

Inklusiivisen opetuksen ulottuvuudet päiväkodissa

Mariia Makkonen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Makkonen, Mariia. 2016. Inklusiivisen opetuksen ulottuvuudet päiväkodissa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 43 sivua.

Päiväkotiryhmät Suomessa ovat kaikille lapsille yhteisiä, inklusiivisia, eikä nykyisin ole juurikaan erityisryhmiä. Inklusiiviselle opetukselle on monia erilaisia määritelmiä, mutta yhteistä on se, että opetus tapahtuu kaikille lapsille yhteisesti samassa ryhmässä. Tämä tutkimus käsittelee inklusiivista opetusta ja sen eri ulottuvuuksia päiväkodissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ulottuvuuksia päiväkodin työntekijät tuovat esiin puhuessaan inklusiivisesta opetuksesta sekä millaiset tekijät vaikuttavat inklusiivisen opetuksen toteutumiseen joko edistävästi tai estävästi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka koostui avoimista kysymyksistä ja se lähetettiin kolmen eri kunnan päiväkotien työntekijöille. Kyselyyn vastasi yhteensä 15 työntekijää, joiden koulutustaustat vaihtelivat. Vastaukset analysoitiin laadullisesti aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä sekä teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Päiväkodin työntekijät puhuivat inklusiivisesta opetuksesta *oikeudellis-asenteellisesta, pedagogisesta* sekä *käytännöllis-rakenteellisesta* ulottuvuudesta käsin. Inklusiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä olivat *koulutus, resurssit, työyhteisö* sekä *lapset ja perhe*, ja jokainen näistä tekijöistä voi vaikuttaa niin edistävästi kuin estävästi inklusiivisen opetuksen toteutumiseen.

Inklusiiviseen opetukseen liittyy monia ulottuvuuksia, joiden välillä voi olla myös ristiriitaa, esimerkiksi erilaiset resurssitekijät voivat vaikeuttaa inklusiivisuuden periaatteen toteutumista.

Asiasanat: Inklusiivinen opetus, päiväkotito, ulottuvuudet

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	MONIULOTTEINEN INKLUUSIO	6
	2.1 Yleistä inklusiosta.....	6
	2.2 Inklusion monet ulottuvuudet	7
	2.3 Inklusiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä.....	11
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	14
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
	4.1 Aineiston keruu.....	15
	4.2 Tutkimukseen osallistujat.....	17
	4.3 Aineiston analyysi	17
5	TULOKSET	21
	5.1 Inklusiivisen opetuksen ulottuvuudet.....	21
	5.1.1 Oikeudellis-asenteellinen ulottuvuus	22
	5.1.2 Pedagoginen ulottuvuus	23
	5.1.3 Käytännöllis-rakenteellinen ulottuvuus	24
	5.2 Inklusiiviseen opetukseen vaikuttavat tekijät	26
	5.2.1 Koulutus	26
	5.2.2 Resurssit.....	27
	5.2.3 Työyhteisö	29
	5.2.4 Lapset ja perhe	30
7	POHDINTA	31
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	31
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	34
	LÄHTEET	38
	LIITTEET	41

1 JOHDANTO

1970-luvulta alkaen Suomessa on pyritty toteuttamaan erityisen tuen tarpeessa olevien lasten integroimista yleisopetukseen. Pyrkimyksenä oli kaikkien oppilaiden hyvä, oikeudenmukainen ja ihmisarvoinen kohtelu sekä tasa-arvoisten mahdollisuuksien antaminen, mahdollisuus olla arvostettu ja osallistua toimintaan. (Moberg 1999, 138, 143; 2001, 83–84.) Integraation mukaisesti myös erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat osana toimintaa, joka on suunniteltu kaikille lapsille (Niemelä 2015, 13). 1980-luvulla alettiin puhua inklusiosta, jossa tavoitteena on lähikouluperiaate, eli oppilaat käyvät kotiaan lähimpänä olevaa koulua riippumatta erityisen tuen tarpeistaan. Kaikki lapset ovat samalla luokalla ja jokaisen oppilaan tarpeet on huomioitu. (Moberg 1998, 140–141; 2001, 83–84.) Verrattuna integraatioon, inklusiossa oleellista on, että kaikki oppilaat ovat alun perin samassa luokassa eikä heitä ole siirretty erityisluokasta yleisopetuksen luokkaan.

Opettajien uskomukset ja arvot sekä näkemykset inklusiosta määrittävät heidän toimintaansa luokassa ja vaikuttavat myös luokan sisällä vallitsevaan kulttuuriin (Odom & Diamond 1998, 13). Kaikkien työntekijöiden välinen yhteistyö on suuressa roolissa inklusiivisessa opetuksessa (Stainback & Stainback 1992), ja kaikilla työntekijöillä tulisi olla tietoa inklusiosta (Niemelä 2015, 13). Tämä yhteistyön merkitys ja kaikkien lasten huomiointi tulee esille myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 44).

Vaikka varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ei varsinaisesti puhuta inklusiivisesta opetuksesta kyseisellä termillä, niin varhaiskasvatuksessakin pyritään noudattamaan inklusiivisen opetuksen periaatteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) todetaan, että lapselle tarjottava tuki tulee järjestää yleisissä varhaiskasvatuspalveluissa niin, että lapsi toimii muiden lasten kanssa yhtenä ryhmän jäsenenä ja hänen sosiaalisia kontaktejaan tuetaan. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 44) puhutaan kasvun ja oppimisen tuesta, joka jaetaan kolmeen tasoon: yleiseen, tehostettuun sekä erityiseen tukeen. Kasvun ja oppimisen tuki kohdistuu sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän vah-

vuuksiin sekä oppimis- ja kehitystarpeisiin. Jokaiselle lapselle tarjotaan esiopetuksessa onnistumisen kokemuksia niin oppimisessa kuin toiminnassa ryhmän jäsenenä. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 12, 22, 44.) Varhaiskasvatuksessa pyritään mukauttamaan fyysistä, psyykkistä sekä kognitiivista ympäristöä, jotta lapsen tarpeisiin vastattaisiin oikealla tavalla (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 44; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36).

Inklusiivisella opetuksella on todettu olevan hyötyä niin akateemisesti kuin kehityksellisesti ja sen on todettu hyödyntävän kaikkia lapsia, ei pelkästään lapsia, joilla on erityisen tuen tarpeita (Dickson 2000, 251–252; Holahan & Costenbader 2000, 224, 226). Lisäksi lapsen sosiaalisille suhteille on todettu eduksi osallistuminen inklusiiviseen opetukseen (Dickson 2000, 251; Mogharreban & Bruns 2009, 407). Tämän takia olisikin tärkeää tunnistaa, kuinka inklusiivista opetusta voidaan toteuttaa tehokkaasti ja mitkä tekijät vaikuttavat inklusiivisen opetuksen toteutumiseen. Lisäksi olisi tärkeää löytää yhteinen määritelmä sille, mitä inklusiivisella opetuksella tarkoitetaan juuri omassa yhteisössä, jotta opetusta on mahdollista toteuttaa yhteisymmärryksessä. Ei kuitenkaan riitä, että yhteisössä vallitsee yhteinen määritelmä inklusiolle ja tiedetään mitkä tekijät vaikuttavat sen toteutumiseen, vaan lisäksi työntekijöillä tulee olla tietoa lapsen kehitysvaiheiden mukaisista toimintatavoista sekä inklusiivisesta opetuksesta. Myös työntekijöiden asennoituminen inklusiiviseen opetukseen tulee olla myönteinen, jotta kaikki lapset voivat hyötyä inklusiivisesta opetuksesta. (Mogharreban & Bruns 2009, 407.)

Suomessa on vähän tutkimusta siitä, millaisia inklusiivisia käytänteitä on ja kuinka tehokkaita nämä käytänteet ovat (Niemelä 2015, 4). Tutkimuskirjallisuutta inklusiivisen opetuksen toteutumisesta ja henkilökunnan kokemuksista on vähän, joten tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tuoda lisää tietoa inklusiivisen opetuksen toteutumisesta nimenomaan päiväkotikontekstissa. Tarkoituksena on selvittää päiväkotien työntekijöiden näkökulmia inklusiivisesta opetuksesta sekä tekijöistä, jotka vaikuttavat inklusiivisen opetuksen toteutumiseen.

2 MONIULOTTEINEN INKLUUSIO

2.1 Yleistä inklusiosta

Inklusiolle ei ole yhtä yleistä määritelmää, vaan siitä on monenlaisia määritelmiä ja huomioitavaa on, että kulttuuri ja aika vaikuttavat siihen, millaisena inklusio nähdään (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 2-3, 14, 27). Ainscow'n ym. (2006, 14) mukaan inklusion määritelmä voi olla joko kuvaileva tai ohjaileva. Kuvaileva määritelmä kertoo millaisia eri tapoja inklusiivisuuden käytössä on, kun taas ohjaileva määritelmä kertoo, millä tavoin inklusiota tulisi toteuttaa. Vaikka määritelmiä on monia, niin kaikille yhteistä on se, että inklusiivisessa opetuksessa kaikki lapset ovat samassa tilassa, esimerkiksi luokkahuoneessa, riippumatta siitä onko heillä haasteita kehityksessään vai ei (Ainscow ym. 2006, 25; Odom & Diamond 1998, 6). Nämä kuvastavat Ainscow'n ym. (2006, 14-15) määrittämiä lähestymistapoja inklusiolle, joista kahdessa korostetaan kaikille yhteistä koulua sekä koulutusta kaikille. Myös erityisopetusta tarvitsevien lasten tulisi siis saada opetusta yleisessä luokassa (UNESCO 1994). Yksi Ainscow'n ym. (2006, 14-15) lähestymistavoista on inklusiivisen opetuksen kohdistuminen lapsiin, joilla on erityisen tuen tarpeita. Kuitenkin inklusiivisen opetuksen olisi tarkoitus koskea kaikkia lapsia.

Kaikilla lapsilla on inklusiivisen ajattelutavan mukaan oikeus mahdollisimman tavalliseen elämään, kehittyivät he sitten ikätasonsa mukaisesti tai eivät (Ainscow ym. 2006, 25; Odom & Diamond 1998, 6), ja jokaisen lapsen oikeutta opetukseen sekä mahdollisuutta saavuttaa omaa tasoaan vastaava oppiminen korostetaan myös Unescon (1994) Salamancan julistuksessa. Jokainen lapsi tulisi nähdä yksilönä, jolla on omat vahvuutensa sekä oppimisen tarpeensa (UNESCO 1994), ja inklusion perusajatuksena on, että kaikki voivat oppia ja kaikki lapset ovat erilaisia (Dickson 2000, 252; Väyrynen 2001, 19). Opetuksen järjestämisessä tulisikin huomioida, että luonteenpiirteitä ja tuen tarpeita on yhtä paljon kuin lapsia, jolloin opetuksen tulee olla lapsilähtöistä sekä erityisen tuen tarpeet huomioivaa (UNESCO 1994).

Yhden ajattelutavan mukaan inklusion tarkoituksena on vähentää syrjintää ja ulkopuolelle jättämistä niin iän tai sukupuolen kuin myös sosiaalisen aseman perusteella (Ainscow ym. 2006, 2, 15). Tavoitteena on edistää ihmisoikeuksia sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Jokaisella yksilöllä on merkittävä rooli omassa yhteisössään ja erilaisuutta tulisi arvostaa. (Väyrynen 2001, 19.) Yksilön tarkastelun lisäksi oleellista on kuitenkin kiinnittää huomiota myös yhteiskunnallisiin ja poliittisiin toimintatapoihin, jotta erilaisuutta arvostettaisiin. Yksi inklusion lähestymistavoista korostaa sitä, että kaikki ryhmät voivat olla vaarassa jäädä ulkopuolelle, eikä siihen vaikuta tuen tarpeet. (Ainscow ym. 2006, 2, 15.) Laajin Ainscow'n ym. (2006, 15) määrittämä lähestymistapa kuvastaa suhtautumista koulutukseen ja koko yhteiskuntaan inklusiivisuuden periaatteen mukaisesti. Inklusiivisuuden periaatteella toimiva koulu vähentääkin syrjiviä asenteita ja luo samalla inklusiivista yhteiskuntaa, joka tarjoaa opetusta kaikille. Lisäksi inklusiivinen koulu tarjoaa tehokasta opetusta lapsille ja parantaa opetusjärjestelmän tehokkuutta sekä taloudellista kannattavuutta. (UNESCO 1994.)

2.2 Inklusion monet ulottuvuudet

Kuten edellä jo todettiin, inklusion käsitteelle on monenlaisia määritelmiä, jotka voivat myös erota toisistaan. Mikään ulottuvuus tai inklusion määritelmä ei kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan ne ovat osa inklusiota, eri näkökulmista tarkasteltuna (Dyson 1999). Lisäksi Ainscow ym. (2006, 25) korostavat, että inklusion ulottuvuudet eivät kohdistu pelkästään erityistä tukea tarvitseviin lapsiin vaan kaikkiin lapsiin.

Dyson (1999) määrittelee inklusiolle neljä diskurssia, joita ovat oikeuksia ja etiikkaa painottava, tehokkuus-, poliittinen sekä pragmaattinen diskurssi. Dyson (1999) käyttää termiä diskurssi, mutta puhun jatkossa ulottuvuuksista, koska tässä tutkimuksessa ulottuvuudet ovat tarkastelun kohteena. Dysonin (1999) määrittelemät ulottuvuudet voidaan jakaa inklusion perusteulottuvuuteen, jo-

hon kuuluvat oikeuksia ja etiikkaa painottava ulottuvuus ja tehokkuusulottuvuus, sekä inklusion toteuttamisulottuvuuteen, johon liittyvät poliittinen ulottuvuus sekä pragmaattinen ulottuvuus.

Oikeuksia ja etiikkaa painottavan ulottuvuuden mukaan inklusio on oikeus siinänsä tai sosiaalisen oikeudenmukaisuuden muoto (Dyson 1999, 39-40). Tämä ulottuvuus korostaa kaikkien lasten tasa-arvoista kohtelua, jossa pääperiaatteena on kaikkien lasten yhteisopetus ja yhdenvertainen kohtelu. Oleellista on lasten oikeus opetukseen; erityisesti opetukseen, joka tapahtuu yhdessä omien vertaisten kanssa, samassa ryhmässä. (Dyson 1999.) Savolaisen (2009, 285) asenteellinen ulottuvuus korostaa myös osaltaan yhdenvertaista kohtelua, sillä jokaisen lapsen yksilöllistä kasvua sekä tietoja ja taitoja korostetaan. Opettajien ollessa ensisijaisesti vastuussa inklusiivisesta opetuksesta, ovatkin heidän asenteensa inklusiota kohtaan oleellisia (Kraska & Boyle 2014, 228).

Opettajien asenteita ja suhtautumista inklusiivista opetusta kohtaan on tutkittu niin Suomessa kuin kansainvälisesti (Hsieh & Hsieh 2011; Moberg 1998, 2001). Mobergin (1998, 2001) mukaan opettajat suhtautuivat vaihtelevasti inklusioon, mutta enimmäkseen heidän suhtautumisensa oli kriittistä. Suhtautumiseen vaikutti muun muassa se, kuinka tärkeänä inklusio nähtiin ihmisarvon edistäjänä ja kuinka paljon uskottiin siihen, että yhteinen opetus kohtaa myös vaikeimmin vammaisten tarpeet. Myönteisin suhtautuminen oli tapauksissa, joissa oli kyse yhteisöllisyyden tavoittelusta, kun taas kriittisimmin suhtauduttiin siihen, että vaikeasti vammaisetkin olisivat yhteisopetuksessa ja heidän hyvä oppimisensa saataisiin taattua. Erityisopettajien suhtautuminen inklusioon oli myönteisintä, kun taas luokanopettajien ja aineenopettajien suhtautuminen oli hieman kriittisempää. (Moberg 2001, 88-89, 92.)

Sen sijaan Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa (Hsieh & Hsieh 2011), jossa selvitettiin varhaiskasvattajien suhtautumista inklusioon, olivat asenteet kohtalaisen positiivisia. Opettajien aikaisemmat positiiviset kokemukset työkentelystä lasten kanssa, joilla on vaikeuksia sekä opettajan rooli luokassa vaikuttivat positiivisesti opettajien asenteisiin inklusiivista opetusta kohtaan (Hsieh & Hsieh 2011, 1167, 1177, 1179). Nämä erot opettajien suhtautumisessa voivat

kenties johtua siitä, että Mobergin (2001) tutkimus on tehty aikaisemmin, jolloin inklusiivinen opetus ei ollut vielä Suomessa niin yleistä.

Myös Ainscow ym. (2006) ovat määritelleet inklusiolle eri ulottuvuuksia, ja osallistumisen ulottuvuus (participation) liittyy vahvasti Dysonin (1999) oikeuksia painottavaan ulottuvuuteen. Osallistuminen on toisten kanssa olemista sekä yhteistyötä toisten kanssa ja se voidaan määritellä esimerkiksi mukaan kuumisena, mukaan menemisenä sekä mukaan ottamisena. Tärkeää on kuitenkin muistaa myös mahdollisuus olla osallistumatta, mikäli näin haluaa. (Ainscow ym. 2006, 24; Väyrynen 2001, 20.) Osallistumisessa tärkeää on aktiivinen sitoutuminen ja osallistuminen päätöksentekoon, ja lisäksi jokainen tulisi hyväksyä mukaan toimintaan omana itsenään, huomioiden että jokainen ihminen on erilainen. Osallistumisessa ei ole kyse pelkästään lasten osallistumisesta, vaan lisäksi koulun henkilökunnan ja vanhempien osallistuminen on tärkeää. (Ainscow ym. 2006, 24.) Toinen Ainscow'n ym. (2006, 25) määrittämä ulottuvuus on läsnäolo (presence), jolloin erilaiset oppilaat ovat koulussa ja luokassa muiden kanssa, heillä on samanlainen oikeus yhteisopetukseen.

Opetuksen *tehokkuuden ulottuvuudessa* keskeisenä näkökulmana on yhteisopetuksen ja erityisopetuksen tehokkuus sekä vaikutukset lasten oppimiseen ja kehitykseen (Dyson 1999). Yleisopetuksen on todettu olevan yhtä tehokasta, ellei tehokkaampakin, kuin erityisopetus, ja erityistä tukea tarvitsevien lasten oppiminen on ollut yleisopetuksessa vähintään yhtä tehokasta kuin erityisopetuksessa. Lisäksi erityisopetusta pidetään kalliina, koska yleisopetus ja erityisopetus tarvitsevat omat resurssinsa. (Dyson 1999, 40–41.) Vaikka inklusion tavoittelu koetaan tärkeänä asiana, niin esimerkiksi Mobergin (2001, 88) tutkimuksessa opettajien inklusioon suhtautumiseen vaikutti se, kuinka luokanopettajien ajattellaan selviävän haasteista, joita yhteisopetus tuo ja kuinka paljon opettajat uskovat siihen, että he voivat tarjota kaikille oppilaille hyvää opetusta yhteisopetuksessa. Opettajat pohtivatkin opetuksen laatua, sillä he eivät kokeneet voitavansa tarjota riittävää opetusta niillä resursseilla, joita heillä on käytössään (Moberg 1998, 136; 2001, 92).

Poliittisen ja pragmaattisen ulottuvuuden lähtökohtana on se, kuinka inkluusiivisen koulun ja opetuksen tavoitteet saadaan toteutettua. *Poliittisessa ulottuvuudessa* keskiössä on muun muassa se, mitä koulun suorittaman valikoinnin lakauttaminen vaatii. (Dyson 1999.) Siirtyminen inkluusiiviseen järjestelmään tarvitsee yhteiskunnallista poliittista taistelua, joka voi olla joko suoraa toimintaa tai sitten sorrettujen ryhmien puolesta toimimista, edustuksellista toimintaa. Myös käsitteellisten rakenteiden kriittinen tarkastelu on tässä ulottuvuudessa oleellista. (Dyson 1999, 41–42.)

Pragmaattinen ulottuvuus keskittyy siihen, kuinka yhteisopetus voitaisiin toteuttaa tehokkaasti. Lisäksi painotetaan sitä, kuinka inkluusiivista opetusta voidaan käytännössä toteuttaa ja mitä sillä voidaan saavuttaa. (Dyson 1999, 42.) Ainscow ym. (2006, 25, 29) puhuvat inkluusion suoriutumisolottuvuudesta (achievement), jossa suoriutuminen tarkoittaa kaikkien lasten suoriutumista sekä opettamisen ja oppimisen olosuhteita. Suoriutumisen yhteydessä voidaan puhua myös laatu-ulottuvuudesta (quality), jonka mukaan tuetaan kaikkia oppilaita ja ohjataan heidän oppimistaan, jotta he suoriutuvat tasoaan vastaavalla tavalla. Opettämisen ja oppimisen olosuhteet tulevat esille myös Mobergin (2001, 89, 92) tutkimuksessa, jossa opettajat suhtautuivat kielteisesti inkluusioon, mikäli opettajilla ei ollut tarpeeksi erityispedagogisia taitoja ja tietoja opettaa kaikkia lapsia.

Oletuksena on, että inkluusiivisissa kouluissa sekä paikallisissa ja kansallisissa systeemeissä on määrättyjä ominaisuuksia, jotka eroavat ei-inkluusiivisista kouluista. Näitä ominaisuuksia voi olla esimerkiksi koulun käytänteissä sekä ilmapiirissä, ja tyypillisiä ovat erilaiset oppaat ja käsikirjat. (Dyson 1999, 42.) Savolainen (2009, 282) mainitseekin koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joita Suomessa on kehitetty. Erilaiset koulun suunnitelmat ja asiakirjat ohjaavat opettajien käytännön työtä (Ainscow 2005, 114), ja muun muassa Savolainen (2009) mainitsee yksilöllisten oppimistavoitteiden asettamisen lapsille. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien ja yksilöllisten oppimistavoitteiden avulla voidaan vähentää riskiä, että osa oppilaista jäisi koulutuksen ulkopuolelle.

Dyson (1999, 49) mainitsee inkluusion haasteeksi sen, että se voi helposti olla pelkkää sanahelinää, jolla ei ole syvempää tarkoitusta. Toisena haasteena voi

olla myös se, että tarkastellaan vain yhtä ulottuvuutta inklusiosta, jolloin muut ulottuvuudet unohtuvat, ja voidaan jälleen puhua ulkopuolelle jättämisestä tai pois rajaamisesta, josta inklusion avulla on haluttu päästä eroon (Dyson 1999, 49). Savolainenkin (2009, 282) mainitsee, että kouluissa voi olla niin rakenteellisia, asenteellisia kuin pedagogisia esteitä, joiden takia osa lapsista jää koulutuksen ulkopuolelle. Mikäli lapsia kohdellaan tasavertaisesti ja jokaisen lapsen yksilöllinen kehitys huomioidaan sekä asennoidutaan positiivisesti lapsia ja inklusiota kohtaan, niin nämä esteet vähenevät. Jos koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joista Savolainen (2009) mainitsee, painottavat inklusiivista opetusta, niin edelleen voidaan vähentää riskiä, että osa lapsista jäisi koulutuksen ulkopuolelle.

2.3 Inklusiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä

Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu, millaisista tekijöistä inklusiivinen opetus koostuu ja mitkä tekijät vaikuttavat inklusiivisen opetuksen toteutumiseen (mm. Ainscow 2005; Mogharreban & Bruns 2009; Niemelä 2015; Savolainen 2009). Mogharreban ja Bruns (2009) toteavat, että inklusiivinen opetus on mahdollista, jos työntekijöiden asenne inklusiivista opetusta kohtaan on myönteinen. Savolainenkin (2009, 281, 289) korostaa koko koulujärjestelmän ja työntekijöiden sitoutumista kaikkien lasten opettamiseen sekä inklusiiviseen opetukseen. Työntekijöiden asenteiden lisäksi myös vanhempien asenteilla ja suhtautumisella voi Niemelän (2015, 70, 72) mukaan olla merkitystä. Hänen tutkimuksessaan vanhempien ennakkoluulot ja asenteet latistivat inklusiivista opetusta, kun vanhemmat eivät osallistuneet päiväkodin toimintaan eivätkä olleet kiinnostuneita lasten päivästä. Vanhemmat ovat lastensa parhaita asiantuntijoita, joilta päiväkodin työntekijät voivat oppia lasten tarpeista (Dickson 2000, 254).

Asenteiden lisäksi yhteistyön koetaan vaikuttavan inklusiivisen opetuksen toteutumiseen. Esimerkiksi Mogharreban ja Bruns (2009, 407–408) ovat toden-

neet yhteistyön ja roolien määrittämisen työntekijöiden kesken olevan oleellisessa osassa inklusiivista opetusta. Heidän mukaansa roolien määrittäminen on tärkeää, jotta vastuualueita voidaan jakaa työntekijöiden kesken, mutta samalla niitä voidaan joustavasti myös muuttaa. Selkeä roolijako myös helpottaa keskustelua ryhmän sekä yksittäisten lasten tarpeista. (Mogharreban & Bruns 2009, 409.) Niemeläkin (2015, 61) tuo esille sen, että yhteistyö on yksi tärkeimmistä inklusiota tukevista tekijöistä.

Jotta inklusiivista opetusta voidaan toteuttaa tehokkaasti, tulee toiminnan ja oppimisympäristön olla lasten ikätasolle ja kehitykselle sopivia. Tässä korostuukin lasten kehittymisen seuranta. (Mogharreban & Bruns 2009, 407–408, 410–411.) Toiminnan tulee olla myös yksittäiselle lapselle suunniteltua, ei vain lapsiryhmän ikätasolle sopivaa (Dickson 2000, 254). Lisäksi Niemelän (2015, 61) mukaan oleellista inklusiivisen opetuksen toteutumisessa on eri vähemmistöryhmille annettava tuki sekä lasten kannustaminen osallistumaan. Savolainen (2009, 289–290) tuo kuitenkin esille, että ryhmässä toteutettavat käytännöt ovat erityisen tärkeitä inklusiivisen opetuksen toteutumisessa ja ne voivat olla jopa tärkeämpiä kuin opetusympäristö tai luokkajärjestelyt. Työntekijöillä tulisi olla yhteinen määritelmä inklusiolle ja selkeä linja siitä, mitä he haluavat opetuksellaan tarjota lapsille, jotta inklusiivinen opetus olisi mahdollisimman hyvää (Mogharreban & Bruns 2009, 407–408, 410–411).

Tehokkaatkin opetusmenetelmät voivat kuitenkin muuttua tehottomiksi, mikäli opettajat määrittelevät oppilaita ja kokevat heidän tarvitsevan muutosta pärjätäkseen luokassa (Ainscow 2005, 115, 117). Savolainen (2009, 289–290) korostaa opettajien ja erityisopettajien tärkeää roolia inklusiivisen opetuksen edistämässä, ja hänen mukaansa pätevät opettajat ovat edellytyksenä hyvälle opetukselle. Yhteiset neuvottelut sekä jaetut kokemukset ovat tärkeitä, samoin opettajien on tärkeää saada vertaispalautetta työstään, jotta he voivat huomata esimerkiksi omissa toimintatavoissaan piirteitä, joita tulisi muuttaa inklusiivisempaan suuntaan. Sosiaalisten oppimisprosessien ja yhteisten työpajojen kautta ihmisten toiminta ja ajattelu voivat muuttua inklusiivisempaan suuntaan, ja tämän

myötä myös koulun käytännöt voidaan muuttaa inklusiivisemmiksi. (Ainscow 2005, 113, 115, 117.)

Inklusiivisen opetuksen toteutumisen suurimpana esteenä nähdään Niemelän (2015, 70, 72) mukaan resurssien puute ja myös Mogharreban ja Bruns (2009, 407–408) ovat todenneet tarvittavien resurssien olevan oleellisessa osassa inklusiivisen opetuksen toteutumisessa. He ovat nimenneet muun muassa opettajien suunnitteluajan erityisen tärkeäksi resurssiksi, koska silloin työntekijöiden on mahdollista suunnitella kaikille lapsille sopivaa toimintaa huomioiden heidän yksilölliset tarpeensa. Lisäksi henkilökunnan määrän koettiin vaikuttavan oleellisesti inklusiivisen opetuksen toteutumiseen. (Mogharreban & Bruns 2009, 411.)

Inklusiivisen opetuksen kehittyminen tulee nähdä Ainscow'n (2005, 117) mukaan myös laajempaan, kuin pelkästään koulua koskevana kehityksenä. Jotta inklusiivista opetusta voidaan kehittää, tulee tietyssä kontekstissa olla yhteinen määritelmä siitä, mitä inklusiivinen opetus tarkoittaa. Mikäli inklusiosta on kansallisesti vaihtelevia ja ristiriitaisia näkökulmia, se on esteenä inklusiivisen opetuksen toteutumiselle. (Ainscow ym. 2006, 32.) Suurimmat haasteet oppijoille aiheuttaa vallalla olevat ajattelutavat ja koko koulutusjärjestelmän ajattelutapa tulisikin muuttaa, jotta opetusta voidaan kehittää inklusiivisempaan suuntaan (Ainscow 2005, 118, 121–122). Oikeudenmukaisuuteen pyrkivää opetusta ja inklusiivista opetusta ei nähdä uhkana laadukkaalle opetukselle tai lasten oppimistuloksille, vaan päinvastoin oikeudenmukaisen opetuksen myötä myös opetuksen laatu voi kasvaa (Savolainen 2009, 289–290).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkodin työntekijöiden kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta päiväkodeissa. Tarkastelun kohteena oli inklusiivisen opetuksen monet ulottuvuudet päiväkotien työntekijöiden kokemana. Lisäksi tarkoituksena oli tutkia sitä, millaiset tekijät vaikuttavat inklusiivisen opetuksen toteutumiseen päiväkodeissa; mitkä tekijät edistävät inklusiivisen opetuksen toteutumista ja mitkä tekijät estävät. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat seuraavanlaisia:

1. Millaisia ulottuvuuksia päiväkodin työntekijät tuovat esille inklusiivisesta opetuksesta?
2. Millaiset tekijät vaikuttavat inklusiivisen opetuksen toteutumiseen päiväkodissa joko edistävästi tai estävästi?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Aineiston keruu

Keräsin aineiston sähköisellä kyselylomakkeella maaliskuun 2016 aikana. Ennen aineiston keräämistä hain yhdeltä Keski-Suomen kunnalta tutkimusluvan, joka koski kaikkia tämän kunnan päiväkoteja. Kun tutkimuslupa oli saatu, lähetin pyynnön osallistua kyselyyn kunnan kaikkien päiväkotien johtajille, joiden toivottiin välittävän kyseinen linkki kyselylomakkeeseen heidän työntekijöilleen. En kysynyt erikseen työntekijöiltä suostumusta osallistua kyselyyn, sillä informaatiokirjeessä kuvattiin ehdot kyselyyn vastaamiselle, ja mikäli työntekijä osallistui kyselyyn, hän hyväksyi kuvatut ehdot (ks. liite 1).

Koska kysely toteutettiin sähköisesti jakamalla linkki päiväkotien johtajille, ei vastaajia pystytty tunnistamaan vaan kyselyyn vastaaminen tapahtui täysin anonymisti (ks. Eskola & Suoranta 1998, 43). Vastaamiseen ei tarvittu sähköpostiosoitteita tai yhteystietoja, joten vastaajien henkilöllisyys säilyi salassa eikä myöskään yksittäisiä päiväkoteja ollut mahdollista tunnistaa vastauksista. Koska vastaaminen tapahtui sähköisesti, eivät myöskään tutkija ja tutkimukseen osallistujat kohdanneet missään vaiheessa, joten vastaajien henkilöllisyys pysyi tämänkin takia salassa. Kyselylomakkeeseen vastaaminen tapahtui täysin luottamuksellisesti (ks. Eskola & Suoranta 1998, 43). Mikäli vastauksissa olisi ollut asioita, joista voidaan tunnistaa yksittäinen henkilö tai päiväkoti, nämä asiat olisi muutettu tai poistettu tutkimusraportista, jolloin anonymiteetti olisi säilynyt. Vaikka kyselyyn vastaajia ei voitu tunnistaa, niin tutkimukseen osallistujat valittiin harkinnanvaraisesti lähettämällä kyselylomake päiväkoteihin, sillä haluttiin selvittää nimenomaan päiväkodin työntekijöiden kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 15; Metsämuuronen 2006a, 45).

Kyselylomake oli laadullinen ja sen kysymykset olivat avoimia, joihin toivottiin laajoja, pohdiskelevia vastauksia. Kyselylomakkeessa selvitettiin muun muassa päiväkodin työntekijöiden kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta, mitä

heillä tulee mieleen inklusiosta ja miten se heidän mielestään toteutuu (ks. liite 2).

Ensimmäisen viikon aikana siitä, kun kyselyn linkki oli lähetetty eteenpäin, vastauksia oli tullut vain yksi. Kyselylomakkeen vaarana voikin olla, että aineiston koko jää pieneksi, ja tähän voi vaikuttaa esimerkiksi se, ettei tutkijan ja tutkittavan välillä ole konkreettista yhteyttä (Valli 2010, 107, 113). Toisaalta tällainen kasvottomuus voi joissain tapauksissa edistää vastaamista. Päätin kysyä myös muutamista muista Etelä- ja Keski-Suomen kunnista, voisivatko he osallistua tähän tutkimukseen ja kahdesta kunnasta myönnettiin tutkimuslupa. Näiden kuntien päiväkotien johtajat välittivät kyselyn linkin työntekijöilleen. Laitoin kaikkien päiväkotien johtajille muistutusviestit kyselyyn vastaamisesta ja pidensin samalla kyselyyn vastaamisen aikaa muutamalla päivällä, sillä kahden kunnan päiväkotien työntekijöille olisi jäänyt vain päivä aikaa vastata kyselyyn. Jos aloitaisin aineiston keräämisen nyt uudestaan, niin ottaisin heti yhteyttä useampiin kuntiin, sillä kunnat voivat kuormittaa keväisin tutkimuspyynnöistä, kun monet opiskelijat tekevät kandidaatintutkielmiaan. Nyt lähetin kyselyn muihin kuntiin vasta myöhemmin, ja heille jäi vähemmän aikaa vastata kyselyyn. Vastaajien määrä voisi kasvaa, mikäli hyödyntäisi sellaisia kuntia, joissa tutkimukseen osallistuminen ei ole niin yleistä.

Pohdin aineiston keruun tapaa ja harkitsin myös haastattelua. Ajattelin kuitenkin, että päiväkodit saavat paljon haastattelupyynnöitä, kun opiskelijat tekevät kandidaatintutkielmiaan, joten päädyin sähköiseen kyselylomakkeeseen. Siihen vastaamiseen ei tarvitse sopia erikseen aikaa, vaan jokainen voi vastata itselle parhaiten sopivana ajankohtana (ks. Valli 2010, 107). Vastaajan ei tarvitse myöskään ajatella sitä, mitä tutkija mahdollisesti ajattelee vastauksista, sillä vastaaminen tapahtuu anonymisti. Haastattelutilanteessa vastaaja voi helpommin jättää jotain sanomatta. Toisaalta kyselylomakkeessa on se haaste, että vastauksia ei voi tarkentaa, vaan ne täytyy tulkita sellaisinaan ja yrittää saada niistä kaikki mahdollinen irti. Kyselylomakkeen laatimisessa onkin siis tärkeää, että kysymykset ovat selkeitä ja kysymyksiä on hyvä miettiä myös tutkimusongelman pohjalta, jotta asiaan liittymättömiä ja turhia kysymyksiä ei kysyttäisi (Valli 2010, 104).

Keräsin aineistoa yhteensä kaksi viikkoa, jonka jälkeen suljin kyselylomakkeen linkin. Olin ainoa, joka pääsi käsiksi aineistoon ja olin vastuussa siitä, ettei kukaan muu näe tutkimusaineistoa. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen hävitin aineiston asianmukaisesti eikä sitä käytetty muihin tarkoituksiin.

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 15 päiväkodin työntekijää kolmen eri kunnan alueelta Etelä- ja Keski-Suomesta. Vastaajien ikäjakauma oli 30–40-vuotiaista yli 50-vuotiaisiin ja yli 50-vuotiaita vastaajia oli yli puolet kaikista vastaajista. Kaikki vastaajat olivat naisia. Vastaajien koulutustausta vaihteli: enemmistö vastaajista oli lastentarhanopettajia (7) sekä erityislastentarhanopettajia (5), mutta lisäksi vastaajien joukossa oli lastenhoitajia (2) sekä yksi sosionomi. Enemmistö vastaajista (10) oli työskennellyt päiväkodissa yli 20 vuotta ja loppujen vastaajien työkokemus jakautui tasaisesti 5–20 vuoden välille. Kenelläkään vastaajista ei ollut alle viiden vuoden työkokemusta. Reilu neljännes (4) vastaajista työskenteli 3–5-vuotiaiden ryhmässä, viidesosa (3) vastaajista työskenteli esikouluryhmässä, yksi viidennes (3) työskenteli 3–6-vuotiaiden ryhmässä ja kaksi vastaajista työskenteli 0–3-vuotiaiden ryhmässä. Lisäksi kahdella erityislastentarhanopettajalla oli konsultoiva rooli päiväkodissa, eikä heillä ollut omaa lapsiryhmää. Yksi erityislastentarhanopettaja työskenteli oman lapsiryhmänsä lisäksi konsultoivassa roolissa. Myös yksi päiväkodin johtajan tehtävissä työskentelevä lastentarhanopettaja vastasi kyselyyn. Lapsiryhmän koko, jossa työntekijät työskentelivät, vaihteli 10–15 lapsen ryhmästä 20–25 lapsen ryhmään melko tasaisesti.

4.3 Aineiston analyysi

Omassa tutkimuksessani käytin laadullista sisällönanalyysia: ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on yksittäinen analyysimenetelmä, mutta se voi olla myös eräänlainen teoreettinen

tausta, johon liittyy muita analyysimenetelmiä. Jos puhutaan kirjoitetun tai kuulun aineiston analyysistä, niin lähes kaikki laadullisen tutkimuksen analyysit perustuvat sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda tutkittavasta aiheesta tiivis ja yleispätevä raportti. Pelkkä analyysin teko ja kuvaaminen eivät kuitenkaan riitä, vaan analyysin tuloksista on pystyttävä tekemään myös tarkoituksenmukaisia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Aloitin aineiston analyysin sillä, että luin kyselylomakkeen vastaukset muutamaan kertaan läpi luodakseni kokonaiskuvan aineistosta ja katsoin, millaisia asioita vastauksista olisi löydettävissä. Tämän jälkeen aloitin toisen tutkimuskysymyksen analysoinnin. Päätin, että tarkastelen kyselylomakkeen kysymyksiin 10 ja 11 (ks. liite 2) saatuja vastauksia inklusiivisen opetuksen toteutumista estävistä ja edistävästä tekijöistä, ja jätän muut vastaukset huomioimatta tässä analyysissä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 92, 101) mukaan ennen varsinaista aineiston analysoinnin aloittamista on tärkeää päättää, mikä kyseisessä aineistossa kiinnostaa. Vaikka tutkimusaineistossa olisi paljon mielenkiintoista analysoitavaa, niin kaikkea ei ole mahdollista tehdä, vaan analysointi tulee rajata tiettyihin asioihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92, 101).

Aloitin lukemalla kyselylomakkeen kysymyksen 10 (ks. liite 2) vastauksia. Toisessa tutkimuskysymyksessä, jossa selvitettiin inklusiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä, käytin aineistolähtöistä analyysia, jolloin valmiita luokkia tai teemoja ei ole, vaan ne on tarkoitus muodostaa aineistosta käsin analyysin edetessä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Merkitsin tekstiin korostuksella kaikki tekijät, jotka mainittiin inklusiota edistäviin tekijöihin. Tämän jälkeen selasin merkitsemäni kohdat ja kirjoitin ylös kaikki tekijät pelkistetystä muodosta eli redusoin alkuperäiset ilmaukset (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 101, 109). Lisäksi kvantifioin vastaukset tukkimiehen kirjanpidolla sen perusteella, kuinka moni vastaaja oli maininnut kyseiset tekijät (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 120).

Kun tekijät oli kirjattu ylös, yhdistelin samankaltaisia tekijöitä samoihin ryhmiin ja muodostin tekijöistä neljä yläluokkaa: *koulutus, resurssit, työyhteisö*

sekä *lapset ja perhe* (ks. kuvio 1). Luokittelussa aineisto klusteroidaan eli jaetaan eri aihepiireihin ja samaa tarkoittavista ilmaisuista muodostetaan luokkia, jotka nimetään sisältöä kuvaavasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93, 101, 110). Koodasin jokaisen yläluokan omalla värillä ja merkitsin aineistoon eri tekijät uudestaan sillä värillä, mihin luokkaan mikäkin tekijä kuului. Koodaaminen on oleellista aineiston läpi käymisessä, jotta myöhemmin on helpompi palata alkuperäiseen vastaukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Yläluokkien jaon jälkeen laskin kuinka monessa vastauksessa kaikista vastauksista esiintyi kyseinen luokka (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tekijöistä muodostui vielä alaluokkia ja näiden osuuden laskin niistä vastauksista, joissa kyseinen yläluokka oli mainittu. Aineiston abstrahoinnissa muodostin yläluokkia yhdistäväksi luokaksi inklusiiviseen opetukseen vaikuttavat tekijät (ks. Metsämuuronen 2006b, 122; Tuomi & Sarajärvi 2009, 101, 111). Inklusiivisen opetuksen toteutumista estävien tekijöiden kohdalla tein vastaavan analyysin kyselylomakkeen kysymyksen 11 (ks. liite 2) vastausten perusteella, ja hyödynsin aiemmin nimettyjä luokkia myös tässä analyysissä.

Kun olin saanut toisen tutkimuskysymyksen analyysin valmiiksi, aloitin ensimmäisen tutkimuskysymyksen, inklusiivisen opetuksen ulottuvuuksien, analysoinnin. Tässä analyysissä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja analyysin taustalla oli Dysonin (1999) ja Savolaisen (2009) määrittelemät inklusion ulottuvuudet. Yhdistelin näitä kahta taustateoriaa ja muodostin lopulta näiden ulottuvuuksien pohjalta kolme luokkaa, jotka nimesin itse. Teoreettisten lähtökohtien tarkoituksena on auttaa analyysin etenemisessä, mutta luokat määritellään aineistosta käsin, jolloin valmista teoriaa ja aineistosta tulkittuja asioita yhdistellään ja muokataan sopivaksi lopputulokseksi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eteneekin aineistosta tulkitun tiedon perusteella. (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97, 117.)

Tässä analyysissä hyödynsin kyselylomakkeen kysymyksien 6–9 (ks. liite 2) vastauksia. Aloitin analyysin lukemalla vastaukset ja merkitsemällä korostuksella kaikki ulottuvuudet, joita käytettiin puhuttaessa inklusiivisesta opetuksesta. Tämän jälkeen selasin kaikki merkityt kohdat ja kirjasin ylös mainitut ulot-

tuvuudet sekä kuinka monessa vastauksessa ne esiintyivät. Seuraavassa vaiheessa loin Dysonin (1999) ja Savolaisen (2009) ulottuvuuksille värikoodit ja merkitsin vastauksien ulottuvuudet sillä värillä, mihin luokkaan mikäkin ulottuvuus kuuluu. Kun ulottuvuudet oli värikoodattu, tarkastelin mitä ulottuvuuksia vastauksista löytyi ja yhdistelin Dysonin (1999) ja Savolaisen (2009) ulottuvuudet kolmeksi luokaksi: *oikeudellis-asenteellinen ulottuvuus*, *pedagoginen ulottuvuus* sekä *käytännöllis-rakenteellinen ulottuvuus* (ks. taulukko 1).

Koodasin jokaisen luokan uudella värikoodilla, jonka jälkeen merkitsin tekstistä ulottuvuudet näillä väreillä. Kun aineistoon oli merkitty värikoodeilla ulottuvuudet, kävin aineiston uudestaan läpi ja kirjasin ylös kaikki eri ulottuvuudet sekä kvantifioin aineiston laskemalla, kuinka monessa vastauksessa ulottuvuudet esiintyivät. Tämän jälkeen yhdistelin samankaltaisia ulottuvuuksia vielä alaluokiksi, joita syntyi jokaisen yläluokan alle kolme. Teoriaohjaavassa sisälönanalyysissä tyypillistä onkin, että yläluokat ovat valmiiksi määriteltyjä ja alaluokat muodostetaan aineiston pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

5 TULOKSET

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksessa saatuja tuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa kerron tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli millaisia ulottuvuuksia päiväkodin työntekijät toivat esille inklusiivisesta opetuksesta. Toisessa alaluvussa kuvaan vastaukset toiseen tutkimuskysymykseen; millaiset tekijät vaikuttavat päiväkodin työntekijöiden mukaan inklusiivisen opetuksen toteutumiseen joko edistävästi tai estävästi.

5.1 Inklusiivisen opetuksen ulottuvuudet

Työntekijöiden puheessa liittyen inklusiiviseen opetukseen esiintyi kolmenlaisia ulottuvuuksia: *oikeudellis-asenteellinen*, *pedagoginen* sekä *käytännöllis-rakenteellinen* ulottuvuus (taulukko 1). Nämä ulottuvuudet on muodostettu Dysonin (1999) ja Savolaisen (2009) ulottuvuuksia yhdistelemällä eivätkä ne sulje toisiaan pois, vaan inklusiivinen opetus voi olla kaikilla näillä alueilla tapahtuvaa.

TAULUKKO 1. Inklusiivisen opetuksen ulottuvuudet

Ulottuvuus	Selite
Oikeudellis-asenteellinen	Tasa-arvon ja osallisuuden periaatteet, mahdollisuus oppia ja osallistua, kaikilla lapsilla oikeus olla samassa ryhmässä, asenteet ja motivaatio
Pedagoginen	Lasten yksilöllinen huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toiminnassa, oppimistavoitteiden asettaminen, henkilökunnan pedagogiset käytännöt
Käytännöllis-rakenteellinen	Päiväkodin käytännöt ja toiminta, resurssit, tilat ja materiaalit

Oikeudellis-asenteellisessa ulottuvuudessa tyypillistä olivat tasa-arvon ja osallisuuden periaatteet, jossa kaikilla lapsilla on mahdollisuus oppia ja osallistua, lisäksi kaikki lapset ovat samassa päiväkotiryhmässä. Tähän ulottuvuuteen liittyi myös työntekijöiden asenteet inklusiivista opetusta kohtaan sekä heidän motivaationsa. *Pedagoginen ulottuvuus* liittyi muun muassa toiminnan suunnitteluun ja lasten yksilölliseen huomioimiseen sekä työntekijöiden pedagogisiin käytänteisiin.

Käytännöllis-rakenteellisessa ulottuvuudessa huomioitiin päiväkodin käytännöt ja toiminta sekä esimerkiksi erilaiset resurssikysymykset ja tila- ja materiaalikysymykset.

5.1.1 Oikeudellis-asenteellinen ulottuvuus

Oikeudellis-asenteelliseen ulottuvuuteen liittyvät vastaukset voitiin jakaa kolmeen alaluokkaan: 1) arvoihin, 2) työntekijöiden asenteisiin ja suhtautumiseen inklusiivista opetusta sekä muita henkilöitä kohtaan sekä 3) päiväkotiin ja lapsiryhmään liittyviin tekijöihin. Oikeudellis-asenteellinen ulottuvuus tuli esille lähes jokaisessa vastauksessa (14).

Enemmistö (12) vastaajista mainitsi arvot. Kaikkia lapsia kohdellaan tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti, ja lasten osallisuutta korostettiin: ”Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat tasa-arvoisessa asemassa tavanomaisesti kehittyneiden lasten kanssa” (Vastaaja 5). Jokaisella lapsella on mahdollisuus oppia ja osallistua ryhmän toimintaan riippumatta siitä millaisia tuen tarpeita lapsella on. Vastauksissa tuli esille myös se, että jokainen lapsi on omalla tavallaan erityinen.

Työntekijöiden asenteisiin sekä suhtautumiseen inklusiivista opetusta kohtaan ei kiinnitetty yhtä paljon huomiota kuin arvoihin tai päiväkodin toimintaan. Kuitenkin lähes puolet vastaajista (7) mainitsi myös asenteiden olevan osa inklusiivista opetusta, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee: ”Toteutuakseen se vaatii työntekijöiltä oikeanlaista asennetta ja halua toteuttaa inklusiivista opetusta” (Vastaaja 1). Sen lisäksi, että korostettiin työntekijöiden asennetta inklusiivista opetusta kohtaan, mainittiin myös erilaisuuden hyväksyminen sekä työntekijöiden välillä tapahtuva avoin keskustelu kuten myös sitoutuminen yhteiseen toimintaan.

Vastaajista enemmistö (12) mainitsi jonkin tekijän koskien päiväkotia tai lapsiryhmää. Vastauksissa ilmeni, että: ”Kaikki lapset saavat olla samassa hoitopaikassa, riippumatta terveydentilasta tai kehityksen haasteista, erityislapsia ei eriytetä omaan yksikköön” (Vastaaja 10). Sillä ei ollut merkitystä onko lapsilla

tuen tarpeita vai ei, vaan kaikki lapset saavat olla samassa ryhmässä lähipäiväkodissaan. Opetus tapahtuu tavallisessa lapsiryhmässä, vertaisryhmässä, jossa yksilölliset toimintamuodot järjestetään osana ryhmän toimintaa.

5.1.2 Pedagoginen ulottuvuus

Pedagoginen ulottuvuus jakautui 1) yksilöllisyyden huomioimiseen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, 2) päiväkodin käytänteisiin liittyviin pedagogisiin ratkaisuihin sekä 3) henkilökunnan pedagogiseen toimintaan. Kaikki vastaajat (15) toivat esille pedagogisen ulottuvuuden.

Eniten mainintoja pedagogisesta ulottuvuudesta sai yksilöllisyyden huomioiminen, jonka kaikki vastaajat lukuun ottamatta yhtä mainitsivat (14). Yksilöllisyys huomioidaan niin toiminnan suunnittelussa miettien jokaiselle lapselle oman tasoisia tehtäviä kuin myös toiminnan toteutuksessa, jossa ratkaisut vaihtelevat riippuen lasten tilanteesta, kuten seuraavassa esimerkissä: ”Yksilöllisiä järjestelyjä esim. lapsi on osa ryhmää toiminnan alkuosan (esim. jumpassa kaksi yhteisleikkiä) ja kuormittuessaan ryhmätoiminnasta liikaa saa tarvittaessa tehdä rauhassa muuta, toisten lasten jatkaessa” (Vastaaja 1). Toiminta on lasten kehityksen mukaista ja jokaiselle lapselle on määritelty yksilölliset tavoitteet. Yksilöllisyyden huomioimiseen liittyi myös lasten erityistarpeisiin vastaaminen, jonka toiminnan havainnointi sekä tuen tarpeen kartoittaminen mahdollistavat: ”Se on havainnointia ja tilanteen lukua, mitä lapsi tarvitsee/jaksaa milloinkin” (Vastaaja 1).

Päiväkodin käytänteet tulivat esille lähes jokaisessa vastauksessa (13), jossa puhuttiin pedagogisesta ulottuvuudesta. Yleinen näkökulma inklusiiviseen opetukseen oli pienryhmätoiminnan toteuttaminen päiväkodissa: ”Pienryhmätoiminta on hyvin suunniteltua ja organisoitua” (Vastaaja 14). Lisäksi erityislastentarhanopettajan rooli päiväkodin työntekijöiden konsultoinnissa sekä apuna toiminnan suunnittelussa mainittiin lähes puolessa vastauksista (6) ja moniammatillinen yhteistyö ylipäättään tuotiin myös esille muutamassa vastauksessa, kuten seuraavassa: ”Yhdessä moniammatillisen ryhmän kanssa mietitään tukitoimet lapselle ja miten ne käytännössä toteutetaan” (Vastaaja 6). Tässä esimerkissä tuli

esille myös lasten yksilöllinen huomioiminen määriteltäessä henkilökohtaisia tukitoimia. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tuli esille kasvatuskumppanuutena sekä erilaisina palavereina, liittyen esimerkiksi lasten yksilöllisiin suunnitelmiin, kuten varhaiskasvatussuunnitelmaan ja esiopetussuunnitelmaan. Näiden lisäksi yhdessä vastauksessa tuotiin esille myös palaveri kuntoutustyöryhmän tai oppilastyöryhmän kesken.

Henkilökunnan pedagogiseen toimintaan liittyviä mainintoja oli vähemmän kuin yksilöllisyyden huomioimiseen tai päiväkodin käytänteisiin liittyviä mainintoja, mutta lähes puolet (7) mainitsivat myös työntekijöiden pedagogisen toiminnan osana inklusiivista opetusta. Esimerkiksi suunnitteluun liittyvät asiat, kuten yhteinen suunnittelu työntekijöiden kesken sekä hyvä suunnittelu tuotiin esille: ”Jäntevä suunnittelu ja toteutus, yhteisistä menetelmistä sopiminen” (Vastaaaja 2). Toisaalta suunnittelu liittyi myös yksilöllisyyden huomioimiseen, kuten edellä mainittiin yksilöllisistä järjestelyistä. Lisäksi yhteistyön merkitys työntekijöiden välillä tuotiin esille: ”Yhteistyö on toimivaa” (Vastaaaja 3) ja muun muassa tiimipalaverit sekä toiminnan etukäteen sopiminen mainittiin. Näiden lisäksi työntekijöiden tieto lasten tuen tarpeista ja kehitysvaiheista sekä tarvittava koulutus mainittiin muutamissa vastauksissa. Yhdessä vastauksessa tuli esille myös henkilökunnan arviointi toiminnasta sekä toiminnan kehittäminen osana inklusiivista opetusta.

5.1.3 Käytännöllis-rakenteellinen ulottuvuus

Pedagogisen ulottuvuuden lailla kaikki vastaajat (15) toivat esille myös käytännöllis-rakenteellisen ulottuvuuden. Tähän näkökulmaan liittyivät erilaiset resurssitekijät, käytännön järjestelyt päiväkodissa sekä työntekijöiden toiminta.

Erilaisia resurssitekijöitä olivat muun muassa henkilöstön määrä sekä avustajien käyttö päiväkotiryhmissä. Nämä tulivat esille yli puolessa vastauksista (8), joista seuraavaksi esimerkki: ”Erilaisten tukitoimien avulla taataan oppimismahdollisuudet kaikille esim. avustajien (...) avulla” (Vastaaaja 6). Lähes jokainen vastaaja (12) toi avustajien lisäksi esille jonkin resurssin, kuten henkilöstön riittävyys

ja aikuisten sijoittelu eri ryhmien välillä. Lisäksi erilaisten materiaalien ja apuvälineiden sekä tilojen merkitys mainittiin kolmanneksessa vastauksista. Edellä mainittujen lisäksi myös toiminnan suunnitteluun saatava aika oli yhden vastaajan mielestä oleellinen resurssi.

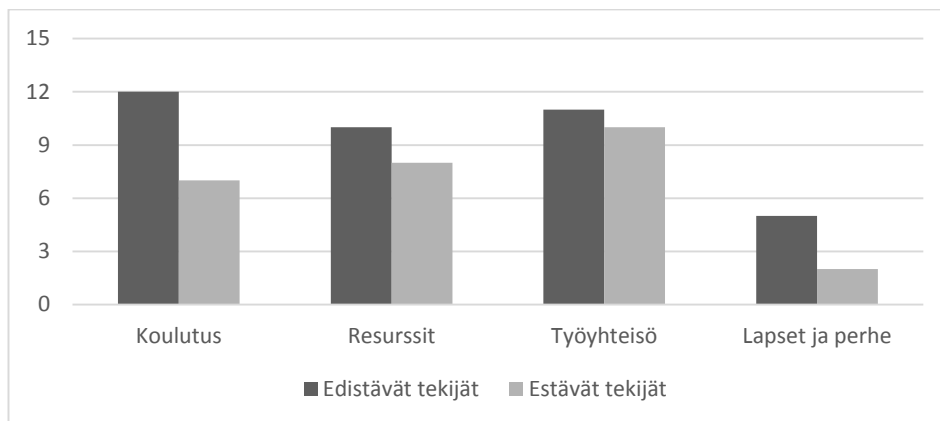
Päiväkodin käytännön toiminta mainittiin hieman alle puolessa vastauksista (6) ja esille tulivat muun muassa lapsiryhmän kokoon sekä ryhmän muodostamiseen liittyvät seikat: ”Suuri ryhmä pieniä lapsia on työläs ja on vaikea ehtiä huomioimaan tukea tarvitsevaa lasta riittävästi” (Vastaaaja 4). Lapsiryhmän kokoon toivottiin olevan pienempi ja ryhmien muodostamisessa olisi huomioitava lasten tarpeet. Lisäksi erilaiset käytännön järjestelyt kuten toiminnan porrastaminen sekä aikuisten sijoittelu ryhmiin tuen tarpeiden mukaisesti mainittiin. Käytännön toimintaan liittyi myös erilaiset kerhot ja pienryhmät, jossa harjoitellaan tiettyjä taitoja, esimerkiksi vuorovaikutus- tai leikkitaitoja, jotka mainittiin kolmessa vastauksessa.

Työntekijöiden toimintaan liittyviä käytännön asioita mainittiin lähes puolessa vastauksista (6), esimerkiksi ”Jokainen osallistuu lapsen kanssa olemiseen ja varmistaa hänen osallisuuttaan, mutta on hyvä sopia vastuualueista” (Vastaaaja 9). Yhteisistä menetelmistä sopiminen sekä vastuualueiden jako työntekijöiden kesken liittyivät työntekijöiden toimintaan. Myös ryhmien välillä tehtävä yhteistyö sekä kaikkien osallistuminen toimintaan saivat mainintoja. Lisäksi henkilökunnan antama tuki toisilleen mainittiin.

Vaikka tuloksissa on jaettu mainintoja tietyn ulottuvuuden alle, se ei tarkoita, että ne kuuluvat pelkästään näihin ulottuvuuksiin, vaan monet tekijät voivat liittyä useampaan ulottuvuuteen yhtä aikaa. Vastauksissa tuli esille kaikki ulottuvuudet, eivätkä päiväkodin työntekijät keskittyneet vain yhteen ulottuvuuteen. Näin ollen voisi ajatella, että päiväkodin työntekijöillä on laaja näkemys siitä, mitä inklusiivinen opetus on ja he ymmärtävät monien eri tekijöiden vaikuttavan siihen.

5.2 Inklusiiviseen opetukseen vaikuttavat tekijät

Inklusiiviseen opetukseen vaikuttavat tekijät voidaan jakaa neljään luokkaan: *koulutukseen, resursseihin, työyhteisöön* sekä *lapsiin ja perheeseen* (kuvio 1). Kaikkiin näihin neljään luokkaan liittyi niin inklusiivista opetusta edistäviä kuin inklusiivista opetusta estäviä tekijöitä riippuen siitä, miten kyseinen tekijä ilmenee toiminnassa.



KUVIO 1. Inklusiiviseen opetukseen vaikuttavat tekijät

Jokainen luokka jaettiin vielä alaluokkiin aineistosta poimittujen mainintojen perusteella ja näistä alaluokista löytyi niin inklusiivisen opetuksen toteutumista edistäviä kuin estäviä tekijöitä.

5.2.1 Koulutus

Lähes jokainen vastaajista (12) mainitsi koulutukseen liittyviä tekijöitä, jotka edistävät inklusiivista opetusta ja hieman alle puolet vastaajista (7) mainitsivat koulutuksellisten tekijöiden estävän inklusiivisen opetuksen toteutumista. Koulutukseen liittyviä tekijöitä olivat työntekijöiden tietotason liittyvät tekijät, työntekijöiden pohjakoulutus ja ammattitaito omalla alallaan sekä erilaiset lisä- ja täsmäkoulutukset. Näiltä osa-alueilta mainittiin niin inklusiivista opetusta edistäviä kuin sitä estäviä tekijöitä.

Työntekijöiden tiedollista puolta perusteltiin sillä, että mikäli tietoa lasten kehitystasosta ja tuen tarpeista on riittävästi, voidaan myös inklusiivista opetusta

toteuttaa näiden tietojen perusteella. Tämä tulee esille myös seuraavassa esimerkissä: ”Riittävä tietoisuus lapsen tarpeista, kehitystasosta sekä haasteista” (Vastaaaja 8). Puolet (6) koulutuksellisia tekijöitä maininneista mainitsivat myös tiedollisen puolen inklusiivisen opetuksen edistävistä tekijöistä. Toisaalta, jos työntekijällä ei ole tietoa esimerkiksi siitä, mitä inklusiivinen opetus on, ei sitä ole mahdollista toteuttaa kunnolla. Myöskään, jos työntekijä ei tiedä lasten kehitystasosta ja tuen tarpeista, ei inklusiivisen opetuksen toteuttaminen ole mahdollista.

Lähes jokainen vastaaja (5), joka oli maininnut koulutuksen inklusiivista opetusta estävänä tekijänä, oli maininnut osa-alueista työntekijöiden ammattitaidon vaikuttavan inklusiivisen opetuksen toteutumiseen estävästi, kuten seuraavassa: ”Ei ole riittävää ammattitaitoa inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen. Lapsista liian vähän tietoa, mitä pitää ottaa huomioon” (Vastaaaja 13). Mikäli koulutusta tai tietoa ei ole riittävästi, ei inklusiivista opetusta voida toteuttaa riittävän hyvin. Neljännes (3) koulutuksen maininneista vastaajista koki erilaisten lisäkoulutusten tuovan enemmän mahdollisuuksia inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen. Lisäkoulutuksia ei mainittu estävien tekijöiden puolella missään muodossa.

5.2.2 Resurssit

Inklusiiviseen opetukseen vaikuttavia resursseja oli vastaajien mukaan henkilökunnan riittävyys, johon liittyi myös erilaisten avustajien määrä sekä erityislastentarhanopettajan osaamisen hyödyntäminen. Lisäksi resurssi-luokassa mainittiin erilaisten tilojen ja materiaalien käyttö sekä ryhmäkoon vaikutus inklusiivisessä opetuksessa. Myös ajan käyttö ja ajan riittävyys mainittiin. Muutamissa vastauksissa tuli esille myös kustannuspaineiden merkitys. Kaiken kaikkiaan resurssit tulivat esille inklusiivisen opetuksen toteutumista edistävinä tekijöinä kymmenessä vastauksessa ja estävinä tekijöinä kahdeksassa vastauksessa. Enemmistö vastaajista koki siis resurssien vaikuttavan jollakin tavoin inklusiivisen opetuksen toteutumiseen.

Lähes jokainen (7), joka koki resurssien edistävän inklusiivista opetusta, mainitsi henkilökunnan riittävän määrän edistävän inklusiivisen opetuksen toteutumista. Toisaalta muutama vastaaja (3), joka koki resurssien estävän inklusiivista opetusta, mainitsi henkilökunnan määrän vaikuttavan myös estävästi inklusiiviseen opetukseen. Henkilökunnan määrän ja erityisesti avustajien ja erityislastentarhanopettajien saatavuuden koettiin olevan tärkeä resurssi: ”Resursoinnissa huomioitava erityisavustajien ja erityislastentarhanopettajan saatavuus ja riittävyys” (Vastaaja 7). Erityislastentarhanopettajan apua koettiin tarvittavan myös yksilöllisen toiminnan suunnittelussa sekä lasten tuen tarpeiden havaitsemisessa.

Riippuen siitä, miten päiväkodin tiloja ja materiaaleja käytetään ja miten niitä on saatavilla, vastaajat kokivat näiden vaikuttavan inklusiivisen opetuksen toteutumiseen joko edistävästi (4) tai estävästi (3), kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee: ”Tilat oltava toimivat ja tarvittaessa muokattavissa olevat. Joku voi tarvita omaa tilaa ja rauhaa, ja mahdollisiin hoitotoimenpiteisiin on varattava tilaa ja oma paikkansa” (Vastaaja 10). Tilojen käytössä oleellista oli se, että niitä voidaan muokata lapsiryhmän tarpeita vastaavalla tavalla.

Ryhmäkoon mainittiin (4) edistävän inklusiivista opetusta, mikäli ryhmät ovat tarpeeksi pienet ja niissä on huomioitu lasten yksilölliset tarpeet: ”Ryhmäkoon pienennys olisi tarpeen” (Vastaaja 7). Yli puolet (5) niistä vastaajista, jotka kokivat resurssien vaikuttavan estävästi inklusiiviseen opetukseen, mainitsivat liian suuren ryhmäkoon estävän inklusiivisen opetuksen toteutumista. Lisäksi yksittäisiä mainintoja tuli muun muassa siitä, että aikaa toiminnan suunnitteluun tulee olla riittävästi, ja vähäinen aika estää inklusiivisen opetuksen toteutumisen. Muutamassa vastauksessa (3) mainittiin myös kustannuspaineiden estävän inklusiivisen opetuksen toteutumista, kun kaikesta säästetään. Resurssien koetaan olevan merkittävässä roolissa siinä, toteutuuko inklusiivinen opetus vai ei. Jos resursseja ei kohdenneta oikeille alueille, niin opetuksen taso kärsii.

5.2.3 Työyhteisö

Työyhteisöön liittyviä asioita mainittiin sekä inklusiivista opetusta edistävinä että estävinä tekijöinä. Lähes jokainen vastaajista (11) mainitsi työyhteisön edistävän inklusiivisen opetuksen toteutumista, mutta myös suurin osa (10) vastaajista koki sen tietyissä tapauksissa estävänä tekijänä. Työyhteisöön liittyviä asioita olivat muun muassa työntekijöiden asenteet ja motivaatio inklusiivista opetusta kohtaan sekä avoin keskustelu työyhteisössä. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö mainittiin osana työyhteisöä.

Lähes jokainen (10) vastaaja, joka koki työyhteisön edistävän inklusiivista opetusta, mainitsi työntekijöiden positiivisen asenteen olevan oleellisessa osassa inklusiivista opetusta: "Henkilökunnan asenne on ensisijainen asia" (Vastaaja 7). Samalla tavoin niistä vastaajista, jotka kokivat työyhteisön mahdollisesti estävän inklusiivista opetusta, lähes kaikki (9) olivat sitä mieltä, että työntekijöiden asenne voi estää inklusiivisen opetuksen toteutumista.

Moniammatillisen yhteistyön merkitystä inklusiivisen opetuksen toteutumisessa korostettiin (6): "Toimiva moniammatillinen yhteistyö ja motivoitunut henkilökunta antavat hyvän pohjan inklusiivisen opetuksen toteutumiselle" (Vastaaja 6), mutta jos "Yhteistyötahojen konsultaatio ei ole riittävää" (Vastaaja 13), niin se voi estää inklusiivisen opetuksen toteutumisen. Yksittäisiä mainintoja saivat muun muassa toiminnan arviointi ja kehittäminen edistämässä inklusiivista opetusta sekä toiminnan organisointi ja esimiestyöskentely joko edistävänä tai estävänä tekijänä riippuen siitä kuinka se toteutetaan. Työskentelyn huono suunnitelmallisuus mainittiin kolmessa vastauksessa inklusiivisen opetuksen toteutumista estävänä tekijänä, samoin puutteet työntekijöiden hyvinvoinnissa koettiin kahdessa vastauksessa estävänä tekijänä.

5.2.4 Lapset ja perhe

Edellä mainitut kolme yläluokkaa koskien inklusiivisen opetuksen toteutumista saivat paljon mainintoja, mutta lapsiin ja perheisiin liittyen mainintoja oli huomattavasti vähemmän. Kolmannes vastaajista (5) koki tämän inklusiivista opetusta edistävänä tekijänä, kun taas vain kahdessa vastauksessa pohdittiin kyseisen luokan estävää roolia inklusiivisessa opetuksessa.

Kasvatuskumppanuus ja yhteistyö perheen kanssa mainittiin kolmessa vastauksessa inklusiivista opetusta edistävinä tekijöinä, estävänä tekijänä yhteistyötä vanhempien kanssa ei mainittu. Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen koettiin kolmessa vastauksessa tärkeäksi edistäväksi tekijäksi, mutta kahdessa vastauksessa mainittiin, että mikäli lasten tarpeita ei huomioida tai toiminta ei ole lapsilähtöistä, niin se estää inklusiivisen opetuksen toteutumisen: ”Lapsia ei pidä ajatella ryhmänä vaan jokaisen heikkoudet ja lahjakkuudet otettava huomioon” (Vastaaja 10).

Haittaa inklusiivisen opetuksen toteutumiselle voi olla henkilökunnan asenne, jos ei nähdä kaikkia lapsia tasa-arvoisina, jos ajatellaan ongelmakeskeisesti ja lasten tuentarpeet nähdään ongelmana. Hyvä tahto ei kuitenkaan riitä loputtomiin, jos useampi lapsi tarvitsee lähiaikuista, niin sitä ei korvaa mikään. Aikuisten määräkään ei toisaalta takaa laadukasta inklusiivista opetusta, jos he eivät ole sisäistäneet inklusiivisen opetuksen ideaa. Eli tietoa, koulutusta, yhdessä tekemistä ja resurssia kaivataan kentälle. (Vastaaja1)

Inklusiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavat monet tekijät, eikä voida sanoa, että vain tietyn luokan tekijät ratkaisisivat sen, kuinka inklusiivinen opetus toteutuu. Edellä on kuvattu hyvin se, että inklusiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttaa kaikki aiemmin kuvaillut luokat, eikä yhden luokan hyvä toimivuus vielä riitä toteuttamaan hyvää inklusiivista opetusta.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia ulottuvuuksia päiväkodin työntekijät tuovat esille inklusiivisesta opetuksesta ja mitkä tekijät heidän mielestään vaikuttavat inklusiivisen opetuksen toteutumiseen edistävästi tai estävästi. Päiväkodin työntekijät puhuvat inklusiivisesta opetuksesta oikeudellis-asenteellisesta, pedagogisesta sekä käytännöllis-rakenteellisesta ulottuvuudesta ja koulutus, resurssit, työyhteisö sekä lapset ja perhe vaikuttavat heidän mielestään inklusiivisen opetuksen toteutumiseen joko edistävästi tai estävästi, riippuen siitä miten kyseiset tekijät toimivat.

Päiväkodin työntekijät tiedostivat, että inklusiivisella opetuksella on monia ulottuvuuksia, mutta nämä ulottuvuudet tuntuivat olevan osittain myös ristiriidassa keskenään. Päiväkodin työntekijöiden mukaan inklusiivinen opetus vaikuttaa erityisen tuen tarpeen lapsiin, eli heille järjestetään yksilöllisiä toimintahetkiä ja heidän roolinsa ryhmässä huomioidaan. Vastauksissa tuli myös esille se, että kaikki lapset ovat samassa ryhmässä ja jokainen saa opetusta ja nämä sopivat Ainscow'n ym. (2006) jakoon inklusiivisen opetuksen eri lähestymistavoista. Päiväkodin työntekijöiden kokemuksissa on kuitenkin huomattavissa se, että erityisen tuen tarpeen lapset ovat huomion kohteena, ja heille pyritään järjestämään heidän tasonsa mukaista toimintaa. Inklusiivisen opetuksen koetaan kohdistuvan tiettyihin lapsiin, eikä sitä välttämättä ajatella koko ryhmää hyödyttävänä. Vaikka inklusiivisesta opetuksesta puhutaan kaikkia lapsia koskevana ja että kaikki lapset ovat samassa ryhmässä, niin tukitoimien järjestäminen kohdistuu niihin lapsiin, joilla on erityistä tuen tarvetta. Kuitenkin jokaisella lapsella on oma kehitysvaiheensa ja jokainen lapsi tarvitsee tukea kehitykselleen, vaikka hänellä ei olisikaan erityisen tuen tarvetta. Tällainen ajattelutapa voi luoda kahtiajakoa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja ikätasonsa mukaisesti kehittyvien lasten välille, joka päiväkodin työntekijöiden olisi hyvä tiedostaa.

Resurssien puute voi olla suurena esteenä inklusiivisen opetuksen toteutumiselle (Niemelä 2015) ja henkilökunnan määrällä koetaan myös olevan merkitystä (Mogharreban & Bruns 2009). Myös tässä tutkimuksessa päiväkodin työntekijät kokivat erilaisten resurssitekijöiden vaikuttavan inklusiivisen opetuksen toteutumiseen. Esimerkiksi liian suuren lapsiryhmän koetaan estävän inklusiivista opetusta, sillä yksittäisen lapsen havainnoinnille ja tukemiselle ei jää tarpeeksi aikaa. Nykyinen päätös (Asetus lasten päivähoidosta 1992/806 § 6) kasvattaa ryhmäkokoja luo varmasti paineita päiväkodeille, kuinka toteuttaa inklusiivista opetusta edelleen ja millä keinoilla. Pienryhmätoiminnan avulla saadaan jaettua lapsiryhmää, jolloin toiminnan toteuttaminen on helpompaa ja lasten yksilölliselle huomioimiselle jää enemmän aikaa. Kuitenkin inklusiivisen opetuksen tarkoituksena on, että kaikki lapset saisivat olla samassa ryhmässä. Estääkö pienryhmätoiminta siis pohjimmiltaan inklusiivisen opetuksen toteutumisen, vaikka sillä ajatuksen tasolla pyritään toimivaan inklusioon?

Erilaiset resurssitekijät voivat vaikuttaa päiväkodin työntekijöiden hyvinvointiin, kun he ovat erilaisten vaatimusten keskellä. Toisaalta työntekijöiltä odotetaan inklusiivista otetta ja kaikkien lasten huomioimista, mutta toisaalta taas aika ei riitä laadukkaan toiminnan suunnitteluun ja lapsiryhmät ovat suuria, jolloin havainnoinnille jää vähemmän aikaa. Työntekijöiden asenteilla on merkitystä inklusiivisen opetuksen toteutumiselle (Mogharreban & Bruns 2009; Savolainen 2009), ja myös yhteistyön merkitystä korostetaan (Mogharreban & Bruns 2009; Niemelä 2015). Mikäli yhteistyö ei toimi toivotulla tavalla tai omassa työyhteisössä on ristiriitaisia suhtautumistapoja inklusiivista opetusta kohtaan, niin näiden voisi kuvitella vaikuttavan myös työntekijöiden hyvinvointiin. Olisikin tärkeää, että työyhteisössä vallitsisi yhteinen näkemys siitä, mitä inklusiivisella opetuksella tarkoitetaan ja mitä omalla opetuksella halutaan saavuttaa (Mogharreban & Bruns 2009). Työntekijöiden olisi tärkeää muistaa työskennellessään, että he näyttävät mallia lapsille, kuinka asioihin suhtaudutaan ja lisäksi he mahdollistavat lasten oppimisen ja kehityksen omalla toiminnallaan. Mikäli työntekijöiden suhtautuminen esimerkiksi erilaisuuteen on negatiivinen, tarttuu tällainen ajattelumalli myös lapsiin, ja he alkavat toistaa aikuisten antamaa mallia. Tämä

voi pahimmassa tapauksessa aiheuttaa jopa kiusaamista lasten keskuudessa, jos erilaisuudesta tai erilaisista tuen tarpeista tehdään negatiivinen asia.

Päiväkodin työntekijät mainitsivat useimmiten koulutuksen vaikuttavan inklusiivisen opetuksen toteutumiseen ja tämä on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Moberg 2001; Mogharreban & Bruns 2009; Savolainen 2009). Mikäli henkilökunnalla ei ole tarvittavaa ammattitaitoa tai tietoa lasten kehitystasosta ja inklusiivisesta opetuksesta, eivät he voi toteuttaa hyvää inklusiivista opetusta kaikille. Tällainen ajattelutapa korostaa erityispedagogista näkemystä, jolloin opettaja ei voi olla pätevä ilman, että hänellä on erityistä tietoa aiheesta. Tässä korostuu sama erityinen-normaali -asettelu, joka tuli esille myös yksilöllisten toimintojen suunnittelussa erityistä tukea tarvitseville lapsille. Erilaisten tietojen ja taitojen tarpeen voisi ajatella syntyvän lasten yksilöllisyyden myötä, jolloin pohjatiedon ei tarvitsisi välttämättä olla laaja.

Ainscow (2005) korostaa vertaispalautteen ja yhteisten oppimisprosessien merkitystä inklusiivisen opetuksen kehittämisessä. Myös lastentarhanopettajien koulutuksessa (Jyväskylän yliopisto) painotetaan niin oman toiminnan arviointia kuin vertaispalautteen merkitystä edellytyksenä laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Toiminnan arvioinnin lisäksi myös toiminnan suunnittelun koetaan olevan tärkeä osa inklusiivista opetusta (Mogharreban & Bruns 2009), jota myös varhaiskasvatuksen koulutuksessa painotetaan. Nämä toiminnan suunnitteluun ja arviointiin liittyvät seikat tulivat esille vain yhdessä vastauksessa, joten voisikin miettiä, koetaanko nämä asiat niin itsestään selvinä, ettei niitä tule edes ajatelleeksi, vai tulisiko päiväkodin työntekijöitä muistuttaa näistä. On kuitenkin tärkeää, että toiminta on suunniteltu hyvin, jotta toiminnan aikana kykenee tekemään yllättäviäkin muutoksia ja toisaalta jokainen työntekijä tietää oman roolinsa kyseisellä hetkellä. Tämä vastuualueiden ja roolien jaon tärkeys on tullut esille myös aiemmissa tutkimuksissa (Mogharreban & Bruns 2009).

Tutkimuksessa esiin tulleet ulottuvuudet inklusiivisesta opetuksesta muuttuivat hyvin pitkälti Dysonin (1999) sekä Savolaisen (2009) ulottuvuuksia ja vastaukset jakaantuivat tasaisesti kaikkiin ulottuvuuksiin, joita aineistosta luokiteltiin. Kuitenkaan Dysonin (1999) poliittinen ulottuvuus, jonka myös Ainscow

ym. (2006) tuovat esiin, ei tullut esille päiväkodin työntekijöiden kokemuksissa vaan he korostivat enemmänkin päiväkodin sisäisiä käytänteitä sekä asenteita. Mahdollisesti kyselylomakkeen kysymysten erilainen asettelu olisi voinut tuoda esille myös koulutuspoliittisia näkemyksiä, mutta näiden kysymysten myötä työntekijät toivat esille päiväkodin sisäisiä näkökulmia. Inklusion poliittinen ulottuvuus on kuitenkin oleellisessa osassa siinä, kuinka päiväkodeissa suhtaudutaan inklusiiviseen opetukseen ja millaista opetusta päiväkodeissa toteutetaan. Valtakunnalliset varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) ohjaavat päiväkodin toimintaa inklusiiviseen suuntaan, mutta ovatko esimerkiksi kunta- tai päiväkotikohtaiset asiakirjat linjassa näiden valtakunnallisten ohjeistusten kanssa ja suhtaudutaanko niissä myönteisesti inklusiiviseen opetukseen.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus vahvistaa jo aiemmin saatuja tuloksia siitä, että inklusiivisen opetuksen toteutumisessa oleellista ovat niin työntekijöiden asenteet, mutta myös erilaiset käytännön järjestelyjä koskevat tekijät.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija pohtii koko ajan tekemiään valintoja sekä niiden luotettavuutta. Tutkimuksen kriittinen tarkastelu on oleellista arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta ja arvioinnin kohteena on koko tutkimusprosessi. (Eskola & Suoranta 1998, 151–152.) Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota siihen, kuinka esitettyjä asioita on perusteltu ja kuinka totuudenmukaisia ne ovat (Eskola & Suoranta 1998, 154). Lisäksi oleellista on, että tutkimuksen asiat on esitetty johdonmukaisesti ja järkevästi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Olen pyrkinyt koko tutkimuksen ajan ja tutkimusraporttia kirjoittaessani pohtimaan kriittisesti seikkoja, jotka eivät mahdollisesti ole toimineet ja mitä asioita tekisin toisin, jos aloittaisin tutkimuksen uudestaan. Lisäksi olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulkua, analyysin tekoa sekä tuloksia mahdollisimman selvästi, jotta lukijan on helppo seurata tutkimuksen etene-

mistä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 154, 156). Koen, että tämän tutkimuksen raportointi on selkeä ja sisältää tutkimuksen raportille kaikki olennaiset kohdat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Olen pyrkinyt selvästi erottamaan omat ajatukseni muiden ajatuksista. Eettisiä näkökulmia olen tuonut esille tutkimuksen toteuttamista koskevassa luvussa.

Tutkimuksen teossa tulee huomioida se, että tutkija tarkastelee tutkimuskohdetta subjektiivisesti (Eskola & Suoranta 1998, 152), ja tutkijan ennakko-oletukset voivat vaikuttaa taustalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tässä tutkimuksessa teoriatausta on ollut ohjaamassa tulkintoja, joten tietyt ennakko-oletukset ovat olleet vaikuttamassa koko tutkimusprosessin ajan.

Eskola ja Suoranta (1998, 153) ovat määrittäneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille neljä käsitettä, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus sekä vahvistuvuus. Uskottavuudessa on kyse siitä, että tutkijan käsitykset tutkittavasta ilmiöstä vastaavat tutkimukseen osallistujien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 153). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää työntekijöiden omia käsityksiä inklusiivisesta opetuksesta ja millaisista ulottuvuuksista he kokevat inklusiolla olevan, joiden pohjalta tutkija tekee omat tulkintansa.

Tutkimustulosten siirrettävyydessä on kyse siitä, voidaanko tutkimustuloksia yleistää koskemaan laajempaa joukkoa. Kuitenkaan yleistysten tekeminen ei ole tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 153.) Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää sellaisinaan koskemaan suurempaa joukkoa, koska tähän tutkimukseen osallistui vain pieni määrä ihmisiä. Tutkimuksen tulokset kuitenkin kuvaavat inklusiivista opetusta ilmiönä ja ne voivat antaa suuntaa siitä, minkä tyyllisiä tuloksia laajemmalla tutkimuksella voitaisiin saavuttaa.

Tutkimuksen varmuudessa huomioidaan ennakkoehdot, jotka saattavat vaikuttaa tutkimukseen tietämättä etukäteen kuinka. Vahvistuvuudessa tutkimustuloksia voidaan tukea aikaisemmilla tutkimuksilla ja niistä saaduilla tuloksilla. (Eskola & Suoranta 1998, 153.) Tämä tutkimus on vahva siinä mielessä, että tutkimustuloksille löytyy paljon näyttöä myös aiemmasta tutkimuksesta. Vastaa-

via tuloksia on saatu niin Suomessa kuin ulkomailla. Suomessa inklusiivista opetusta on tutkittu vähän päiväkodin puolella, joten tämä tutkimus antaa hyvää pohjaa jatkotutkimuksia ajatellen.

Määrällisessä tutkimuksessa puhutaan tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista, mutta nämä käsitteet eivät täysin sovi laadullisen tutkimuksen puolelle. Mikäli tämän tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin pohtii myös näistä näkökulmista, niin reliabiliteetti toteutuu tässä tutkimuksessa hyvin, sillä tutkimusmenetelmät ja analyysitavat ovat sellaisia, jotka on helppo toistaa myöhemmin. Lisäksi olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston analyysivaiheet tarkasti, jotta ne olisivat toistettavissa. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 156; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Tutkimuksen validiteetti, jolla tarkoitetaan sitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia, toteutuu myös melko hyvin (ks. Metsämuuronen 2006a, 56; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Alun perin tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää inklusiivisen opetuksen toteutumista päiväkodissa ja siihen vaikuttavia tekijöitä, mutta tutkimuskysymykset muuttuivat tutkimuksen edetessä useampaan kertaan, joten välillä oli hieman hankaluuksia pysyä selvillä siitä, mitä aineiston analyysissa onkaan tarkoitus saada selville ja mihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota. Vaikka tässä tutkimuksessa siitä ei ollut haittaa, että tutkimuskysymykset muuttuivat tutkimuksen edetessä, niin mikäli aloittaisin tutkimuksen uudestaan, pohtisin tutkimuskysymykset tarkemmin ennen aineiston keruuta ja analyysia. Tällöin analyysivaiheessa olisi selkeämpi kuva siitä, mitä aineistosta on tarkoitus lähteä selvittämään.

Päiväkodin työntekijät kokevat suurten ryhmäkokojen estävän inklusiivisen opetuksen toteutumista, joten olisikin mielenkiintoista selvittää jatkossa, kuinka nykyinen päätös kasvattaa ryhmäkokoja vaikuttaa työntekijöiden kokemuksiin inklusiivisen opetuksen toteutumisesta. Estyykö inklusiivisen opetuksen toteutuminen, vai löytyykö päiväkodin työntekijöiltä keinot toteuttaa sitä huolimatta suuresta ryhmäkoosta. Tämän yhteydessä voisi selvittää myös, onnistuuko lasten yksilöllinen huomioiminen myös suuressa lapsiryhmässä.

Tässä tutkimuksessa ei eritelty eri koulutustaustaltaan olevien työntekijöiden vastauksia tai eri-ikäisten työntekijöiden vastauksia. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tietää, onko näillä taustatekijöillä vaikutusta siihen, millaisena inklusiivinen opetus nähdään tai koetaanko se tavoittelemisen arvoiseksi. Myöskään johtajien näkemyksiä ei tullut tässä tutkimuksessa esille, joten jatkossa voisi tutkia, millaisena johtajat näkevät inklusiivisen opetuksen ja millaisena he kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa inklusiivisen opetuksen toteutumiseen.

Vaikka päiväkodin työntekijät eivät tuoneet esille esimerkiksi Dysonin (1999) määrittelemää poliittista ulottuvuutta, niin se on kuitenkin oleellisessa osassa siinä, kuinka päiväkodeissa suhtaudutaan inklusiiviseen opetukseen. Tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi se, kuinka erilaiset opetusta ohjaavat asiakirjat tuovat inklusion esille ja suhtaudutaanko niissä myönteisesti inklusiivista opetusta kohtaan.

Päiväkodin työntekijöiden kokemuksissa tuli esille monia erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat inklusiivisen opetuksen toteutumiseen joko edistävästi tai estävästi. Tämä tutkimus rajoittui kuitenkin vain näiden tekijöiden selvittämiseen ja jatkossa voisikin tutkia, onko näillä tekijöillä vaikutusta toisiinsa. Esimerkiksi muutamissa tämän tutkimuksen vastauksissa mainittiin työn organisoinnin vaikuttavan työntekijöiden hyvinvointiin. Tutkimusta voisikin kohdistaa eri tekijöiden yhteyksiin suhteessa toisiinsa, esimerkiksi vaikuttaako resurssien vähäisyys työntekijöiden motivaatioon tai vaikuttavatko työntekijöiden asenteet lasten yksilölliseen huomioimiseen.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei tullut uusia, aikaisemmasta poikkeavia tuloksia, koen että tämä tutkimus oli tärkeä päiväkodin kentällä, sillä aikaisempaa tutkimusta inklusiivisesta opetuksesta päiväkodissa ja nimenomaan Suomessa on tehty hyvin vähän. Tämä tutkimus herätti monia jatkotutkimusaiheita, joita olisi tärkeää tutkia varhaiskasvatuksen kehittämisenkin näkökulmasta. Lisäksi tutkimus sai pohtimaan, mitä esimerkiksi varhaiskasvatuksen koulutuksen puolella voisi tehdä, jotta inklusiivisen opetuksen toteutuminen mahdollistuisi entistä paremmin.

LÄHTEET

- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6 (2), 109–124.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>. Viitattu 22.3.2016.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London & New York: Routledge.
- Asetus lasten päivähoidosta. 1992. 806/21.8.1992. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239#P6>. Viitattu 28.4.2016.
- Dickson, J. 2000. Growing with inclusion: A personal reflection. *Early Childhood Education Journal* 27 (4), 251–254.
<http://dx.doi.org/10.1023%2FB%3AECEJ.0000003362.44080.f0>. Viitattu 28.4.2016.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. Teoksessa: H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education*. London: Kogan Page. 36–53.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–25.
- Holahan, A. & Costenbader, V. 2000. A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (4), 224–235.
<http://tec.sagepub.com/content/20/4/224.short>. Viitattu 28.4.2016.
- Hsieh, W. & Hsieh, C. 2012. Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care* 182 (9), 1167–1184. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.602191>. Viitattu 27.1.2016.
- Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen koulutuksen tavoitteet. <https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/oppaat/edu-opetussuunnitelmat/EDU-OPS-2014-2017/KSL-OPS/varhaiskasvatuksen-ops-2014-17/luokanopettajakoulutuksen-tavoitteet/kandidaatin-tutkinnon-osaa-mistavoitteet>. Viitattu 28.4.2016.

- Kraska, J. & Boyle, C. 2014. Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42 (3), 228–246.
<http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307> . Viitattu 26.1.2016.
- Metsämuuronen, J. Metodologian perusteet ihmistieteissä. 2006a. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp. 15–78.
- Metsämuuronen, J. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 2006b. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp. 79–148.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: T. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Mogharreban, C. C. & Bruns, D. A. 2009. Moving to inclusive pre-kindergarten classrooms: Lessons from the field. *Early Childhood Education Journal* 36 (5), 407–414. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-008-0301-0>. Viitattu 26.1.2016.
- Niemelä, R. 2015. Inclusionary practices in a Finnish pre-primary school context. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 365.
- Odom, S. L. & Diamond, K. E. 1998. Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly* 13 (1), 3–25. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4). Viitattu 26.1.2016.
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 9.3.2016.
- Saloviita, T., Murto, P. & Naukkarinen, A. 2001. Johdanto. Teoksessa: T. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus. 7–11.
- Savolainen, H. 2009. Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects* 39 (3), 281–292.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>. Viitattu 22.3.2016.

- Stainback, S. & Stainback, W. Curriculum considerations in inclusive classrooms. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>. Viitattu 9.3.2016.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 103-127.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa: T. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.

LIITTEET

Liite 1. Informaatiokirje tutkimukseen osallistuville

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Varhaiskasvatus
Hei,

olen valmistumassa keväällä lastentarhanopettajaksi Jyväskylän yliopistosta. Teen kandidaatintutkielmaani inklusiivisesta opetuksesta päiväkodeissa, johon kerään tutkimusaineistoa sähköisellä kyselylomakkeella. Ohjaajanani toimii yliopistonopettaja Juho Honkasilta (juho.honkasilta@jyu.fi).

Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia. Kaikki vastaukset ovat arvokkaita riippumatta siitä, kuinka paljon kokemusta sinulla on aiheesta. Toivon, että vastaat kaikkiin kysymyksiin parhaasi mukaan, ja että vastaat kyselyyn **22.3.2016 mennessä**. Kyselyyn pääset vastaamaan **tästä linkistä:** <https://www.webropolsurveys.com/S/62321D12315C05F6.par>

Nykyään puhutaan paljon inklusiivisuudesta ja päiväkotien arkeen on pyritty vaikuttamaan viime vuosina muun muassa tuen kolmiportaisuuden keinoin. Myös omassa koulutuksessani on puhuttu paljon lapsiryhmien erilaisista tuen tarpeista ja olen nähnyt tämän tarpeen myös harjoittelujaksoilla eri päiväkodeissa. Olenkin kiinnostunut tutkimaan päiväkodin arkea ja inklusiivisen opetuksen näyttäytymistä työntekijöiden kokemusten kautta, sillä kyseinen aihe on ajankohtainen päiväkodissa ja työelämää ajatellen olisi hyvä saada lisää tietoa aiheesta.

Tutkimuksen kulku tulee noudattamaan tutkimuseettisiä periaatteita. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu täysin nimettömänä. Vastaajia eikä vastauksissa mahdollisesti esiintyviä tunnistetietoja (esim. henkilöiden tai päiväkotien nimet) voida tunnistaa tutkimusraportista, sillä ne muutetaan tai poistetaan tarvittaessa. Tutkimusaineisto säilytetään asianmukaisesti siten, että vain minä pääsen siihen käsiksi ja aineisto tullaan hävittämään tutkimusprosessin päätyttyä. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt aineiston käytön osana tutkimustani edellä mainittujen periaatteiden mukaisesti.

Mikäli sinulla tulee jotain kysyttävää liittyen tutkimukseeni, toivon että otat rohkeasti yhteyttä sähköpostitse, vastaan mielelläni. Kiitos!

Ystävällisin terveisin,
Mariia Makkonen
mariia.eu.makkonen@student.jyu.fi

Liite 2. Kyselylomake

Taustatiedot

1. Ikä

- Alle 20v
- 20-30v
- 30-40v
- 40-50v
- Yli 50v

2. Sukupuoli

- Nainen
- Mies

3. Koulutus

- Lastentarhanopettaja
- Sosionomi
- Lastenhoitaja
- Muu, mikä _____

4. Työkokemus

- 0-5v
- 5-10v
- 10-15v
- 15-20v
- Yli 20v

5. Lapsiryhmän koko sekä ikäryhmä, jossa työskentelet

Vastaathan seuraaviin kysymyksiin kokonaisilla lauseilla sekä pohdit ja perustelet vastauksiasi. Kiitos!

6. Mitä termi inklusiivinen opetus tuo mieleesi?

7. Millainen on inklusiivinen päiväkotiki ja lapsiryhmä?

8. Miten inklusiivinen opetus näkyy päiväkotinne arjessa? Entä omassa työssäsi?

9. Miten inklusiivinen opetus mielestäsi toteutuu tai ei toteudu päiväkodissanne? Anna käytännön esimerkkejä.

10. Millaiset tekijät voivat mielestäsi edistää inklusiivisen opetuksen toteutumista?

11. Millaisista tekijöistä voi mielestäsi olla haittaa inklusiivisen opetuksen toteutumiselle?

12. Mitä muuta haluaisit kertoa aiheeseen liittyen?