. Tukea yhteistyökumppaneilta ja yhteistyötä vanhempien kanssa toivottiin myös enemmän. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimisessa lastentarhanopettajat kokivat tärkeimpänä asiana sosiaalisten taitojen harjoittamisen. Myös itseluottamuksen kehittäminen koettiin tärkeäksi. Vuorovaikutus tukea tarvitsevan lapsen kanssa sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen koettiin vaikeaksi. Tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan, että toimiva integraatio vaatii riittäviä resursseja sekä lastentarhanopettajien omaa tietoista toimimista integraation toimivuuden lisäämiseksi. (Viitala 2000.)

## 6 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimustehtävä

Opinnäytetyön toimeksiantajana on Liperin kunnan varhaiskasvatus. Liperin kunnassa on kuusi päiväkotia (Liperin kunta 2016). Päiväkotien kaikki ryhmät ovat sisarusryhmiä. Lapsi voi siis olla samassa ryhmässä koko päivähoitoaikansa esiopetuksen alkuun saakka. (Liperin kunta 2013, 28–29.) Liperin kunnan varhaiskasvatuksessa tukea tarvitseville lapsille on aiemmin ollut integroidut pienryhmät, joissa oli tukea tarvitsevia lapsia sekä ns. tukilapsia, eli lapsia, joilla tuen tarvetta ei ollut. Nykyään linjauksena on lähipäiväkotiperiaate. Tämä tarkoittaa, ettei tukea tarvitseville lapsille ole omia, erillisiä ryhmiä, vaan heidät sijoitetaan normaaleihin ryhmiin, jonne heidän tarvitsemansa tuki järjestetään. Sisarusryhmät mahdollistavat inklusion rakenteelliselta tasolta lähtien. (Räty 2016.)

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää kasvattajien kokemuksia inklusiosta päiväkodissa. Tarkoituksena oli selvittää myös, millaisia keinoja kasvattajat käyttävät inklusion toteutumiseksi sekä mitä hyötyjä tai haasteita he siinä näkevät.

Tutkimustehtävänä oli: Millaisia kokemuksia kasvattajilla on tukea tarvitsevien lasten inklusiosta päiväkodissa?

## 7 Opinnäytetyön toteutus

### 7.1 Opinnäytetyön menetelmälliset valinnat

Toteutin opinnäytetyön laadullisen, eli kvalitatiivisen, tutkimuksen menetelmillä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kohdetta pyritään tutkimaan kokonaisvaltaisesti, koska taustalla on ajatus, että todellisuus on moninainen ja tapahtumat vaikuttavat toinen toisiinsa. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Laadullisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle ilman ennakoasetelmia (Eskola & Suoranta 2005, 19). Tiedonkeruun välineenä on

yleensä ihminen. Tutkimuksen aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaus, vaan aineiston monipuolinen ja tarkka tarkastelu. Tutkimusmetodina suositaan esimerkiksi teemahaastattelua, osallistuvaa havainnointia tai ryhmähaastatteluja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Laadullinen tutkimus käsittelee tapauksia ainutlaatuisina, mikä ohjaa myös aineiston tulkintaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Kvalitatiivisilla menetelmillä saadaan syvällistä tietoa, joka kuitenkin on huonosti yleistettävissä (Alasuutari 2011, 231). Laadullinen tutkimus ei pyrikään yleistämään asioita tilastollisesti. Sen pyrkimyksenä on esimerkiksi kuvata ilmiöitä tai tapahtumia, ymmärtää tietynlaista toimintaa tai antaa jollekin ilmiölle teoreettinen tulkinta. (Eskola & Suoranta 2005, 65; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Kysymys yleistettävyydestä sisältää oletuksen, että tutkimuksen tulosten tulisi olla päteviä muuallakin kuin tutkitussa tapauksessa. Tämä ei kuitenkaan ole välttämätöntä. Selityksiä voidaan hakea myös yksittäisille tapauksille, jolloin tulosten ei tarvitse olla yleistettävissä. Tutkimustulokset toimivat esimerkkinä jostain yleisemmästä tapauksesta. (Alasuutari 2011, 235, 243.) Koska opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää kasvattajien kokemuksia inkluusiosta päiväkodissa, laadullisen tutkimuksen menetelmät sopivat sen toteuttamiseen. Tavoitteena oli kuvata Liperin kunnassa työskentelevien kasvattajien kokemuksia, jolloin tulosten yleistäminen tilastollisesti ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista.

Tutkimuksen tekemiseen liittyy useita eettisiä kysymyksiä, jotka on otettava huomioon (Hirsjärvi ym. 2009, 23). Kaikkiin kysymyksiin ei ole aukotonta säännöstöä, joten tutkijan on tehtävä ratkaisut itse. Eettisesti asiallisen tutkimuksen tekeminen edellyttää eettisten kysymysten problematiikan tunnistamista. Esimerkiksi tutkijan on kiinnitettävä huomiota tutkimuslupaan liittyviin kysymyksiin, aineiston keruuseen, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön, osallistumiseen liittyviin kysymyksiin sekä tutkimuksesta tiedottamiseen. (Eskola & Suoranta 2005, 52.)

Olen pyrkinyt noudattamaan opinnäytetyön tekemisessä eettisesti asiallisen tutkimuksen periaatteita. Työtä varten on tehty toimeksiantosopimus Liperin kunnan varhaiskasvatuksen kanssa sekä haettu tarvittavat tutkimusluvut (liitteet 1 ja 2).



Olen lisäksi pyytänyt haastattelutilanteen aluksi tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä suullisen luvan käyttää haastattelussa kerättyjä tietoja tässä opinnäytetyössä. Kerroin myös heille, milloin on työn arvioitu valmistumisaika, ja mistä se tämän jälkeen on luettavissa.

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisenä perustana ovat ihmisoikeudet. Lähtökohtaisesti tutkijan on annettava osallistujille riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja mahdollisista riskeistä. Haastattelussa on myös tavoitteena saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta. Tämänkin vuoksi on suositeltavaa, että haastateltavat saisivat tiedon vähintään haastattelun aiheesta jo etukäteen tutustuttavakseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73, 131; Eskola & Suoranta 2005, 56.) Osallistumisen on oltava vapaaehtoista (Eskola & Suoranta 2005, 56). Otin yhteyttä haastateltaviin ensimmäisen kerran sähköpostitse. Viestissä he ovat saaneet tietoa opinnäytetyön aiheesta. Halutessaan osallistua haastatteluun, he saivat vastata pyydettyyn päivään mennessä. Näin jokaisella oli mahdollisuus päättää itse osallistumisestaan. (Saatekirje liitteenä 3.)

Keskeistä on huolehtia myös luottamuksellisuudesta ja anonymiteetista niin aineiston keruuvaiheessa kuin tuloksia julkistettaessa. On huolehdittava, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. (Eskola & Suoranta 2005, 56–57.) Tutkimuksessa saadut tiedot ovat luottamuksellisia, eikä niitä saa luovuttaa ulkopuolisille tai käyttää muuhun kuin kerrottuun tarkoitukseen. Kaikkien osallistujien nimettömyys on pystyttävä takaamaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tässä opinnäytetyössä olen pyrkinyt huolehtimaan luottamuksellisuudesta koko prosessin ajan. Haastattelut toteutettiin rauhallisessa tilassa ja nauhoitettiin. Olen luvannut hävittää nauhoitetut haastattelut sekä litteroidun tutkimusaineiston heti opinnäytetyön hyväksymisen jälkeen. Haastateltavien anonymiteetin säilymisestä on täytynyt huolehtia erityisen huolellisesti, koska tutkimuksen kohdejoukko on melko pieni. Tämän vuoksi opinnäytetyössä ei tuoda esiin, missä päiväkodeissa haastateltavat työskentelevät. Tuloksissa näkyvät aineistositaatit on poimittu eri henkilöiden haastatteluista, mutta anonymiteetin suojaamiseksi ei ole kerrottu, kenen haastattelusta kukin sitaatti on otettu.

Opinnäytetyön raportissa olen pyrkinyt kuvaamaan työn kulkua mahdollisimman tarkasti luotettavuuden varmistamiseksi. Laadulliseen tutkimukseen tuo luotettavuutta mahdollisimman tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 232). Tutkijan on annettava lukijalle riittävästi tietoa tutkimuksen tekemisestä, jotta lukija pystyy arvioimaan tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Tutkimuksen kaikki vaiheet tulee selostaa tarkasti. Aineiston keruun olosuhteet ja paikat on kerrottava totuudenmukaisesti huomioiden mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat sekä tutkijan oma itsearviointi tilanteesta. Koska laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä luokittelujen tekeminen on keskeistä, tutkijan on kerrottava luokittelun syntymisestä sekä perusteista. Myös tulosten tulkinnat, joiden perusteella tutkimuksen johtopäätökset tehdään, on kerrottava mahdollisimman tarkasti. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.)

Haastattelututkimuksessa on otettava luotettavuuden näkökulmasta huomioon se, että haastattelussa ihmisillä on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tämä voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelu on myös aina konteksti- ja tilannesidonnaista. Haastateltavat saattavat siis kertoa haastattelutilanteessa asioista toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Tämä tulee huomioida tulosten tulkinnassa, ja välttää tulosten liiallista yleistämistä. (Hirsjärvi ym. 2009, 206–207.)

## **7.2 Aineiston hankinta**

Hankin aineiston tähän opinnäytetyöhön haastattelemalla Liperin kunnan eri päiväkodeissa työskenteleviä lastentarhanopettajia, joilla on kokemusta tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä. Tarkoituksena oli kerätä heidän kokemuksiaan inklusiosta päiväkodissa. Haastateltavat valittiin yhteistyössä toimeksiantajan kanssa. Haastattelu sopii hyvin menetelmäksi, kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee jostain asiasta, tai miksi hän toimii tietyllä tavalla (Eskola & Vastamäki 2015, 27; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72).

Haastattelun etuna voidaan nähdä joustavuus. Haastattelutilanteessa on mahdollista tarvittaessa toistaa kysymyksiä, selventää ilmauksia ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Kysymykset voidaan myös esittää haastattelijan hyväksi

katsomassa järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Keruuta voidaan säädellä tilanteen ja vastaajien mukaan. Vastaajalla on haastattelutilanteessa mahdollisuus tuoda asioita esiin vapaasti ja kertoa asiasta laajemmin kuin tutkija pystyy ennakoimaan. Haastateltava on tällöin tutkimuksen merkityksiä luova, aktiivinen osapuoli. Tutkijoiden mukaan haastattelu sopii menetelmäksi silloin, kun vastausten suuntia on vaikea tietää etukäteen. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Ihmisten kokemuksia ei ole mahdollista tietää ennakolta, joten sen vuoksi haastattelu oli sopiva menetelmä tämän opinnäytetyön aineiston hankintaan.

Haastattelut toteutuivat teemahaastatteluina. Teemahaastattelu on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto. Sille on tyypillistä, että haastattelun teemat ovat tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä. (Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Haastattelun tavoitteena on olla keskustelu. Sen vuoksi tarkka kysymyslista ei luo haastattelulle luontevaa pohjaa. Haastattelijan tehtävä on varmistaa, että kaikki teemat käydään kunkin haastateltavan kanssa läpi, mutta käsittelyjärjestys ja kysymysten tarkka muoto voivat vaihdella. Haastattelijalla voi olla tukilista tai niukat muistiinpanot, jotka antavat hänelle mahdollisuuden toimia tilanteessa tasaveroisena keskustelijana, mutta kuitenkin ne auttavat tarkkailemaan, että kaikki teemat tulevat käsiteltyä. Teemoista ei kuitenkaan välttämättä puhuta jokaisen haastateltavan kanssa yhtä paljon. Valmiit kysymykset auttavat haastattelijaa, mikäli haastateltava ei puhu kovin vuolaasti. (Eskola & Vastamäki 2015, 29, 36–37.) Teemahaastattelussa korostuvat ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän niille antamansa merkitykset (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48).

Ennen haastatteluja laadin teemahaastattelurungon (liite 4). Sen avulla pystyin haastattelutilanteessa seuraamaan, että kaikki tarvittavat teemat käytiin läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Käsittelyjärjestys vaihteli hieman haastattelujen välillä riippuen keskustelun kulusta. Pyrin pitämään haastattelutilanteet keskustelunomaisina, ja otin teemat esiin siinä järjestyksessä, kun ne luontevasti sopivat keskustelun kulkuun. Osa haastatteluista toteutui teemahaastattelurungon mukaisessa järjestyksessä. Eri teemoihin käytetty aika vaihteli haastatteluiden välillä. Jotkut teemat tulivat osassa haastatteluista enemmän esille kuin toisissa, ja joistakin teemoista osalla haastateltavista ei ollut erityisiä kokemuksia lainkaan, jolloin ne käsiteltiin nopeammin.

Teemahaastattelussa teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Kysyttävien teemojen valinta voidaan tehdä eri tavoin. Yksi menetelmä on valita teemat intuition perusteella, eli valita haastattelurunkoon aiheesta mieleen tulevia teemoja ja asioita. Teemat voi myös valita kirjallisuuden pohjalta, jolloin tutkitaan aiempia tutkimuksia ja alan kirjallisuutta ja yhdistellään niistä löytyvistä teemoista haastattelussa käytettävät teemat. Kolmas vaihtoehto on johtaa teemat teorian pohjalta, eli muuttaa teoreettinen käsite mitattavaan muotoon haastatteluteemoiksi. Teemojen valinnassa olisi hyvä käyttää kaikkia edellä mainittuja tapoja haastattelurungon laatimisvaiheessa. (Eskola & Vastamäki 2015, 35.)

Laadin teemahaastattelurungon opinnäytetyön teoreettista viitekehystä hyödyntäen. Tutustuin inklusiosta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin sekä kirjallisuuteen. Sieltä löytyvien teemojen, tutkimuskysymyksen sekä omien mielenkiinnon kohteideni ja toimeksiantajan kanssa käytyjen keskustelujen perusteella muotoilin haastattelurungon alustavat teemat. Alustavan haastattelurungon testasin esihaastattelussa. Esihaastattelun tekeminen kannattaa, jotta omia haastattelukäytäntöjään voi hioa ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja (Eskola & Vastamäki 2015, 40). Esihaastattelu toteutui elokuussa 2016. Se ei ole mukana opinnäytetyön aineistossa. Muokkasin hieman lopullista teemahaastattelurunkoa esihaastattelussa saamieni kokemusten perusteella. Lopullisen rungon teemoina olivat tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen päiväkodissa, kasvattajien kokemukset yhteisten ryhmien vaikutuksista sekä koulutus ja tuki. Lisäksi kysyin haastateltavilta muutamia taustatietoja sekä tarjosin lopuksi mahdollisuuden vapaaseen sanaan, mikäli haastateltava halusi kertoa vielä jotakin muuta aiheeseen liittyvää.

Laadullinen tutkimus keskittyy usein pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Tämän vuoksi tutkittavan joukon otanta suoritetaan harkinnanvaraisesti, jotta joukko vastaisi tutkimuksen tavoitteisiin. Harkinnanvaraisella otannalla on aineiston hankintaa ohjaavat teoreettiset perusteet. (Eskola & Suoranta 2005, 18.) Yksi haastattelun eduista onkin se, että haastateltaviksi voidaan valita henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74.) Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien tulee

tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä tulee olla siitä kokemusta. Tämän vuoksi kohdejoukon valinta ei voi tapahtua satunnaisotoksena, vaan sen tulee olla harkittua ja tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86; Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Haastateltavia valittaessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että heillä olisi suhteellisen samankaltainen kokemusmaailma tutkimushetkellä, heillä olisi tietoa tutkimusongelmasta, ja he olisivat kiinnostuneita itse tutkimuksesta. (Eskola & Suoranta 2005, 66.)

Tässä opinnäytetyössä haastateltavien joukko oli järkevää valita sellaisista kasvattajista, joilla on kokemusta tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä normaaleissa päiväkotiryhmissä. Näin haastatteluista nousisi todennäköisemmin vastauksia tutkimuskysymykseen. Haastateltavat valittiin yhteistyössä toimeksiantajan kanssa. Toimeksiantaja kokosi listan lastentarhanopettajista, jotka työskentelevät sellaisissa yksiköissä, joissa on parhaillaan tai on ollut tukea tarvitsevia lapsia. Näin ollen kyseisillä henkilöillä olisi kokemusta inklusiosta päiväkodin arjessa. Näille henkilöille lähetettiin 26.8.2016 sähköpostilla tiedustelu halukkuudesta osallistua haastatteluun. Vastauksia tuli kolme. Uusintakyselyyn, joka lähetettiin 7.9.2016, tuli vielä kaksi vastausta lisää. Tämän lisäksi vielä yksi haastateltava saatiin toimeksiantajan kautta puhelimitse.

Haastattelupaikan valinta on yksi olennainen tekijä haastattelun onnistumisen näkökulmasta. Haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen, jolloin haastattelu voidaan suorittaa ilman häiriötekijöitä. Haastateltavan olisi hyvä tuntee olonsa turvalleiseksi, jotta haastattelija pääsisi lähemmäs häntä ja haastattelu onnistuisi varmemmin. (Eskola & Vastamäki 2015, 30.) Haastattelut toteutettiin syyskuussa 2016 haastateltavien työaikana sen päiväkodin tiloissa, jossa kyseinen henkilö työskenteli. Haastattelutilaksi valittiin rauhallinen paikka, jossa haastattelu voitiin toteuttaa ilman häiriötekijöitä. Haastattelun ajankohta sijoittui haastateltavan toiveen mukaisesti, yleensä joko lasten ulkoilu- tai päiväuniajalle.

Haastattelun tallentaminen mahdollistaa haastattelutilanteessa luontevamman ja vapaamman keskustelun, kun tutkijan ei tarvitse kirjata keskustelua samanaikaisesti muistiin. Nauhoittamisen avulla haastattelun sisältö saadaan myös tallen-

nettua tarkemmin. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 92.) Nauhoitin kaikki haastattelut pienellä sanelinlaitteella. Haastattelujen kesto oli 25–40 minuuttia. Yhteensä nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi 180 minuuttia.

### **7.3 Aineiston analysointi**

Laadullisen tutkimuksen aineistosta nousee usein mielenkiintoisia asioita, joita tutkija ei ole osannut etukäteen ajatella. Perusanalyysimenetelmänä on sisällönanalyysi, joka on systemaattinen ja objektiivinen tapa analysoida erilaisia dokumentteja. Dokumentti voi olla mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva materiaali. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tiivistetyssä ja yleisessä muodossa oleva, selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä siten, että sen sisältämä informaatio säilyy. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–92, 103, 108.) Analysoin tämän opinnäytetyön aineiston sisällönanalyysin avulla.

Aineiston analysointi alkaa haastattelujen kuuntelemisesta ja litteroinnista eli auki kirjoittamisesta kirjalliseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Litteroinnin voi tehdä analyysitavasta riippuen monella eri tavalla. Yleensä riittää haastattelun purkaminen sellaisenaan tiedostoon ilman painotusten, taukojen yms. merkitsemistä erikseen. Litterointivaiheessa tulee päättää, miten tarkasti erilaiset äännähdykset (esim. hmm) haluaa kirjata aineistoon mukaan. (Eskola & Vastamäki 2015, 42.) Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuksen tavoitteesta, eli siitä, mihin tutkija keskittyy analyysissaan. Keskustelututkimuksessa aineisto litteroidaan hyvin tarkasti. Jos ei ole tarkoitus analysoida esimerkiksi keskustelun puheenvuoroja tai taukojen merkitystä keskustelussa, yksityiskohtaisen muistiinmerkitsemisen tekeminen ei ole tarpeellista. (Alasuutari 2011, 85-86.)

Litteroin nauhoitetut haastattelut sanatarkkuudella. Koska tässä opinnäytetyössä ei ollut tarkoituksena analysoida keskustelua ja sen eri osa-alueiden merkitystä, tämän tarkempaan litterointiin ei ollut tarvetta. Kirjasin varmuuden vuoksi myös täytesanat, kuten esimerkiksi ”niinku” tai ”tuota”. Niillä ei kuitenkaan ollut lopulta analyysin kannalta mitään merkitystä, joten ne olisi voinut jättää myös litteroimatta. Tulososiossa olevista aineistositaateista tällaiset täytesanat on poistettu

ilmaisujen selkiyttämisen sekä haastateltavien tunnistettavuuden välttämisen vuoksi. Litteroidun aineiston määrä oli 38 sivua (fontti Arial 12, riviväli 1).

Litteroinnin jälkeen aineisto luetaan ja sisältöön perehdytään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Perehdyin aineistoon huolellisesti ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista. Aineistoon tarkemmin tutustuessani haastatteluiden perusteella syntynyt mielikuva aineiston sisällöstä tarkentui ja täsmentyi.

Ennen analyysin aloittamista on päätettävä analyysiyksikkö. Se voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Valitsin opinnäytetyöni analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden. Sen avulla kasvattajien kokemukset pääsivät parhaiten esille oikeissa merkitysyhteyksissä.

Varsinainen analyysiprosessi on kolmivaiheinen. Ensin litteroitu aineisto pelkistetään eli redusoidaan etsimällä tutkimukselle olennainen informaatio haastatteleaineistosta. Toisessa vaiheessa aineistoa ryhmitellään eli klusteroidaan. Pelkistettyjen ilmausten listauksesta etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, minkä jälkeen niitä yhdistellään ja ryhmitellään ala- ja yläluokiksi. Analyysin viimeinen vaihe on abstrahointi, eli teoreettisten käsitteiden luominen. Tässä vaiheessa yläluokkia yhdistetään ja muodostetaan niille yhteinen kokoava käsite. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.)

Teemahaastattelun aineistoa analysoidaan usein teemoittelemalla. Teemoittelussa aineisto jäsennetään ensin teemojen mukaisesti, minkä jälkeen sitä pelkistetään. (Eskola & Vastamäki 2015, 43.) Hyödynsin aineiston klusteroinnissa teemoittelua. Aluksi analyysissa apuna toimivat teemahaastattelurungon teemat. Aloitin aineiston analysoinnin etsimällä litteroiduista haastatteluista niihin liittyviä vastauksia, ja merkitsin ne eri väreillä litteroituun tekstiin. Merkitsin lisäksi muita tutkimuskysymyksen vastaavia ilmauksia. Aineiston tarkastelussa huomiota tulee kiinnittää siihen, mikä on tutkimuskysymyksen kannalta olennaista (Alasuutari 2011, 40). Ryhmittelin vastaukset näiden teemojen mukaisesti yhdistelemällä eri haastateltavien vastauksia kuhunkin teemaan.

Kokosin analysoitavat alkuperäisilmaukset taulukoihin, ja muodostin taulukkoon jokaista ilmausta vastaavan pelkistetyn ilmauksen. Pelkistämisen tavoitteena oli löytää ilmausten keskeiset sisällöt. Pelkistettyjä ilmaisuja aloin yhdistellä ja ryhmitellä niiden sisällön mukaan. Aineistoa järjestellessäni huomasin, että samat aiheet toistuivat eri teemojen alla. Toisaalta myös samat ilmaukset saattoivat vastata useampaa teemaa. Esimerkiksi inklusion toteutumisen edellytykset saattoivat olla haastateltavan mielestä myös sen haasteita.

Päätinkin ryhmitellä aineiston paremmin sen sisältöä vastaavaksi ja luovuin teemahaastattelurungon jaottelusta. Otin lähtökohdaksi koko aineiston. Ryhmittelin ilmaukset uudelleen, ja aloin tämän jälkeen yhdistellä samankaltaisia ilmauksia ja muodostaa niistä alaluokkia. Näin sain muodostettua alaluokkia ryhmitellyistä pelkistetyistä ilmauksista aineistolähtöisesti. Alaluokkia muodostui lopulta yhteensä 24. Tämän jälkeen yhdistelin alaluokista yläluokkia. Niitä muodostui yhteensä kuusi: kasvattajaan ja hänen toimintaansa liittyvät tekijät, suunnittelu, pienryhmätoiminta ja ryhmien muodostaminen, vaikutukset lapsiin, resurssit sekä yhteistyö ja tuki.

Yläluokkia kokoava käsite on kasvattajien kokemukset tukea tarvitsevista lapsista normaaliryhmissä päiväkodissa. Käsite vastaa hyvin tutkimuskysymykseen. Esimerkki analyysipolusta on liitteenä 5.

## **8 Tulokset**

### **8.1 Taustatiedot**

Opinnäytetyön aineisto koostuu kuuden henkilön haastatteluista. Kaikki haastateltavat toimivat lastentarhanopettajan tehtävässä Liperin kunnan päiväkodeissa. Koulutustaustana heillä on joko sosionomin (AMK) koulutus tai yliopistossa suoritettu lastentarhanopettajan koulutus. Työkokemusta heillä oli kahdesta vuodesta yli kymmeneen vuoteen. Suurin osa on työskennellyt koko työuransa ajan niin, että ryhmissä on ollut myös tukea tarvitsevia lapsia. Useilla oli kokemusta



erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä myös päiväkotiympäristön ulkopuolelta.

Useimmat haastatelluista ovat käyneet peruskoulutuksen lisäksi myös erilaisia lisäkoulutuksia. Ne liittyivät esimerkiksi erityispedagogiikkaan, haastavaan käyttäytymiseen, epilepsiaan, diabetekseen tms. yksittäisen lapsen tarpeesta lähteneeseen kouluttautumiseen. Useat mainitsivat myös Liperin kunnassa viime vuonna toteutuneen Kristine Järnefeltin pilottiin liittyneen koulutuksen toiminnallisesta osallistumisesta.

Haastateltavien kokemuksen mukaan yleisimpiä lasten tuen tarpeen syitä olivat erilaiset kielen kehityksen häiriöt ja viivästymät. Lisäksi tuen tarvetta ovat tuoneet mm. erilaiset kehitys- ja liikuntavammat sekä kasvun häiriöt, adhd ja ylivilkkaus, epilepsia ja diabetes, erilaiset oppimisen vaikeudet sekä sosiaalisen kanssakäymisen ongelmat.

## **8.2 Kasvattajaan ja hänen toimintaansa liittyvät tekijät**

Kasvattajan pedagoginen osaaminen oli haastateltavien mielestä olennaista inklusion toteutumisessa. Kasvattajalla tulisi heidän mukaansa olla monipuolista osaamista erilaisista työskentelytavoista, jotta jokaiselle lapselle ja ryhmälle voisi löytää sopivan toimintatavan. Jotta tämä olisi mahdollista, kasvattajan on pystyttävä huomioimaan sekä lasten yksilölliset tarpeet että ryhmän tarpeet ja työskentelemään joustavasti niiden ehdoilla. Olennaista on siis hyvä lapsi- ja ryhmätuntemus. Myös lapsen mahdollisen vamman tai sairauden aiheuttamat rajoitukset toimintaan on tärkeää tuntea, ja apuvälineitä on osattava käyttää. Kokemuksen tuoma hyöty tuli myös esiin etenkin toimintatapojen hallinnassa.

– – että ei pidä tasan kello jotakin olla tekemässä jotakin, vaan mennään liukuen ja on pienryhmätoimintaa ja sitä lapsen osallisuutta lisätään ja sen luontasen leikin kautta ja aktiivisen oppimisen kautta kun tapahtuu toiminnot, niin silloin jokainen lapsi pääsee... pääsee paremmin mukaan.

– – ja sitten mie huomaan, että minnuu auttaa hirveen paljon se, että mulla on vuosien kokemus. Et ossaa tulkita ja ymmärtää ja sitten on ta-

kataskussa niitä juttuja, mitä vetästä, että hei, tehäänpäs nyt tälleen sitenkin. Eipä tehäkään tuota, tää näyttää nyt menevän mehtään, niin kokeillaanpa tätä.

Ammattitaidon jatkuvan kehittämisen tärkeys tuotiin myös esiin yhtenä edellytyksenä inklusion toteutumiselle. Haastateltavat kokivat, että esimerkiksi uuden lapsen aloittaessa päiväkodissa koulutus tämän sairaudesta, vammasta tai muusta tuen tarvetta tuovasta tekijästä olisi tärkeää, mikäli osaamista kyseisestä asiasta ei ennestään kasvattajilla ole. Myös oma aktiivisuus tiedonhaussa tuotiin esiin merkityksellisenä. Useat vastaajat kertoivat ottavansa itse selvää uusista asioista jatkuvasti. Lisäksi henkilöstön valveutuneisuus ja asioiden tiedostaminen ovat heidän mielestään tärkeitä. Tukea tarvitsevien lasten mukana olo ryhmissä nähtiin useimmiten positiivisesti ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavana tekijänä.

Ja tietysti kokemusta itsellekin lisää, semmonen että tulee erilaisia asioita, mihin pitää perehtyä ehkä vielä enemmän ja mitä ei ehkä koulutuksen kautta oo saanu, että semmonen tiedon nälkä sitten kasvaa myös meillä... meillä, ett millä tavalla pystys sit paremmin pyörittämään sitä meidän omaa arkea.

Haastateltavien kokemuksen mukaan inklusion mahdollistamiseksi käytännön arjessa on käytössä paljon erilaisia keinoja. Kommunikaation tukemisen keinoista oli kokemusta kaikilla. Yleisin keino oli erilaisten kuvien käyttö. Lisäksi käytössä olivat viittomat ja selkokieli. Myös kommunikaatiokansiot, kirjat, tietokone ja tabletit sekä lasten välinen leikki mainittiin keinoina kommunikaation tueksi.

Myös muista apuvälineistä oli paljon kokemusta. Apuvälineitä olivat esimerkiksi kuulolaitteet, erilaiset korokkeet, aktiivisyyny ja päivästrukturi. Apuvälineitä kerrottiin käytettävän kaikkien lasten kanssa. Esimerkiksi korokkeista hyötyivät myös sisarusryhmissä mukana olevat pienet, alle 3-vuotiaat lapset.

Tärkeänä keinona arjessa haastateltavat mainitsivat keskustelun lasten kanssa. Lapsille selitettiin erilaisuutta, toisten erilaisia tarpeita, apuvälineiden käyttötarkoitusta sekä muita seikkoja, jotka lapsissa aiheuttavat aluksi ihmetystä. Asioista suoraan ja rehellisesti puhumisen koettiin olevan hyvä keino yhteisten toimintatapojen ja sujuvan arjen löytämiseksi.

Toki puhutaan asioista, asioista puhutaan rehellisesti lapsille. Et se on se lähtökohta. Et jos me ruvetaan peittelemään, niin silloinhan se vasta paisuu se asia ja kiinnostus nousee.

Kasvattajan asenne koettiin merkitykselliseksi. Mikäli kasvattajalla on oikea asennoituminen tukea tarvitsevaan lapseen ja inklusion periaatteeseen, se edistää esteettömyyttä ja osallisuutta. Aikuinen voi myös vaikuttaa omalla esimerkillään ja käyttäytymisellään lasten käytökseen.

No yks suurimmista on se tavallaan asennoituminen siihen.

– – minusta opettajan oikea asennoituminen tai semmonen, että ei ajattele, että joku lapsi on jonkun... että ne on yksilöitä, että oli se sitten erilainen, puhutaan niin kun normaalista lapsesta tai että jolla on haastetta...

Mutta myös sitten opettajan, tai sen aikuisen, esteettömyys tavallaan, että se asennoituminen on kohillaan ja sitä kautta.

Aikuisen läsnäolo koettiin erityisen tärkeäksi. Jotta tukea tarvitseva lapsi pystyy olemaan tasavertainen ryhmän jäsen, aikuisen on oltava aina saatavilla ja käytettävissä. Haastateltavat kertoivat aikuisen antaman tuen olevan erityisen tärkeää alussa, mutta sitä tarvitaan jonkin verran jatkuvasti. Kasvattaja on mukana lasten leikeissä, tukee ja auttaa sekä tarvittaessa mm. toimii kielenä lasten välillä, jos toinen lapsi ei osaa puhua. Tärkeää on lapsen tasolla toimiminen, tilanteiden ennakointi sekä herkkä reagointi. Muiden lasten ohjaaminen oikeanlaiseen toimintaan tukea tarvitsevan lapsen kanssa koettiin myös tärkeäksi.

– – esimerkiksi ruokailutilanteessa meillä aina aikuinen on siinä aina heijän saatavilla – – että muut lapset ei jyrää heitä tavallaan yli. Että heille on aina aikuinen heijän saatavilla, kun hyö jottain tarvihteevat ja pyytävät.

Tai sitten ohjataan tämmöstä... tai ohjataan tätä toista lasta sanomaan, että mene tämän kaverin kasvojen eteen ja sano että tule, ja näytä vaikka tämmönen käsimerkki että tule.

Tärkeänä asiana mainittiin lasten huomioiminen yksilöllisesti, mutta toisaalta myös kohtelemisen tasaveroisesti. Toiminnassa korostettiin sitä, että tuen avulla kaikkien tuli pystyä osallistumaan samalla tavalla. Vamman tai sairauden tuomat

rajoitteet tuli ottaa huomioon, kuten myös lasten persoonallisuuden erot ja yksilölliset piirteet. Tämä koski sekä tukea tarvitsevia lapsia että muita lapsia. Tärkeää on mahdollistaa erilaisten keinojen käyttäminen, jolloin jokainen löytää itselleen sopivan tavan osallistua toimintaan. Ryhmän yhteiset tarpeetkin täytyy huomioida. Tässä korostui ryhmän ja lasten tunteminen sekä monipuolisten työskentelytapojen ja tekniikoiden käyttö.

No tottakai se lapsi otetaan lapsena siihen ryhmään. Ja itellä on semmoinen tavote, pyrkimys, että meillä ei oo ikinä erityislapsia. – – Jokainen tarvitaan tukia erillä tavalla ja erilaisissa asioissa. Et ei meillä... tälläkin hetkellä jos katotaan meidän lapsiryhmää, niin ei pystys sanomaan, että ketkä niistä on ns. erityislapsia, eli kuka tarvii sitä erityistä tukea. Hyö niin kun on siinä, et se inklusio on kyllä heidän kohalla toteutunu tosi hyvin, että hyö pystyy toimimaan siinä ryhmässä. Toki tarviivat tukkee, mutta kun se tietään se tuen tarve, niin hyö pystyy toimimaan siinä ryhmässä.

Osallistumista tukivat haastateltavien mukaan asioiden opetteleminen pikkuhiljaa, runsaat toistot, rauhalliset tilanteet sekä leikin kautta opetteleminen. Toiminnan kautta asioiden harjoittelu oli koettu paremmaksi toimintatavaksi kuin pöydän ääressä opiskeleminen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ohjaamiin tuokioihin osallistui tukea tarvitsevan lapsen lisäksi myös muita lapsia. Yksi keino inklusion toteutumiseksi on myös mahdollistaa lasten välinen vuorovaikutus. Kun lapset saavat leikkiä tutuissa porukoissa tuttuja leikkejä, he ymmärtävät paremmin toisiaan, ja tukea tarvitseva lapsikin pääsee helpommin osallistumaan.

Haastatellut olivat sitä mieltä, että kasvattajaa inklusio myös haastaa pedagogisesti. Koko ajan on opetettava uutta ja kehitettävä osaamista. Apuvälineitä on osattava käyttää. Ryhmän tarpeet muuttuvat jatkuvasti, mikä on otettava huomioon sen hallinnassa sekä toiminnan suunnittelussa. Toiminta on suunniteltava etukäteen tarkasti, jotta jokainen lapsi voisi hyötyä siitä. Tämä on kuitenkin koettu ajoittain haasteelliseksi ajan puutteen vuoksi. Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointi voi myös olla kokemusten mukaan haastavaa. Lapsen persoona vaikuttaa suhteen syntymiseen. Jonkun kokemuksen mukaan persoonan vaikutus voi olla suurempikin kuin tuen tarpeen vaikutus sujuvan yhteistoiminnan näkökulmasta.

– – välillä tämä hyvinkin monella tuen tarpeella listattu lapsi saattaa olla ryhmän helpoimpia. Että se taas riippuu ihan siitä lapsen tuen tarpeesta.

Lasten tasavertainen kohtelu sekä etenkin aikuisen huomion jakaantuminen tasapuolisesti oli haastateltavien mielestä selvästi haasteellista. He olivat yksimielisiä siitä, että kaikkien lasten on saatava huomiota samalla tavalla. Tiukkojen resurssien aikana yleinen kokemus oli kuitenkin, että tämä ei aina toteudu. Tukea tarvitseva lapsi tarvitsee enemmän huomiota, jolloin muut lapset jäävät helposti vähemmälle. Toisaalta osa koki myös pystyvänsä antamaan tukea tarvitsevalle lapselle vähemmän huomiota, kuin mitä tämä tarvitsisi. Tämän vuoksi, sekä ylipäätään suuren työ- ja lapsimäärän vuoksi, osa koki työssään riittämättömyyden tunteita. Haasteeksi mainittiin myös se, että kasvattajan tulisi osata olla luomatta itselleen kiirettä, joka mahdollisesti estää tai haittaa häntä kuulemasta lasta rauhassa.

Ja sitten... mie koen sen, että sekä se lapsi ja sitten muutkin lapset kärsii siitä, että meillä kiinnittyy niin paljon huomio tähän erityiseen... erityistä tukea tarvitsevaan lapseen, et sitten ne hiljaset ja semmoset niin sanotut kiltit lapset saattaa jäähä vähemmän huomiolle.

Et ei ehkä pysty niin paljon antamaan sille lapsellekaan, kun ite haluaisin.

– – että et anna sen kiireen... tai et anna ittes luua semmosta kiirettä, että sie et nyt kerkeis käyttää sitä hetkee vaikka ois mikä, että sie jaksat kuunnella sen toisen, mitä toinen yrittää sulle sanoa.

### **8.3 Toiminnan ja varhaiskasvatusympäristön suunnittelu**

Suunnittelu ja ennakointi nousivat haastatteluissa erittäin merkittäviksi tekijöiksi inklusion toteuttamisessa. Ne koettiin välttämättömiksi toiminnan onnistumiselle. Haastateltavien kokemuksen mukaan hyvällä etukäteissuunnittelulla mahdollistetaan tukea tarvitsevien lasten tasavertainen osallistuminen. Toiminnan suunnittelun on oltava lapsilähtöistä, ja siinä tulee ottaa huomioon kaikkien lasten tarpeet. Toiminta on suunniteltava siten, että kaikkien on mahdollista päästä mukaan ja osallistua ilman erityisen huomion kohteeksi joutumista. Esimerkiksi leikit voidaan valita siten, että niissä käytetään vain eleitä ja ilmeitä, jolloin myös puhumaton lapsi voi osallistua tasavertaisena. Toiminnan suunnittelussa otettiin huomioon myös lasten kiinnostusten kohteet. Lapset osallistettiin arjen suunnitteluun sekä arjen toimintaan.

Sitten tietysti harjotellaan ja suunnittelussa otetaan huomioon siis semmosia juttuja, mitä sit voi myös näitten erityistä tukea tarvitsevien lasten kans tehdä. – – Että suunnitellaan se toiminta sillä tavalla, että kaikki pääsee mukaan.

Jos lapsella on jotakin erityishaasteita, niin sitä ei tavallaan tuoda sieltä ryhmästä nosteta jakkaralle, että no niin, tämä täällä, vaan yritetään sitä pitää sitä ryhmää semmosena, että siinä kaikki on yhtä tärkeitä. Mutta tehään... järjestetään sitä toimintaa sillä tavalla, että sieltä ei se yks paista läpi, että siun takkii myö tehään tälleen. Vaan että se on kaikille.

Myös tilat ja fyysinen ympäristö tulee suunnitella tarkoituksenmukaiseksi ja ryhmän tarpeita palveleviksi. Sekä fyysisen että henkisen varhaiskasvatusympäristön tulee olla esteettömiä. Aktiivisen oppimisen ympäristöjen koettiin tukevan lasten osallisuutta. Leikkipaikoilla kuvien käyttö auttoi sekä tukea tarvitsevia lapsia, että pieniä, alle 3-vuotiaita toimimaan itsenäisesti. Leikkipaikkoja oli merkitty kuvin, joiden avulla myös leikin valinta tapahtui. Lelut ja askartelutarvikkeet sijoitettiin lasten ulottuville, jolloin lapsen ei tarvitse pyytää aikuiselta, vaan hän voi itsenäisesti käydä hakemassa haluamansa. Ympäristössä oli tehty myös tarvittavia muutoksia niin, että se oli kaikille turvallinen ja esteetön liikkuu. Lapsilla oli käytössään myös erilaisia apuvälineitä tarpeen mukaan sen lisäksi, että ympäristöön oli tehty tarvittavat muutokset. Psykkisessä ympäristössä kerrottiin olennaista olevan ryhmäytyminen sekä lämmin ja turvallinen ilmapiiri.

No meillä on silleen kaikki lelut ja suurin osa askartelutarvikkeista on jo lasten saatavilla. Että idea ois just se, että lapsen ei tarvittakaan pyytää, että saako hän tuon pelin tuolta ylähyllyltä, vaan ne ois siinä, että lapsi voi käydä sen pelin ottamassa ja pelata.

No toki niitä tiloja suunnitella sillä lailla, että ne toimii niitten erityislastenkin kannalta ja jotenkin ottamaan, että niitä tiloja ei tehdä silleen että mitkä meidän mielestä ois hyvät, vaan ne tilat tehään silleen että... että ne palvelee sitä lapsiryhmää ja että ne lapset saa siitä paljon ja että ne toimii siinä ryhmässä jotenkin ne tilat.

Myös suunnittelulle ja valmisteluille varatun ajan merkitys korostui haastatte- luissa. Osa haastateltavista koki aikaa olevan riittävästi, mutta osa taas oli sitä mieltä, että suunnittelu-aikaa tarvittaisiin enemmän.

– – ois sitten... mahdollisuus aina sitten se, myös semmonen rauhallinen suunnittelu-aika. Että sie pystyt sitten niitä itekin miettimmään, ja tekkee valmisteluja ja niitä. Että se on se tärkeä kanssa.

– – suunnitteluaikaa. Se on kyllä, ite oon kokenu sen kyllä ihan riittäväks.

#### 8.4 Pienryhmätoiminta ja ryhmien muodostaminen

Pienryhmätoiminta nousi huomattavan keskeisesti esiin haastatteluaineistosta. Se nähtiin ehdottomana edellytyksenä inklusion onnistumiselle. Haastateltavat kokivat, että suurissa ryhmissä toimien arki ei suju. Ohjattu toiminta toteutui pitkälti pienryhmissä, kuten myös ruokailut ja uloslähdöt, mikä koettiin ydinasiaksi toimivan arjen näkökulmasta. Erityistä huomiota kiinnitettiin siirtymä- ja ruokailutilanteisiin, joiden tulisi olla sujuvia. Niihin oli mm. suunniteltu tukea tarvitsevan lapsen tarpeiden mukaisia apuvälineitä ja keinoja, joilla tilanteita saatiin sujuvoitettua.

No ohjaustilanteissa tietysti sitten se, että on pieni ryhmä. – – että meilläkin täällä toiminta tapahtuu pienryhmissä.

Ja yleensä toimitaan sitten pienryhmissä. Että siinä taataan se, että varmasti kaikki saa sen oman osansa siitä asiasta, mitä siinä sitten tehdään. – – Mut se pienryhmä on oikeestaan se ydinjuttu siinä.

Ja sitten se pienryhmätoiminta on kyllä aivan ehton, että... Ei se toimi sitten, koko porukalla jos ollaan koko ajan. Se arki.

Ryhmäjakojen suunnittelu vaikutti olevan myös keskeinen tekijä. Ryhmän kokoonpano ja ryhmäkoko olivat haastateltavien mielestä ratkaisevia tekijöitä arjen sujumiselle. Lapsista tehtyjen havaintojen pohjalta muodostetut ryhmät toimivat parhaiten. Sisarusryhmien koettiin tukevan inklusiota, koska ryhmissä on jo luonnostaan eri kehitysvaiheissa olevia lapsia. Ryhmäkokoja määriteltäessä tulisi huomioida tuen tarpeen määrä. Ryhmäkokojen toivottiin pysyvän järkevinä. Haastateltavien kokemuksen mukaan on hyvä, jos ryhmässä on vain muutama tukea tarvitseva lapsi sen sijaan, että koko ryhmä olisi ns. erityislapsia.

kun vaan ne ryhmäkoot pysyy järkevinä, niin on se (inklusion) silloin hyvä juttu

Silleen ehkä helpommin kun sitten niitä kuitenkin... kuitenkin on vaan se muutama, ketkä on tukkaa tarvitsevia.

Ryhmien muodostamisessa kerrottiin myös olevan haasteita. Osa koki, että ryhmien muodostuksessa ei ole otettu riittävästi huomioon lasten tuen tarvetta. He toivoivatkin, että yksilöllinen tuen tarve otettaisiin paremmin huomioon, kun tehdään arvioita ja päätöksiä lapsen sijoittamisesta ryhmään. Moninaiset tuen tarpeet samassa ryhmässä koettiin haasteelliseksi, kuten myös toisaalta samanlaiset haasteet useammalla saman ryhmän lapsella. Myös ryhmäkokojen kasvaminen koettiin haasteena. Kasvaneet ryhmäkoot tuovat myös tullessaan lisähaasteita tilojen suhteen. Tilojen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon kasvavien ryhmäkokojen sekä ryhmien erilaisten tarpeiden aiheuttamat vaatimukset.

Kyllähän se ryhmän moninaisuus tuo (haasteita). Sinällään niinkun resurssinäkökulmasta. Eli jos sitä ei huomioida lapsiluvussa, lapsimäärässä.

Kyllä se on tuo ryhmäkoko, on kyllä aika haaste. Et jos on aistiherkkyyttä, niin se että... se on vaan fakta, että kun ryhmäkokoja nostetaan ja kaikkea, niin sitä melua on enemmän ja sitä vilskettä.

## 8.5 Inklusion vaikutukset lasten näkökulmasta

Haastateltavat kokivat inklusion päiväkodissa lähtökohtaisesti hyvänä periaatteena. Kaikille yhteiset ryhmät edistivät heidän kokemuksensa mukaan erityisesti tasa-arvoisuutta. Tukea tarvitseva lapsi saa paremmat lähtökohdat elämään, kun hänellä on tasavertaiset osallistumismahdollisuudet heti päiväkodista alkaen. Hän ei myöskään tarpeettomasti erotu joukosta, vaan tulee kohdelluksi yhdenvertaisena kaikkien muiden lasten kanssa.

Kyllä mie uskon, että sille lapsellekin on paremmat lähtökohdat, kun hän on saanut olla kaikenlaisten ihmisten kanssa, niinkun tukea tarvitsevallekin lapselle.

– – jos ajatellaan tasa-arvon kannalta, niin onhan se, et ollaan kaikki yhdenvertasia. Sillon niitä niin sanottuja erityislapsiakaan ei laiteta jonnekin lokeroon ja vähän kauas kaikesta, vaan et he sais olla kaikkien kanssa. Et jotenkin se yhdenvertaisuus on hyvä.

Suvaitsevaisuus oli toinen vahvasti haastatteluissa esiin noussut inklusion hyöty. Kaikki lapset kasvavat haastateltavien mielestä suvaitsevaisemmiksi, kun he näkevät erilaisia ihmisiä pienestä pitäen ja kasvavat yhdessä ns. erityislasten



kanssa. Useat haastateltavista tosin totesivat, ettei erityislapsia ole olemassa lainkaan, vaan jokaisella lapsella ja aikuisella on vain omia piirteitään. Tämän oppiminen jo pienestä pitäen vähentää haastateltavien kokemuksen mukaan ennakkoluuloja. Myös maailmankuvan avartuminen nähtiin inklusion tuomana hyödynä. Lapset ovat saaneet laajemman näkökulman siihen, millaisia ihmisiä on olemassa. Erilaisuutta kohtaamalla he myös oppivat huomaamaan ja ymmärtämään sitä, minkä useat haastateltavista kokivat tärkeäksi asiaksi. Erilaisuudesta on tullut lapsille arkipäivää.

Suurin on varmasti se suvaitsevaisuus. Kyllähän me tällä, että meillä ei ketään laiteta just eri paikkaan, että kyllähän väkisin kasvaa suvaitsevaisempia luonteita lapsista.

Moni oli huomannut normaaliryhmään sijoitetun tukea tarvitsevan lapsen saavan kehitykselleen tukea ryhmältä. Esimerkiksi puheen kehitys tai sanavaraston kasvu olivat ottaneet merkittäviä harppauksia eteenpäin. Lasten koettiin oppivan vertaisryhmältään todella paljon. Tukea tarvitseva lapsi oli myös saanut toisilta lapsilta mallia esimerkiksi oikeanlaiseen käyttäytymiseen tai puheeseen.

Sanavarasto oli ehkä 5, 6 sanaa ja se puolessa vuodessa ilman puheterapiaa se kehittyi aivan järjettömästi.

– – et sitten heille se integroitu ryhmä ehkä oli tavallaan hyvä, että se vei häntä eteenpäin.

Myös sosiaalisille suhteille yhteisellä ryhmällä nähtiin olevan etuja. Oikeanlaista tukea saatuaan lapsi oli saanut onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta hänen itseluottamuksensa ja rohkeutensa oli kasvanut. Ystävyyssuhteiden solmimisenkin ajateltiin olevan helpompaa kuin erityisryhmässä. Lisäksi kaikille lapsille tarjoutui enemmän mahdollisuuksia erilaisten sosiaalisten taitojen, kuten kompromissien tekemisen tai neuvottelutaitojen, harjoitteluun. Lapset myös oppivat toimimaan erilaisten ihmisten kanssa monipuolisilla tavoilla.

Et hänkin sai tosi paljon sitten itseluottamusta siitä, kun sai niitä kavereita täältä ja uskalti puhua.

Ja sitten tietysti pystyy ystävystymään ihan eri tavalla, et täällä on enemmän ehkä lapsia kun jossakin erityisluokassa ois.

Kaikkien lasten on koettu hyötyvän erilaisista kommunikoinnin tukimenetelmistä, joista useimmin mainittiin kuvallinen tuki. Myös erilaisten apuvälineiden ja muiden tukikeinojen käytön nähtiin tukevan kaikkien lasten kehitystä, ei ainoastaan tukea tarvitsevien. Lapset ovat myös osallistuneet mielellään erilaisiin toimintatuokioihin, kuten suujumppaan tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan ohjaamiin hetkiin.

Muutama maininta tuli myös siitä, miten vanhemmat voivat hyötyä tilanteesta, jossa lapsen tarvitsema tuki tuodaan päivähoidon. Useat terapiat, kuten esimerkiksi toiminta- tai puheterapia, järjestetään päiväkodilla hoitopäivän aikana. Näin vanhempien ei tarvitse viedä lasta ilta-aikaan erikseen terapeutin luo. Tämä nähtiin hyötynä myös terapiassa käyvälle lapselle. Terapian vaikutuksen uskottiin olevan tehokkaampi, kun se toteutui päiväaikaan lapsen ollessa virkeä.

Haastateltavat kokivat inklusiiossa olevan joitakin haasteita myös lasten näkökulmasta. Erilaiset tarpeet ryhmässä sekä resurssien lisääntynyt tarve tuovat helposti ryhmiin kiirettä. Sen vuoksi osa lapsista saattaa jäädä vaille tarvitsemaansa huomiota tai apua. Tukea tarvitsevalla lapsella voi myös olla erilaisia sääntöjä tai hänelle sallitaan eri asioita kuin muille lapsille. Tämä tilanne vaatii toisilta lapsilta normaalia enemmän ymmärrystä ja itsenäisyyttä. Tukea tarvitseva lapsi taas saattaa normaaliin ryhmään sijoituessaan jäädä vaille vertaistukea, jota hän mahdollisesti erityisryhmässä saisi. Joskus erilaisuus saattaa aiheuttaa myös kiusaamista.

No onhan se sitten aina, jos se aikuinen on pois siitä silloin, kun on se joku tilanne päällä, niin sitten toisilta se aikuinen siitä hetkestä pois.

Mut ehkä se vertaistuki sitten taas toisaalta jää saamatta, et jos ei oo sitten samalla tavalla.

## **8.6 Riittävien resurssien merkitys**

Yhtenä suurimmista haasteista inklusion toteuttamiselle tällä hetkellä haastateltavat näkivät resurssikysymykset. Koska tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat usein enemmän aikuisen aikaa, riittävä kasvattajien määrä nousi olennaiseksi tekijäksi.

Kokemusten mukaan sairauslomamat tai muut vastaavat yllättävät muutokset henkilöstöresursseissa vaikuttavat arkeen paljon. Työntekijöiden tiheä vaihtuvuus koettiin myös hankalana. Avustajia kaivattiin selvästi enemmän. Heistä olisi apua esimerkiksi pienryhmätoiminnassa, jolloin työskennellään usein yksin. Vajaiden henkilöstöressurssien myötä myös aikaresurssit koettiin niukoiksi. Usea haastateltavista kertoi, että toivoisi pystyvänsä antamaan lapsille enemmän tukea kuin mihin tällä hetkellä on mahdollisuuksia. Joku kaipasi myös lisää konkreettisia työvälineitä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn.

Et jotenkin toivosin, että saatas enemmänkin tukea, et ois vaikka henkilökohtasia avustajia tai jotakin, joka pystys koko ajan siinä rinnalla kulkemaan. Riippuu tietysti lapsen siitä tuen tarpeesta, mutta meidän ryhmässä on tällainen tilanne, et kyllä kaivattais ja lapsi kyllä tarvitsis henkilökohtasta avustajaa.

Sit sais ehkä paremmin toimituukin lasten kanssa, jos pysyis sama ihminen pidempään siinä lapsen arjessa.

– – että jos tulee joku yllättävä sairastapaus, niin yhetkin kädet puuttuu, niin kyllä se sitten vaikuttaa siihen arkeen tosi paljon.

## 8.7 Yhteistyö ja kasvattajan saama tuki

Inklusion toteutumisessa myös yhteistyöllä eri tahojen kanssa oli suuri merkitys. Yhteistyötahoina haastateltavat mainitsivat olevan eri terapeutit (erityisesti puhe-terapeutit, toimintaterapeutit, fysioterapeutit), Honkalampi-säätiö, keskussairaalan kuntoutusohjaajat sekä muut asiantuntijat, perhekeskus, neuvola, vanhemmat, lastentarhanopettajapalaverit, kollegat, työyhteisö, henkilökohtaiset avustajat sekä lastensuojelu. Moniammatillinen yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa auttoi arjen tilanteiden ratkaisemisessa. Moniammatillisen verkoston tuki nähtiin tärkeäksi. Myös kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa nähtiin olennaisena. Yhteistyön tulisi olla luottamuksellista ja avointa. Tiedonkulusta kodin ja päiväkodin välillä on tärkeää huolehtia.

– – just tämä moniammatillinen yhteistyö, että meidän opettajien, tai lastentarhanopettajien ja hoitajien ei tarvita kaikkia osatakaan tai pystyä, ja sit siellä on erityisopettajat ja muut nämä ammattihenkilöstöt, terapeutit, puhe- ja toimintaterapeutit apuna ja muut.

Jos se kasvatuskumppanuussuhde on hyvä, sen vanhemman ja sen perheen kanssa, ja se luottamus siellä on, niin sit ylleensä nää asiat toimii kyllä erittäin hyvin.

Jokainen mainitsi tärkeäksi yhteistyökumppaniksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Heiltä myös odotettiin ja saatiin tukea arjen työhön. Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tuki lasten erilaisten tarpeiden toteutumista ryhmissä. Lisäksi keinoja ja toimintamalleja arjen tilanteisiin pohdittiin ja luotiin yhdessä lastentarhanopettajien palaverissa.

No tietysti veo, eli toi varhaiskasvatuksen erityisopettaja on silleen mukana. – – käy keskustelemassa ja havainnoimassa lapsia ja kertomassa vinkkejä meille ja... Niinkun semmonen tuki... tukipilari.

Yhteistyön tekemisessäkin nähtiin haasteita. Aina kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa ei onnistu, mikäli nämä eivät halua tehdä yhteistyötä. Osa koki myös, että yhteisen keskustelun aikaan saaminen kollegojen kanssa yhteisen linjan löytämiseksi on ajoittain haasteellista.

Esimiehen tuki koettiin erittäin tärkeäksi. Jos sitä ei ollut riittävästi, sitä kaivattiin. Riittävää tukea saavat mainitsivat sen tärkeäksi työn tekemisen näkökulmasta. Myös esimiehen läsnäolo arjessa nousi merkitykselliseksi kokemukseksi. Se mainittiin sekä hyvänä asiana että toiveena, riippuen tämän hetkisestä tilanteesta asian suhteen. Esimiehiltä toivottiin myös sitä, että otettaisiin paremmin huomioon ryhmien erilaiset tarpeet ja huomioitaisiin ne käytännön järjestelyissä.

Sitten meidän esimies on tosi paljon... häneltä saapi kanssa tosi paljon hyviä vinkkejä, ja hän on paljon mukana tässä meidän arjen suunnittelussa ja muutenkin, että sieltä kanssa.

Et esimies sanoo että asiathan on menny eteenpäin, mutta kun eihän hän nää sitä todellisuutta, missä... Ei oo niin läsnä kuitenkaan – – Et jotenkin ehkä kaipais enemmän siihen sitä tukea, että...

Koulutukset koettiin hyödyllisenä tukena työlle. Niistä saa uutta oppia ja tietoa. Siellä on myös mahdollisuus muistutella mieleen aiempaa osaamista. Pääosin tukea ja koulutuksia koettiin olevan tarjolla riittävästi. Osa toi esiin oman aktiivisuuden merkityksen tuen saamisessa. Arjessa oppiminen nähtiin tärkeäksi, kuten myös oma aktiivisuus asioiden selvittämisessä. Jonkin verran koulutusta myös

kaivattiin lisää; konkreettisista välineistä arjen työhön sekä yksilöityä täsmäkoulutusta tiettyyn aiheeseen liittyen.

## 9 Pohdinta

### 9.1 Tulosten tarkastelu

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli selvittää kasvattajien kokemuksia inklusiosta päiväkodissa. Koska haastateltavat olivat kaikki saman kunnan päiväkotien työntekijöitä ja kohdejoukko suhteellisen pieni, ei tuloksia voi yleistää. Niiden pohjalta toimeksiantaja voi kuitenkin tarkastella ja kehittää edelleen yksiköissään tehtävää työtä.

Kasvattajien kokemukset olivat melko samansuuntaisia. Inklusio koettiin yleisesti hyvänä periaatteena toiminnan lähtökohdaksi. Sen toteutuminen edellyttää kuitenkin haastateltavien mielestä riittäviä resursseja, oikeanlaista pedagogista toimintaympäristöä ja sopivia ryhmäkokoja sekä kasvattajan ammattitaitoa. Tulokset vaikuttavat samansuuntaisilta kuin aiemmat inklusiota tai integraatiota tarkastelleet tutkimukset ja opinnäytetyöt. Viitalan (2000) liseniaattityössä lastentarhanopettajien käsitykset integraatiosta olivat myös olleet positiivisia, mutta sen toimivuus edellyttää heidänkin mukaansa riittäviä resursseja sekä lastentarhanopettajien ammattitaitoisuutta sekä tietoista toimintaa integraation tukemiseksi. Turunen (2014) taas on pro gradu -työssään todennut inklusion toteutumisen vaativan erityislasterhanopettajien käsityksen mukaan opettajien myönteisiä asenteita sekä riittäviä tukitoimia ja resursseja. Myös Pihlaja (2009, 147) mainitsee inklusion edellytyksiksi riittävät resurssit, ammattilaisten osaamisen sekä inklusiota tukevat positiiviset asenteet.

Inklusion periaatteen hyötyinä kasvattajat näkivät erityisesti lasten tasa-arvoisuuden. Moberg ja Savolainen (2015, 85) sanovat tasa-arvoisuuden olevan integraation ylin, eli yhteiskunnallinen taso. Heidän mukaansa länsimaisessa ideologiassa se on integraation lopullinen tavoite. Myös tukea tarvitsevan lapsen yh-

denvertaisemmat lähtökohdat elämään nousivat tuloksissa esiin inklusion tuomina hyötyinä. Kasvattajien näkemyksen mukaan yhteiset ryhmät tukivat lasten suvaitsevaisemmiksi kasvamista, kun erilaisuutta on mukana arkipäivässä pienestä pitäen. Inklusion tuoman moninaisuuden nähtiin myös avartavan sekä lasten että myös kasvattajien maailmankuvaa. Boothin ym. (2006, 3) mukaan inklusio tarkoittaaakin toinen toistensa arvostamista ja hyväksymistä.

Vertaisryhmän merkitys on olennainen inklusion toteutumisessa. Se innostaa lasta haastamaan itseään. Näin lapsi oppii uutta. (Alijoki & Pihlaja 2016, 271.) Tukea tarvitsevat lapset hyötyivät inklusiivisesta kasvatuksesta opinnäytetyön tulostenkin mukaan siten, että he saivat kehitykselleen tukea ryhmästä. Kielellisen kehityksen merkittävät edistymiset olivat olleet selvästi nähtävissä jo lyhyehkön ajan jälkeen. Myös vertaisen malli käyttäytymiselle koettiin hyväksi tueksi lasten kehitykselle. Tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta tuotiin esille etuna myös se, että normaaliryhmissä sosiaalisten taitojen ja sosiaalisten suhteiden kehittymisen ajateltiin olevan helpompaa kuin erityisryhmissä. Toisilta lapsilta sai vertaisen mallia, ja ryhmän sisältä ajateltiin löytyvän myös ystävyys-suhteita helpommin. Hermanfors ja Eskelinenkin (2016, 72) sanovat vertaisvuorovaikutuksen tukevan sosiaalisuutta.

Kasvattajien ammatillisen kehittymisen näkökulmasta inklusio koettiin hyvänä. Vaikka toisaalta ryhmien moninaisuus ja lasten hyvinkin erilaiset tarpeet toivat työhön jatkuvaa haastetta, sen koettiin myös kannustavan kehittymiseen ja itsenäiseen tiedonhakuun sekä lisäkouluttautumiseen. Tulosten mukaan inklusio vaatii kasvattajilta monipuolista ja koko ajan päivittyvää ammattitaitoa ja osaamista, minkä tuo esiin myös Lakkala (2008, 48–49).

Kasvattajien asenne koettiin merkitykselliseksi perustaksi inklusioperiaatteen mukaiselle toiminnalle päiväkodissa. Oikea asenne edistää tulosten mukaan esteettömyyttä ja lasten osallisuutta. Osallisuutta ja vuorovaikutusta korostetaan nykyään lapsen kehityksessä ja oppimisessa (Alijoki & Pihlaja 2016, 262). Osallisuus on myös Pihlajan (2009, 149) mukaan erittäin tärkeä osa inklusiivista kasvatusta.

Tukea tarvitsevan lapsen osallistuminen ei toteudu automaattisesti. Toiminnallinen osallistuminen vaatii vuorovaikutuksen mahdollistumista. (From & Koppinen, 33, 36.) Osallisuuden toteutuminen edellyttää yhteistä kieltä, tiedonsaantia ja materiaalisia resursseja. Lapsen osallisuutta voidaan tarvittaessa tukea erilaisin vaihtoehtoisin kommunikaatiomenetelmin. (Turja 2016, 50.) Erilaisia tukikeinoja, kuten esimerkiksi kuvien käyttöä kommunikaation tukena, käytettiin tämänkin opinnäytetyön tulosten perusteella yleisesti kaikkien lasten kanssa. Tämän koettiin hyödyttävän kaikkia lapsia, ei ainoastaan varsinaisesti tukea tarvitsevia. Etenkin pienet, alle 3-vuotiaat lapset mainittiin usein erilaisista tukikeinoista ja apuvälineistä hyötyvinä.

Lasten yksilöllinen huomiointi ja yksilöllisten tarpeiden perusteella tehtävä suunnittelu tulivat tuloksissa selkeästi esiin inklusiivisen toiminnan onnistumisen edellytyksinä. Suunnittelun tärkeyttä korostettiin muutoinkin. Toiminnan tavoitteellisen ja lapsilähtöisen suunnittelun lisäksi onnistunutta inklusiota tukevat tulosten mukaan tarkoituksenmukaisiksi suunnitellut tilat ja fyysinen ympäristö. Myös ryhmäkokojen ja -kokoonpanojen suunnitteluun on tärkeää panostaa. Niiden suunnittelun lähtökohtana tulisi olla lasten tarpeet sekä tarvittavan tuen määrä. Heikan ym. (2009, 83–84) mukaan lasten yksilöllisten tarpeiden perusteella suunniteltu toiminta tarjoaa lapsille onnistumisen kokemuksia ja tukee heidän oppimismotiivaatiotaan.

Pienryhmätoiminta oli tulosten mukaan myös avainasemassa inklusion toteuttamiselle. Kasvattajat kokivat, että toiminta suuressa ryhmässä ei olisi mahdollista, jos tavoitteena on monimuotoisen ryhmän sujuva arki. Pienryhmissä toiminnan sisältö, tavoitteet ja menetelmät onkin mahdollista eriyttää siten, että lasten yksilöllinen huomioon ottaminen mahdollistuu (Heikka ym. 2016, 56).

Yksi inklusion osa-alueista ovat resurssit (Pihlaja 2009, 148). Sen lisäksi, että tuloksissa resurssit näyttäytyivät olevan onnistuneen inklusion tärkeä edellytys, ne nähtiin tällä hetkellä melko suurena haasteena. Henkilöstöresurssit koettiin usein puutteellisiksi, mistä seurasi vajausta myös aikaresursseissa. Myös työntekijöiden vaihtuvuus koettiin arkea hankaloittavana tekijänä. Tukea tarvitsevat

lapset vievät hiukan tavallista enemmän aikuisen aikaa, mikä vaatisi tulosten mukaan enemmän henkilöstöresursseja. Avustajia kaivattiin yleisesti lisää. Resursien puutteen koettiin heikentävän kasvattajien mahdollisuutta tarjota tasapuolista ja yksilöllisten tarpeiden mukaista huomiota toisaalta tukea tarvitseville lapsille, mutta toisaalta myös kaikille muille lapsille.

Toiminnallisen osallistumisen toteutuminen tukea tarvitsevan lapsen kohdalla edellyttää myös yhteistyöhön liittyvistä tekijöistä huolehtimista (From & Koppinen 2012, 33). Tuloksissakin yhteistyön merkitys nousi esiin. Tärkeäksi koettiin yhteistyö sekä kollegojen että moniammatillisesti eri asiantuntijoiden kanssa. Myös vanhemmat mainittiin tärkeinä yhteistyökumppaneina. Yhteistyön merkityksenä nähtiin tiedon saaminen esimerkiksi lapsen kotitilanteesta vanhemmilta tai neuvojen ja tuen arjen tilanteisiin muilta ammattilaisilta. Yhteistyön lisäksi merkityksellistä oli tulosten mukaan esimieheltä saatu tuki sekä koulutusten tuoma lisätieto asioista. Oma aktiivisuus tiedonhankinnassa koettiin myös tärkeäksi.

## 9.2 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettinen lähtökohta on ihmisarvon kunnioittaminen. Se tarkoittaa esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien itsemääräämisoikeuden kunnioittamista sekä heidän yksityisyytensä ja vahingoittumattomuutensa turvaamista. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. Osallistujien on myös saatava tutkimuksesta riittävät tiedot ennen päätöstä mukaan lähtemisestä. (Hirsjärvi ym. 2013, 25; Kuula 2014, 60–61.) Olen ottanut opinnäytetyötä tehdessäni eettiset näkökulmat huomioon koko prosessin ajan. Haastateltavat ovat saaneet osallistua vapaaehtoisesti. Heille on kerrottu etukäteen opinnäytetyön aiheesta, minkä jälkeen he ovat voineet harkita osallistumisestaan. Olen myös tarvittaessa antanut lisätietoja, kun niitä on kysytty.

Tutkimuksessa saadut tiedot ovat luottamuksellisia, eikä niitä saa luovuttaa ulkopuolisille tai käyttää muuhun kuin kerrottuun tarkoitukseen. Kaikkien osallistujien nimettömyys on pystyttävä takaamaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseen olen kiinnittänyt erityistä huomiota, koska kyse on suhteellisen pienestä kohdejoukosta. Tästä syystä en ole kertonut tässä



raportissa esimerkiksi sitä, missä päiväkodeissa haastateltavat työskentelevät. Olen myös korostanut tätä haastateltaville, minkä toivon lisänneen heidän rohkeuttaan puhua avoimesti. Tällä tavoin olen pyrkinyt lisäämään myös työn luotettavuutta.

Tutkimukselle on oltava asianmukaiset luvat (Eskola & Suoranta 2005, 52). Hankin opinnäytetyölleni tutkimusluvan toimeksiantajalta. Lisäksi varmistin vielä jokaisen haastattelun aluksi suullisesti haastateltavalta suostumuksen haastattelussa saatujen tietojen käyttämiseksi opinnäytetyössäni.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi lähtee tutkijasta käsin ja se koskee tutkimusprosessia kokonaisuudessaan. Tutkimuksen tulee pyrkiä kuvaamaan tutkittavien käsityksiä mahdollisimman hyvin. Tutkijan on kuitenkin oltava tietoinen siitä, että hän vaikuttaa saatavaan tietoon jo aineiston keräysvaiheessa. Tuloksissa on kyse tutkijan tulkinnoista. Tämän vuoksi tutkijan on dokumentoitava se, miten tulosten luokitteluun ja tutkittavien käsitysten kuvailuun on päädytty. Luotettavuuteen vaikuttavat sekä aineisto että siitä tehdyt johtopäätökset. (Eskola & Suoranta 2005, 210; Hirsjärvi & Hurme 2010, 189.)

Olen pyrkinyt kuvaamaan tässä raportissa toteutuksen ja aineiston analysoinnin kokonaisuudessaan siten, että lukija pystyy seuraamaan opinnäytetyön prosessin kulkua ja arvioimaan näin tulosten luotettavuutta. Koko opinnäytetyön prosessin ajan olen pyrkinyt toimimaan huolellisesti ja tarkasti, jotta aineisto olisi mahdollisimman luotettavasti dokumentoitua ja johdonmukaisesti analysoitua. Tulossiossa on tietoisesti runsaasti aineistositaatteja, joiden kautta halusin lisätä haastateltavien äänen kuulumista. Ne voivat myös auttaa lukijaa arvioimaan tulosten luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös triangulaation avulla. Tutkimuksessa kerättyä tietoa verrataan muista lähteistä saatuun tietoon. Mikäli niistä löytyy yhteneväisyyttä, voidaan ajatella tulkinnan saaneen vahvistusta. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 189.) Vertailin saamiani tuloksia teoriataustassa esiteltyyn tietoon inkluusiosta sekä joihinkin aiempiin tutkimuksiin tai opinnäytetöihin. Tämän opin-

näytetyön tulokset olivat paljolti samankaltaisia kuin niissä esiin tulleet kokemukset inklusiosta. Tämän voidaan ajatella vahvistavan opinnäytetyössä saatujen tulosten luotettavuutta.

### **9.3 Oppimisprosessi ja ammatillinen kasvu**

Opinnäytetyöprosessi on ollut mielenkiintoinen, ja olen oppinut sen myötä paljon. Prosessiin on sisältynyt haasteita ja onnistumisia, vaikeita ja helppoja vaiheita. Aihevalinta oli mielestäni onnistunut. Kiinnostuin inklusioaiheesta toimeksiantajan esitellessä koulullamme heidän yhteisöstään nousseita opinnäytetyöideoita. Työskentely tukea tarvitsevien lasten kanssa kiinnostaa minua, joten inklusio tuntui mielenkiintoiselta aiheelta. Tutustuttuani siihen tarkemmin, kiinnostus vain kasvoi. Yhdessä toimeksiantajan kanssa tarkensimme aihetta kasvattajien kokemuksiin. Mielenkiintoinen aihe on kantanut myös haastavampien vaiheiden yli, mistä koen olleen etua opinnäytetyön tekemisessä.

Ammatillisen kasvuni näkökulmasta olen kokenut tämän aiheen hyväksi. Sain näin hyödyllistä tietoa tulevaa työelämääni varten. Opinnäytetyön tekeminen on syventänyt tietämystäni varhaiskasvatuksesta ja erityisesti inklusiosta. Inklusion eri näkökulmat ja tasot ovat avautuneet minulle huomattavasti aiempaa laajemmin. Olen myös saanut kuulla päiväkodissa työskentelevien omia kokemuksia suoraan heiltä itseltään. Koin haastattelutilanteet ja niissä käydyt keskustelut erittäin antoisiksi. Lisäksi käydessäni haastatteluaineistoa läpi löysin sieltä vielä lisää tärkeitä asioita, jotka eivät olleet haastattelussa jääneet kovin tarkasti mieleeni. Uskon, että tästä prosessista saatuja oppeja pystyn hyödyntämään myöhemmin työskennellessäni varhaiskasvatuksen kentällä.

Päätin tehdä opinnäytetyöni yksin. Prosessin aikana olen todennut sen toisaalta hyväksi valinnaksi, mutta toisaalta se on tuonut myös haasteita. Olen saanut päättää työn etenemisen aikatauluista itse, tietenkin sovitellen toimeksiantajan kanssa. Myös menetelmälliset valinnat ja käytännön ratkaisut olen voinut tehdä itse. Analyysivaiheessa olisin kuitenkin ajoittain kaivannut paria, jonka kanssa olisi voinut pohtia luokittelua sekä tulosten tulkintaa yhdessä. Todennäköisesti

ratkaisut olisivat löytyneet helpommin ja tulosten tarkastelu olisi voinut olla monipuolisempaa, jos en olisi ollut pohtimassa asioita yksin.

Opinnäytetyöprosessini on kestänyt reilun vuoden (liite 6). Suunnitelman tekeminen keväällä 2016 sujui yllättävänkin helposti. Pysin tekemään suunnitelman huolellisesti, koska ajattelin sen helpottavan toteutusvaihetta. Teoreettiseen viitekehukseen perehtyminen tuki haastattelurungon laatimista sekä itse haastattelutilanteita. Analyysivaiheen koin haastavimmaksi vaiheeksi. Opinnäytetyöprosessi on opettanut minulle paljon tutkimuksen tekemisestä. Olen oppinut myös itsestäni ja työskentelytavoistani taas hiukan lisää. Haasteellisista vaiheista huolimatta opinnäytetyön tekemisestä jää positiivisia kokemuksia.

#### **9.4 Jatkotutkimus- ja kehittämisisideat**

Selvitin opinnäytetyössäni kasvattajien kokemuksia inklusiosta päiväkodissa. Toimeksiantajani saa työn kautta tietoa työntekijöidensä kokemuksista ja voi hyödyntää tuloksia toiminnan kehittämisessä. Inklusio on uusien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksessa noudatettava periaate (Opetushallitus 2016, 52). Käsitelmäni mukaan kaikkialla tämä käytäntö ei kuitenkaan vielä ole toiminnan perustana. Työni tulokset voivat mahdollisesti antaa tällaisille päiväkodeille tai ryhmille vinkkejä siitä, mihin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota inklusioperiaatetta käyttöönotettaessa ja toteutettaessa.

Opinnäytetyöni tuloksissa nousi esiin kasvattajien huoli huomion tasapuolisesta jakaantumisesta, kun ryhmässä on tukea tarvitseva lapsi tai lapsia. Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe voisikin olla selvittää lasten kokemuksia inklusiosta muiden kuin tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta. Mielenkiintoista voisi olla myös selvittää heidän vanhempiensa ajatuksia siitä, että lapsen ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia inklusioperiaatteen mukaisesti.

## Lähteet

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2016. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 262–275.
- Aula, M. K., Juurikkala, V., Kalmari, H., Kaukonen, P., Lavikainen, M. & Pelkonen, M. 2016. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistioita 2016:29. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74904/Rap\\_ja\\_muist\\_29\\_2016.pdf?sequence=1](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74904/Rap_ja_muist_29_2016.pdf?sequence=1) 5.12.2016
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare. Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf> 23.4.2016.
- DEC/NAEYC. 2009. Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. [http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC\\_NAEYC\\_EC\\_updatedKS.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf) 2.12.2016.
- Erwin, E.J. & Guintini, M. 2000. Inclusion and Classroom Membership in Early Childhood. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 47, No 3. 237–258. <http://web.a.ebscohost.com.tietopalvelu.karelia.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=b78c50f5-035e-44c3-86e3-b4253ab9b88e%40sessionmgr4009&hid=4114> 2.12.2016.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–44.
- From, K. & Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2008. Lähikehityksen vyöhyke. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 45–49.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Helsinki: Stakes.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2016. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 55–67.

- Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Lapsiryhmän toiminnan suunnittelu. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 183–187.
- Hermanfors, K. & Eskelinen, M. 2016. Varhaiskasvatuksen nykytila. Kasvatus 1/2016. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 70–75.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Huttunen, T. & Ravattinen, A. 2012. Erityisryhmistä lähipäiväkotiin – Tehostetun ja erityisen tuen lasten vanhempien käsityksiä inklusiosta. Saimaan ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opin-näytetyö. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/42730/huttunen\\_tiina\\_ravattinen\\_anne.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/42730/huttunen_tiina_ravattinen_anne.pdf?sequence=1) 26.3.2016.
- Kuula, A. 2014. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lakkala, S. 2008. Inklusioon pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikkaa? Teoksessa Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 46–59.
- Liperin kunta. 2013. Liperin kunnan vasu. <http://www.liperi.fi/kuvat/file/Liperi%20kunnan%20vasu2013UUSIN1.pdf> 14.11.2016.
- Liperin kunta. 2016. Päiväkodit. <http://www.liperi.fi/fi/asukkaille/varhaiskasvatus/paivakodit/> 14.11.2016.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 75–102.
- Opetushallitus. 2016a. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf) 16.11.2016.
- Opetushallitus. 2016b. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki) 22.4.2016.
- Pihlaja, P. 2006a. Puutteista oppimisen mahdollisuuksiin. Varhaiserityiskasvatuksen käsitteitä, käytäntöjä ja ohjeistusta. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/2006. Helsinki: Stakes. 11–15.
- Pihlaja, P. 2006b. Tavoitteet ja arvopohja. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/2006. Helsinki: Stakes. 9–11.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. Kasvatus 2/2009. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 146–157.

- Pihlaja, P. & Kontu, E. 2006. Johdanto. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/2006. Helsinki: Stakes. 3–4.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 69–94.
- Räty, M. 2016. Opinnäytetyön materiaalia. Sähköpostitiedonanto. elina.keskinen@edu.karelia.fi. 23.2.2016.
- Saloviita, T. 2012. Inkluisio eli ”osallistava kasvatusta”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> 23.4.2016.
- Sosiaalihuoltolaki 1301/2014.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. <https://julkari.fi/bitstream/handle/10024/113591/kasvatus.pdf?sequence=1> 14.11.2016.
- THL. 2014. Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportti. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116231/Tr16\\_14.pdf?sequence=4](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116231/Tr16_14.pdf?sequence=4) 22.3.2016.
- Tienhaara, M. 2011. Erityislasten huomioon ottaminen päiväkotiryhmissä. Työntekijöiden kokemuksia Lapuan kaupungin päiväkodeissa. Vaasan ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Opinnäytetyö. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/37492/Tienhaara\\_Minna.pdf.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/37492/Tienhaara_Minna.pdf.pdf?sequence=1) 26.3.2016.
- Tikka, P. 2013. Inkluisio varhaiskasvatuspalveluiden ja esiopetuksen erityiskasvatuksessa. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/57414/Tikka\\_Pauliina.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/57414/Tikka_Pauliina.pdf?sequence=1) 26.3.2016.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2016. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 41–54.
- Turunen, P. 2014. ”TEHDÄÄN YMPÄRISTÖSTÄ SELLAINEN, ETTÄ JOKAINEN YKSILÖ VOI SIELLÄ TOIMIA - EI MUUTETA YKSILÖÄ VAAN YMPÄRISTÖÄ” Lasten ja opettajien inklusion polut. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20141266/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20141266.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20141266/urn_nbn_fi_uef-20141266.pdf) 3.4.2016.
- Varhaiskasvatuslaki 36/1973.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Research reports n:o 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.

## Toimeksiantosopimus



## OPINNÄYTETYÖN TOIMEKSIANTOSOPIMUS

Toimeksiantaja	
Organisaation nimi:	Liperin kunta / Varhaiskasvatuspalvelut
Toimeksiantajan edustaja:	Varhaiskasvatuksen johtaja Sirkka Korhonen
Osoite:	Koulukuja 1, 83100 Liperi
Puhelinnumero:	040 766 0940
Sähköposti:	sirkka.korhonen@liperi.fi

Opiskelijan/opiskelijoiden tiedot	
Koulutusohjelma:	Sosiaalialan koulutusohjelma
Opiskelijanumero(t) ja nimi(et):	1401246 Elina Keskinen
Puhelinnumero:	
Sähköposti:	elina.keskinen@edu.karelia.fi

Toimeksiannon kuvaus	
Aihe	Kasvattajan kokemuksia inklusiosta päiväkodissa
Toteutusmuoto	Tutkimuksellinen opinnäytetyö, menetelmänä teemahaastattelu päiväkodin työntekijöille.
Aikataulu	Haastattelut syys-lokakuussa 2016, opinnäytetyön arvioitu valmistumisajankohta joulukuu 2016.
Kustannusarvio ja kustannusvastuu	Opinnäytetyöstä ei synny erityisiä kustannuksia.

Toimeksiantajan sitoumukset	
Toimeksiantaja sitoutuu tekemään yhteistyötä opiskelijan kanssa ja antamaan tarvittaessa tukea ja ohjausta opinnäytetyön tekemiseen, esimerkiksi haastateltavien valinnassa ja laivoittamisessa.	

Opiskelijan sitoumukset	
Opiskelija sitoutuu tekemään opinnäytetyön sovituksessa aikataulussa opinnäytetyön ohjeiden ja eettisten periaatteiden mukaisesti. Opiskelija hakee tarvittavat tutkimusluvut ennen aineiston hankintaa ja sitoutuu tekemään yhteistyötä toimeksiantajan kanssa.	

Opinnäytetyön ohjaus Karelia-amk:ssa	
Ohjaaja(t):	Miia Pasanen ja Päivi Putkuri

Opinnäytetyön julkisuus	
Opinnäytetyö on julkinen asiakirja ja se voidaan julkaista Theseus-verkkokirjastossa.	

Allekirjoitukset	
Päiväys 16.5.2016	Opiskelijan allekirjoitus ja nimenselvitys  Elina Keskinen
Päiväys	Toimeksiantajan edustajan allekirjoitus ja nimenselvitys  Sirkka Korhonen
Päiväys 17.5.2016	Opinnäytetyön ohjaajan allekirjoitus ja nimenselvitys  Miia PASANEN

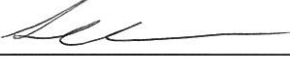
## Tutkimuslupa

LIPERIN KUNTA  
Sivistysosasto  
Varhaiskasvatuksen johtaja

PÄÄTÖS § 5 / 2016

Tutkimuslupapäätös

27.5.2016

Asia, jota päätös koskee	Tutkimusluvun myöntäminen (sivistysjohtaja)
Asianosaiset	Varhaiskasvatus
Selostus asiasta	Sosionomi opiskelija Elina Keskinen Karelia ammattikorkeakoulusta hakee tutkimuslupaa Liperin kunnan varhaiskasvatukselta. Tutkimus aihe on "Kasvattajan kokemuksia inklusiosta päiväkodissa".
Päätös	Sosionomi opiskelija Elina Keskiselle myönnetään tutkimuslupa "Kasvattajan kokemuksia inklusiosta päiväkodissa" aiheelle.
Peruste	Hallintosääntö §49 Kunnanvaltuusto 25.4.2016 §24
Allekirjoitus	 <hr/> Sirkka Korhonen Varhaiskasvatuksen johtaja
Muutoksenhaku	Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen Liperin kunnan sivistyslautakunnalle osoite:  Liperin kunta Sivistyslautakunta Koulukuja 1 83100 LIPERI  Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksaannista. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväksi. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän päivän kuluttua kirjeen lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksaantitodistukseen merkittynä aikana. Valituskielto on liitettävä tämä päätös tiedoksianto- tai saantitodistuksineen. Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteluineen ja tekijän on allekirjoitettava se.
Päätös nähtävillä	Viranhaltijan päätöspöytäkirjat pidetään nähtävillä ao. viranhaltijan toimistossa päätöksentekoviikon seuraavana maanantaina.
Tiedoksiantotodistus	Päätös on annettu tiedoksi: 27.5.2016 Tiedoksi antaja: Korhonen/vkjohtaja





## **Teemahaastattelurunko**

### **Taustatiedot**

- koulutus
- työvuodet
- kokemus tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä (miten paljon, millaista tukea tarvitsivat lapsia)

### **Tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen päiväkodissa**

- miten toteutetaan käytännössä
  - millaisista ratkaisuista on kokemusta (erityisryhmät, integroidut ryhmät jne)
- millaisiin asioihin vaikuttaa
- miten huomioidaan fyysisessä ympäristössä
- miten vaikuttaa ohjaustilanteisiin
- mitä huomioitava aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa
  - yksilötilanteessa
  - ryhmätilanteessa
- mitä huomioitava lasten välisen vuorovaikutuksen tukemisessa
- verkostot ja yhteistyötahot

### **Kasvattajien kokemukset yhteisten ryhmien vaikutuksista**

- hyödyt/mahdollisuudet
  - tukea tarvitsevan lapsen näkökulma
  - muiden lasten näkökulma
  - kasvattajan näkökulma
- haasteet
  - tukea tarvitsevan lapsen näkökulma
  - muiden lasten näkökulma
  - kasvattajan näkökulma
- mitä edellytyksiä onnistumiselle / mikä edesauttaa

### **Koulutus ja tuki**

- millaista koulutusta inklusiosta on saanut
- millaista koulutusta kaipaisi
- mistä ja keneltä saa tukea, millaista
- onko tuki ja koulutus riittävää, mitä kaipaisi enemmän

### **Mitä muuta haluaisit vielä sanoa?**

## Esimerkki analyysipolusta

Suora lainaus	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Ko-koava käsite
Että pitää aina muistaa et min-käläinen ryhmä siinä on. Ja et kun osa tarvii jotakin ja taas osa tarvii jotakin ihan muuta. Et sillä tavalla sitä ryhmän hallintaa... et se ei oo ihan itestäänselvyys.	Ryhmän hallinta ja tarpeet	Kasvat-tajan pe-dagogi-nen osaami-nen	Kasvat-tajaan ja hänen toimi-taansa liittyvät tekijät	Kasvat-tajan ko-kemuk-set tukea tarvitse-vista lap-sista nor-maa-leissa päiväko-tiryh-missä
minusta opettajan oikea asen-noituminen tai semmonen, että ei ajattele, että joku lapsi on jonkun... että ne on yksilöitä, että oli se sitten erilainen, puhutaan niinkun... normaalista lapsesta tai että jolla on haastetta, niin sitä tavallaan semmonen rajottelu ei oo, että yksilöllä on vaan ominaisuuksia.	Aikuisen oikeanlai-nen asen-noitumi-nen	Kasvat-tajan asenteet ja tunteet		
vähän niinkun spesiaali... vielä semmosta tarkkailluu ja... ap-puu siinä arjessa,	Arjen apu ja tark-kailu	Kasvat-tajan toi-minta		
Sit sais ehkä paremmin toimit-tuukin lasten kanssa, jos pysyis sama ihminen pidempään siinä lapsen arjessa	Työnteki-jöiden vaihtu-vuus vai-kuttaa ar-keen	Henki-löstön pysyvyys	Resurs-sit	
Pitää olla --- riittävästi sitä hen-kilöstöä.	Riittävä henkilös-tön määrä	Riittävä aikuisten määrä		
sitten ne hiljaset saattaa jäähä sinne vähemmälle huomiolle sen takia. Mikä ei oo kyllä hyvä.	Hiljaiset lapset saattavat jäädä vä-hemmälle huomiolle	Haasteet lapsille	Vaiku-tukset lapsiin	
Kyllähän se näille muille lapsille tuo suvaitsevuuutta, niinkun oon sanonukin.	Muut lap-set oppi-vat suvait-sevai-suutta	Hyödyt lapsille		
nämä lapset ja myös sitten mei-dän pienimmät, jotka ei vielä ossaa puhuu, vois sen kuvan avulla tulla valittemmaan sitä leikkipaikkaa.	Myös pie-net lapset voivat va-lita kuvan avulla leik-kipaikan.			

## Opinnäytetyöprosessi

