

"Iso palapelihän se on"
Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen
Hanna Tuominen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tuominen, Hanna. 2019. *"Iso palapelihän se on"*. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 96 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin inklusiivista varhaiskasvatusta johtamisen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka päiväkodin johtajat määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen, sekä millaisin menetelmin he johtavat inklusiivista varhaiskasvatusta omissa varhaiskasvatusyksiköissään. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella tutkimusotteella ja sen metodologia sitoutui hermeneutiikkaan. Tutkimukseen osallistui kahdeksan päiväkodin johtajaa ja tutkimuksen aineisto muodostui heidän yksilöhaastatteluidensa litteraateista. Aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla ja se analysoitiin teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimus osoitti, että päiväkodin johtajat ovat tietoisia inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvistä käsitteistä ja periaatteista. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa ydintehtävänä näyttäytyi tuen järjestämisen johtaminen, joka toteutuu holistisesti strategisen ja pedagogisen johtamisen kautta jaettuna johtajuutena, osaamisen johtamisena ja arvojohtamisena. Päiväkodin johtajat toivat esiin voimakkaan huolen riittävien resurssien saatavuudesta etenkin pätevän ja sitoutuneen henkilökunnan, lisääntyvän monikulttuurisuuden, sekä oman työaikansa täyttävien hallinnollisten tehtävien suhteen. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että päiväkodin johtajat ovat tietoisia normiasiakirjojen vaatimuksista ja pyrkivät toimimaan näiden reunaehtojen mukaan. Tulosten perusteella voidaan myös päätellä, että inklusiivinen varhaiskasvatus edellyttää toteutukseen oikeanlaisia rakenteita ja arvoja, sekä riittävää osaamista ja resursseja. Ilman näitä inklusiivista varhaiskasvatusta on erittäin vaikea johtaa.

Asiasanat: inklusiivinen varhaiskasvatus, inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen, jaettu johtajuus, pedagoginen johtaminen, strateginen johtaminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	INKLUSIIVISEN VARHAISKASVATUKSEN VIITEKEHYS	7
	2.1 Inkluisio	7
	2.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus	9
	2.3 Varhaiserityiskasvatus	14
3	JOHTAJUUS INKLUSIIVISESSA VARHAISKASVATUKSESSA	17
	3.1 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtajuuden reunaehdot.....	17
	3.1.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus normiasiakirjoissa	17
	3.1.2 Kunta inklusiivisen varhaiskasvatuksen mahdollistajana	20
	3.1.3 Päiväkodin johtajan kelpoisuus	22
	3.2 Päiväkodin johtaminen inklusion viitekehyksessä	23
	3.2.1 Päiväkodin johtajan työnkuva.....	24
	3.2.2 Strateginen johtajuus inklusiivisessa kasvatuksessa.....	27
	3.2.3 Jaettu johtajuus inklusiivisessa kasvatuksessa	29
	3.2.4 Pedagoginen johtajuus inklusiivisessa kasvatuksessa.....	31
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
	5.1 Tutkimusmenetelmän tieteenfilosofinen konteksti	36
	5.2 Teemahaastattelu	39
	5.3 Tutkimukseen osallistujat	41
	5.4 Aineiston keruu.....	42
	5.5 Aineiston analyysi	44
	5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	48
6	TULOKSET	54

6.1	Johtajien määrittelyä inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta.....	54
6.1.1	Osallisuus	56
6.1.2	Laatu.....	57
6.1.3	Tulosten koonti	61
6.2	Johtajuuden menetelmät inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa	63
6.2.1	Tuen järjestämisen johtaminen.....	65
6.2.2	Osaamisen johtaminen	69
6.2.3	Jaettu johtaminen.....	70
6.2.4	Arvojohtaminen.....	72
6.2.5	Tulosten koonti	74
7	POHDINTA.....	76
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	76
7.1.1	Inklusiivinen varhaiskasvatus johtajien määrittelemänä	76
7.1.2	Inklusiivisuutta tukevat johtamisen menetelmät	78
7.1.3	Inklusiivisen johtajuuden muodostuminen	81
7.2	Jatkotutkimus	86
	LÄHTEET	87
	LIITTEET.....	95

1 JOHDANTO

Inkluusio on tällä hetkellä keskustelun aiheena Suomen varhaiskasvatuksessa, sillä niin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016, 15) kuin Esiopeutuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014, 12) määrittelevät, että varhaiskasvatusta ja esiopetusta on kehitettävä inklusion periaatteen mukaisesti. Uudistunut varhaiskasvatustilaki ja velvoittavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä nyt aikaisempaa tarkemmin ja tavoitteellisemmin (Vlasov ym. 2018, 17). Kuitenkaan nämä asiakirjat eivät määrittele inklusiivista varhaiskasvatusta, mikä saattaa näkyä tuen tarpeen määrittelemisen ja toteuttamisen kirjavuutena. (Hermanfors 2018, 32).

Koska Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016), sekä Esiopeutuksen suunnitelman perusteet (OPH 2014) ovat normiasiakirjoja, on kunnissa toimittava ohjeen mukaisesti. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitettä on myös vastikään määritelty osallistavana varhaiskasvatuksena (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivinen opetuksen kehittämiskeskus 2017; Hermanfors 2018), jolloin sitä voi tulkita ensisijaisesti kasvattajia ja varhaiskasvatustyksiköitä koskevaksi toimintaohjeeksi (Hermanfors 2018, 32). Johtajan rooli on useiden tutkimusten (mm. Ainscow & Sandhill 2010; Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017; Lindqvist & Nilholm 2014; Viljamaa & Takala 2017) mukaan erittäin tärkeä inklusiiviseen kasvatuskulttuuriin siirryttäessä, sillä hänen näkemyksensä ja tukensa ohjaavat organisaation suuntaa.

Henkilökunnan kokemuksista inklusiivisen kasvatuksen ja varhaiskasvatuksen suhteen löytyy jonkin verran tutkimuksia (mm. Lee & Recchia 2016; Viljamaa & Takala 2017), mutta johtamiseen liittyvä tutkimus on vielä hyvin vähäistä. Inklusiivista varhaiskasvatusta ei ole Suomessa tutkittu johtamisen näkökulmasta.

Tutkimuksessani tarkastelen, kuinka erään eteläsuomalaisen kaupungin päiväkodin johtajat määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen sekä selvitän, millaisin menetelmin he johtavat inklusiivista varhaiskasvatusta omissa varhaiskasvatusyksiköissään. Tätä kautta toivon lisääväni ymmärrystä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtajuudesta, sekä tuottavani tietoa sen toteuttamisesta ja mahdollisista kehittämistarpeista.

Tutkimusaiheeni on ajankohtainen sekä valtakunnallisesti, että paikallisesti. Tutkimuskaupunkini on monen muun kunnan tavoin kehittänyt varhaiskasvatusta ja esiopetusta inklusiivisemmaksi erilaisten hankkeiden ja kaupungin linjausten kautta lähivuosien aikana. Siksi on tärkeää tutkia päiväkotien johtajien käsitystä siitä, mitä normiasiakirjojen vaatimus ja oman kunnan täsmentävät linjaukset inklusiivisuudesta heille tarkoittavat, sekä kuinka he rakentavat inklusiivisuutta varhaiskasvatusyksiköissään johtajuutensa kautta.

Tutkimusraporttini teoriaosiossa käyn ensiksi läpi inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvää käsitteistöä ja toiseksi varhaiskasvatuksen johtajuutta ja inklusiivisen kasvatuksen johtamiseen liittyvää tutkimustietoa. Tutkimustehävä- ja tutkimuksen toteuttaminen -lukujen jälkeen esittelen tutkimukseni tulokset ja lopuksi tuon esiin tutkimustuloksiini liittyvät johtopäätökset, sekä esitän jatkotutkimukseen liittyviä suunnitelmiani.

2 INKLUSIIVISEN VARHAISKASVATUKSEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa avaan käsitteitä inklusio, inklusiivinen varhaiskasvatus ja varhaiseryityiskasvatus. Näiden käsitteiden avulla muodostuu kokonaiskuva inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta.

2.1 Inklusio

Eri tutkijat ja teoreetikot ovat inklusiosta kirjoittaessaan todenneet, ettei inklusiolle ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 3; Pearson 2016, 30). Se on käsitteenä monimutkainen, eikä sitä voi kuvailla muutamalla hyvin valitulla sanalla (Booth 2011, 304). Inklusio jakaa mielipiteitä, eivätkä kaikki erityispedagogiikan ammattilaiset tai tutkijatkaan jaa samaa merkitystä tai mielipidettä asiasta (Pihlaja 2009, 146). Booth kumppaneineen toteaaakin, että jokaisella on oma näkemyksensä siitä, mitä inklusio tarkoittaa (Booth ym. 2006, 3).

Inklusiolla viitataan erilaisuuteen käsitteenä sen sijaan, että luotaisiin kategorioita erilaisuuksille (Ainscow & Sandhill 2010, 402). Yleisesti ottaen inklusion taustalla vaikuttavat arvot, kuten yhdenvertaisuus, tasa-arvo, yhtäläiset oikeudet ja moninaisuuden arvostaminen (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 23; Ainscow & Sandhill 2010, 405; Booth ym. 2006, 3), sekä erityisesti kasvatukseen liittyen osallisuus ja yhteisöllisyys (Ainscow & Sandhill 2010, 405). Inklusioon liittyy edellä mainittujen arvojen lisäksi myös myötätunto, huolenpito, rakkaus, rauhanomaisuus, luottamus, rehellisyys, ilo, toiveikkaus ja rohkeus (Booth 2011, 309). Inklusion tavoite on vähentää pois sulkemista eli eksluusiota, sekä syrjiviä asenteita (Ainscow ym. 2006, 2), jolloin keskeistä on mahdollistaa yksilön maksimaalinen osallisuus ja ehkäistä ulkopuolelle jääminen aina varhaiskasvatusympäristöistä laajemmin yhteiskuntaan saakka (Nutbrown & Clough 2006, 3).

Leen ja Recchian (2012, 12) mukaan inklusio ei tapahdu vain tietyssä tilassa tai tietyssä aikana, vaan on ennemminkin holistinen tapa ajatella ja

toteuttaa yhdessäoloa. Inklusiota voidaan kuvata päättymättömäksi prosessiksi, jossa pyritään yhä suurempaan kaikkien mukana olevien osallisuuteen (Booth ym. 2006, 3; Booth 2011, 304). Inklusioprosessiin kuuluu se, että on tietty päämäärä ja ihannetila, johon pyritään, mutta jota ei ehkä koskaan saavuteta kokonaan (Booth ym. 2006, 5). Inklusioon liittyvät muutosprosessit niin yhteisöissä, kuin niiden toimintaa ohjaavissa systeemeissä (Viitala 2005, 133).

Inklusio esiteltiin käsitteenä Salamancan julistuksessa (UNESCO 1994, viii), jossa sillä tarkoitettiin kaikkien lasten yhteistä opetusta tavallisessa koulussa. Julistuksessa vaadittiin jokaiselle vammaiselle ja tukea tarvitsevalle lapselle oikeutta käydä koulua yleisopetuksen luokissa, jonne koulun tulisi järjestää tarvittavat tukitoimet. (UNESCO 1994, viii). Joissain maissa inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena nähdäänkin yksistään se, että vammaisille lapsille tarjotaan opetusta yleisopetuksen ympäristössä. Kansainvälisellä tasolla inklusio nähdään kuitenkin lisääntyvässä määrin laajemmin, jolloin sen tarkoitus on tukea ja toivottaa kaikkien oppilaiden erilaisuus tervetulleeksi ja ulottua jokaiseen lapseen. Inklusiivisen kasvatuksen laajempi käsitys lähtee siitä, että opetus on ihmisen perusoikeus ja perusta oikeudenmukaisemmalle yhteiskunnalle. (Ainscow & Sandhill 2010, 401–402; Dickins 2014, 1.)

Vaikka maastamme puuttuu edelleen lainsäädäntö inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisesta, ovat suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat jo vuoden 1978 Erityispäivähoidon työryhmän muistiosta alkaen suosittaneet segregaation sijaan kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamista aiemmin integraation, nykyisin inklusion periaatteiden mukaisesti (Viitala 2018, 54). Varhaiskasvatuksessa inklusion toteutumisen ensimmäinen edellytys on kaikkien lasten yhdenvertainen pääsy yleisiin varhaiskasvatus- ja esiopetuspalveluihin, lähelle lapsen kotia (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 205; Hermanfors 2017, 93). Toiseksi lasten erilaisuuksia tulee kunnioittaa ja lasten oikeus yhdenvertaiseen osallisuuteen tulee ottaa huomioon tukemalla sosiaalista oppimista ja yhteistä tekemistä. Oleellista on toimintaympäristöjen muuttaminen ja pedagogiikan laatu. (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 204; Hermanfors 2017, 93.)

Inklusio on jatkuvaa keskinäistä oppimista, jossa moninaisuuden huomiointiseksi etsitään yhä parempia keinoja ja siihen liittyvät ongelmat ratkaistaan luovasti (Ainscow 2005, 118). Moninaisuuden ymmärtäminen näkyy siinä, että läpi koko kasvatusjärjestelmän kaikkia lapsia perheineen sekä heidän kanssaan työskenteleviä arvostetaan yhtä paljon (Viitala 2018, 53). Eerola-Pennanen ja Turja (2017, 205) tuovat esiin, että inklusiossa on kyse ennen kaikkea kasvatushenkilöstön asenteista ja valmiuksista kohdata moninaisuutta sekä rakentaa lapsille tasavertaisia mahdollisuuksia toimia ja oppia ryhmässä. Tämän lisäksi tarvitaan riittävästi henkilökuntaa ja muita toimintaresursseja (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 205).

2.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus

Inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta käytetään kansainvälisessä kirjallisuudessa käsitettä *Inclusive Early Childhood Education* (IECE). Pihlaja ja Viitala (2018b, 19) määrittelevät, että inklusiivinen varhaiskasvatus on lasten moninaisuutta ja sosiaalista osallisuutta arvostavaa, mikä näkyy esimerkiksi tasa-arvoisuutta ja yhteisöllisyyttä korostavassa pedagogiikassa. Lähtökohtana on, että lapsen tarvitsema tuki ja palvelut tarjotaan kaikille yhteisten palvelujen piirissä. (Pihlaja & Viitala 2018b, 19). Inklusiivinen kasvatus ja varhaiskasvatus on laadukasta, inklusion ideologiaan pohjautuvaa kasvatusta ja koulutusta kaikille (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivinen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 8; Viitala 2018, 55). Tärkeää ei ole lasten erottelu toisistaan jonkin piirteen perusteella, vaan olennaista on kiinnittää huomiota ympäristöön ja sinä olevien erilaisuutta aiheuttavien tekijöiden poistamiseen. (Viitala 2018, 55.) Monenlaisista lähtökohdista tulevien vanhempien kohtaaminen, tukeminen ja yhteistyön turvaaminen ovat myös keskeinen osa inklusiivista varhaiskasvatusta (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 205).

Inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta on viime aikoina käytetty nimitystä osallistava varhaiskasvatus (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivinen opetuksen kehittämiskeskus 2017; Hermanfors 2018; Viitala 2008). Osallistava,

inklusiivinen varhaiskasvatus määritellään eri ekologisissa ympäristöissä tapahtuvaksi kokonaisvaltaiseksi kasvatusprosessiksi, jossa painotetaan päivittäisten arkikokemusten merkitystä yksittäisen lapsen kuntouttamisen sijaan. Sen lähtökohdaksi pidetään jokaisen lapsen hyväksymistä omana ainutlaatuisena itsenään. Jokainen lapsi nähdään myös kykenevänä ja tietoa rakentavana yksilönä, joka tarvitsee vuorovaikutusta muiden lasten ja aikuisten kanssa ja haluaa olla siinä mukana. Lasten osallisuus määritellään toimintaan ja oppimiseen sitoutumisena. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivinen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 7–8; Hermanfors 2018, 32.) Inklusiivista varhaiskasvatusta käsitellään laadukkaana varhaiskasvatuksena, jossa painottuu pedagogiikka ja näin toteutettuna eron tekeminen lasten välille ei enää olisi tarkoituksenmukaista (Hermanfors 2018, 32).

Inklusiiviseen varhaiskasvatukseen kuuluu siis oleellisesti lapsen osallisuus ja toimijuus. Nämä käsitteet on kuitenkin osattava erottaa toisistaan. Boothin (2011, 309) mukaan osallisuus on sekä arvo, että päämäärä. Osallisuutta kuvaa sitoutuminen yhteiseen toimintaan ja osallistujan kokemus osallisena olemisesta ja hyväksytyksi tulemisesta. Osallisuuteen kuuluu mukana oleminen, yhteistyö ja aktiivinen sitoutuminen oppimiseen. (Barton & Smith 2015, 72–73; Booth 2011, 310.) Toimijuuden käsite liitetäänkin osallisuuteen (Pearson 2016, 60). Turjan ja Vuorisalon (2017, 43) mukaan osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan ajatus toimijuudesta. Toimijuus nostaa esiin lasten arjen tässä hetkessä; mitä lapset tekevät, miten he toimivat ja mitä siitä seuraa. Osallisuuteen liittyvä toimijuus kuvaa puolestaan lapsilla olevia kykyjä ja mahdollisuuksia sekä tilaisuuksia vaikuttaa ja ottaa osaa päätöksentekoon. Osallisuutta ja toimijuutta yhdistää ajatus siitä, miten lasten on mahdollista toimia erilaisissa ympäristöissään, joista varhaiskasvatus muodostaa yhden keskeisimmistä. (Turja & Vuorisalo 2017, 45.) Lasten ja kasvattajien väliset suhteet ovat merkityksellisiä lasten toimijuuden ja sen estymisen kannalta, koska kasvattajilla on paljon valtaa lasten aktiivisen osallistumisen mahdollistamisessa (Viitala 2018, 63). Osallisuuden merkitys tiedostetaan hyvin, mutta sen toteutuminen varhaiskasvatuksessa ei ole itsestään selvää (Nutbrown & Clough 2006, 2; Pearson 2016, 54, 60).

Viitalan (2018, 64) mukaan osallisuuden ytimessä on jokaisen ryhmän jäsenen hyväksyntä ja arvostus. Sosiaalisen osallisuuden käsitteellä kuvataankin jokaisen lapsen positiivista mukana olemista ryhmän kaikessa toiminnassa. Viitala (2018, 64) jatkaa, että ilman sitä inkluusio ei voi toteutua. Lasten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa näkyä, arvostetaanko lasta ja pääseekö hän mukaan leikkiin ja muihin yhteisiin puuhiin, vai jääkö niiden ulkopuolelle. Kun sosiaalinen osallisuus toteutuu ja lapsi pääsee mukaan, hän kokee hyväksynnän, merkityksellisyyden ja itsearvostuksen tunteita. (Viitala 2018, 64–65.) Inklusiivinen ympäristö helpottaa vertaissuhteiden syntymistä erilaisten lasten kesken ja tukee sosiaalista vuorovaikutusta (Viitala 2018, 66).

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa ei ole kysymys vain lasten fyysisestä yhdessäolosta, vaan palvelun valmiudesta vastata lasten moninaisuuteen pedagogisenkin toiminnan tasolla (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 204). Lapsen ei tule olla sopiva tai valmis lapsiryhmään pääsyyn, vaan päiväkodin on muututtava niin, että se on sopiva kaikille lapsille. (Viitala 2005, 133.) Inklusiivinen opetus suunnitelma lähtee liikkeelle lasten tiedoista, taidoista, kokemuksista ja mielenkiinnon kohteista sekä hyödyntää opettajien tietoja, kokemuksia ja mielenkiinnon kohteita. (Viitala 2018, 57.) Siinä painottuvat kokonaisvaltaisuus, lapsikeskeisyys ja kokemuksellisuus, sekä perheiden moninaisuuteen vastaaminen kuunnellen ja huomioon ottaen lasten sekä vanhempien näkemykset (Hermanfors 2017, 91). Inklusiivisten arvojen mukaisissa toimintatavoissa lasten moninaisuuteen vastataan poistamalla leikin, oppimisen ja osallisuuden esteitä. Toimintasuunnitellaan kaikille lapsille keskittyen siihen, kuinka kohdattavia vaikeuksia voisi ratkaista, jolloin huomio ei kiinnity erityisen tuen tarpeeseen. Toimintakäytännöt rakennetaan tukeutuen olemassa oleviin resursseihin, sekä rakentamalla yhteisöllisyyttä. (Hermanfors 2018, 33.)

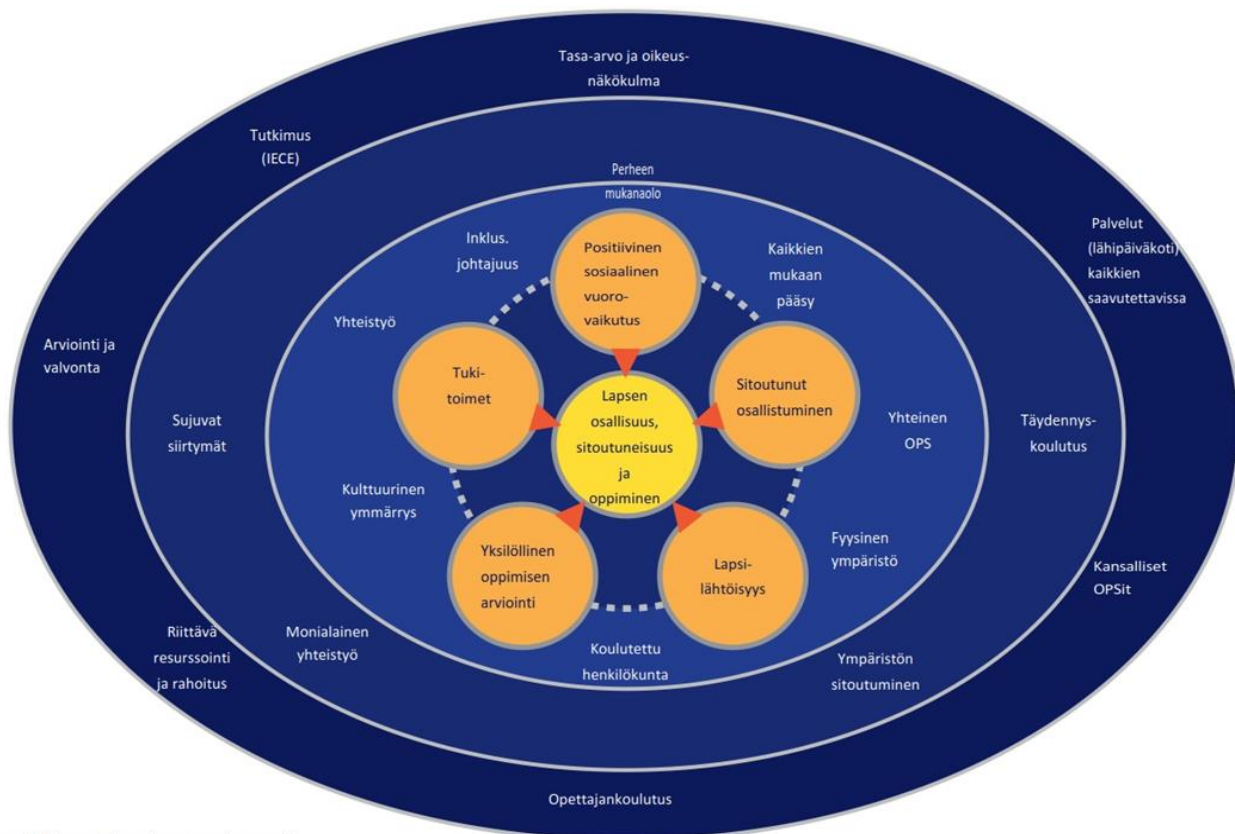
Inkluusio on ensisijaisesti ideologinen valinta, joka johtaa tietynlaisiin pedagogisiin valintoihin. (Viitala 2018, 67.) Tällöin opettajien tulee ymmärtää siirtää sivuun aiemmat, kenties lapsia syrjivät ja luokittelevat teoriansa oppimisesta ja opettamisesta (Devecchi & Nevin 2010, 225). Inklusiivinen pedagogiikka ei synny mekaanisesti organisatoristen rakenteiden tai erillisten ohjelmien kautta.

Kaikki alkaa yhteisestä tavoitteesta, joka ohjaa käytänteisiin liittyviä keskusteluja. (Ainscow & Sandhill 2010, 404.) Inklusiivisuutta ja käytänteitä on jakettava pohtia ja reflektoida (Ainscow & Sandhill 2010, 404), sillä ryhmän toiminnassa korostuvat asiat vaikuttavat ryhmän ilmapiiriin ja siihen, kokevatko kaikki lapset itsensä tervetulleiksi ja arvostetuiksi. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan kuuluu usko kaikkien lasten mahdollisuuksiin. (Viitala 2018, 68.)

Inklusiiviseen pedagogiikkaan kuuluu herkkyyys oppilaiden edistymiseen ja tarpeisiin liittyen, jolloin opettajien täytyy tarkastella esimerkiksi syitä ja seuraamuksia eri tavalla. Kun opettaminen on inklusiivista kaikille oppilaille, opettajat eivät kiistä oppilaiden yksilöllisiä eroja. Oppilaiden erilaisuutta ei nähdä ongelmana, vaan ongelmat sijaitsevat opetusmenetelmissä ja luokkahuoneen pedagogiikassa, jotka ovat molemmat opettajan ratkaistavissa. (Devecchi & Nevin 2010, 225.) Myös monialaiseen yhteistyöhön kuuluva konsultatiivinen työote edistää inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista. (Viitala 2018, 59-60.) Hermanfors (2017, 93) korostaa, ettei konsultaatiossa tule keskittyä yksittäisten menetelmien käyttöön, vaan painottaa kokonaisvaltaista inklusiivista lähestymistapaa lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Tällöin esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja terapeuttien palvelut tuodaan sinne, missä lapsi on (Viitala 2018, 55). Sitoutuminen inklusiiviseen lähestymistapaan tarkoittaa sitä, että tuen järjestämisessä käytetään mahdollisimman paljon hyväksi arjen toimintoja ja luonnollisia ympäristöjä, sekä kaikille lapsille tarjolla olevia aktiviteetteja. (Turja 2017, 154).

Inklusiivisen opetuksen tiedetään tukevan oppimista ja korkealaatuisen inklusiivisen ympäristön hyödyttävän jokaista lasta. Yleensä myös perheet suhtautuvat positiivisesti inklusioon. (Barton ja Smith 2015, 72-73.) Inklusiivisen varhaiskasvatuksen myönteisten vaikutusten on kuitenkin osoitettu olevan suoraan riippuvaisia varhaiskasvatuksen laadusta (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivinen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 6). Kasvattajayhteisön merkitys inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisessa on kaikkein olennaisin (Ainscow & Sandhill 2010).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemisessä mallissa (kuvio 1) havainnollistetaan hyvin inklusiivisen varhaiskasvatuksen moniulotteisuutta. Malli voi toimia viitekehyksenä inklusiivisen varhaiskasvatuksen laadun suunnittelussa, parantamisessa, seuraamisessa ja arvioimisessa paikallisella, alueellisella ja kansallisella tasolla (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 9). Malli auttaa myös hahmottamaan, miten monia asioita on huomioitava, kun tukea tarvitseva lapsi saa varhaiskasvatuksensa tavallisessa päiväkotiryhmässä. Siirryttäessä ulommalta kehältä keskemälle päästään lähemmäs inklusiivisen varhaiskasvatuksen merkitystä lapselle. (Viitala 2018, 57.)



Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli

KUVIO 1. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 10).

Viitala (2018, 57) selventää, että tarvitaan eri tahojen sitoutumista inklusion arvoihin, jotta tukea tarvitseva lapsi saa tarvitsemansa kehityksen ja oppimisen tuen lähiympäristössään, jotta hän kehittyy ja oppii, ja jotta hänen osallisuutensa ja sosiaalinen osallisuus saavutetaan. Sitoutuminen on keskeistä inklusiivisessa

varhaiskasvatuksessa: sitä tarvitaan niin yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, monialaisessa yhteistyössä, kuin kasvattajayhteisössä. (Viitala 2018, 57.) Suomessa ohjeistus inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ei tule lainsäädännöstä ja inklusiivisuus käsitteenä jää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (OPH 2016) vain maininnaksi (Hermanfors 2017, 92; Viitala 2018, 58). Silti normatiiviset asiakirjat velvoittavat selkeästi inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen suosimiseen. (Viitala 2018, 57).

2.3 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiserityiskasvatuksesta käytetään nimitystä *Early Childhood Special Education* (ECSE) kansainvälisessä kirjallisuudessa. Varhaiserityiskasvatus on käsitteenä ja toimintatavoiltaan hyvin lähellä varhaiskasvatusta. Varhaiserityiskasvatus ja varhaiskasvatus ovatkin käsitteellisesti ja toiminnallisesti lähellä toisiaan. (Alijoki & Pihlaja 2011, 264.) Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta (Pihlaja & Neitola 2017, 80; Pihlaja & Viitala 2018b, 19), kohdentuen varhaiskasvatuksen tavoin alle kouluikäisiin lapsiin.

Varhaiserityiskasvatus integroi sekä varhaiskasvatuksen että erityispedagogiikan toimintatapoja (Viitala 2014, 21) ja inklusiivisen ajattelun mukaisesti kyse on laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, joka on suunnattu yhteisesti ja yhtäläisesti kaikille (Pihlaja & Neitola 2017, 80). Pihlaja ja Viitala (2018b, 31) määrittelevät, että varhaiserityiskasvatus yhdistää lapsen kehityksen ja oppimisen, sekä kasvatuksen metodit ja didaktiikan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin erilaisissa varhaiskasvatuksen konteksteissa. Varhaiserityiskasvatusta voidaan tarkastella varhaiskasvatuksen, erityispedagogiikan tai inklusiivisen kasvatuksen viitekehyksissä sekä tutkimuksellisesti, että käytännön pedagogiikkana (Pihlaja & Neitola 2017, 80; Pihlaja & Viitala 2018b, 27). Keskeistä on ottaa huomioon erityispedagogiikkaan liittyvät eettiset periaatteet, kuten esimerkiksi hyväksyminen ja arvostus, sekä ei loukkaava tai vammauttava toiminta tai puhe. (Pihlaja & Viitala 2018b, 31.)

Varhaiserityiskasvatuksesta on käytetty hyvin moninaista käsitteistöä, kuten erityispäivähoito, erityisvarhaiskasvatus, varhaisvuosien erityisopetus, kasvatuksellinen kuntoutus, varhaiserityiskasvatus, varhainen puuttuminen, erityisen tuen tarve, sekä erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve. Niin ikään on käyty keskusteluja siitä, onko kyse kasvatuksesta, hoidosta, opetuksesta, kuntoutuksesta vai niistä kaikista. (Pihlaja & Neitola 2017, 81.) Varhaiskasvatuksen arvot, toiminta ja yhteiskunnallinen asema muodostavat kehyksen myös varhaiserityiskasvatukselle (Pihlaja & Viitala 2018b, 19) ja varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset vaikuttavat myös varhaiserityiskasvatukseen (Viitala 2014, 21). Tuen tarpeiden tai vammaisuuden määrittelyssä näkyvät yhteiskunnassa vallitsevat sosiaaliset merkitykset ja arvostukset. Nämä puolestaan heijastuvat konkreettisesti varhaiskasvatuksen toimintaan eli siihen, mitä lapsen kanssa tehdään ja miten. Nykyään lapsen tuen tarpeita ja vammaisuutta tarkastellaan yhä enemmän lapsen ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen ominaisuutena tai ympäristöön sijoittuvana tekijänä. (Pihlaja & Viitala 2018a, 10–11.)

Inklusion periaatteiden mukaisesti lasten yksilöllisen tuen tarpeisiin vastataan monimuotoisesti siten, että tuki tuodaan lapsen ensisijaiseen toimintaympäristöön, eikä lasta siirretä toisalle (Pihlaja & Neitola 2017, 80; Turja 2017 149). Tällöin kaikille lapsille taataan yhtäläiset mahdollisuudet olla osa yhteisöä sekä kehittyä ja oppia yhdessä ja toisiltaan osana yhteisöä (Pihlaja & Neitola 2017, 80). Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset, joilla on yksilöllisen tuen tarvetta, hyötyvät yleisesti inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Niin ikään lapsille, joilla ei ole yksilöllisen tuen tarvetta, inklusiivisella varhaiskasvatuksella on havaittu olevan positiivista asenteellista ja suvaitsevaisuutta edistävää vaikutusta. (Vlasov ym. 2018, 44–45.)

Lainsäädännössä ei mainita, miten varhaiserityiskasvatusta tulisi toteuttaa tai millaiset rakenteet tai resurssit siihen pitäisi olla (Pihlaja & Neitola 2017, 80–81). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016) todetaan, että lapsen *kehityksen ja oppimisen tuki* on tarjottava inklusiivisesti ja Esiopetuksen suunnitelman perusteisiin (OPH 2014) on kirjattu, että lapsen tarvitsema *kasvun ja oppimisen tuki* annetaan ensisijaisesti lapsen omassa esiopetusryhmässä kolmiportaisen

tuen mallin mukaisesti. Suurin osa Suomen kunnista käyttää perusopetuslakia mukailevaa kolmiportaista tukea myös varhaiskasvatuksessa (Eskelinen & Hjelt 2017, 77; Vainikainen ym. 2018, 5). Sitä on perusteltu vahvimmin hallinnollisena toimenpiteenä ja varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välisenä tuen jatkumona (Eskelinen & Hjelt 2017,77).

Varhaiskasvatuksen järjestäjien välillä esiintyy suurta vaihtelua yksilöllisen tuen tarpeen määrittelyssä, tunnistamisessa ja näiden pohjalta tapahtuvassa resurssien suuntaamisessa (Pihlaja & Neitola 2017, 87–88). Tämä aiheuttaa vaihtelua henkilöstön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadussa sekä mahdollisuuksissa tarjota monipuolista pedagogista tukea (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 205; Repo ym. 2018, 100) ja täten voi vaarantaa myös lasten koulutuksellista tasa-arvoa (Vainikainen ym. 2018, 4). Toimintatapojen kirjavuuden vuoksi tarvitaan tarkempaa määrittelyä kehityksen ja oppimisen tuesta rakenteellisena ja inklusiivisena periaatteena niin kansallisella, paikallisella kuin pedagogisen toiminnan tasolla (Hermanfors 2018, 32; Vainikainen ym. 2018, 4; Vlasov 2018, 45).

Tuoreen tuen järjestämiseen liittyvän valtakunnallisen kyselyn (Vainikainen ym. 2018) mukaan kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa ja sen arvioidaan toteutuvan varhaiskasvatuksessa pääosin hyvin. Epäselväksi kuitenkin jäi, onko pedagoginen tuki riittävää niillekin lapsille, jotka tarvitsevat paljon tukea kehitykseen ja oppimiseen sekä varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen toimintaan osallistumiseen (Vainikainen ym. 2018, 4). Kyselyssä ilmeni myös, että resurssia vaativa lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään pääsääntöisesti päiväkodeissa. Oletettavaa on, että päiväkodissa järjestettävässä varhaiskasvatuksessa onkin parhaat mahdollisuudet tarjota lapsen kehityksen ja oppimisen tukea, sillä henkilöstön kelpoisuusehdot ja mitoitus on säädetty laissa. (Vainikainen 2018, 4.)

3 JOHTAJUUS INKLUSIIVISESSA VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä kappaleessa tarkoitukseni on nivoa yhteen varhaiskasvatuksen johtamiseen, päiväkodin johtajan rooliin, sekä inklusiivisen kasvatuksen johtajuuteen liittyvää tutkimustietoa. Kerron aluksi varhaiskasvatuksen johtamisen reunaehdoista sekä esittelen päiväkodin johtajan yleistä toimenkuvaa. Tämän jälkeen yhdistän toisiinsa aiempaa tutkimustietoa niin varhaiskasvatuksen kuin inklusiivisen kasvatuksen johtamisesta. Inklusiivisen kasvatuksen ja etenkin inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista on tutkittu vielä vähän kansainväliselläkin tasolla. Varhaiskasvatus on ensimmäinen osa kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, ja johtajuudessa voidaan olettaa olevan yhtenäisiä periaatteita kaikilla koulutustasoilla inklusiivisuuteen liittyen.

3.1 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtajuuden reunaehdot

Tässä alaluvussa esittelen varhaiskasvatuksen johtamista päiväkotitasolla koskevia reunaehtoja varhaiserityiskasvatuksen ja inklusion näkökulmasta. Ensiksi käyn läpi normiasiakirjojen, eli varhaiskasvatuslain (2018/540) ja esiopetuksen osalta perusopetuslain (1998/628; 2010/642), sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) ja Esiopetuksen suunnitelman perusteiden (OPH 2014) asettamia ehtoja. Lopuksi avaan päiväkodin johtajan toimenkuvaan liittyviä kelpoisuusehtoja, sekä kunnan roolia inklusiivista varhaiskasvatusta ja päiväkodin johtajaa ohjaavana tekijänä.

3.1.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus normiasiakirjoissa

Varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli pienten lasten oikeuksien toteutumisessa. Varhaiskasvatuslakiin kirjattu varhaiskasvatuksen määritelmä nojautuu vahvasti Lapsen oikeuksien sopimukseen. (Turja & Vuorisalo 2017, 38.) Suomi on

ratifioinut Lapsen oikeuksien sopimuksen vuonna 1991 osaksi Suomen lainsäädäntöä (Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta 1991/60). Sopimuksen neljä yleistä periaatetta ovat lapsen edun huomioiminen, syrjimättömyys, oikeus elämään ja kehittymiseen ja lapsen näkemysten kunnioittaminen. Päättäjiä ja kasvattajia velvoitetaan suunnittelemaan toimintaa lapsen edun mukaisesti (Varhaiskasvatuslaki 2018/540, § 4).

Varhaiskasvatuslaki (2018/540 § 2) määrittelee, että varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatuksemme keskeisimmät tavoitteet (varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 3) ovat inklusiivisten arvojen mukaisia liittyen yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen, avoimelle demokratialle edellytysten luomiseen sekä lasten syrjäytymisen ehkäisemiseen. Varhaiskasvatuslaki (2018/540) korostaa lapsen edun vaalimista ja painottaa kaikkien lasten oikeutta saada tukea kokonaisvaltaiselle kasvulleen, oppimiselleen ja hyvinvoinnilleen (varhaiskasvatuslaki 2018/540, § 4, § 12). Lasta tulee suojella väkivallalta ja kiusaamiselta ja varhaiskasvatusympäristön on oltava kehittävä, oppimista edistävä, sekä esteettömyyden huomioiva (varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 10). Varhaiskasvatuksen ryhmät on muodostettava ja tilojen suunnittelu ja käyttö järjestettävä niin, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa (varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 34).

Perusopetuslain (2010/642) mukaan esiopetuksessa olevat lapset ovat oikeutettuja kolmiportaiseen tukeen. Varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti koskee siis virallisesti vain esiopetusikäisiä lapsia. Jotkin kunnat tosin soveltavat mallia myös muiden kuin esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatuksessa (Pihlaja & Viitala 2018b, 31). Kolmiportaisen tuen tulee olla joustavaa muuttuen tuen tarpeen mukaan, jolloin sen tarve on arvioitava säännöllisesti (OPH 2014, 44). Tämä on inklusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteiden mukaista (Pihlaja & Viitala 2018b, 31). Kolmiportaisuus ei kuitenkaan kerro, mitä tuki pitää sisällään muutoin kuin rakenteiden osalta (Eskelinen & Hjelt 2017, 78).

Suomessa moninaisuus ei vielä näy varhaiskasvatusta koskevassa lainsäädännössä (Hermanfors 2017, 92). Varhaiskasvatulaisissa (2018/540) todetaan, että jokaisella lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen vähintään 20 tuntia viikossa. Laki kuitenkin erottelee lapsia ja perheitä vanhempien työllisyystilanteen ja sosiaalisen aseman, sekä lapsen arvioidun tuen tarpeen perusteella tietynlaisiksi (Hermanfors 2017, 92.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa lakiin kirjattujen tavoitteiden mukaisesti, sekä ohjaten laadun kehittämiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrää varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeisistä sisällöistä, varhaiskasvatuksen järjestäjän ja lapsen huoltajien välisestä yhteistyöstä, monialaisesta yhteistyöstä sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä. (Varhaiskasvatulaki 2018/540 § 21).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016, 19) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014, 15) korostavat arvona lapsuuden itseisarvoista merkitystä, jonka mukaan jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas omana itsenään. Nämä arvot perustuvat lapsen oikeuksiin ja niitä ilmentään muun muassa yhteisön täysimääräisen jäsenyyden sekä inklusion periaatteiden näkökulmista (Vlasov ym. 2018, 41). Varhaiskasvatuksen keskeisimpiä arvoja ovat tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Varhaiskasvatuksessa tulee varmistaa kaikkien lasten yhtäläiset mahdollisuudet taitojensa kehittämiseen ja valintojen tekemiseen esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä, kulttuuritaustasta tai muista henkilöön liittyvistä syistä riippumatta. Yhteistyö perheiden kanssa perustuu luottamukseen, kunnioitukseen ja avoimuuteen. Lisäksi yhteistyö edellyttää perheiden monimuotoisuuden tunnistamista ja tunnustamista. (OPH 2016, 19.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 52) kuvataan lapsen saamaa tukea *kehityksen ja oppimisen tueksi* ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 56) puolestaan *kasvun ja oppimisen tueksi* (Pihlaja & Viitala 2018b, 25). Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 15) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 12) on kirjattu, että

toimintaa kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti, on inklusio kuitenkin jätetty määrittelemättä ja sisältökohdissa on laajemmin näkyvissä voimakas lapsi- ja opiskelijapainotteisuus (Hermanfors 2018, 32). Tuen sisällön määrittelylle näyttää siis olevan suuri tarve, myös lainsäädännöllisesti (Eskelinen & Hjelt 2017, 78).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 52) kehityksen ja oppimisen tuen todetaan olevan osa laadukasta varhaiskasvatusta ja kuuluvan kaikille sitä tarvitseville lapsille. Suunnitelman perusteissa korostetaan riittävän varhaista tuen tarpeen tunnistamista ja oikein kohdennettua tukea, sekä lapsen vahvuuksien huomioon ottamista oppimisen sekä kehityksen tarpeiden rinnalla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuen antamista ei pilkota hierarkkisesti tuen eri muodoiksi, vaan ensisijaisena pidetään erilaisia joustavia järjestelyitä eikä ryhmässä toteuttavaa peruspedagogiikkaa (Eskelinen & Hjelt 2017, 77–79).

Esiopetukseen osallistuvat lapset puolestaan kuuluvat perusopetuslain mukaisen kasvun ja oppimisen tuen piiriin. Lain (perusopetuslaki 2010/642 § 30) mukaan lapsilla on oikeus saada tarvittavaa tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Lapsen kasvun ja oppimisen tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Lapsen saaman tuen tulee olla suunniteltua, joustavaa ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Myös esiopetuksessa annettavan tuen lähtökohtana ovat kunkin lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet sekä tarpeet oppimista ja kehitystä ajatellen. (OPH 2014, 44.) Tuen tarpeen arvioinnin kohteena ovat käytettävien toimintatapojen sekä oppimisympäristön soveltuvuus lapselle, jolloin tarkastelun pohjalta arvioidaan, voidaanko lapselle toteuttaa parempia pedagogisia ratkaisuja. Tuki annetaan lapselle ensisijaisesti omassa esiopetusryhmässä erilaisin joustavin järjestelyin. (OPH 2014, 45.)

3.1.2 Kunta inklusiivisen varhaiskasvatuksen mahdollistajana

Varhaiskasvatustalain (2018/540 § 5) mukaan kunnat vastaavat alueensa varhaiskasvatuksesta siten, että palvelu täyttää lain edellytykset ja vastaa kuntalaisten varhaiskasvatukseen liittyviin tarpeisiin. Lain (2018/540) mukaan jokaisella lapsella on subjektiivinen oikeus vähintään neljän tunnin päivittäiseen toimintaan

varhaiskasvatuksessa. Kunta vastaa varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen kokonaisuuden suunnittelusta, rakenteesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. (Pihlaja & Viitala 2018b, 34.)

Kunnalla on vastuu huolehtia, että varhaiskasvatuksessa työskentelee riittävä määrä henkilöstöä, joka täyttää kelpoisuusvaatimukset. Pätevän henkilöstön avulla varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa ja myös vammaisten ja muiden lasten tuen tarpeisiin pystytään tällöin vastaamaan. Varhaiskasvatuksen järjestäjän on niin ikään huolehdittava siitä, että henkilöstö osallistuu riittävästi ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään täydennyskoulutukseen. (varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 25, § 39.)

Kunnan käytettävissä on oltava varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 25). Pihlaja ja Viitala (2018b, 36) esittävät, että kunnissa olisi hyvä olla myös työryhmä, joka koordinoi varhaiserityiskasvatuksen järjestämistä. Varhaiserityiskasvatuksen palveluiden kokonaistarpeesta voidaan tehdä kunnassa suunnitelma, joka tukee kunnallista päätöksentekoa, kehittämistyötä sekä työtä lasten ja perheiden kanssa. Lisäksi suunnitelmaan voidaan kirjata, kuinka kunta pyrkii inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. (Pihlaja & Viitala 2018b, 36.)

Turja ja Vuorisalo (2017, 39) tuovat esiin, että varhaiskasvatus on yksi osoitus siitä, miten yhteiskunta suuntaa voimavaroja lapsille. Kuitenkin voimavarojen jakaminen on aina monien yhteiskunnallisten tekijöiden summa. Esimerkiksi lapsen subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen on vahvistanut lasten yhdenvertaisuutta. Vuonna 2016 voimaan tulleet rajaukset tässä oikeudessa ovat herättäneet keskustelua siitä, asetetaanko suomalaiset lapset eriarvoiseen asemaan perheen tilanteen ja asuinpaikkakunnan suhteen. (Turja & Vuorisalo 2017, 39). Vlasov ja kumppanit (2018, 13) tuovatkin selvityksessään esiin, että kansallinen ohjausjärjestelmä tarjoaa kunnille runsaasti autonomiaa ja siten myös vastuuta siitä, että laadukkaat palvelut ovat kaikkien kuntalaisten saatavilla. Kunnilla on mahdollisuus päättää, rajataanko lasten oikeutta kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen vai ei, ja samoin kunnat voivat päättää joiltain osin 3–5-vuotiaiden lasten

päiväkotiryhmien lasten ja aikuisten suhdeluvuista. (Vlasov ym. 2018, 13.) Puroilan ja Kinnusen (2017) toteuttamassa selvityksessä varhaiskasvatuksen lainsäädännön vaikutuksista selvisi, että lasten ja perheiden välinen eriarvoisuus sekä varhaiskasvatuksen laadun vaihtelu kuntien ja varhaiskasvatussyksiköiden välillä on lisääntynyt kuntien tekemisen erilaisten ratkaisujen myötä (Puroila & Kinnunen 2017, 147).

Kunnilla on keskeinen rooli varhaiskasvatuksen johtajuuden menestymisessä. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen laatua lisäävä ja vaikuttava johtajuus kytkeytyy organisaation selkeästi määriteltyyn ja yhteisesti jaettuun perustehtävään, tavoitteisiin ja johtamisstrategiaan (Akselin 2013, 204–205; Hujala 2013). Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen kunnalliset strategiat ja johtajuus luovat rakenteet toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta pedagogiikan arviointiin ja kehittämiseen organisaation eri tasoilla (Fonsén 2014, 153, 177–179; Heikka 2014, 80–87). Varhaiskasvatuksen saatavuuden, riittävyyden ja inklusiivisuuden käytännön toteuttamisessa keskeisessä roolissa ovatkin niin paikallista varhaiskasvatusta ohjaavaa strategia ja johtamisjärjestelmä kuin poliittinen päätöksentekojärjestelmäkin (Vlasov ym. 2018, 43).

3.1.3 Päiväkodin johtajan kelpoisuus

Päiväkodin johtajan kelpoisuudessa eletään siirtymäaikaa vuoteen 2030 saakka. 1.9.2018 voimaan tulleessa uudessa varhaiskasvatuslaissa määritellään päiväkodin johtajan kelpoisuus ennen vuotta 2030 ja siitä eteenpäin. Päiväkodin johtaja, joka on toiminut varhaiskasvatuslain voimaantullessa tai viisi vuotta sitä ennen tehtävässään täyttäen aiemmat kelpoisuusehdot, on kelpoinen toimimaan päiväkodin johtajan tehtävissä myös vuoden 2030 jälkeen. (varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 75.) Aiemmat kelpoisuusehdot päiväkodin johtajalle olivat lastentarhanopettajan opettajan tutkinto, eli vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, tai sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot, sekä riittävä johtamistaito. 1.1.2030 alkaen päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimuksena on kelpoisuus

varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään (varhaiskasvatustilaki 2018/540 § 26 ja § 27) ja lisäksi vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito. (varhaiskasvatustilaki 540/2018 § 31).

Hujala (2013, 26) tuo esiin, että käytännössä varhaiskasvatuksessa on tällä hetkellä se tilanne, että päiväkodin johtajilla on erilaiset muodolliset koulutukset. Toisin sanottuna johtajina työskentelee heitä, joilla on taustallaan kahden vuoden koulutus ja heitä, joilla on maisterin tutkinto. Hujala, Waniganayake ja Rodd (2013, 26) nostavat myös esiin kysymyksen, mitä tarkoitetaan kelpoisuuksissa lukevillä riittäväillä johtamistaidoilla, ja kuinka nämä taidot voi oppia. Yliopistosta riippuu, kuinka paljon johtajuuteen ja hallintoon liittyviä opintoja kuuluu opetussuunnitelmaan. Joka tapauksessa nämä opinnot ovat päiväkodin johtajan kelpoisuuden antavissa opinnoissa vähäisessä osassa. (Hujala ym. 2013, 26.)

Vaikka johtajuuden vaatimukset kasvavat nopeasti, on koulutus tai täydennyskoulutus johtajuuden velvollisuuksien omaksumiseen edelleen riittämätöntä (Hujala 2013, 14). Monille johtajille ainoa ”koulutus” tai valmistautuminen johtajuuteen on tullut henkilökohtaisista kokemuksista työskennellessään varhaiskasvatuksessa opettajina. Niin johtajat, opettajat ja muut henkilökunnan jäsenet, samoin kuin vanhemmat odottavat asianmukaista johtajuutta, joka on tutkimusperustaista ohjatakseen ja opastaakseen laadukkaiden varhaiskasvatuskäytäntöjen toteuttamista. (Hujala ym. 2013, 14).

3.2 Päiväkodin johtaminen inklusion viitekehyksessä

Nykypäivän varhaiskasvatuksen johtajuutta haastaa johdettavien yksiköiden määrä ja sijoittuminen fyysisesti erilleen toisistaan, hallinnollisen työn määrä, sekä uuden varhaiskasvatustilain ja normiasiakirjojen vaatimukset pedagogiikan ja inklusiivisuuden painottumisesta. Tässä alaluvussa käsittelen ensiksi päiväkodin johtajan työnkuvaa yleisesti, jonka jälkeen avaan syvemmin strategista johtajuutta, jaettua johtajuutta ja pedagogista johtajuutta liittäen yhteen niihin ja inklusiivisen kasvatuksen johtamiseen liittyvää tutkimusta.

3.2.1 Päiväkodin johtajan työnkuva

Päiväkodin toiminnasta vastaa päiväkodin johtaja. Päiväkodin johtaja oli OAJ:n toteuttaman selvityksen (2017, 6) mukaan päiväkotia johtavien esimiesten yleisin tehtävänimike. Päiväkodin johtaja rinnastuu organisaation johtoasemassa kasvat- ja koulutusjärjestelmän lähijohtoon, kuten rehtoriin. (OAJ 2017, 6.) Kunnallisella puolella yleisin johtajien koulutus pohja on alin korkea-aste eli opistotasoinen lastentarhanopettajatutkinto tai lastentarhanopettajatutkinto yliopistosta (OAJ 2017, 21). Päiväkodin johtajan työnkuva muodostuu johtamisesta ja esimiestyöstä. Tämä kokonaisuus sisältää niin pedagogisen johtajan aseman ja tehtävät päiväkodin kasvatusyhteisössä, kuin työjohtollisen esimiesaseman ja tehtävät työyhteisössä. (OAJ 2017, 4.)

Useissa eri selvityksissä (Eskelinen & Hjelt 2017; LTOL 2004; OAJ 2013; OAJ 2017) on ilmennyt, että varhaiskasvatuksen esimiesten johtamiskokonaisuudet ovat hyvin monimuotoisia ja koostuvat usein erilaisista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toiminnoista. Monimuotoisuus liittyy johdettavan organisaation yksiköiden hajasijoitukseen, varhaiskasvatuksen eri muotoihin, moniammatilliseen henkilökuntaan, sekä varhaiskasvatuksen asiakkaat edustamaan moninaisuuteen. (LTOL 2004, 16.) Nämä asiat kuvaavat osaltaan viime vuosina varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneita muutoksia: varhaiskasvatusyksiköt kasvavat ja johdettavat palvelukokonaisuudet monipuolistuvat (Eskelinen & Hjelt 2017, 46).

Esimerkiksi Lastentarhanopettajaliiton selvityksen (2004, 4) mukaan vuonna 2003 suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista johtajista oli hallittavanaan vain yksi päiväkotitoimipiste, kun taas vuoden 2017 selvityksessä (OAJ 2017, 10) kuntien varhaiskasvatusyksiköiden perusrakenne muodostui 1–3 päiväkotitoimipisteestä, joiden lisäksi johtajilla oli lähes aina johdettavanaan myös muita varhaiskasvatuksen palvelumuotoja. Näistä suurista ja fyysisesti erillään toimivista varhaiskasvatusyksiköistä voidaan käyttää käsitettä hajautettu organisaatio (Halttunen 2009, 20). Monimuotoisten johtamiskokonaisuuksien hallinta edellyttää erilaista osaamista verrattuna yhden varhaiskasvatuspalvelumuodon johtamiseen. Varhaiskasvatuksen johtamistehtäviin kuuluukin monia sisällöllisiä

ulottuvuuksia, kuten pedagogiikan johtaminen, henkilöstöjohtaminen, hallinnollinen johtaminen ja päivittäisjohtaminen. (Eskelinen & Hjelt 2017, 46.) Lisäksi varhaiskasvatuksen monitieteellisyys vaatii johtajalta kokemusta perustehtävästä eli substanssiosaamista. Johtamisen strategia on oltava johtajan hallussa. (Söyrinki 2008, 63.)

Johtajuutta voidaan jäsentää kontekstuaalisen mallin kautta, joka antaa kehyksen tarkastella johtajuutta organisaation omassa kontekstissa ja sen oman perustehtävän pohjalta. Mallin mukaan varhaiskasvatuksen johtajuutta pidetään niin mikrotasoisena ilmiönä kuin laajempaa makrotasoisena asiana, joka ulottuu lainsäädäntöön saakka. (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 288.) Suomessa varhaiskasvatus on pääsääntöisesti kuntien järjestämää ja sitä johdetaan makrotason päätösten mukaan (Hujala & Eskelinen 2013, 215). Kontekstilähtöinen johtajuus koostuu kolmesta ulottuvuudesta: johtamisesta, perustehtävästä ja visiosta. Näitä tekijöitä yhdistää organisaation strategiatyö. Johtaminen rakentuu perustehtävälle ja sen tarkoitus on viedä perustehtävää eteenpäin. Johtajuuden suunta puolestaan määrittyy vision mukaan, rakentaen tulevaisuutta kuitenkin perustehtävään pohjautuen. (Hujala ym. 2011, 288.) Strategiatyön ja siihen kytkeytyvän arvioinnin perustana täytyy olla varhaiskasvatuksen johtamistyötä tekevien jäsentynyt käsitys varhaiskasvatuksen tehtävästä, sekä yhteistyö henkilöstön kanssa vision rakentamisessa (Hujala ym. 2011, 290).

Hajautetussa organisaatiossa haasteeksi nousee yhteisten visioiden muodostaminen (Halttunen 2009, 97), jolloin se saattaa olla herkkä alakulttuurien ja niiden omien visioiden muodostumiselle. Hajautettu organisaatio edellyttääkin todettua vahvaa johtajuutta. (Hujala ym. 2011, 295.) Myös Lastentarhanopettajaliitto kiinnitti asiaan huomiota selvityksessään jo vuonna 2004 (17) ja totesi, että mikäli johdettavalle organisaatiolle halutaan kehittää yhtenäiset kasvatukselliset linjaukset ja toimintakäytännöt, on johtajan osattava tunnistaa erillään sijaitsevien yksiköiden omat kulttuurit ja otettava nämä huomioon rakentaessa yhteisön yhteistä kulttuuria. Erilaisiin organisaation sisäisiin kulttuurisiin tapoihin törmätään etenkin muutosvaiheissa tai kehittämisprojekteissa, ja esimerkiksi uudistunut varhaiskasvatussuunnitelma voi nostaa näitä asioita näkyvästikin esille. Eri

alakulttuurit on tunnistettava, kun kehitetään työorganisaation yhteistä näkemystä laadusta ja laadukkaista työkäytännöistä. (LTOL 2004, 17.)

Fonsénin väitöstutkimuksen (2014, 189) mukaan suurin osa esimiehistä kokee, että työnkuvan laajeneminen on vienyt työn painopistettä väärään suuntaan. Hallinnolliset työt korostuvat, eikä johtajien tärkeimmäksi kokemaan ydintehtävän, pedagogiikan johtamiseen, jää riittävästi aikaa. (Fonsén 2014, 189.) Pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa (ks. varhaiskasvatustulaki 2018/540) kuitenkin edellyttää päiväkodin johtajalta pedagogista johtajuutta ja asiantuntemusta. Pedagogisen osaamisen johtaminen on keskeinen osa päiväkodin johtajan johtamistyötä, jonka tarkoituksena on turvata varhaiskasvatusorganisaation ja varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden edellyttämä osaaminen. Siksi päiväkodin johtajan kehittymismahdollisuuksista huolehtimalla vaikutetaan myös päiväkodin toimintakulttuurien muutokseen ja muutosten onnistumiseen. (OAJ 2017, 16.) 1990-luvun päätösten vuoksi päiväkotien henkilöstörakenteen painopiste on nykyisin hoito- ja hoiva-alan henkilöstössä. Pedagogiikan painottaminen varhaiskasvatuksessa edellyttääkin pedagogisen opettajakoulutuksen saaneen henkilöstön merkittävää lisäämistä. (OAJ 2017, 21.)

Päiväkodin johtajat tasapainoilevat varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan johtamistöiden, henkilöstön esimiestöiden ja moninaisten yhteistyö-, hallinto- ja kehittämistöiden ristipaineessa. Lisäksi johtajalta edellytetään jatkossa, että hän näyttäytyy nykyistä enemmän varhaiskasvatusyhteisönsä keulakuvana sekä toimintakulttuurin kehittäjänä ja ylläpitäjänä. (OAJ 2017, 5.) Johtajien muuttuneen tehtävänkuvan ja tehtävien moninaistumisen myötä heidän yleinen vastuunsa on kasvanut. Johtajalla on siis oltava vankka ammattitaito selviytyäkseen laajasta ja monimuotoisesta työnkuvastaan sekä kasvaneesta vastuustaan. (OAJ 2013, 18.) Varhaiskasvatuksen korkean laadun takaamiseksi ja päiväkotien yksikkökokojen kasvun vuoksi varhaiskasvatuksen perustehtävä ja siihen kytkeytyvä johtajuus pitäisi määritellä tarkemmin (Hujala & Eskelinen 2013, 214; OAJ 2017, 21).

Varhaiskasvatuksen kentän sisällöllisistä ja rakenteellisista muutostaasteista kumpuaa kehittymishaasteita varhaiskasvatuksen johtajuudelle (Hujala ym. 2011, 287). Kasvaneissa johdettavissa kokonaisuuksissaan johtajien on

täytynyt opetella, etteivät voi olla täysin tietoisia kaikesta yksikössään tapahtuvasta ja työntekijöiden on puolestaan täytynyt opetella työskentelemään itsenäisemmin erityisesti tiimeinä. Ongelmallista on ollut, kun johtajat ovat yrittäneet johtaa muuttuneita ja kasvaneita yksiköitään vanhoilla välineillä ja tavoilla. (Halttunen 2013, 103.) Johtajuuskäytäntöjen rakentuminen tulisi perustua hyvien arkikäytäntöjen ja tutkimustiedon yhdistämiseen, sekä niistä nouseviin uusiin toimintamalleihin (Hujala ym. 2011, 287).

3.2.2 Strateginen johtajuus inklusiivisessa kasvatuksessa

Akselinin (2013, 199) mukaan strategia on keskeinen johtamisen väline varhaiskasvatuksen johtamisessa. Strategia antaa välineitä niin henkilöstöjohtamiseen kuin pedagogiseen johtamiseen (Akselin 2013, 199). Menestyksekkään inklusiivisen johtajuuden avainpiirteissä on paljon strategista johtajuutta. Niihin kuuluu esimerkiksi kyky johtaa muutosta, tietoa ja taloutta, sekä kyky luoda johtamansa organisaation kulttuuri, sensitiivinen johtamisen tapa, sekä kyky tehostaa itsensä johtamista ja itsensä kehittymistä (Devecchi & Nevin 2010, 218). Inklusiivisia organisaatioita ja heidän johtajiaan arvostetaan liittyen muutoskykyyn, erilaisuuteen mukautumiseen, kaikkien jäsentensä oppimistarpeiden kohtaamiseen, sekä muuttumisesta itsessään oppivaksi organisaatioksi. (Devecchi & Nevin 2010, 219).

Kun visio on kirjattu tavoitteiksi ja päämääriksi strategiaan, se antaa yhteisen pohjan keskustelulle henkilöstön kanssa. Strategian avulla johtaja voi osoittaa realiteetit toiminnan ohjauksen taustalla ja niistä voidaan yhdessä keskustella arjen työhön liittyen. (Akselin 2013, 199–200.) Vuorovaikutus onkin tunnistettu keskeiseksi inklusiivisessa johtajuudessa. Tehokkaat johtajat pyrkivät kommunikoimaan tehokkaasti niin suullisesti kuin kirjallisesti, sillä kommunikaatio on keino saada toiset toimimaan. Tehokkaat johtajat rakentavat vahvoja vuorovaikutussuhteita kuuntelemalla tarkasti muita ja oppimalla heidän toiveistaan, uskomuksistaan, peloistaan ja tavoitteistaan. (Bruns, La Rocco, Sharp & Sopko 2017, 316.) Inklusiiviseen johtajuuteen kuuluu niin ikään johtajuuden rajoja ylittävä toiminta, eli yhteydenpito strategisella tasolla korkeampaan johtoon, muihin

palveluihin, laajempaan yhteisöön, sekä paikallisiin ja kansallisiin edustajiin (Devecchi & Nevin 2010, 218).

Akselinin (2013, 200) mukaan strategiaan tulisi kirjata, millaista kasvuympäristöä kyseisessä kontekstissa halutaan vaalia. Kun esimerkiksi inklusiivisuus kirjataan strategiaan, se toimii johtajallekin itsesäätelyn välineenä, sillä hänen tulee näyttää esimerkkiä strategian muuttamisessa todeksi. (Akselin 2013, 200.) Rodd (2006, 181) tuo esiin, että päätösten tekeminen tarkoittaa usein muutosta. Päätösten toteuttaminen puolestaan vaatii muutoksia yksilön ajattelussa ja taidoissa, kuten myös muutoksia organisaation periaatteissa ja käytännöissä. Johtajuuden tärkein tehtävä muutoksessa on huolehtia henkilökunnan hyvinvoinnista muutoksen läpi, sillä epävarmuuden, paineen ja vastustuksen tunteet muutosta kohtaan voivat vähentää organisaation kykyä toimia tehokkaasti. (Hujala & Eskelinen 2013, 219.) Muutoksessa tarvitaan johtajan visiota, henkilöstön sitoutumista sen arvoihin, sekä johtajan kykyä kehittää organisaatiota. (Hujala & Eskelinen 2013, 220.) Strategialla on merkitystä myös työhyvinvointia ajatellen, sillä sen avulla voi puuttua epäkohtiin ja ottaa asioita puheeksi. (Akselin 2013, 200.)

Ainscow ja Sandhill (2010, 409) tuovat esiin, että inklusiivisen toimintakulttuurin kehittäminen vaatii laajaa strategiaa. Keskustelemalla henkilöstön kanssa voidaan lisätä organisaation yhteistä tietoisuutta tavoitteisiin ja strategiaan liittyen (Heikka 2016, 45). Brunsin ja kumppaneiden mukaan (2017, 316) inklusiiviseen johtajuuteen liittyykin kyky kerätä, analysoida, käyttää ja jakaa tietoa informoidakseen ja opastaakseen päätöksenteossa. Jaettu vastuu on tietoperustaista ja tehokkaat johtajat tekevätkin yhteistyötä toisten kanssa tulkitakseen tietoa ja keskustellakseen opituista asioista. (Bruns ym. 2017, 316.) Vain suuremman tietoisuuden ja ymmärryksen kautta voidaan saavuttaa välttämätön jaettu visio ja ymmärrys tarkoituksesta (Dickins 2014, 6). Esimerkiksi yksikön omien varhaiskasvatussuunnitelmien, yhteisten toimintatapojen ja yleisesti organisaation strategiatyön työstäminen onnistuu vasta vahvan arvokeskustelun pohjalta. Strategiset valinnat tulee siis perustella arvopohjaisesti. Yhdessä avattu kasvatusnäkemys, arvot ja toimintaperiaatteet sitouttavat parhaiten henkilöstön toimimaan sovitujen arvojen mukaan. (Parrila & Fonsén 2016, 62.)

3.2.3 Jaettu johtajuus inkluusiivisessa kasvatuksessa

Nykypäivän johtajuuteen kuuluu kehittämistyön sekä ihmisten ja yhteistyöverkostojen johtaminen. Varhaiskasvatuksen johtajuudelta odotetaan yhä voimallisemmin jaettua ja osallistuvaa johtajuutta, jolloin johtajuus ei ole enää yksin työkentelyä. (Hujala ym. 2011, 292.) Uusimmat johtajuusteoriat painottavatkin henkilöstön osallisuutta johtajuuteen ja sen rakentumiseen, mikä edellyttää johtajuuden tarkastelua vastavuoroisena ilmiönä (Halttunen 2009, 11). Myös kansainvälisessä johtajuustutkimuksessa korostetaan yhä enemmän jaetun johtajuuden näkökulmaa, jossa vastuuta yhteisestä oppimisesta ja toiminnan laadun kehittämisestä levitetään laajemmin organisaatiossa (Heikka 2014, 89; Rodd 2006, 145-147). Uudet johtajuuden mallit ajavat osallisuutta, yhteistyötä, demokraattista organisaation rakennetta sekä jaettua johtajuutta (Devecchi & Nevin 2010, 219-220).

Söyrinki (2008, 62) toteaa, että jaettu johtajuus edellyttää uudenlaista ja vahvaa johtajuutta. Nyky-yhteiskunnassa työyhteisön johtajalla täytyy olla ensinnäkin kokemus perustehtävästä ja lisäksi selvä mielikuva, vahvat mielipiteet ja visio siitä. Yksikön johtajan on hahmotettava varhaiskasvatuksen organisaatio kokonaisuutena ja toisaalta myös oman yksikön liittyminen tähän kokonaisuuteen. Johtajalta odotetaan myös vuorovaikutuksellista johtajuutta, mikä pitää sisällään niin keskustelun kuin kuuntelun. (Söyrinki 2008, 62-63.)

Jaettu johtajuus ja johtamisen jakaminen ovat keskeisiä varhaiskasvatuksessa, jossa organisaatiot ovat rakenteeltaan yhä useammin hajautettuja ja johtajan työalueet kasvaneita (Halttunen 2009, 29). Jaetulla johtajuudella ei tarkoiteta tehtävien jakamista tai delegointia, vaan ymmärrystä, kuinka tehtävät voidaan toteuttaa yhdessä. Jaetussa johtajuudessa tiimin sitoutuminen, itsensä johtaminen ja organisaation jäsenten voimaantuminen ovat keskeisiä teemoja. (Hujala & Eskelinen 2013, 229.) Varhaiskasvatuksessa jaetulla johtajuudella saavutetaan vaikuttavuutta, kun se pohjautuu hyvin organisoituihin ja kattaviin johtajuuden rakenteisiin ja välineisiin, jotka edistävät niin yhteistyötä, tiedonkulkua kuin oppimista organisaation sisällä. Oleellista on lisäksi se, että nämä rakenteet ja välineet muuttuvat joustavasti kulloistenkin johtajuustehtävien mukaisesti (Heikka & Hujala 2013, 578).

Bruns ja kumppanit (2017, 306) tuovat esiin, että inklusiivisessa kasvatuksessa johtajuus on kaikilla yksilöillä, joilla on jokin rooli varhaiserityiskasvatuksen palveluissa. Nämä eri tahot sitoutuvat yhteisiin tekoihin kohti merkityksellisiä tavoitteita, kuten esimerkiksi jokaisen lapsen osallisuutta. He pyrkivät vaikuttamaan systeemien muuttumiseen kunnan tai kansallisella tasolla suuntaan, joka olisi lapsille ja perheille hyväksi. (Bruns ym. 2017, 306.) Jaettuun vastuuseen liittyy johtajan halukkuus ja kapasiteetti ottaa toiset aidosti mukaan päätöksentekoon, mikä puolestaan tarjoaa johtajalle mahdollisuuksia kehittää yhteistä johtajuutta (Bruns ym. 2017, 315). Kyky liittoutua tehokkaasti muiden kanssa ja vahvoihin molemminpuolisiin suhteisiin tähtääminen on inklusiivisten johtajien tunnusmerkki ja heiltä odotetaan erityisesti kykyä muodostaa positiivisia vuorovaikutussuhteita. Vuorovaikutussuhteet ovat varhaiserityiskasvatuksen ydin. (Bruns ym. 2017, 315.)

Pedagogiikan kehittäminen edellyttää jaettua vastuuta kehittämistyöstä sekä tiivistä yhteistyötä. Jaetun johtajuuden nähdään edistävän henkilöstön osaamista, yhteistä tapaa työskennellä ja sitoutumista muutokseen. Siksi sitä myös tavoitellaan. (Heikka 2016, 48.) Henkilöstön ammatillinen kehittyminen on tärkeää jaetun johtajuuden kannalta ja jotta johtajuutta voitaisiin jakaa tehtävien ja vastuiden kautta, henkilöstöltä tarvitaan motivoitunutta ja aktiivista otetta myös ammatillisessa kehitymisessä. Jaettuun johtajuuteen, toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun osallistuminen edellyttää henkilöstöltä vahvaa asiantuntijuutta ja sitoutumista työhönsä varhaiskasvatuksen eri tehtävissä. (Söyrinki 2008, 70.) Jaetun johtajuuden kautta henkilökunta voikin saada vastuuta ja vaikutusmahdollisuuksia. Vaikka työssä on tärkeä kokea autonomiaa suhteessa omaan työhönsä, täytyy henkilökunnan kuitenkin saada tarvittaessa tukea kollegoilta ja esimieheltä. Varhaiserityiskasvatuksessa työskentelee moniammatillinen työyhteisö, joka voi parhaillaan edistää varhaiskasvattajien osaamista ja ammatillista kasvua. (Suhonen, Alijoki, Nislin, Syrjämäki, Kesäläinen & Sajaniemi 2016, 21.)

3.2.4 Pedagoginen johtajuus inklusiivisessa kasvatuksessa

Pedagogisen toiminnan tasolla johtaja vastaa siitä, että ohjaavien asiakirjojen inklusiiviset arvot ja tavoitteet muuntuvat pedagogisiksi käytännöiksi. Tämä edellyttää pedagogiikan johtamista, hyvien työolosuhteiden luomista ja ylläpitämistä, henkilöstön ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämistä ja kehittämistä sekä kauttaaltaan toiminnan kokonaisvaltaista organisointia. (Vlasov ym. 2018, 40.) Pedagogiseen johtajuuteen tarvitaan visio, strategia, rakenteet ja työvälineet. Varhaiskasvatusta ei johdeta laadukkaasti vain hallinnoimalla yksikön toimintaa. (Fonsén 2014, 183,197.) Fonsénin (2014, 61) mukaan pedagoginen johtajuus ei ole vain pedagogiikkaan liittyviä johtamistoimia, vaan se määrittää koko varhaiskasvatusorganisaation arvopohjaa, rakenteita ja kulttuuria.

Heikka ja Waniganayake (2011, 499, 510) tarkastelevat varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta jaetun johtajuuden näkökulmasta. Heidän mukaansa pedagoginen johtajuus kytkeytyy niin lasten oppimisen tukemiseen, varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatilliseen kehittämiseen kuin laajemmin ympäröivän sosiaalisen yhteisön kasvatuksellisiin arvoihin ja uskomuksiin. Fonsén (2014, 60) tähdentää, että keskeisin rooli ja vastuu opetuksen ja pedagogiikan soveltamisessa, sekä pedagogisen keskustelun ylläpitämisessä on kuitenkin opettajilla.

Fonsén (2014, 36) tuo tutkimuksessaan esiin, että muodostaakseen vahvan kokonaisnäkemyksen pedagogisesta johtajuudesta, sitä tulisi tarkastella erilaisilla teoreettisilla tarkastelutavoilla, jotka avaavat pedagogiseen johtajuuteen laajempia näkökulmia. Fonsénin (2014, 108, 169–171) mukaan pedagoginen johtajuus rakentuu viiden osatekijän varaan: arvo, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, johtamisosaaminen ja substanssin hallinta. Pedagoginen johtajuus vaatii johtamistaitoja toiminnan johtamiseen, organisaation johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtamiseen (Fonsén 2014, 194). Nämä vaativat taitoa ylläpitää organisaation toimintakykyä ja ohjata erityisesti henkilöstön pedagogista toimintaa haluttuun suuntaan. Organisaation henkilöstön pedagoginen tieto ja tietämys vaikuttavat avaintekijöinä taustalla. Johtajalta tarvitaan lisäksi kykyä johtajuuden jakamiseen, mikä johtaa parhaimmillaan yhteisen pedagogisen vastuullisuuden herättämiseen. Tällöin jokainen

osallistuu johtajuuteen toimenkuvansa mukaisessa laajuudessa. (Fonsén 2014, 194.)

Arvokysymys on Fonsénin ja Parrilan (2016, 28) mukaan ensisijainen tekijä hyvässä pedagogisessa johtajuudessa. Johtajan on hyvä tutkailla omaa arvomaailmaansa pohtien, mille sijalle asettaa pedagogiikan johtamistyössään, vaikka toisinaan oman arvostuksen ohi saattaa ajaa ylemmältä hallintotalolta tulevat vaatimukset. Nämä voivat painottaa päivittäisjohtamisen sujumista ja esimerkiksi hallinnon asiakirjojen täyttämistä, jolloin pedagogiikan kehittämiseen ei tahdo riittää aikaa. (Fonsén & Parrila 2016, 28.) Arvo-ulottuvuudella on keskeinen vaikutus tahtotilaan, jolla pedagogista johtajuutta voidaan toteuttaa ja yksikön kulttuuriset tavat toimia vaativatkin arvopohdintaa pedagogisesta näkökulmasta (Fonsén 2014, 36; Fonsén & Parrila 2016, 28).

Fonsén (2014, 36) tuo esille, että perustehtävästä nousevat arvot määrittävät kontekstuaalisuutta ja kontekstin laatua. Vahva tietoisuus pedagogisista arvoista edellyttää vahvaa substanssin hallintaa ja hyvän ammatillisuuden kautta pedagogiset arvot voivat toteutua käytännön kasvatustyössä. (Fonsén 2014, 36.) Kehittääkseen inklusiivisuutta huomio täytyy kiinnittää inklusiivisen kulttuurin kehittämiseen. Johtajan tulisi olla sitoutunut inklusiivisiin arvoihin ja hänen tulisi pyrkiä luomaan työyhteisössään konsensus yhteistyöstä inklusiivisten arvojen ympärille. (Ainscow & Sandhill 2010, 405.) Jaettu johtajuus näkyy yhteisessä arvokeskustelussa ja vastuun kantamisessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan hyvästä laadusta ja siihen liittyvästä kehittämistyöstä. (Fonsén 2014, 36.)

Resurssit, jotka kuntaorganisaation varhaiskasvatussyksiköiden johtajille annetaan pedagogiseen johtajuuteen, sekä johtajien valmiudet pedagogiseen johtamiseen määrittävät sitä, miten hyvin ja organisoidusti pedagogiikka tulee johdetuksi. On myös tärkeää viestiä pedagogisia intressejä varhaiskasvatuksen kentän tasolta ylöspäin, jolloin päätöksenteossa voidaan huomioida paremmin pedagogiikka. Tämä vaatii johtajalta kykyä niin johtajuuden kuin substanssin hallinnassa. (Fonsén 2014, 182.)

Yksikön henkilöstön ajantasaisesta tietämyksestä tulisi huolehtia kiinnittämällä huomiota henkilöstön koulutustasoon ja täydennyskoulutukseen, sekä

osaamisen jakamiseen yhteistyössä. Myös johtajalta vaaditaan kykyä kehittää omaa osaamistaan ja tietämystään. (Barton & Smith 2015, 73; Bruns ym. 2017, 315; Devecchi & Nevin 2010, 219; Fonsén 2014, 107.) Elinikäinen oppiminen ja ammatillinen kasvu on toistuvasti tunnistettu tehokkaan johtajuuden avaintekijöiksi. (Bruns ym. 2017, 315.) Lindqvistin ja Nilholmin tutkimuksen (2014, 86) mukaan johtajan tehtävä on luoda osaltaan inklusiivisuutta tukevat olosuhteet, jossa tuki voitaisiin tarjota yleisopetuksessa ja oman ryhmän opettajan tarjoamana. Inklusiivissa yksiköissä johtajat ovatkin valmiita kokeilemaan erilaisia ratkaisuja lapsen tukemiseksi, eli joustavuudella on suuri merkitys tuen järjestämisessä. (Lindqvist & Nilholm 2014, 86.) Tällöin opettajilla tulisi olla osaamista vastata erilaisten lasten ja oppilaiden tarpeisiin. (Lindqvist & Nilholm 2014, 81.)

Inklusiivisessa kulttuurissa pedagogisen johtajuuden merkitys on suuri: johtajan tulee olla mukana yksikkönsä arjessa. Pedagoginen johtajuus painottuu etenkin tukea tarvitseviin lapsiin, joka voi tarkoittaa esimerkiksi johtajan työskentelyä opettajien ymmärryksen ja asenteiden suhteen. (Lindqvist & Nilholm 2014, 82–83.) Opettajien asenteiden kanssa täytyy työskennellä aktiivisesti ja niihin täytyy puuttua. (Ainscow & Sandhill 2010, 407; Lindqvist & Nilholm 2014, 85). Dickinsin (2014, 14) mukaan asenteet ovatkin oleellinen aihe inklusiosta keskustellessa. Vaikka monet varhaiskasvatusympäristöt pyrkivät hyväksymään moninaisuutta sekä edistämään jokaisen kuuluvuutta, ne kuitenkin heijastavat ja imevät näkökulmia ja vaikutteita paikallisista yhteisöistään ja yhteiskunnasta yleisesti. (Dickins 2014, 14.) Lasten ja perheiden kanssa työskentelevien olisikin tärkeää olla tietoisia omista asenteistaan ja uskomuksistaan, jotka voivat sittemmin vaikuttaa vanhempien ja työntekijöiden väliseen suhteeseen ja sen seurauksena lapsen oppimiseen ja kehitykseen (Dickins 2014, 15).

Saloviidan (2018, 571) tutkimuksen mukaan inklusiivisten opetusmenetelmien käyttö on kytköksissä opettajan positiiviseen asenteeseen inklusiivista opetusta kohtaan. Dickins (2014, 16) kuitenkin muistuttaa, ettei positiivisen asenteen kehittäminen ja tavoittelemine ei ole aina helppoa, sillä se vaatii itsereflektointia, mikä voi toisinaan olla haastavaa. Henkilökunnan pääsy tarkoituksenmukaisiin koulutuksiin, mahdollisuus ammatilliseen tukeen ja reflektointiin, sekä

positiivisten käytänteiden jakaminen ja suosiminen ovat keskeisiä asenteen muutoksen prosessissa. (Dickins 2014, 16.) Moni inklusiivisen kasvatuksen haasteista johtuukin todennäköisesti tiedon ja taidon kehityksen puutteesta (Barton & Smith 2015, 73).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävänäni on tarkastella päiväkodin johtajien käsityksiä inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta, sekä selvittää, kuinka he johtavat inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Kuinka päiväkotien johtajat määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen?
2. Millaisin menetelmin päiväkodin johtajat johtavat inklusiivista varhaiskasvatusta omissa varhaiskasvatusyksiköissään?

Tutkimustehtäväni koskee ajankohtaista aihetta, jota ei ole juurikaan tutkittu edes kansainvälisellä tasolla. Normiasiakirjojen linjausten myötä on tarpeellista tarkastella, kuinka johtajat rakentavat inklusiivista varhaiskasvatusta yksiköissään johtajuutensa kautta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni metodologisia valintoja. Esittelen ensiksi tutkimuksen taustalla olevaa tieteenfilosofista kontekstia, sekä käyttämäni tutkimusmenetelmän. Tämän jälkeen kerron tutkimukseen osallistujista ja aineistonkeruu-vaiheesta, sekä esittelen tutkimuksessa käyttämäni analyysitavan ja kuvaan varsinaista analyysiprosessiani. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä eettisiä ratkaisuja.

5.1 Tutkimusmenetelmän tieteenfilosofinen konteksti

Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista yksittäisten päiväkodin johtajien kertomusten näkökulmasta. Täten tutkimuskohteestani on mahdollista saada tietoa laadullisen tutkimuksen avulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 160-161; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20).

Ihmistieteille on yhteistä tutkimuksen kohde, ”mielen konstruoima maailma”, joka rakentuu ja välittyy aina merkityssisältöinä. Ihmistieteen tutkimuskohteet ovat inhimillisten arvojen sävyttämiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 31–32.) Myös Varto (1992, 24) tuo esiin, että laadullisessa tutkimuksessa ihmisen elämismailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana. Kun kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu tässä elämismailmassa, tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. (Varto 1992, 24.)

Tutkijan ontologiset ja epistemologiset taustasitoumukset määrittävät sen, miten hän kohtaa tutkittavansa, millaisena hän käsittää tutkittavat ilmiöt sekä miten hän raportoi ja tulkitsee tutkimuksensa tuloksia. Nämä taustasitoumukset ohjaavat myös tutkimuksen lukijaa ja antavat viitteitä tulosten luotettavuudesta ja yleistettävyydestä. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8; Varto 1992, 30–31.) Rauhala on todennut (Valleala 2006, 19), että kohteen ontologinen tarkastelu edeltää tutkimuksen epistemologiaa ja asettaa ehtoja sille. Toisin sanoen se

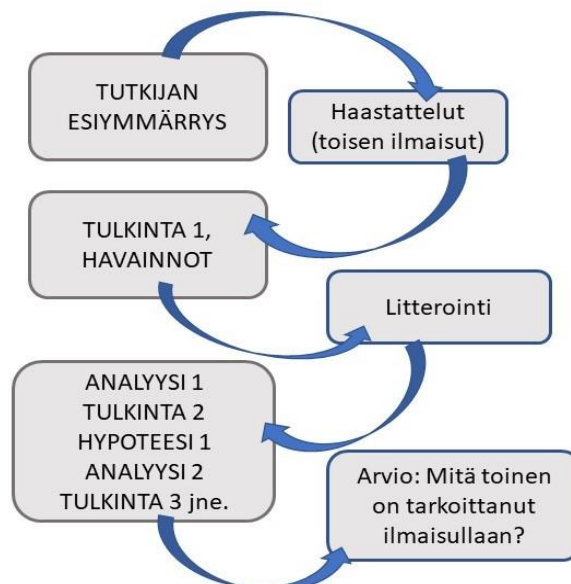
millaisena näen tutkimani asian, vaikuttaa siihen, millaisella menetelmällä voin saada siitä luotettavaa tietoa (Valleala 2006, 19.)

Näen tutkimuskohteeni, eli inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen arvosidonnaisena ja laaja-alaista näkemystä, osaamista ja ymmärrystä vaativana asiana, joka linkittyy myös yhteiskunnallisiin rakenteisiin sekä kulttuuriin. Inklusio on ideologinen ajatussuunta, jonka tarkoitus on taata kaikille ihmisille yhtäläiset oikeudet ja tasa-arvo ihmisten välille (Viitala 2018, 53.). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen perustuu siis humaaneihin arvoihin, joilla voi olettaa olevan myös haastateltaville päiväkodin johtajille merkitystä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 34) muistuttavat, että merkitykset, joiden valossa todellisuus avautuu meille, eivät ole synnynäisiä, vaan niiden lähteenä on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja johon hänet on kasvatettu. Toisaalta johtajien kiireinen ja työn täyttämä arki erilaisine resursseineen ja konteksteineen voi vaikuttaa omalta osaltaan niihin näkemyksiin, joilla he tarkastelevat inklusiivista varhaiskasvatusta.

Tutkimukseni taustalla, tieteenfilosofisena kontekstina vaikuttaa hermeneutiikka, jonka ydinajatus on merkityksiä sisältävien kokonaisuuksien tulkinta ja ymmärtäminen (Juden-Tupakka 2007, 64; Laine 2010, 27; Raatikainen 2004, 89). Filosofisista valtavirroista ihmistieteellinen metodologia liitetäänkin usein hermeneutiikkaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 32). Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikointiin (Laine 2010, 27). Hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne, jossa perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä sellaisena, kuin hän sen tutkijalle ilmaisee. Toisella tasolla tapahtuu tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Ensimmäiseksi tutkittava siis kertoo mahdollisimman välittömästi omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystään. Toisella tasolla tutkija pyrkii käsitteellistämään omalla kielellään ensimmäisen tason merkityksiä. (Laine 2010, 29.) Näin pyritään tekemään tunnettua tiedetyksi, eli nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt itsestään selväksi tai huomaamattomaksi (Laine 2010, 29).

Tulkinnan holistisuudesta käytetään nimitystä hermeneuttinen kehä, jossa osat saavat merkityksensä osistaan ja kokonaisuus osistaan (Raatikainen 2004,

89). Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan dialogia tutkimusaineiston kanssa, jossa tavoitteena on toiseuden ymmärtäminen (Laine 2010, 31). Tämä tutkiva dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jossa tutkijan oman ymmärryksen tulisi jatkuvasti syventyä ja myös korjautua (Laine 2010, 32). Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa siis ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on aiemmin jo ymmärretty, eli ymmärryksen perustana on esiymmärrys. Ymmärtäminen etenee eteenpäin kehämäisenä liikkeenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Kuviossa 2 olen kuvannut omaan tutkimukseeni liittyvän hermeneuttisen kehän.



KUVIO 2. Tutkimuksen hermeneuttinen kehä (mukaiillen Akselin 2013, 71; Laine 2010, 36–37).

Omassa tutkimuksessani esiymmärrykseeni kytkeytyivät etenkin inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvät ilmaisut, jotka kuuluvat tutkittavien ja tutkijan eli itseni ammattialaan. Olin siis antanut inklusiiviselle varhaiskasvatukselle jo tulkintoja, jotka pohjautuvat kokemukseen ja erityisopettaja -opinnoista saamaani tietoon ja olin myös rakentanut inklusiivisen varhaiskasvatuksen määrittelyyn liittyvälle tutkimuskysymykselle teoriaosaa jo etukäteen. Esiymmärrys voi auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavien esiin tuomia asioita, mutta

samalla tutkijan tulisi olla tietoinen tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan (Akselin 2013, 70). Laineen mukaan tulkintoja tehdessä tuleekin ottaa etäisyyttä luettuun teoriaan, sekä olla reflektiivisiä ja kriittisiä vaiheita, joissa omat tulkin-
nat kyseenalaistetaan ja asetetaan koetukselle. Reflektiolla on tarkoitus varmis-
taa, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista ennakko-oletuksistaan ja
muista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan. Reflektiivisyys ja kriittinen
asenne auttavat pääsemään tutkimukselliselle tasolle. Kun tulkinta on suoritettu,
voidaan teoria ottaa taas esille ja alkaa käymään keskustelua sen ja tulosten vä-
lillä. (Laine 2010, 31).

5.2 Teemahaastattelu

Valitsin tutkimusmenetelmäksi laadullisen haastattelun. Pattonin (2002, 340–
341) mukaan haastattelu sopii menetelmäksi, kun halutaan tutkia jotain, mitä ei
voi havainnoida ja kun halutaan päästä sisään toisen henkilön näkökulmaan.
Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 41) mukaan haastattelijan tehtävänä on välittää ku-
vaa haastateltavan kokemuksista, ajatuksista, käsityksistä ja tunteista. Oleellista
on, että haastateltavan henkilön yksiköllisen näkökulman oletetaan olevan mer-
kityksellinen valittuun tutkimusaiheeseen liittyen (Patton 2002, 342). Haastattelu
on myös hyvä valinta, kun kyseessä on vähän kartoitettu tai tuntematon alue
(Hirsjärvi ym. 2014, 205), kuten oma tutkimusaiheeni on.

Käyttämäni haastattelumuoto on puolistrukturoitu eli teemahaastattelu.
Tällä tarkoitetaan Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 47) mukaan sitä, että haastatte-
lun aihepiirit ovat kaikille samat, ja siitä puuttuu strukturoidulle haastattelulle
tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Menetelmä ei ole täysin vapaa,
kuten syvähaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48), mutta haastattelijalla on va-
paus tutkia, syventää ja kysyä kysymyksiä, jotka selventävät tiettyä aihetta (Pat-
ton 2002, 343). Hirsjärvi kumppaneineen (2014, 204) toteaaakin, että haastatteluti-
lanteiden suora kielellinen vuorovaikutus tutkittavan kanssa tuo joustavuutta ai-
neiston keruuseen, ja tätä pidetään haastattelun suurimpana etuna. Patton (2002,

343) kuitenkin muistuttaa, että fokuksen täytyy pysyä ennalta suunnitellussa aiheessa.

Haastattelurunko auttaa toimimaan erilaisten haastateltavien kanssa systemaattisesti rajaamalla etukäteen keskusteltavat aiheet, sallien kuitenkin yksilöllisten näkökulmien ja kokemusten tulla esiin. Haastattelurunko toimii muistuttajana haastattelutilanteessa, jotta kaikki oleelliset aiheet tulee käsiteltyä jokaisen haastateltavan kanssa. (Patton 2002, 342–343.) Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 43) mukaan tutkijan on täytynyt ennen haastattelua perehtyä tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä, että teoriassa, sillä tavoitteena on saada luotettavaa tietoa tutkimusongelman kannalta tärkeiltä alueilta. Suunnittelin käyttämäni haastattelurungon ja -kysymykset (liite 1) yhdessä opiskelija Laura Lapin kanssa kasvatustieteen tohtori, lehtori Riitta Viitalan ohjauksessa. Keräämääni ja Laura Lapin toisella paikkakunnalla keräämää aineistoa on tarkoitus hyödyntää myöhemmin yhteisanalysissa.

Haastattelurunko muodostui ennalta päätetyistä, tutkimukselleni tarkoituksenmukaisista teemoista apukysymyksineen. Kysymykset muodostuivat inklusiiviseen kasvatukseen liittyvän teorian tiedon, sekä päiväkodin johtajan yleisen tehtävän kuvan, ja kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyvän teoria- ja taustatiedon pohjalta. Näiden tietolähteiden pohjalta muodostuu myös esiyymmärryksen tutkimuskohteeseeni. Haastattelurunkoni teemat olivat taustatiedot, kehityksen ja oppimisen tuki, inklusiivinen varhaiskasvatus, sekä päiväkodin johtajan rooli inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Käyttämäni haastattelurunko oli melko yksityiskohtainen, jotta kysyisin kaikilta haastateltavilta varmasti samoja asioita. Patton (2002, 344) toteaa, että haastattelurunkojen yksityiskohtaisuus riippuu siitä, miten laajasti haastattelijalla on kyennyt erittelemään tärkeitä aiheita etukäteen tai kuinka tärkeää on kysyä kysymyksiä tietyssä järjestyksessä kaikilta vastaajilta.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Tutkimukseni osallistujajoukko koostui kahdeksasta päiväkodin johtajasta kaupungista, jossa on yli 100 000 asukasta.

Tavoitteenani oli rekrytoida 6-10 osallistujaa ja ainoa valintakriteeri osallistujille oli, että he edustaisivat erilaisia kaupunginosia, eli asumismuodoiltaan ja sosioekonomisesti erityyppisiä alueita. Tutkimuskaupunkini varhaiskasvatus on jaettu alueisiin, joihin kuuluu useampia kaupunginosia. Valitsin aluksi kaupungin verkkosivujen avulla näiltä varhaiskasvatusalueilta yhteensä 12 johtajaa. Lähestyin heitä sähköpostilla, jossa kerroin tutkimuksestani ja kysyin johtajien kiinnostusta osallistua siihen. Kaikki sähköpostiin vastanneet kahdeksan johtajaa halusivat osallistua tutkimukseeni. He myös edustivat jokaista kaupungin varhaiskasvatusaluetta ja erilaisia asuinalueita. Koska osallistujiin liittyvä tavoite eli määrä, ja kriteeri eli erilaisten kaupunginosien edustus toteutuivat, minun ei tarvinnut rekrytoida heitä enempää. Johtajat vastasivat sähköpostiini nopeasti ja toivat viesteissään esiin mielenkiintonsa, josta päätin aiheen olevan johtajuudelle ajankohtainen ja tärkeäksi koettu. Hyvärinen (2017, 37) toteaaakin, että haastateltavien löytäminen on yleensä helppoa, kun tutkitaan sellaista joukkoa, jonka puolesta he haluavat ottaa kantaa tai johon ihmiset haluavat identifioitua.

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet johtajat olivat naisia, mikä on hyvin tyypillistä koko Suomessa. Tilastojen (Kuntatyönantajat 2017, <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/palkkatilastot>) mukaan päiväkodin johtajista jopa 93% on naisia. Johtamisvuosia tutkimukseeni osallistuneilla johtajilla oli alle vuodesta 32 vuoteen, keskiarvon ollessa 15 vuotta. Johtajista kaikilla oli taustallaan varhaiskasvatuksen opettajan (ent. lastentarhanopettaja) koulutus ja neljällä heistä oli lisäksi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan (ent. erityislastentarhanopettaja) koulutus. Olen kerännyt taulukkoon 1 koonnin johtajien johtamista kokonaisuuksista.

TAULUKKO 1. Yhteenveto johtajien johtamista kokonaisuuksista.

TOIMINTAYKSIKÖN MUOTO	RYHMIEN MÄÄRÄ YKSIKÖSSÄ	ALAISTEN KOKONAISMÄÄRÄ	YKSIKÖN LASTEN MÄÄRÄ	TOIMINTAYKSIKÖISSÄ KÄYTÖSSÄ OLEVAT RAKENTEELLISEN TUEN MUODOT
1-2 päiväkotia. Seitsemällä johtajalla oli johdettavanaan muitakin varhaiskasvatuksen muotoja, kuten kerkhotoiminta, avoin päiväkotia ja ryhmäperhepäivähoito.	5-13 lapsiryhmää, ka. 8 ryhmää Ryhmät olivat perinteisiä kolmen kasvattajan ryhmää tai parikasvattaja -mallin mukaisia ryhmiä.	20-39 työntekijää, ka. 30 alaista	94-230 lasta, ka. 155 lasta	Integroitu erityisryhmä ja muut pienennetyt ryhmät, ryhmä- ja henkilökohtaiset avustajat, resurssierityislastentarhanopettajat, sekä muu lasten kehityksen ja oppimisen tukemiseksi palkattu henkilökunta

Haastattemieni johtajien johdettavat kokonaisuudet olivat monimuotoisia ja eri kokoisia varhaiskasvatusyksiköitä, pitäen sisällään perinteisten päiväkotien lisäksi yleensä muitakin varhaiskasvatuksen muotoja. Jokaisen johtajan yksiköissä oli ainakin yksi rakenteellisen tuen muoto.

5.4 Aineiston keruu

Sain tutkimusluvan tutkimuskaupungiltani helmikuussa 2018 ja keräsin aineiston maaliskuussa 2018. Halusin testata haastattelurunkoa ennen varsinaisia haastatteluja, ja sain tähän apua tutulta päiväkodin johtajalta. Haastattelun testaaminen auttaa varautumaan esimerkiksi erilaisiin haastateltaviin ja samalla voi kontrolloida haastattelurungon toimivuutta (Hirsjärvi ym. 2014, 211). Testaustilanteessa sainkin tärkeää kokemusta ennen kaikkea menetelmän joustavuudesta aiheen laajuuden ja teemojen toisiinsa kietoutumisen kautta, sekä haastatteluun varattavan ajan ja oman toiminnan suhteen. Vaikka nauhoitin harjoitushaastattelun, tein samanaikaisesti muistiinpanoja, ja litterointivaiheessa huomasinkin, etten ollut huomionnut kaikkea johtajan kertomaa keskittyessäni kirjaamiseen. Tämä opetus oli hyödyllinen ja ohjasi minua keskittymään tulevaisuudessa haastatteluissa pelkästään läsnäoloon ja kuunteluun, jotta saisin tilanteesta sujuvamman ja joustavamman. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 92) ohjeistavatkin, että saadakseen aikaan mahdollisimman luontevan ja vapautuneen keskustelun, olisi

haastattelijan pystyttävä toimimaan ilman kynää ja paperia, ja tämän nauhurin käyttö varmistaa. Niin ikään haastattelun teematkin olisi hyvä osata ulkoa, jotta papereita ei tarvitsisi selailta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 42).

Ennen varsinaisia haastatteluja olin yhteydessä jokaiseen haastateltavaan aikataulujen ja haastattelupaikan sopimisen suhteen. Kaikki haastattelut sovittiin päiväkodeille, sillä se oli johtajille helpoin ja vähiten työtä haittaava vaihtoehto. Ennen haastattelujen alkamista käytimme hetken aikaa kevyempään keskusteluun, jonka tarkoitus oli vapauttaa ilmapiiriä ja tehdä itseni helpommin lähestyttäväksi. Myös Hyvärinen (2017, 39) painottaa, että haastattelijan ja haastateltavan tapaamisen alkuhetket ovat olennaisia, koska silloin luodaan kohtaamisen perusta, tunnelma ja luottamus. Haastattelutilanteen alussa kertosin johtajille vielä tutkimukseni tarkoituksen, sekä kävin haastattelurungon läpi, jotta heidän olisi helpompi asennoitua varsinaiseen haastatteluun. Kerroin myös, että tallentaisin haastattelut nauhurilla, jotta saisin taltioitua haastattelut tarkasti ja voisin keskittyä rauhassa kuunteluun.

Aloitin haastattelut kartoittamalla päiväkodin johtajien taustatietoja, kuten koulutustaustaa, johtamiskokemusta ja johdettavan yksikön piirteitä. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 107) nimittävät tällaisia avainkysymyksiksi, jotka tarkoittavat laajoja ja helppoja kysymyksiä, joihin haastateltavan on helppo vastata. Varsinaiset teemat etenivät pääsääntöisesti haastattelurunkoni mukaisessa järjestyksessä, mutta toisiinsa nivoutuen ja palaillen, mikä vaati itseltäni haastattelijana tarkkuutta keskustelun ohjaamisen suhteen. Johtajat kertoivat asioista motivoituneesti ja kokivat teemat selvästi puhutteleviksi; minun ei haastattelijana tarvinnut kuin ohjata tarvittaessa suuntaa ja kysyä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä. Haastattelut kestivät noin tunnin ajan ja lopuksi kerroin vielä aikataulusuunnitelmani tutkielman valmistumisen suhteen ja lupasin ilmoittaa johtajille, kun se on valmis ja luettavissa. Kirjasin välittömästi haastattelutilanteiden jälkeen sekä myöhemmin tallenteita litteroidessani ylös huomioitani haastattelutilanteesta. Tutkijan olisikin hyvä pitää jo haastatteluja tehdessään päiväkirjaa, joihin kirjaa huomioita esimerkiksi aineiston keruun eri vaiheista, sekä haastattelujen

tekemisen yhteydessä syntyneitä ajatuksia, havaintoja tai alustavia tulkintoja (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13).

Tällä tavalla saatiin kokoon aineisto, jossa oli puhtaaksikirjoitettuna 90 sivua (Calibri, fonttikoko 11, riviväli 1). Aineistoa kertyi määrällisesti ja laadullisesti riittävästi ja edustavasti, eikä minun tarvinnut myöhemmin lähestyä osallistujia tarkentavilla kysymyksillä. Kuvailen aineiston analyysiprosessia seuraavassa alaluvussa.

5.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisen tutkimuksen suurimpina haasteina on pidetty aineiston analyysia. Laadullinen tutkimus on suurimmaksi osaksi käsityöläisyyttä, se on erittäin luova prosessi ja vaatii tutkijalta lukeneisuutta sekä herkkyyttä omaa aineistoaan kohtaan. Tulkinta syntyy teorian ja empirian vuoropuhelusta, mikä edellyttää tutkijalta oman aineistonsa tuntemusta sekä kykyä rakentaa siitä tutkimustehtävnsä kannalta uutta tietoa ja ymmärrystä lisäävän kokonaisuuden. (Syrjäläinen ym. 2007, 8.)

Analysoin aineistoa teoriaohjaavalla laadullisella sisällönanalyysillä, sillä se soveltuu hyvin haastatteluaineiston purkamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103). Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii apuna, mutta analyysi ei pohjaudu kokonaisuudessaan teoriaan. Analyysistä on tällöin tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys on enemmän uusia ajatusuria aukova. Ymmärtäminen ei siis ala tyhjästä, vaan perustana kohteen ymmärtäminen ennestään, eli esiymmärrys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35, 97). Aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia, vaikka analyysiyksiköt valitaankin aineistosta. Analyysin ja tulkinnan myötä tutkijan ymmärrys etenee ja syvenee kehämäisenä liikkeenä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35, 96).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi voi olla luonteeltaan toisaalta analyyttistä, ja toisaalta synteettistä (Kiviniemi 2010, 80). Sisällönanalyysin tarkoitus on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, mutta se ei anna vielä vastauksia tutkimuskysymyksiin vaan järjestää

aineiston johtopäätösten tekoa varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Keskeistä analysoinnissa on kuitenkin löytää synteisiä luova temaattinen kokonaisrakenne, joka kannattelee koko aineistoa. (Kiviniemi 2010, 80). Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Karkeasti ottaen analyysini voidaan jakaa kolmevaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisiin käsitteisiin liittäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Analyysi alkoi haastattelujen litteroinneilla, jotka toteutuivat kevään ja kesän 2018 aikana. Litteroin haastattelut sanatarkasti. Ruusuvuori ja Nikander (2017, 437) toteavat, että litteroidessa tutustuu omaan aineistoon ja samalla saa etäisyyttä itse haastattelutilanteisiin. Ison aineiston läpikäyminen ja kokonaisuuksien hahmottaminen pelkästään nauhoitettua puhetta kuunnellen olisi hyvin työlästä. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 437.) Litteroinnin yhteydessä anonymisoin haastattelut, eli muutin niistä kaikki tiedot, joiden perusteella haastateltavat, yksittäiset päiväkodit tai tutkimuskaupunki on mahdollista tunnistaa. Aineiston anonymisointi takaa sen, ettei aineistosta muodostu henkilörekisteriä ja täten se on mahdollista arkistoida uudelleenkäyttöä varten. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 438). Nimesin haastateltavat kahdeksan johtajaa koodeilla A1–A8. Litteroituani ja anonymisoituani haastattelut luin ne muutaman kerran läpi. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2009, 143) suosittelevat, että kun aineisto on purettu, sitä olisi luettava kokonaisuutena, ja useaan kertaan. Aineistoa ei voi analysoida, ellei sitä ole lukenut ensin.

Itse sisällönanalyysissä kävin aineiston läpi systemaattisesti tutkimuskysymys kerrallaan ja aloitin analysoinnin jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla määrittämällä analyysiyksiköt. Teoriaohjaavan analyysin mukaisesti valitsin analyysiyksiköt aineistosta, mutta antaen aikaisemman tiedon ohjata valintojani (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä ”Miten päiväkodin johtajat määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen?” lähdin ensiksi etsimään aineistosta inklusiivisuuteen kuuluvia asioita, joita olen teoriaosassakin esitellyt. Lopullisiksi analyysiyksiköiksi kyseisessä kysymyksessä muodostuivat

ne vastausten osat, joissa haastateltava käsitteli inklusiivista varhaiskasvatusta määrittellen mitä se on, sekä mistä asioista puhuu sen yhteydessä. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiyksiköiksi määrittyivät kohdat, joissa johtajat kertoivat, millaisia menetelmiä heillä on inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa, mitä inklusiivinen varhaiskasvatus edellyttää, sekä millaisia rakenteita he ovat luoneet sitä tukemaan ja kenen kanssa.

Ensimmäisestä analyysivaiheesta Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108) käyttävät nimitystä aineiston pelkistäminen, eli redusointi. Vaihe alkoi sillä, että etsin tutkimuskysymys kerrallaan analyysiyksikköihin liittyviä kohtia aineistosta. Koodasin, eli merkitsin paperin reunaan löytämiäni asioita, sekä alleviivasin haastateluista samoihin asioihin liittyviä vastauksia tietyillä väreillä. Esimerkiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsin analyysiyksikkönä johtajien käsityksiä mitä inklusiivinen varhaiskasvatus oikein on ja mitä siihen kuuluu. Alleviivasin mm. vaaleanvihreällä kohtia, jossa johtajat puhuivat palveluiden tuomisesta lapsen omaan ympäristöön ja vaaleansinisellä kohtia, joissa puhuivat osallisuudesta ja toimijuudesta. Listasin alleviivatut asiat värien mukaan paperille ja otsikoin listat alustavasti. Vaiheesta voidaan käyttää nimitystä kategorisointi tai teemoittelu. Molemmissa kyse on aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan, mikä mahdollistaa vertailun erilaisten teemojen esiintymisestä aineistossa. (Graneheim & Lundman 2004, 107; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Esimerkiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä alustavia teemoja löytyi kuusi: osallisuus ja toimijuus, ympäristön pysyvyys, rakenteet ja resurssit, vaatimukset henkilöstölle, vaatimukset johtajuudelle, sekä monikulttuurisuus. Tässä alustavan teemoittelun vaiheessa tein päätöksen, että etsin aineistosta samankaltaisuuksia erilaisuuksien sijaan eri teemojen alle. Tämän jälkeen aloin etsimään aineistosta varsinaisia teemoja etsimällä niitä kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109) ja vein nämä analyysiyksiköt alkuperäisilmauksina tietokoneelle taulukkoon, ja kirjasin viereisiin sarakkeisiin näille pelkistetyt ilmaukset. Tästä vaiheesta on esimerkki taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä (ensimmäinen tutkimuskysymys).

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
"meiän pitäis enemmän nähdä se, että ne lapset mahdollisimman vähän niinku siirtyy kotijuuriltaan, lähiympäristöstään, saatika sit sen päiväkodin sisällä eri ryhmiin,"	lapsilla mahdollisimman vähän siirtoja lähiympäristöstä ja päiväkodin sisällä
"tietysti se inklusion pääajatushan on pääasiassa se, että lapsi saa olla siinä ympäristössä, missä hän ois muutenkin ilman niitä omia haasteitaan"	lapsi saa olla ympäristössä, jossa olisi ilman haasteitaankin
"sehän on siis sitä, että se lapsi saa olla siellä omassa ryhmässään ja ne apu ja tuki tulee sinne omaan elinpiiriin"	lapselle tuodaan apu ja tuki omaan ympäristöön

Seuraavassa vaiheessa, eli klusteroinnissa yhdistelin taulukossa tutkimuskysymykseen liittyviä pelkistettyjä ilmauksia ja loin niistä alateemoja (Taulukko 3). Klusterointi eli aineiston ryhmittely eteni edelleen alateemoja yhdistellen yläteemojen luomiseen ja niistä edelleen pääteemojen luomiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti, ja omassa tutkimuksessani etsin aineistosta samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään teemaksi, sekä nimetään teeman sisältöä tarkoittavalla käsitteellä. Tässä teemoittelussa aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla alateemoja muodostui useita ja aineisto tiivistyi kunolla vasta yläteemojen muodostamisen kohdalla.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä (toinen tutkimuskysymys).

Pelkistetty ilmaus	Alateema
jatkuva keskustelu lapsen parhaasta, erilaisia näkökulmia ratkaisuun	keskustelu lapsen parhaasta
oman kot-taustan vaikutus, halu puistella rakenteita	oma kokemus vaikuttaa
poislähtämisen kulttuurista aletaan pääsemään hiljalleen pois	poislähtämisen kulttuuri

Lopuksi yhdistin pääteemat kokoavilla käsitteillä. Tätä vaihetta voidaan kutsua aineiston abstrahoinniksi, eli teoreettisiin käsitteisiin liittämiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Lähtökohdiltaan teoriaohjaava analyysi etenee siis aineiston ehdoilla, mutta ero aineistolähtöiseen analyysiin tulee esille siinä, miten abstrahoinnissa empirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, ilmiöstä jo ”tiedettynä”. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Olen avannut Kuviossa 2 (s. 38) tutkimukseni hermeneuttista kehää. Kuvio havainnollistaa, kuinka analyysini ja tulkintani kulkevat tutkimusprosessin mukana esiyemmäryksestä haastatteluihin, niistä edelleen litterointiin ja aineiston lukemiseen, sekä varsinaisen sisällönanalyysi-vaiheen redusointiin, klusterointiin ja abstrahointiin saakka, jossa tulkinta muodostaa lopulliset tutkimustulokset.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Aiheeni valintaan vaikutti kiinnostukseni inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen ja johtajan keskeiseen rooliin siinä. Koen, että tutkimusaiheellani voi olla merkitystä varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämisessä inklusiivisuutta tukeväksi. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisen käsityksen päälle ja millä menetelmin johtajat rakentavat inklusiivista varhaiskasvatusta omissa yksiköissään. Vaikka aihe on normiasiakirjojen myötä hyvin ajankohtainen, sitä ei ole kuitenkaan tutkittu Suomessa, eikä juuri kansainväliselläkään tasolla.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa nousevat yleensä esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat kuitenkin siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Kohteen ontologinen tarkastelu

asettaa myös ehtoja sille, millaisella menetelmällä tutkimuskohteesta voi saada luotettavaa tietoa (Valleala 2006, 19). Tarkastelen työni luotettavuutta koko tutkimustani koskettavana kokonaisuutena.

Tutkimukseni nojaa hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, jossa keskeistä on merkityksien etsiminen, ymmärtäminen ja tulkinta. Tutkijan ymmärrys perustuu hänen esiymmärrykseensä. (Juden-Tupakka 2007, 64.) Tutkimusta aloittaessani minulla oli ennakoajatuksia eli esiymmärrys tutkimusaiheeseen liittyen, joten minun tuli kiinnittää huomioni tähän tutkimusprosessini aikana. Hermeneuttinen kehä on siis lähtenyt liikkeelle esiymmärryksen tunnistamisesta. Tämän jälkeen lähdin keräämään aineistoa haastattelemalla, joka oli aineistonkeruumenetelmänä luonnollisin ja järkevin tapa, sillä tutkimukseni tavoitteena oli ymmärtää johtajien näkemyksiä, kokemuksia ja toimintaa (Hirsijärvi & Hurme 2009, 11; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Ensimmäiset tulkinnat tutkimusaiheestani tapahtuivat siis esiymmärryksen kautta jo ennen haastatteluja, jonka lisäksi tulkintoja tapahtui haastatteluiden aikana ja niiden jälkeen kirjaamalla havainnot tutkimuspäiväkirjaani. Tulkinnallinen kehä jatkui litterointivaiheessa, jolloin tein muis-tiinpanoja ajatuksistani ja tulkinnoistani. Ennen varsinaisen sisällönanalyysin aloittamista luin aineiston haastattelu kerrallaan useita kertoja läpi yrittäen ymmärtää haastateltavan välittämää viestiä. Sisällönanalyysivaiheessa tehdyistä tulkinnoista muotoutui tutkimustulokset, joiden perusteella rakensin myös tutkielmani teoriaosuuden loppuun. Näin ollen tutkimustulokseni ovat henkilökohtaisia arvioitani siitä, mitä haastateltava on tarkoittanut ilmaisullaan. Koska minulla on taustallani melko pitkä ura varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta, on minulla myös omakohtaisia kokemuksia tutkimuksen aihepiiristä. On mahdollista, että omalla näkökulmallani on ollut vaikutusta sekä aineiston analyysiin että aineiston keskeisten löydösten esiin nostamiseen.

Olen pyrkinyt tässä tutkimusraportissa kertomaan omista sitoumuksistani ja kiinnostuksestani tutkimusaiheeni kohtaan, sekä kuvaamaan luvuissa 5.2–5.5 mahdollisimman tarkasti aineistonkeruusta menetelmiseen sekä avaamaan sisällönanalyysin eri vaiheet johdatellen siihen, kuinka olen päätenyt saamiini tutkimustuloksiin ja niihin liittyviin johtopäätöksiin. Näillä asioilla olen tavoitellut

sitä, että lukijan on mahdollista arvioida tutkimukseni luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2014, 232; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Niin ikään olen hyvän tieteellisen käytännön vaatimusten mukaan pyrkinyt noudattamaan rehellisyyttä, yleistä tarkkuutta ja huolellisuutta tutkimuksessani. Olen käsitellyt teorialähteitä ja muiden tutkijoiden julkaisuja kunnioittavalla tavalla, sekä toiminut suhteessa tutkimusluvan myöntäjään ja haastateltuihin mahdollisimman läpinäkyvästi tutkimustarkoituksen, sekä aineiston käsittelyn ja säilyttämisen suhteen. (TENK 2012, 6.)

Hankin tutkimusluvan tutkimuskaupunkini virallisia ohjeita noudattaen ja päiväkodin johtajilta kysyin halukkuutta osallistua tutkimukseeni sähköpostilla. Kaikki kahdeksan tutkimukseeni osallistunutta päiväkodin johtajaa tulivat mukaan tutkimukseen vapaaehtoisesti, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan keskeistä. Lisäksi on tärkeää, että tutkimukseen osallistujat ovat tietoisia tutkimuksen aiheesta sekä toteutustavoista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131) ja kerroinkin johtajille tutkimukseni tarkoituksesta ja aineiston luottamuksellisesta käsittelystä jo rekrytointisähköpostissa ja avasin näitä asioita vielä haastattelutilanteen alussa tarkemmin. Valmiista tutkimuksestani ei voi tunnistaa yksittäisiä johtajia, päiväkoteja tai tutkimuskaupunkiani. Poistin aineistosta myös muita tunnistettavia tekijöitä, kuten henkilöiden tai paikkojen nimiä. Täten varmistin, ettei johtajille koidu vahinkoa tutkimukseen osallistumisesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Tutkimustietojen on oltava luottamuksellista, eli tutkimuksessa saatuja tietoja ei käytetä muuhun, kuin luvattuun tarkoitukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkimusaineistoni jää kokonaisuudessaan, eli ääninauhoineen ja litteraattineen Jyväskylän yliopistolle KT ja lehtori Riitta Viitalalle mahdollista jatkotutkimusta varten ja sitä säilytetään yliopiston sääntöjen mukaisesti ja hävitetään asianmukaisesti eettisiä periaatteita noudattaen. Kerroin tutkimuslupaa hakiesani, sekä haastattelujen alkutilanteissa, että tutkimusaineistoani voidaan mahdollisesti myöhemmin hyödyntää esimerkiksi tieteellistä artikkelia kirjoittaessa.

Valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun, sillä tavoittelin tutkimuksellani päiväkodin johtajien omien merkityksellisten näkökulmien,

kokemusten ja tiedon esiin saamista (Hirsjärvi ym. 2014, 205; Patton 2002, 340). Tallensin haastattelut ääninauhurilla ja tutkimusaineistoni perustuu täysin tähän nauhoitettuun ja siitä litteroituun tekstitietoon. Tämän ja käytetyn analyysimenetelmän eli sisällönanalyysin vuoksi olen pystynyt tavoittamaan vain osan haastattelutilanteessa tarjolla olevasta informaatiosta. Sisällönanalyysin avulla sain kuitenkin laajan aineiston ja tutkimusaiheen järjestettyä käsiteltävään muotoon, johtajien näkemykset esiin sekä vastaukset tutkimuskysymyksiini. Tutkimusaiheeni näyttäytyi hyvin holistisena ja tutkimuskysymyksiini löytyi vastauksia usean eri keskusteluteeman yhteydessä. Jouduinkin pohtimaan, miten rajaan tutkimuskysymyksiin liittyvää aineistoa ja toisaalta vastaako rajaamani aineisto riittävällä tavalla tutkimuskysymyksiin sekä antavatko tutkimustulokset luotettavaa ja jollakin tapaa yleistettävissä olevaa tietoa tutkimusaiheestani (ks. Ruusuvoori ym. 2010, 17). Haastattelun luotettavuutta arvioitaessa minun on otettava huomioon myös tutkimusaiheen arvosidonnaisuus, jonka vuoksi haastattelut ovat voineet antaa sosiaalisesti suotavampia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2014, 206).

Tutkimukseeni haastateltujen johtajien ryhmä ei ollut heterogeeninen sukupuoli-perusteella, mutta heterogeenisuus taustakoulutuksessa ja johtajakokemuksessa, sekä varhaiskasvatyüksikköön ja sen asuinalueeseen liittyen toivat merkittävyyttä tutkimusaineistolle, joka täten kuvasti paremmin tutkimuskaupungin päiväkodin johtajien moninaista kontekstia. Haastateltavien joukossa oli kaksi itselleni aiemmin tuttua haastateltavaa, muut olivat entuudestaan tuntemattomia. Näiden tuttujen johtajien haastattelut eivät kuitenkaan vaikuttaneet sisällöltään eikä kulultaan poikkeavan muista haastatteluista. Haastateltavien määrä oli riittävä, sillä johtajien haastatteluissa toistuivat samat asiat, eikä tutkimusongelman liittyen ilmennyt uutta tietoa. Analysoinnin näkökulmasta aineistoa oli riittävästi. Eskola ja Suoranta (1998, 44) muistuttavat, ettei laadullisessa tutkimuksessa pyritä tilastollisiin yleistyksiin, eikä aineiston koolla ole merkittävää vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Aineiston riittävyyden suhteen voidaan kuitenkin puhua kylläntymisestä eli saturaatiosta. Saturaatiota ei voi

saavuttaa, ellei tutkija ole selvillä siitä, mitä tutkimusaineistostaan hakee. (Eskola & Suoranta 1998, 44-46.)

Haastattelutilanteet etenivät haastattelurunkoni pohjalta, ja haastattelukysymykseni syvenivät haastattelun edetessä niin, että samaa asiaa kysyttiin hie- man eri tavoilla ja eri näkökulmista, jolloin vastaukset täydensivät ja tarkensivat toisiaan. Koska nauhoitin päiväkodin johtajien haastattelut, pystyin arvioimaan jälkeinpäin myös omaa osuuttani, kuten esimerkiksi kysymyksen asettelua sekä kuuntelijan roolissa toimimista. Lisäksi haastattelujen jälkeen kirjatut omat poh- dintani mahdollistivat ensivaiheen tulkintani tarkastelun. Tallensin tutkimuspäi- väkirjaani koko tutkimusprosessin ajan ajatuksiani, mieleen nousseita kysymyk- siä ja nopeita ajatuksenalkuja, joista muodostui tärkeä osa etenkin analysoinnin prosessiani (ks. Ruusuvuori ym. 2010, 13).

Olen liittänyt tutkimusraporttini tulososioon lainauksia johtajien haastatte- luista. Näiden avulla lukija voi arvioida tekemiäni tulkintoja. Tarkastelin aineis- toani tutkimuskysymys kerrallaan systemaattisesti läpi, jolloin en jättänyt mitään tutkimuskysymysten kannalta olennaista pois. Tutkimusaineiston rajaamiseen vaikutti osaltaan myös lukemani teoritieto. Eri tutkijat kuitenkin tekevät erilai- sia oletuksia tutkimuskohteistaan, joten toinen tutkija voisi saada aineistostani toisenlaisiakin löydöksiä. (Moilanen & Räihä 2010, 50). Olen pyrkinyt kuvaaa- maan tutkimukseni kulun tarkasti, jolloin analyysini olisi toistettavissa ja tulok- seni sovellettavissa muihin tutkimuksiin.

Olen parhaan kykyni mukaan pyrkinyt toteuttamaan tämän pro gradu -tut- kielmani laadullisen tutkimuksen kriteereiden mukaisesti. Tässä luvussa olen tuonut esiin tekijöitä, jotka saattavat heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sekä osoittanut pyrkineeni huomioimaan nämä seikat tutkimusprosessini varrella. Olen myös pyrkinyt huomioimaan toimintani eettisyyden tutkimusta tehdessäni toimien vastuullisesti ja perustellusti, sekä pyrkien rakentamaan kauttaaltaan hyvän tutkimuksen. (Hyvärinen 2017, 32.) Toisaalta Kiviniemi (2010, 70) muis- tuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on tutkija itse, jo- ten aineistoon liittyvien tulkintojen voi katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa

vähitellen tutkimusprosessin edetessä, jolloin kyse on myös oppimistapahtumasta.

Tutkimukseni valmistuttua toimitan sen tutkimuskaupungilleni sekä haastatteluihin osallistuneille päiväkodin johtajille. Lisäksi tutkimukseni tulee olemaan luettavissa Jyväskylän yliopiston tietokannassa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset siten, että molemmille tutkimuskysymyksille on omat alalukunsa. Luvussa 6.1 kerron, miten haastattelemani johtajat määrittivät inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja luvussa 6.2 kuvaan, millaisin menetelmin nämä päiväkodin johtajat johtavat inklusiivista varhaiskasvatusta omissa yksiköissään. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, tutkimukseni tulokset ja niihin liittyvät selitykset ovat ehdollisia rajautuen tiettyyn aikaan ja paikkaan. Objektiivisuuden saavuttaminen perinteisessä mielessä on mahdollista, sillä tutkija omine arvolähtökohtineen ja aiempi tietämys kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. (Hirsjärvi ym. 2014, 161.)

6.1 Johtajien määrittelyä inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni tarkoitus oli selvittää, kuinka päiväkodin johtajat määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen. Tehtäväni oli etsiä analyysiyksikköjä, joissa johtajat määrittelevät inklusiivista varhaiskasvatusta. Haastattelurungossani (liite 1) oli suora kysymys, jossa johtajaa pyydettiin kuvailemaan, mitä inklusiivinen varhaiskasvatus on ja mitä siihen sisältyy. Sen lisäksi johtajien käsityksiä tuli mielestäni ilmi muidenkin kysymysten yhteydessä, esimerkiksi kertoessa inklusiivisen varhaiskasvatuksen hyödyistä tai kuvatessaan päiväkotia, jossa inklusiivinen varhaiskasvatus toteutuu ihanteellisesti. Valitsin tähän tutkimuskysymykseen analysoitavaksi myös ne asiat, joista johtajat puhuivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen määrittelyn yhteydessä.

Analysoin ensiksi suoran haastattelukysymyksen vastaukset, sillä niissä inklusiivista varhaiskasvatusta määriteltiin ”puhtaimmillaan” ja kysymyksen vastauksista oli helpoin poimia johtajan määrittely käsitteelle. Näistä vastauksista sain sisällönanalyysin avulla esiin viisi pääteemaa: *tuen tuominen lähelle, osallisuus, inklusiivisuutta tukevat rakenteet, osaaminen ja arvot*. Seuraavaksi liitin analyysiini muutkin kohdat aineistosta, joissa johtaja mielestäni täsmensi käsitystään inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Usein tämä tapahtui peilaten elettyyn

todellisuuteen ja kokemuksiin. Uutena teemana varsinaisen haastattelukysymyksen analysoinnissa löytyneiden lisäksi löysin *resurssit*, ja myös jo olemassa olevat teemat täydentyivät. Kaikkia teemoja läpäisevänä teemana näyttäytyi *huolipuhe*. Lopullinen pääteemojen määrä oli kuusi, jotka esittelen taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen abstrahointi eli käsitteellistäminen. Lihavoidut kohdat ovat täydentävässä analyysissä löytyneitä teemoja.

Yläteema	Pääteema	Yhdistävä teema
-pääsy lähipäiväkotiin ja tavalliseen ryhmään	TUKI TUODAAN LÄHELLE	OSALLISUUS
-sosiaalinen osallisuus -osallisuus ja toimijuus	OSALLISUUS	
-hyvä yleinen tuki -lapsen tarpeiden huomiointi toimintatavoissa ja ympäristössä -yhteisen ymmärryksen ja sopimisen merkitys -yhteisöllisyys -monikulttuuristen lasten ja perheiden huomioiminen	INKLUSIIVI- SUUTTA TUKEVAT RAKENTEET	LAATU
-ammattitaidon merkitys -laaja asia, kokonaisuuden näkeminen -osaamisen tarve -johtajan osaaminen ja ymmärrys -monikulttuurisuuden ymmärrys	OSAAMINEN	
-arvojen ja asenteiden merkitys -positiivinen psykologia -henkilökunnan suhtautuminen inklusiivista työtä kohtaan	ARVOT	
-Riittävä resursointi	RESURSSIT	
TEEMOJA LÄPÄISEVÄ HUOLIPUHE		

Taulukossa vahvennetulla fontilla kirjatut asiat ovat niitä, joita löysin vastausta täydentävässä analyysissä. Yhdistävinä teemoina saaduille pääteemoille ovat *osallisuus* ja *laatu*. Seuraavissa alaluvuissa esittelen löytämäni pääteemat tarkemmin yhdistävien teemojen kautta. Olen tuonut näihin alalukuihin aineistositaatteja johtajien haastatteluista, joissa johtajat on nimetty koodeilla A1–A8. Teemoja läpäisevään huolipuheeseen palaan lopuksi erillisessä tutkimuskysymyksen tulosten koonti -osuudessa.

6.1.1 Osallisuus

Yhdistävän osallisuus -teeman alle kuuluivat pääteemat *tuen tuominen lähelle* ja *osallisuus*. Lähes kaikki johtajat aloittivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen määrittelyn sillä, että kaikilla lapsilla on inklusion periaatteen mukaisesti pääsy lähipäiväkotiin ja lapsi saa olla siinä ryhmässä, jossa olisi muutoinkin ilman mahdollisia haasteitaan. Näitä periaatteita vastaa teema *"tuki tuodaan lähelle"*.

"et lapsi olis siinä lähipäiväkodissa, normiryhmässä, sais sen avun siihen lähelle, kun että sitten kuljetaan vähän pidempi matka, viedään se lapsi tiettyyn päiväkotiin, missä sattumoisin on integroitu ryhmä" (A2)

"apu ja tuki tulee sinne omaan elinpiiriin, omaan ympäristöön" (A8)

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohtana nähtiin siis se, ettei lapsen ryhmään sijoittuminen olisi riippuvainen tuen tarpeesta. Esiin tuotiin myös pysyvyys, eli lapsen sijoittaminen päiväkotiin ja lapsiryhmään mietittäisiin niin, että siirtymiä olisi mahdollisimman vähän: *"meiän pitäis enemmän nähdä se, että ne lapset mahdollisimman vähän niinku siirtyy kotijuuriltaan, lähiympäristöstään, saatika sit sen päiväkodin sisällä eri ryhmiin"* (A3). Johtajat näkivät inklusiiviseen varhaiskasvatukseen kuuluvan sen, että tarvittava tuki tuotaisiin lapsen ryhmään. He myös painottivat oppimisympäristön muokkaamisen merkitystä, jotta lapsen olemista ryhmässä voidaan tukea.

"on tärkeämpää tuoda se tuki siihen lapsiryhmään, kuin että siirretään haastava lapsi, joka voi olla hyvin eri tavalla haastava, ni jonnekin muualle, ikään kuin siellä olisi enemmän osaamista [...] muokataan oppimisympäristö sellaiseksi, et lapsi pystyy olemaan." (A3)

Tuen tuominen lähelle nähtiin toteutuvan varhaiskasvatuksessa hyvin ja lähipäiväkotiin pääseminen vaikutti olevan perusperiaate lasten sijoittamisessa varhaiskasvatukseen. Moni johtajista nosti puheeksi integroitujen erityisryhmien roolin ja tarpeen tässä päivässä. Johtajat pohtivat, kuinka integroidut erityisryhmät sopivat inklusiivisuuteen ja mikä ryhmien rooli on nykyään. Osa johtajista ilmaisi suoraan, että integroitu erityisryhmä on *"vanha rakenne"* ja *"aikansa elänyt"*. Toisaalta osa johtajista näki, että integroiduilla erityisryhmillä on paikkansa ja osa lapsista, kuten esimerkiksi autistit, tarvitsevat ympäristökseen sitä.

Johtajat nostivat vastauksissaan esiin, että inklusiivinen varhaiskasvatus on ennen kaikkea lapsen oikeus osallisuuteen ja toimijuuteen, sosiaaliseen osallisuuteen ja ystäviin.

”...saa toimia ja tehdä kaikkea mitä hän tekis muutenkin ja mistä hän on kiinnostunut ja mitä hän haluaa” (A4)

”Osallistuminen, osallisuus ja siihen ryhmään kuuluminen, et se on mun mielestä se oleellinen [...] lapsella pitää olla se tunne, et hän kuuluu tähän ryhmään, hän on tän ryhmän jäsen. Et se on mun mielestä se tärkein.” (A6)

Johtajat selvensivät vastauksissaan, että lasta ei eristetä muusta ryhmästä, vaan hän toimii tasavertaisena jäsenenä muun ryhmän osana. Johtajien mukaan oleellista on segregaaation ja leimautumisen ehkäisy. Johtajat kokivat tärkeäksi, että jokainen lapsi saadaan liittymään ryhmään, ja toimimaan ja osallistuman aktiivisesti sen mukana. Osa johtajista toi esiin sen merkityksen, että lapsi kokee hyväksyntää ja hänellä on kavereita. Kuten yksi näistä johtajista totesi: *”jokaisen lapsen on hyvä olla ja hän voi kokea kuuluvansa joukkoon, omana itsenään”* (A1). Toinen johtaja kuvaili, että jos lapsella on esimerkiksi pyörätuoli tai seisomateline, hän on apuvälineensä kanssa ryhmän mukana tekemässä samaa, mitä muutkin:

”ei niin, et hän tota niin on sit sen avustajan tai jonkun kans jossain toisessa huoneessa vaikka tekemässä jotain harjoitusta tai jotain. [...] hän on kuitenkin aktiivinen olija ja toimija siinä ryhmässä. Ja kaikkiin mahdollisiin, mihin hän vain pystyy, ni hän myöskin osallistuu. [...] miten se lapsi voi kokea olevansa ryhmän jäsen, jos se on aina jossain erillään sen avustajan kanssa?” (A6)

Lapsen osallisuus tuli esiin useissa vastauksissa, mutta sen tarkempaa määrittelyä termille ei annettu, eikä monikaan johtajista avannut sitä, mitä osallisuus tarkoittaa ryhmissä käytännön tasolla.

6.1.2 Laatu

Yhdistävän laatu -teeman alle kuuluivat pääteemat *inklusiivisuutta tukevat rakenteet, osaaminen, arvot ja resurssit*. Päiväkodin johtajien vastausten mukaan inklusiiviseen varhaiskasvatukseen nähtiin oleellisesti kuuluvan sitä tukevat rakenteet, jonka alle ryhmittäivät teemat hyvä yleinen tuki, lapsen tarpeiden huomiointi toimintatavoissa ja ympäristössä, yhteisen ymmärryksen ja sopimisen merkitys, yhteisöllisyys sekä monikulttuuristen lasten ja perheiden huomioiminen.

Hyväksi yleiseksi tueksi nähtiin lasta tukevan toiminta- ja oppimisympäristön kehittäminen, ryhmien toimivat ja mietityt päivästruktuurit, sekä toiminnan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen lapsen näkökulmasta. Johtajien mukaan ennalta ehkäisevät toimintatavat ja varhainen puuttuminen tuen tarpeeseen, sekä vahvuuspedagogiikan ja positiivisen psykologian käyttö yleisenä toimintatapana ovat myös inklusiivisuutta tukevia yleisen tuen asioita. Lähes jokainen johtajista mainitsi yleisen tuen arvioinnin merkityksen ryhmien arjessa: yleistä tukea tarkastelemalla voidaan vaikuttaa pedagogiikan laatuun ja ympäristön tarkoituksenmukaiseen järjestelyyn. Johtajat kokivat, että uusi varhaiskasvatussuunnitelma toimintaa ohjaavana normiasiakirjana on inklusiivisuuteen ohjaava, samoin kuin kunnan omat kehityksen ja oppimisen tukea koskevat linjaukset.

Suurin osa johtajista näki inklusiivisen varhaiskasvatuksen hyvin yleisellä tasolla ja kuvaili laadukkaana pedagogisen toimintaympäristön tunnuspiirteitä.

”inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa mun mielestä on nimenomaan yleisen tuen arviointia ja se meidän pedagoginen osaaminen käytössä ja sitten kaikki tää tämmönen ihan peruskuvio on siinä” (A8)

Pieni osa johtajista kertoi kuljettavansa inklusiivisuuteen pohjautuvia periaatteita kaiken toiminnan pohjalla. Yksi näistä johtajista toi esiin syvällisemmin toimintakulttuurin rakentumisen inklusiivisen ajattelun pohjalle:

”me ollaan puhuttu paljon myös ihan inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. [...] jotenki niinku pähkinänkuoressa inklusiivinen ajattelu on sitä, et lapsi on lapsi, piste. [...] Ja se on varmaan semmonen, mihin niinku koko ajan pyritään, mihin suuntaan mennään. Et musta on ihana niinku huomata myös omassa työyhteisössä, että monesti niinku, ku mietitään vaikka noita ryhmäjakoja, ni me unohdetaan aika nopeesti ne tehostetun tuen lapset, jos niit ei oo sillä lailla johonki niinku merkattu. [...] ja me sekotellaan lapsia ja lapsiryhmiä sillai, et me mietitään sellasta yhteisöllistä toimintaa, ni siinä kohtaa ei me ikinä mietitä, et miten nää tehostetun tuen lapset hyötyy tästä, vaan enemmän me mietitään, et miten tämä lapsi ja tämä lapsi ja tämä lapsi hyötyy, mitä ne tarvitsee.” (A7)

Päiväkodin yleiset toimintarakenteet tulee johtajien mukaan olla inklusiivisuutta tukevia: näihin kuului esimerkiksi inklusiivisuuden ylläpito niin keskusteluissa, palaverissa, ryhmäjoissa, kuin yhteisöllisyydessä. Näiden keskustelujen kautta rakennetaan yhteistä ymmärrystä ja sitä kautta sitoutumista yhteisiin toimintatapoihin, kuten esimerkiksi *”ajattelua siitä, että jokainen kasvattaja on vastuussa ihan jokaisesta lapsesta [...] että kaikki kasvattaa kaikkia, ja et jokainen kasvattaja voi antaa*

jokaiselle lapselle jotain uutta” (A7). Yhteisöllisyydellä johtajat viittasivat yhteiseen vastuun kantamiseen.

Lisäksi inklusiivisuutta tukeviin rakenteisiin nähtiin kuuluvaksi käytännöt, joilla pyritään huomioimaan kunnassa jatkuvasti kasvava monikulttuuristen lasten ja perheiden joukko. Näiden käytäntöjen kautta voidaan osaltaan edesauttaa maahanmuuttajien inklusiota yhteiskuntaamme.

”pitäis sitten huomioida niinku joo kasvun ja oppimisen tuki, mut myös esimerkiks nää S2-oppijat, tää monikulttuurisuus, ni se on ihan yhtä lailla sellanen tuen tarve ja sit toisaalta se, myös heidän se inklusio tähän meidän suomalaiseen yhteiskuntaan on tärkeä juttu. Et siihenkin tarvittais jotain resurssia, et tällä hetkellähän sitä ei resurssoida millään tavalla.” (A4)

Pääteema ”osaaminen” puolestaan koostui johtajien vastausten mukaan ammattitaidon merkityksestä, kokonaisuuden näkemisestä, osaamisen tarpeesta, johtajan osaamisesta ja ymmärryksestä, sekä monikulttuurisuuden ymmärryksestä. Johtajat toivat johdonmukaisesti esiin osaamisen merkityksen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Johtajien näkemys oli, että inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tarvitaan ennen kaikkea osaavaa henkilökuntaa.

”Osaava henkilökunta, siis sehän on ihan kaiken a ja o ja m un mielestä kaikissa ryhmissä pitäis olla kaks lastentarhanopettajaa. Et niinku osaamista pitäis lisätä ihan niinku dramaattisesti ja sit se että tavallaan niinku antaa myöskin sitä tukee niille työntekijöille silloin kun on tilanteita.” (A8)

Inklusio nähtiin mahdollisena osaamisen avulla, ja tässä asiassa tärkeäksi koettiin ammatillisen osaamisen jakautuminen tasapuolisesti niin yksikkö- kuin kuntatasolla. Henkilökunnan osaamiseen liittyen johtajat toivat esiin tiedon ja osaamisen jakamisen merkityksen, sekä työntekijän halun kehittyä ja kehittää. Henkilökunnan inklusiivisesta osaamisesta ja erityisesti kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvästä osaamisesta oltiin huolissaan ja johtajat toivoivatkin ryhmiin varhaiskasvatuksen resurssierityisopettajia mallittamaan, opastamaan, ja kannustamaan henkilökuntaa.

”mä toivon, et tää relto-ajattelu, mikä nyt kaupungilla on niinku käynnistymässä, et jokainen yksikkö tulevaisuudessa sais sen oman relton. Ja sitä kautta sit sitä näkemystä.” (A7).

Inklusiiviseen ajatteluun kuuluu johtajien mukaan tärkeänä kyky nähdä positiivinen ja vahvuudet lapsessa, sekä kyky toimia lapsen tarpeita vastaavalla tavalla.

Johtajan osaamiseen liittyen tuotiin esiin, että johtajalla tulisi olla tietoa ja osaamista inklusiivisuuteen liittyen.

”Tottakai ehkä se, että itsellä on se ajatus, et mitä inklusiivisuus on ja miten se pitäis toteuttaa, koska kyllähän sitten voi olla, että jossain ryhmässä se lähtee siihen, että vaikeet tapaukset siirretään johonkin eri paikkaan ja he eivät saakaan osallistua siihen normaali-toimintaan. Et semmoseen pitää tietysti puuttua.” (A4)

Johtajan tulisi ymmärtää ja hyväksyä inklusiivisuus, sekä käsittää, kuinka inklusiivisuutta voi toteuttaa. Johtajalla tulisi olla erityispedagogista osaamista, kokemusta ja ymmärrystä.

”sitten se tarkoittaa että tarvitaan myös multa osaamista. Että jos on paljon kasvun ja oppimisen tuen lapsia, ni mä koen, et mun täytyy olla tietonen, et mistä se tausta tulee, ja miten asiat on edenny ja kuntoutus edenny. Ja... Ja tota... Mun täytyy olla sit aidosti kiinnostunu, koska, koska sitten, silloin henkilökunta ei saa tukea, jos johtaja ei osaa.” (A3)

Johtajat toivat myös esiin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen merkityksen. Tämä liitettiin erityisesti monikulttuuristen lasten kehityksen ja oppimisen tuen tarpeen tunnistamiseen, sekä monikulttuuristen perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Johtajien vastauksissa tuli merkittävästi esiin arvojen ja asenteiden, positiivisen psykologian ja henkilökunnan suhtautumisen merkitys inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyen. Yksi johtajista määritteli, että *”arvopohja pitäis olla sellanen, et kaikilla lapsilla on oikeus niinku hyvään hoitoon ja hyvään päivähoitoon”* (A2). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kuvailtiin tuovan tullessaan suvaitsevaisuutta ja siihen nähtiin kuuluvan olennaisena vaatimuksena erilaisuuden hyväksyminen, avoimuus, ja moninaisuuden ja yhteisöllisyyden kokeminen rikkautena. Työyhteisön jatkuva arvokeskustelu ja pohdinta esimerkiksi siitä, mikä heille on tärkeää, mitä on lapsilähtöisyys, ja mitä on lapsen hyvinvointi, tulisi olla kaiken pohjalla. Jokaisella työntekijällä tulisi olla ymmärrys omien asenteiden ja arvojen vaikutuksesta työnteoonsa. Johtajan omissa asenteissa oleellisena nähtiin johtajan oman suhtautumisen merkitys, oma usko inklusioon, sekä inklusiivisen ajattelun ja toimintamallin hyväksyminen: *”kyllähän sillä on suuri merkitys, miten johtaja suhtautuu kaikkiin asioihin”* (A5).

Johtajat tunnistivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvopohjaiseksi asiaksi, johon kuuluu ihanteellisia asioita kuten jokaisen lapsen osallisuus,

päiväkodin yhteisöllisyys, erilaisuuden hyväksyntä ja suvaitsevaisuus. Tällaisella arvopohjalla ja siihen pohjautuvalla asenteella inklusiivinen varhaiskasvatus nähtiin mahdollisena toteutua.

”hirveesti tähän inklusiiviseen ajatteluun vaikuttaa asenne ja ymmärrys, siihen vaikuttaa arvot, ja niistä tavallaan kumpuaa se inklusiivisuus, mä olen sitä mieltä. Ja tavallaan niihin arvoihin, yksikön arvoihin, niin niihin pystyy johtaja tosi paljon vaikuttaa. Jos johtajan ja yksikön arvot on niinku siihen inklusiivisuuteen johtavia, ni silloin se on tottakai helpompaa.” (A7)

Inklusiivisuuteen liittyvästä arvo- ja asennesidonnaisuudesta kertoessaan johtajat myös harmittelivat henkilökunnan vanhanaikaista asennoitumista.

Inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta kertoessaan johtajat toivat säännönmukaisesti esiin resurssien merkityksen. Johtajat kokivat, että kaupungilta oli melko hyvin saatavissa rakenteellisia tukitoimia, mutta he kritisoivat tukitoimien saamisen yhteyttä tiettyyn lapsimäärään jäykäksi ja haastavaksi asiaksi.

”pitäis niinku pystyy kattoo sitä ryhmän kokonaistilannetta paljon enemmän. Ku se, ettei me vaan laskettais et okei tässä ryhmässä ois nyt vaikka kolme tehostetun tuen lasta ja nyt te saatte sillä kolmella niin ja niin paljon avustajaresurssia, mut kun siinä voi olla kuitenkin paljon muutakin, et ”normilapsissa” voi olla jotakin ja sit se maahanmuuttajaprocentti, mikä voi olla tosi korkea, et siin voi olla monenlaista tai lastensuojelutapauksia paljon. Et monenlaista sellasta työllistävää, että se pitäis jotenkin laajemmin pystyä kattomaan se ryhmän kokonaistilanne.” (A4)

Yhden lapsen tuen tarpeen huomioiminen ei systemissä vielä onnistu. Myös kaupungin linjaus siitä, ettei päällekkäisiä tukitoimia myönnetä, koettiin negatiivisesti. Eräs johtajista totesi, että inklusio tarvitsee toteutuakseen riittävästi resursseja, ja ryhmät eivät saisi muodostua liian haastaviksi.

Johtajat toivat vastauksissaan esiin, että inklusiivinen varhaiskasvatus toteutuu kunnassa melko hyvin, mutta eräs johtajista toi myös esiin, ettei inklusio toteudu kouluissa. Osa johtajista totesi, että inklusiivisuuden toteutumisessa on kunnan sisällä isoja laadullisia eroja yksiköiden välillä, minkä arveltiin johtuvan esimerkiksi osaamisen puutteesta.

6.1.3 Tulosten koonti

Yleisesti ottaen inklusiivinen varhaiskasvatus liitettiin vahvasti kehityksen ja oppimisen tukea tarvitseviin lapsiin ja monikulttuurisiin lapsiin, sekä heidän tuen

järjestämisen tapaansa. Suurin osa johtajista koki inklusion toteutuvan varhaiskasvatuksessa hyvin, mutta osa pohti myös laadullisia eroja kunnan sisällä.

”kyl mä jotenkin näkisin, että, et nykyään se inklusio toteutuu tosi hyvin” (A4)

”ihan tärkeä asia, joka on nostettu ja mä ymmärrän sen, mut ku jotenkin mä niinku ajattelen, että sitä on ollut jo” (A5)

”Et jos puhutaan ihan semmosista niinku vaikka rakenteellisista resursseista, ni mun mielestä ei tarvi mitään lisää. Vaan ehkä enemmänkin on kyse siitä, että miten ne olemassa olevat resurssit saadaan mahdollisimman tehokkaasti ja järkevästi käyttöön. Et siinä on varmasti parannettavaa, jos miettii ihan niinku laajemmin kuntatasosesti” (A7)

Inklusiiviseen varhaiskasvatukseen nähtiin luuluvan lapsen pääsy lähipäiväkodin tavalliseen ryhmään, sekä osallisuus, toimijuus ja sosiaalinen osallisuus. Näitä edellä mainittuja teemoja yhdistää osallisuuden teema. Johtajat toivat myös esiin, että inklusiivisuuteen kuuluu sitä tukevat rakenteet ja toimintatavat sekä niihin sitoutuminen. Inklusiivinen varhaiskasvatus rakentuu sitä tukevan arvo maailman päälle, mutta vaatii toteutuakseen myös resursseja. Kaivatut resurssit olivat erityisesti osaava ja pätevä henkilökunta, sekä joustavuus tukitoimen saamisessa. Tällä hetkellä yksittäisen lapsen on hyvin vaikea saada rakenteellista tukea, sillä tukitoimet myönnetään tietyille lapsimäärälle. Nämä edellä luettelemani tekijät vaikuttavat inklusiivisen varhaiskasvatuksen laatuun.

Kaikkia tutkimuskysymykseen liittyviä teemoja läpäisee haastateltujen päiväkodin johtajien huolipuhe. Huoli liittyi erityisesti pätevän henkilökunnan saatavuuteen, suuriin ryhmäkokoihin, lasten haasteisiin, henkilöstön jaksamiseen sekä henkilökunnan negatiivisiin asenteisiin.

”Et mun mielestä se, mikä niitä asenteita tukee, on se, et jos se resurssointi on liian huonoa. Et jos tuntuu, et se ihan perustyö on liian rankkaa, ni silloinhan se on, ei oikeastaan muuta vaihtoehtoa jää, ku sulkea vaan ne hankalat lapset ulkopuolelle” (A4)

Myös monikulttuuristen lasten ylläpidon kehityksen ja oppimisen tilastoissa herätti vastaajissa suurta huolta.

6.2 Johtajuuden menetelmät inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkoitukseni oli selvittää, millaisin menetelmin päiväkodin johtajat johtavat inklusiivista varhaiskasvatusta. Kuten jo edellisen tutkimuskysymyksen yhteydessä mainitsin, inklusiivinen varhaiskasvatus liitettiin vahvasti kehityksen ja oppimisen tukea tarvitseviin lapsiin ja kolmiporaisen tuen toteuttamiseen, sekä monikulttuurisuuteen. Täten inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa ydintehtäväksi voidaan nähdä tarvittavan tuen järjestäminen.

Tutkimuskysymykseen liittyvä analyysini kohdistui erityisesti kysymyksiin johtajan roolista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, sekä kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä. Lisäksi johtamisen tapoja ja menetelmiä tuli esiin muun muassa kysymyksissä, jotka liittyivät inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytyksiin, inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen ja kehittämiseen, sekä haasteisiin tai esteisiin inklusiivisuuden tiellä. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen näyttäytyi laajana ja holistisena asiana, johon vaikuttavat monet ja toisiinsa limittyvät seikat. Taulukossa 5 kuvaan tutkimuskysymykseen löytyneitä teemoja.

TAULUKKO 5. Toisen tutkimuskysymyksen abstrahointi.

Pääteema	Yhdistävä teema	Yhdistävä teema
-Tukitoimien anominen ja sijoittaminen -Kolmiportaisen tuen toteutus -Monikulttuurisuuteen liittyvä ymmärrys ja osaaminen -Inklusiivisuutta tukevien rakenteiden luominen ja ylläpito - Yhteistyö henkilöstön, konsultoivan erityisopettajan ja perheen kanssa - Resurssit - Visio	TUEN JÄRJESTÄMISEN JOHTAMINEN	STRATEGINEN JA PEDAGOGINEN JOHTAJUUS
-Osaamisen lisääminen -Henkilökunnan osaaminen -Johtajan osaaminen -Johtajan tukeminen	OSAAMISEN JOHTAMINEN	
-Erityispedagogisen osaamisen tarve yksiköihin ja johtajan pariksi -Konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja kumppanina - Varhaiskasvatuksen opettaja kumppanina	JAETTU JOHTAMINEN	
-Arvot ja asenteet -Positiivinen psykologia taustalla	ARVOJOHTAMINEN	
TEEMOJA LÄPÄISEVÄ HUOLIPUHE		

Sisällönanalyysin myötä löysin 16 pääteemaa, joita yhdistävinä teemoina on neljä erilaista johtamisen aluetta: *tuen järjestämisen johtaminen, osaamisen johtaminen, jaettu johtaminen ja arvojohtaminen*. Edelleen näitä yhdistävinä ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtajuutta kuvaavina teemoina on *strateginen ja pedagoginen johtajuus*. Oman lisänsä tuo kaikkia teemoja läpäisevä *huolipuhe*. Palaan strategiseen ja pedagogiseen johtajuuteen sekä huolipuheeseen tämän alaluvun lopussa erillisessä tutkimuskysymyksen tulosten koonti -osiossa. Seuraavaksi avaan tuen järjestämisen johtamisen, osaamisen johtamisen, jaetun johtamisen sekä arvojohtamisen teemat omina alalukuinaan.

6.2.1 Tuen järjestämisen johtaminen

Tuen järjestämisen johtaminen nähtiin inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa keskeisenä asiana. Johtajan rooliin tuen järjestämisessä sisältyy tukitoimien anominen ja sijoittaminen, tuntemus ja tieto kolmiportaisen tuen mallin mukaan toimimisesta, ymmärrys ja osaaminen monikulttuurisiin lapsiin ja perheisiin liittyen, inklusiivista tukea kannattelevien rakenteiden luominen ja ylläpito, yhteistyö ryhmän henkilöstön, konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja perheiden kanssa, sekä resurssit. Näiden sisältöjen pohjalla vaikuttaa johtajan oma visio siitä, miten tuki olisi hyvä järjestää.

Johtajat kokivat oman roolinsa kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä keskeiseksi ja he toivat esiin oman osaamisen ja kokemuksen merkityksen, jotta tuki järjestyy tarkoituksenmukaisella tavalla. *"Kyllä mä niin kun ajattelen, et mähän se olen, joka täällä sen tuen järjestää!"* (A4). Johtajat kertoivat, että heidän tulee olla tietoisia tukea tarvitsevien lasten ja heidän ryhmiensä tilanteista. Kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyvässä prosessissa lähdetään liikkeelle huolen ilmenemisestä, jolloin johtajat kertoivat roolikseen tilanteen rauhoittelun ja toimintatavoista muistuttelun.

"tavallaan mä koen et mun rooli on se, et mä tota olen tietoinen siitä, rauhotan sen tilanteen, ja mietitään, miten me toimitaan ja keskitytään niinku siihen lapseen ikään kuin niinku lapsena ja pohditaan, et mitä tää niinku meidän ympäristö, voidaanko millasilla asioilla, millä asioilla me voidaan tässä auttaa." (A1)

Johtajat toivat esiin kaupungin selkeän kehityksen ja oppimisen tuen rakenteen ja prosessin, joka helpottaa asian johtamista. Johtajien täytyy kuitenkin tietää, mitä kautta lapsen asioissa lähdetään etenemään ja missä järjestyksessä prosessissa täytyy edetä.

Tuen järjestämisessä johtajan tärkeäksi tehtäväksi nähtiin heti huolen heräämisestä alkaen henkilökunnan tukeminen. Henkilökunnalle osoitettiin tukea esimerkiksi huolia kuuntelemalla sekä ohjaamalla coaching -menetelmällä. Coaching on tavoitteellinen henkilöstön oppimisen ja ammatillisen kehityksen edistämisen menetelmä, jossa johtajat esimerkiksi pyrkivät asettamaan oikeanlaisia kysymyksiä työntekijälle niin, että tämä oivaltaisi ratkaisuja tilanteisiin itse

(Parrila 2016, 149–150). Henkilökunnan tukemiseen liittyi myös johtajan antama kannustava ja positiivinen palaute.

Johtajat kuvasivat tuen järjestämiseen liittyen lasten ryhmiin sijoittelun periaatteitaan, joista keskeisiksi muodostuivat tarkka harkinta ja lapsen tarpeiden miettiminen. Samat periaatteet ohjasivat myös yleisesti ryhmien muodostamista. Tukea tarvitsevien lasten ryhmässä tulisi olla riittävästi osaavaa henkilökuntaa ja mahdollisesti jo olemassa oleva rakenteellinen tukitoimi. Rakenteellisten tukitoimien, eli lisähenkilöiden tarkoituksenmukaisella sijoittelulla pyritään tarjoamaan tarvittava tuki jokaiselle lapselle inklusioperiaatteen mukaan. Johtajat toivoivat, että ryhmien muodostamisessa olisi enemmän joustoa esimerkiksi ryhmäkokoja ja henkilöstörakenteita muokkaamalla. Toisaalta kuitenkin yksi johtajista toi esiin rohkeuden tehdä omia ratkaisuja:

”me aina mietitään, ku tulee joku uusi lapsi, ni sit me mietitään lapsikohtaisesti, et missä ryhmässä tämän lapsen on järkevintä fyysisesti sijoittua. Elikä me ollaan jo vähän niinku oltu ehkä edelläkävijöitä tätä uutta systeemiä ajatellen, että ei olla silleen, et jostain on nyt ajateltu, et tämä tehostetun tuen lapsi nyt ajatellaan tähän vaikka integroituun ryhmään, jos meidän mielestä se lapsi on saanut paremman tuen vaikka jossain toisessa ryhmässä. Ni kyllä me ollaan jo niinku käytetty sitä mahdollisuutta [...] Hyvin sellanen joustava ajattelu [...] jos me ollaan nähty, et tämä lapsi ei pärjää avustajan tuella isommassa ryhmässä, me ollaan otettu se avustaja tuki ja sijoitettu lapsi integroituun ryhmään.” (A7)

Kehityksen ja oppimisen tuen järjestäminen tapahtuu tutkimuskaupungissani kolmiportaisen mallin mukaan myös varhaiskasvatuksessa. Pedagogiikassa korostetaan hyvää yleistä tukea, jota tarkastellaan ja arvioidaan säännöllisesti ja jonka avulla tuen tarpeisiin pyritään ensiksi vastaamaan. Kaupungilla on myös rakenteellisia tukitoimia, jotka linkittyvät tehostetulla ja erityisellä tuella oleviin lapsiin. Näitä ovat esimerkiksi varhaiskasvatuksen resurssierityisopettajat, avustajat, integroidut erityisryhmät ja pienennetyt ryhmät. Erityisen tuen päätöksellä olevat lapset ovat pääsääntöisesti pidennetyn oppivelvollisuuden saaneita lapsia. Haastateltujen johtajien jokaisessa päiväkodissa oli vähintään yksi rakenteellinen tukitoimi, osalla johtajista tukitoimia oli jokaisessa ryhmässä.

Rakenteellisia tukitoimia anotaan varhaiserityiskasvatusta koordinoivalta alueelliselta työryhmältä, ja johtajat kertoivat tukitoimianomusten ja pedagogisten asiakirjojen olevan niin hyvin valmisteltuja, että rakenteellinen tuki järjestyy käytännössä aina. Tukitoimien sijoittelussa johtajat korostivat ”pohjatiedon”, eli

niin lapsi- kuin ryhmäkohtaisen kokonaisnäkemyksen ja taustatiedon merkitystä. Tukitoimen sijoittamisella haetaan johtajien mukaan parasta mahdollista hyötyä ja se tehdään myös oikeudenmukaisuuden periaatteen mukaisesti. Käytännössä tuen tarpeita ilmenee pitkin toimintavuotta ja tästä syystä johtajat joutuvat yksiköissään miettimään paljon tukitoimien yhdistelyä esimerkiksi eri ryhmien välillä. Tämä on usein välttämätöntä, joskin osa johtajista piti järjestelyä kömpelönä ja systeemiä jäykistävänä tekijänä, joka ei tarjoa ryhmille ja lapsille mahdollisuutta tarkoituksenmukaisiin pedagogisiin järjestelyihin.

Tutkimuskaupunkini on linjannut, että tietty rakenteellinen tukimuoto voi olla yksikössä kaksi vuotta, mikä tuntui johtajista hyvin vähäiseltä ajalta. Tätä perusteltiin sillä, että yksiköissä on aina tukea tarvitsevia lapsia, jolloin yksiköissä voisi olla kiinteästi olemassa rakenteellinen tukitoimi. Kaupunki on myös linjannut, ettei ryhmissä voi olla päällekkäisiä tukitoimia, eli esimerkiksi integroidussa ryhmässä ei voi olla avustajaa. Tämän asian suhteen johtajat toivoivat joustavuutta ja vain yksi johtajista kertoi tehneensä linjauksen suhteen omia joustavia ratkaisuja, jotta lapset saavat tarvitsemansa tuen.

Puolet haastatteluihin osallistuneista johtajista oli taustaltaan varhaiskasvatuksen erityisopettajia ja jokainen heistä toi esiin, että tästä koulutuksesta on heille suuri hyöty inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa ja erityisesti tuen järjestämisessä.

”kyllä mun täytyy myöntää, et mä oon monta kertaa miettinyt, et miten tässä hommassa pärjää johtajat, joilla ei oo elto-koulutusta? Et mä oon aatellu tosi monta kertaa, et on ihan mahtavan hyvä juttu, et mulla on se elto-koulutus. Et se on tosi hyvä etu. Et kyl on monta asiaa, joista varmaan helpommalla pääsee [...] Ja sit tietysti henkilökuntakin ehkä pääsee helpommalla.” (A4)

Tätä perusteltiin sillä, että heillä on omakohtaista kokemusta tuen toteuttamisesta ja erityispedagogista tietoa, jolloin heillä on valmius tukea henkilökuntaa konkreettisesti tukea tarvitsevien lasten asioissa, esimerkiksi mallittamalla ja ohjaamalla. Kaikkineen haastateltujen johtajien puheenvuoroissa tuli esiin oman kokemuksen merkitys suhteessa kehityksen ja oppimisen tukeen ja erityispedagogiseen osaamiseen: *”Mä tykkään kasvun ja oppimisen tuen työstä ja oon motivoitunu siihen tosi paljon”* (A3).

Konsultoivalla varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on johtajien kertomusten perusteella hyvin vahva rooli tuen järjestämisessä: *"mä olen koko ajan hyvin kiinteessä yhteistyössä kelton kanssa, pitkin vuotta ja pitkin toimintakautta ja viikottain ja niinku tarpeen mukaisesti."* (A1). Konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja koordinoi tukea tarvitsevien lasten ja tuen järjestämiseen liittyviä asioita ja hänellä on ajankohtainen tietämys eri yksiköiden tilanteista, millä on merkitystä johtajien mukaan esimerkiksi lapsen hoitopaikkapäätöksen ja rakenteellisten tukitoimien suunnittelussa. Konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja on perinteisesti ollut myös ryhmien henkilökunnalle tärkeä yhteistyökumppani tukea tarvitsevien lasten asioissa ja johtajat kertoivat henkilökunnan odottavan aina paljon tämän ryhmävierailuilta. Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan oli haastatteluja toteutettaessa tulossa muutoksia, jolloin tämän roolin tiedettiin muuttuvan enemmän koordinoivaksi. Tämä aiheutti osassa johtajia pohdintaa niin oman työn tukemisen näkökulmasta, kuin suhteessa henkilökunnan tarpeisiin. Johtajat toivoivatkin, että jatkossa kaupungissa panostettaisiin erityispedagogiseen osaamiseen niin, että jokaiseen yksikköön saataisiin oma varhaiskasvatuksen resurssierityisopettaja, joka olisi paikan päällä ohjaamassa ja mallittamassa henkilökuntaa, sekä pitämässä osaltaan inklusiivista keskustelua yllä.

Myös perheen osallisuus tuli johtajien puheenvuoroissa esiin tuen järjestämiseen liittyen. Johtajat korostivat hyvän yhteistyön muodostumisen ja ylläpitämisen merkitystä, mikä toisinaan tarkoittaa myös odottamista sen suhteen, että perhe on valmis ottamaan vastaan apua lapsensa tuen tarpeeseen. Johtajat korostivat tuen järjestämiseen liittyvän keskustelun avoimuutta ja erityisesti siihen liittyvien termien avaamista vanhemmille niin, että he tietävät, mistä käytännön tasolla on kysymys. Vanhemmat otetaan keskusteluun mukaan henkilöstön ja johtajan yhteisen alkupohdinnan jälkeen ja heidät pidetään tietoisena kaikkien lapsen tukemiseen liittyvien asioiden suhteen, oli kyse apuvälineestä tai muusta pedagogisesta järjestelystä.

6.2.2 Osaamisen johtaminen

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyy analyysini mukaan olennaisesti osaamisen johtaminen. Osaamisen johtaminen kytkeytyy henkilökunnan osaamiseen, johtajan osaamiseen, osaamisen lisäämiseen, sekä johtajan saamaan tukeen.

Johtajat pyrkivät lisäämään henkilökunnan tietoisuutta esimerkiksi kehityksen ja oppimisen tukeen, monikulttuurisuuteen tai erilaisiin pedagogisiin menetelmiin liittyen. He kertoivat käyttävänsä niin sanottua ”kiky-aikaa”, eli kilpailukyky sopimukseen liittyvää kunnallisen sektorin työajanpidennystä, ammatilliseen kehittämiseen esimerkiksi työiltojen merkeissä tai kohdentamalla aikaa henkilöstön omatoimiseen tiedon hankkimiseen ja lukemiseen. Yksi johtajista kertoi lisäksi, että *”mä oon hyvin paljon panostanut ammattikirjallisuuteen, eri tyyppiseen materiaaliin, ollaan hankittu hyvin paljon semmosta niinku sitä tukevaa toimintaa mahdollistavaa materiaalia ja mielelläni käytän määrärahoja siihen”* (A1). Yleisesti johtajat toivat esiin, että teoretieto auttaa suhtautumaan arjen tilanteisiin ja tuomaan ymmärrystä varhaiskasvatuksen moninaisuuteen.

Johtajat kertoivat kannustavansa henkilöstöään osallistumaan koulutuksiin ja hankkeisiin erityisesti kehityksen ja oppimisen tuen suhteen, vaikka osa johtajista toi myös esiin, ettei aina tarvitse osallistua koulutuksiin, vaan tietoa voi myös hankkia itse tai jakaa yksikön sisällä toinen toiselleen. Koulutuksiin osallistumisen käänköpuolena nähtiin ryhmän jääminen ilman työntekijää ja ryhmästä irrottautuminen nousikin keskeiseksi esteeksi koulutuksiin osallistumiselle, sillä sitä varten ryhmään ei saisi palkata sijaista. Yksi johtajista kertoi kuitenkin hankkivansa sijaisen aina työntekijän koulutuspäivän ajaksi, sillä se oli hänen mielestään edellytys sille, että koulutukseen voi osallistua ilman syyllisyyttä ja toisaalta siksi, ettei ryhmään jäävä henkilöstö kuormitu tilanteesta liikaa. Haasteena koettiin myös se, että osa henkilöstöstä on tiedonhaluista ja innokkaita osallistumaan koulutuksiin ja osaa työntekijöistä ei saada osallistumaan niihin. Tähän johtajat näkivät ratkaisuksi henkilökohtaisen keskustelun osaamisen kehittämisen merkityksestä. Johtajat kokivat, että henkilöstöllä on selvästi kiinnostusta inklusiivisuuteen liittyvään tietoon ja koulutuksiin.

Osaamisen jakaminen nousi useissa johtajien vastauksissa esiin ja osa johtajista kertoikin arjen rakenteista, joissa sitä pystyy tekemään. Tällaisia olivat esimerkiksi yksikön erilaiset yhteiset pedagogiset palaverit sekä ryhmien tiimipalaverit. Yksi johtajista kertoi yksikössään olevan vahvat yhteisöllisyyteen pohjaavat rakenteet, joissa osaamista jaetaan muun muassa koko talon yhteisissä toimintahetkissä, jossa vetovastuu voi olla esimerkiksi jonkin menetelmäkoulutuksen käyneellä henkilöllä.

Eräs johtajista nosti esiin ajatuksen, voiko kaikilta työntekijöiltä vaatia kaikkea, esimerkiksi kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvää osaamista.

”voi olla erittäin taitava perusosaaja, mutta sanottaa hyvin paljon sitä, et mä en tuu toimeen vilkkaiden tai aggressiivisten lasten kanssa, tai et mä en osaa työskennellä kontaktihäiriöisen kanssa, ni sitten mä ajattelin näin, et hänen vahvuusalueensa on hoitaa hyvää peruspedagogiikkaa, eikä laittaa häntä selkää seinää vasten, et siihen, sitä johtaja ei koskaan voi tehdä.” (A3)

Hän koki tärkeäksi työntekijän oman käsialan vahvistamisen ja toisaalta totesi, ettei tukea tarvitsevilta lapsilta voi kuitenkaan välttyä, sillä heitä on jokaisessa ryhmässä.

6.2.3 Jaettu johtaminen

Johtajat yhdistivät jaetun johtajuuden elementtejä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen. Jaettu johtajuus tuli esiin erityisesti suhteessa konsultoivaan varhaiskasvatuksen erityisopettajaan tuen järjestämiseen liittyvissä asioissa, sekä ryhmien varhaiskasvatuksen opettajiin ryhmiensä ja tiimiensä pedagogisina johtajina. Jaettu johtajuus näyttäytyi johtajien vastauksissa yhteisenä päätöksentekona, asioista keskusteluna, sopimusten tekona ja yhteisten toimintatapojen luomisena ja niihin sitoutumisena.

Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kumppanuus näyttäytyi haastatelluille johtajille hyvin merkityksellisenä ja he nimesivätkin tältä saamansa tuen tärkeimmäksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessaan. Johtajat toivat esiin konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tiedon ja näkemyksen merkityksen tuen järjestämisessä ja ryhmiin liittyen.

” Ja meitki on niin, johtajii on niin erilaisii ja niin erilaisist lähtökohdista myöskin, että tota... Mut sit taas noi keltot.. Keltot kuitenkin, jokaisella päiväkodin johtajalla on kelto työparinaan.” (A6)

”kyl mä sanon, et kelto-yhteistyöhän täs on ihan kullanarvosta [...] kelto kiertää paljon enemmän ryhmissä ja on niinku siellä näkemässä sitä arkea enemmän ku minä. Et vaikka mä kyllä kierrän joka syksy kaikki ryhmät, mut ne pitäis kiertää useamman kerran vuodessa ja, et ois ihan ajantasanen tieto [...] Mut kelto pystyy ihan eri tavalla näkemään sen ja nyt kun mulla on ollut onni saada kaikki nämä vuodet saman kelton kanssa tehä yhteistyötä, ni se on hyvä asia ja niinku sanoinki, et nyt kun meillä taas muuttuu se kuvio, et voi ei toivottavasti mä en joudu luopumaan minun keltosta.” (A8)

Johtajat kertoivat työskentelevänsä tukeen liittyvissä asioissa konsultoivan erityisopettajan kanssa hyvin tiiviisti ja osaa johtajista huolestutti tämän rooliin tulessa oleva muutos ja jääminen ilman hänen tarjoamaa tukea.

Johtajat toivat esiin varhaiskasvatuksen opettajien kumppanuuden etenkin ryhmien muodostamiseen liittyvässä suunnittelussa, sekä opettajien muodostaman pedagogisen tiimin kautta, jossa opettajat ovat osallisina tiimiensä pedagogisina johtajina. Tämä johtaja kertoi, kuinka hän yhdessä opettajien kanssa suunnittelee seuraavan toimintavuoden ryhmiä:

”mä luotan niinku siihen lastentarhanopettajien osaamiseen siinä, ja siihen, et ne tuntee ne lapset paremmin ku minä. Mut et sit me tehdään yhdessä se sitten se palapeli sitten siitä [...] ja sit me sovitaan, milloin lapsista pidetään siirtopalaverit ja sitten mimmoset tukitoimianomukset mä sit loppujen viimeks teen.” (A6)

Opettajien pedagogisissa palaverissa johtaja ja tiimien vastuuoopettajat päättävät yksikön pedagogisista linjauksista ja toimintatavoista ja opettajien tehtävä on viedä nämä päätökset edelleen tiimeihinsä toteutukseen.

Johtajat toivoivat vastauksissaan yksiköihin omia varhaiskasvatuksen resurssierityisopettajia tai muuta erityispedagogisen koulutuksen omaavaa henkilöä, joka olisi arjessa läsnä mallittamassa, ohjaamassa, konsultoitavissa ja pitämässä inklusiivista keskustelua yllä.

” ehkä näitten resurssien, jotenki niinku... kohdentaminen sinne erityispedagogiseen osaamiseen, oikeasti, olis tärkeetä. Että on niitä oikeita konkreettisia välineitä ja myöskin sitä sellasta... mallittamista” (A1).

Johtajat toivat myös esiin, että tämä henkilö voisi myös olla johtajan tukena kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvien asioiden johtamisessa.

Johtajien vastauksissa näyttäytyi heikosti myös vanhempien rooli jaetussa johtajuudessa. Tämä liittyi vanhempien osallisuuteen ja asiantuntijuuteen oman lapsensa suhteen ja mahdollisen tuen järjestämisen suhteen.

6.2.4 Arvojohtaminen

Arvoihin ja asenteisiin vaikuttaminen oli keskeinen teema johtajien vastauksissa inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyen. Johtajat myönsivät, että toteutuakseen inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittyminen vaatii ensisijaisesti johtajan omaa inklusiivisuutta tukevaa arvomaailmaa ja asennetta.

Johtajien näkemys oli, että kaupungin suunta inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämiseksi on oikea, vaikka inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen nähtiinkin olevan vielä pitkä tie, johtuen myös kaupungin sisäisistä laadullisista eroista varhaiskasvatussyksikköjen välillä. Muutoksen todettiin vievän aikaa ja sitä sille johtajien mielestä tulee myös antaa. Inklusiivisuus vaatii sitoutumista ja se ei synny liian vahvalla hallinnollisella ohjauksella.

Johtajat kokivat tärkeänä arvona inklusiivisuuteen liittyen lapsuuden itseisarvon ja jokaisen lapsen näkemisen lapsena, haasteistaan huolimatta. Lapsen näkökulman avaaminen työntekijöille, perheille ja yhteistyötahoille on tärkeää lapsen edun valvomista. Tärkeänä nostona vastauksissa tuli myös lasten leimautumiseen, niin sanottuun ”syntipukkikeskusteluun” puuttuminen ja sen katkaiseminen. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen keskiössä on johtajien mukaan vahva yhteinen arvopohja, johon kaikki työyhteisössä sitoutuvat. Vaikka jokaisella työntekijällä on oma henkilökohtainen arvomaailmansa, tulee työpäivän ajaksi sitoutua kaupungin arvoihin, jotka varhaiskasvatuksen osalta nojaavat normiasiakirjoihin ja niiden kautta inklusiivisuuteen. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittäminen vaatiikin johtajien mukaan keskustelua ja yhteistä arvopohdintaa. Osa johtajista toi esiin, että yleensä henkilökunnan vastustus inklusiivisuutta kohtaan johtuu tiedon puutteesta, ja siksi sitä on jaksettava avata keskustelujen ja käytännön linjausten kautta. Johtajalla on keskeinen rooli tiedon välittäjänä.

”kyllähän siinäkin on taas johtajalla oma rooli, että... Kyllä meitä pidetään aika hyvin ajan tasalla ja sehän on vaan siitä kiinni, miten mä itse jaan sitä tänne” (A5)

Inklusiivisuuden toteutumiseen nähtiin vaikuttavan henkilöstön asenteet, sitoutuminen ja osaaminen. Johtajat kokivat asenteet suurena haasteena ja herkkänä alueena, johon on vaikeakin puuttua. Johtajat kokivat, että asenteisiin voi puuttua tietoisuutta lisäämällä. Inklusiivisuus vaatii johtajien mukaan suurta tietoisuutta omasta toiminnasta ja ajatuksista. Varhaiskasvatuksessa on ollut kauan vallalla poislähtämisen kulttuuri, jonka pohjalla on johtajien mukaan juuri henkilöstön vanhanaikaiset asenteet.

”varhaiskasvatuksessa on ollu vähän semmonen poislähtämisen kulttuuri ikään kuin, et jos on niinku lapsi, jolla on isot tuen tarpeet, ni ei tän paikka oo täällä. Niin missäs sen paikka sitten on? [...] just se semmonen, et pois täältä tai sit niinku massiivinen tuki [...] monta kertaa se ei oo se ratkasu ongelmaan, et jos ryhmä ei jotenki toimi, et sinne lisätään aina ihmisiä. [...] kyl mä uskon et nää koulutukset ja kaikki nää, [...] Et nyt just tää inklusiivisuus on tullu hyvin voimakkaasti viimesinä vuosina, et kuitenkin ne niinku seuraa aikaansa. Niin kyl mä uskon, et se on osaltaan myöskin tehnyt tehtävänsä, et tavallaan se asenneilmapiiri on muuttunu siitä. Et kaikenlaiset lapset pitää pystyy ottaa vastaan.” (A6)

Osa johtajista toi esiin, että erikoissairaanhoidon tukea näitä asenteita esimerkiksi lausunnoillaan, joissa tukea tarvitseville lapsille suositellaan tukitoimeksi vertaisryhmästä eristämistä yksilöllisen tuen varjolla.

Johtajien mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen vaatii jatkuvaa arvokeskustelua siitä, mikä on lapsen paras. Johtajat toivat myös esiin, että henkilöstön vaihtuvuuden takia jatkuva arvokeskustelu on tärkeää yhteisen näemyksen ja katsomuksen luomiseksi ja sitä kautta toimintatapoihin sitoutumiseksi:

”keskustelua joudutaan koko ajan käymään silloin kun ihmisiä vaihtuu, että ei voi sanoa et näin mennään, et juna kulkee justiinsa tätä raidetta pitkin, vaan sitä pitää sitten asemalla vaihtaa kaistaa, jos nousee uusia työntekijöitä.” (A3)

Johtajien vastauksissa nousi esiin positiivisen psykologian merkitys toimintaa ohjaavana periaatteena. Suurin osa johtajista mainitsi, että heidän yksiköissään on otettu käyttöön positiiviseen psykologiaan pohjaavia menetelmiä ja vahvuuspedagogiikkaa. Yksi johtajista totesi, että inklusio toteutuu vahvuuksien huomioimisen kautta.

6.2.5 Tulosten koonti

Strateginen ja pedagoginen johtaminen muodostavat suuret sateenvarjokäsitteet, joiden alle sijoittuvat tutkimustulosteni perusteella tuen järjestämisen johtaminen, osaamisen johtaminen, jaettu johtaminen ja arvojohtaminen. Nämä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen menetelmät liittyvät keskeisesti etenkin tuen järjestämiseen ja laajemmin laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseen. Osaamisen johtamisella haetaan niin henkilöstön kuin johtajan tarvittavaa ja riittävää osaamista erityisesti kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvissä asioissa, jotta heillä olisi riittävä ammattitaito toteuttaa ja kehittää tarkoituksen- ja strategian mukaista pedagogiikkaa. Jaettu johtajuus konkretisoituu etenkin päiväkodin johtajan ja konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan välisessä yhteistyössä ja kumppanuudessa tuen järjestämisen suhteen, sekä päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajien välisessä yhteistyössä ja kumppanuudessa ryhmän toiminnan ja varhaiskasvatussyksikön pedagogisen johtamisen suhteen. Arvojohtajuus liittyy johtajan rooliin yksikkönsä arvo- ja asenneilmapiiriin vaikuttajana, jossa johtajan omilla inklusiivisuuteen liittyvillä arvoilla ja asenteilla on keskeinen merkitys. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen keskiössä on johtajien mukaan vahva yhteinen arvopohja, johon kaikki työyhteisössä sitoutuvat.

Johtajien ajatukset olivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta puhuttaessa hyvin kiinnittyneitä arjen haasteisiin ja aineistosta löytyikin läpäisevänä teemana huoli liittyen etenkin resursseihin, varhaiskasvatuksen opettajien saatavuuteen, henkilöstön jaksamiseen ja osaamiseen. Puheeksi nousi myös erityisopettajien kuormittuminen integroiduissa ryhmissä.

”kyl se melkeen se elinkaari viis vuotta on eltolla yhdessä ryhmässä. Että... Se on aika raadollista kuitenkin se työ. Ne haastavimmat tapaukset tulee niinku usein sitten elton kontolle. Et tota, mä jotenki koen sen, et se on liian kuormittavaa nyt tällä hetkellä.” (A2).

Johtajat pohtivat ristiriitaan arjen ja ihanteen välillä, mikä liittyi jäykkiin rakenteisiin, resurssipulaan, johtajan työajan kulumiseen paperitöihin, sekä hallinnon vaatimusten ja päiväkotien arjen kohtaamattomuuteen.

”organisaatiossa ei tunneta sitä, et minkä kirjallisen työmäärän he ovat tavallaan ladanneet siihen perustyon lisäksi. Mä sanon näin, vaikka se on pedagogista johtamista, et täytät lomakkeita. Mutta ne ei keskustele riittävästi keskenään ja ohjeistukset ja prosessit on aivan

liian jäykkiä ja hankalia tällä hetkellä. Ne vie valtavasti aikaa ja se on mulle semmonen niinku harmin paikka ja siitä keskustellaan kyllä ihan yleisesti. Ja se on ihan merkittävä ongelma.” (A3)

”välillä hallinto on vähän vieraantunu tästä arjesta, et mä oon tämmösen havainnon tehny. Et niil ei, ne ei ehkä oo ihan kartalla, miten tää arki toimii. Että sit sielt tulee hirveen hyvää ohjetta, mikä ei sit ehkä toimi ollenkaan täällä arjessa [...] kaikkii semmosiin sihteerin hommiin liittyviä, ni niitä töitä on nyt siirtyny aika paljon meille” (A5).

Huolipuheessa johtajat pohtivat erityisesti vaikeutta saada pätevää henkilökuntaa, sekä toivat esiin pelkoaan osaavan henkilökunnan menettämisestä.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka päiväkodin johtajat määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen sekä millaisin menetelmin he johtavat inklusiivista varhaiskasvatusta omissa varhaiskasvatustyksiköissään. Tutkimuksen aineisto kerättiin temahaastatteluiden avulla ja analysoitiin teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Seuraavaksi pohdin tutkimukseni päätuloksia ja esittelen niihin pohjautuvat johtopäätökseni inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtajuuden muotoutumisesta. Lopuksi esitän suunnitelmiani mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä alaluvussa tarkastelen tutkimuskysymysteni päätuloksia ja teen niihin liittyviä johtopäätöksiä peilaten ja suhteuttaen aikaisempaan tutkimustietoon. Esittelen tulokset ja johtopäätökset tutkimuskysymyksittäin omissa alaluvuissaan ja lopuksi nivon tutkimuskysymysten tuoman tiedon yhteen inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtajuuden muotoutuminen -alaluvussa.

7.1.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus johtajien määrittelemänä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusin selvittää, miten päiväkodin johtajat määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen. Inklusiivinen varhaiskasvatus nähtiin isona kokonaisuutena, jonka määrittely ei ollut yksiselitteistä. Eri teoreetikot ovat tuoneet teksteissään tämän saman ilmiön esiin (Booth ym. 2006, 3; Booth 2011, 304; Pearson 2016, 30). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että inklusiokäsitteen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteen ymmärrys ja määrittely jää osalla johtajista melko suppeaksi, eikä esimerkiksi inklusion laajempi ihmisoikeudellinen aspekti (esim. Ainscow ym. 2006; Booth ym. 2006) tullut vastauksissa esiin.

Inklusio pitää sisällään pääsyyn, osallisuuteen ja laatuun liittyviä asioita sekä vahvan arvopohjan (mm. Ainscow ym. 2006; Ainscow & Sandhill 2010;

Booth 2011; Dickins 2014; UNESCO 1994). Suurin osa johtajista puhui hyvin lyhyesti etenkin pääsystä ja osallisuudesta ja puheenvuoroista syntyi vaikutelma, että niitä pidetään varhaiskasvatuksessa itsestäänselvyytenä. Osasta haastatelluista syntyi vaikutelma, että inklusiiviseksi varhaiskasvatukseksi nähtiin pelkkä lapsen fyysinen sijoittaminen tavalliseen ryhmään. Viljamaa ja Takala (2017, 220) tekivät omassa tutkimuksessaan samankaltaisen löydöksen inklusion ymmärtämisestä lapsen fyysisenä sijoittamisena. Suurin osa haastattelemistani johtajista kertoi inklusion toteutuvan kaupungin varhaiskasvatuksessa, sekä omissa yksiköissään perustellen pääsääntöisesti sillä, ettei segregointia tapahdu.

Kaikki johtajat toivat esiin, että kaupunki ohjaa varhaiskasvatusta voimakkaasti inklusiiviseen suuntaan etenkin linjauksissaan. Kaupungin lapset pääsevät pääsääntöisesti lähipäiväkotiinsa hoitoon ja kaupunki tarjoaa suurimmalle osalle lapsista näiden tarvitseman tuen tavallisissa ryhmissä. Tutkimuskaupunki on käsitellyt näkyvästi osallisuutta yhtenä varhaiskasvatuksen kantavista arvoista, ja myös uusi varhaiskasvatuksen suunnitelma (OPH 2016) ja varhaiskasvatuslaki (2018/540) korostavat osallisuuden merkitystä. Näin ollen osa johtajista saattoi nähdä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuvan ikään kuin sitä kautta, linjauksiin ja suunnitelmiin kirjattuna.

Keskustelua syntyi inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitettä määritellessä eniten osaamiseen, rakenteisiin ja resursseihin eli varhaiskasvatuksen laatuun liittyen. Nämä ”laatukriteerit”, eli osaava ja pätevä henkilökunta, inklusiivisuutta tukevat joustavat rakenteet sekä riittävät resurssit näyttäytyivät johtajien puheenvuoroissa, kuten teorialähteissä (mm. Ainscow & Sandhill 2010, 404, 407–408; Barton & Smith 2015, 73; Bruns ym. 2017, 315; Devecchi & Nevin 2010, 225; Eerola-Pennanen & Turja 2017, 204–205; Hermanfors 2017, 93; Lindqvist & Nilholm 2014, 81, 86; Vainikainen ym. 2018, 5; Viljamaa & Takala 2017, 221–222) inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytyksinä. Yleisesti ottaen inklusio nähtiin arvokkaana asiana – ihanteena – ja sen nähtiin hyödyttävän kaikkia. Kuitenkin johtajat toivat esiin, että ilman lisäresurssia se ei voi toteutua ja silloin inklusiosta on haittaa.

7.1.2 Inklusiivisuutta tukevat johtamisen menetelmät

Haastattelemani päiväkodin johtajat pyrkivät vastaustensa mukaan mahdollistamaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista tietoisesti ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvo tunnustettiin ja tunnistettiin. Haastatteluista välittyi kuva, että johtajat haluavat toimia reunaehtojen mukaisesti. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen linkittyy kuitenkin pelko riittämättömistä resursseista, jotka asettavat johtajien puheenvuorojen mukaan keskeisen haasteen tavoitteiden saavuttamiselle.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtajuudessa näyttäytyi vahvasti holistisuus eli kokonaisvaltaisuus sekä johtamisen menetelmien vahva päällekkäisyys ja toisiinsa limittyminen. Kuviossa 1 olen kuvannut inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen kontekstia tutkimustulosteni perusteella.



KUVIO 2. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen konteksti.

Tutkimustulosteni pohjalta voin päätellä, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen tulisi olla pedagogisen johtamisen keskiössä. Vastaavaa pohdintaa

ovat tuoneet esiin muun muassa Lindqvist ja Nilholm (2014, 82–85) sekä Dickins (2014, 14–15). Pedagoginen johtaminen puolestaan toteutuu kunnan ja johtajan omaan visioon pohjautuvan strategisen johtamisen ohjaamana, eli sekä kunnan että päiväkodin johtajan oma näkemys inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta ohjaa strategista ja pedagogista johtamista (mm. Akselin 2013, 199–200; Fonsén 2014, 183, 187; Parrila & Fonsén 2016b, 62; Pihlaja & Viitala 2018b, 36; Söyrinki 2008, 62; Vlasov ym. 2018, 43). Kaiken pohjalla ovat kuitenkin inklusiivista varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatusta yleisesti ohjaavat reunaehdot normiasiakirjoihin, joiden tulisi olla niin kunnan vision ja toiminnan, kuin päiväkodin johtajan vision ja toiminnan punaisena lankana. Edellytyksenä reunaehtojen ja niiden myötä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiselle ja toteutumiselle ovat inklusiivista varhaiskasvatusta tukevat riittävät resurssit. Myös Viljamaan ja Takalan (2017, 221) tutkimuksen mukaan riittävät resurssit nähdään edellytyksenä vastuulliselle inklusiolle.

Haastattelemani päiväkodin johtajat painottivat johtamisen menetelmisiin erityisesti tuen järjestämisen johtamista, osaamisen johtamista, jaettua johtamista ja arvojohtamista, mitkä ovat myös eri tutkijoiden (mm. Devecchi & Nevin 2010, 218; OAJ 2017, 16; Suhonen ym. 2016, 21; Viitala 2018, 57) mukaan keskeisiä inklusiivisen kulttuurin rakentamisessa. Näitä johtamisen menetelmiä yhdistää vahva vuorovaikutus henkilöstön kanssa ja johtajat toivatkin useita kertoja esiin jatkuvan keskustelun ja konsensuksen löytämisen merkityksen. Useissa tutkimuksissa tuodaan niin ikään esiin keskustelukulttuurin ja vuorovaikutuksen merkitys yhteisen näkemyksen luomiseksi (mm. Ainscow & Sandhill 2010, 404; Bruns ym. 2017, 317; Heikka 2016, 45; Söyrinki 2008, 63). Vuorovaikutus, keskustelu ja edellä mainitut johtamisen menetelmät vaativat kuitenkin aikaa ja läsnäoloa, mikä on ristiriidassa johtajien viestimän ajanpuutteen kanssa.

Johtajien aikaa vievät erityisesti hallinnolliseen johtamiseen liittyvät erinäiset paperityöt, joiden ymmärrettiin tietyiltä osin kuuluvan päiväkodin johtajan työnkuvaan, mutta osa hallinnollisen johtamisen tehtävistä nähtiin ennemminkin sihteerin töinä, jotka vievät johtajalta aikaa oleellisimmilta asioilta, etenkin pedagogiselta johtamiselta. Vastaavaa viestiä on tuotu esiin myös aiemmissa

tutkimuksissa (mm. Fonsén 2014, 189; OAJ 2013; OAJ 2017). OAJ on ehdottanut ratkaisuksi sen, että esimiestyön tueksi ja hallintotehtävien hoitamiseksi osoitetaan riittävät resurssit, kuten apulaisjohtajan tehtävä ja toimistotyöapua. (OAJ 2017, 22.) Ratkaisu tuntuisi oikeudenmukaiselta, sillä jo aiemmassakin OAJ:n selvityksessä (2013, 9) kävi ilmi, että niin sanottu ”muu työ”, kuten paperityöt, joita ei voi pitää päiväkodin johtajan keskeisimpänä tehtävänä, veivät eniten johtajien työaika. Niin ikään OAJ:n tutkimuksessa (2013, 10) on selvinnyt, että pedagogiseen johtamiseen käytetty aika on vähentynyt samaan aikaan, kun johdettavien yksiköiden määrä on lisääntynyt. Johtajilla on siis yhä enemmän työtehtäviä, joiden ei voida katsoa kuuluvan johtajan keskeisiin työtehtäviin ja tämä aika vaikuttaisi olevan otettu pedagogisesta johtamisesta. (OAJ 2013, 10.)

Jaettuun johtajuuteen liittyen puheenvuoroissa tuli yllättävän vähän esiin varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus ja sitä kautta rooli inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa. Osa johtajista toi varhaiskasvatuksen opettajien roolia selvästi esiin, mutta suurin osa lähinnä mainitsi opettajan vahvemmaksi muuttuneen roolin, johon sekä laki- ja opetussuunnitelmamuutokset että kaupungin linjaukset velvoittavat. Myöskään varajohtajan roolia inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa ei tuotu esiin, eikä varajohtajaa ottanut puheeksi millään tavalla kuin kaksi haastatelluista. Sen sijaan inklusiivisen kulttuurin rakentamisessa avuksi kaivattiin erityispedagogista osaamista omaavaa kumppania, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksen resurssierityisopettajaa. Tässä asiassa voisikin olla tarkoituksenmukaista yhdistää varajohtajan rooliin erityispedagoginen osaaminen. Konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja vaikuttaisi tutkimustulosten perusteella olevan päiväkodin johtajan merkityksellisin kumppani inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja erityisesti kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä.

Varhaiskasvatuksen opettajien kerrottiin osallistuvan päiväkodin ryhmien rakentamiseen, hoitavan tukea tarvitsevan lapsen asioita ryhmätasolla eteenpäin yhteistyössä vanhempien kanssa sekä vievän näitä asioita edelleen konsultoitavalle varhaiskasvatuksen erityisopettajalle ja johtajalle, joka saadun tiedon perusteella tekee lopulliset päätökset. Herää kysymys, voisiko johtajien vähäinen

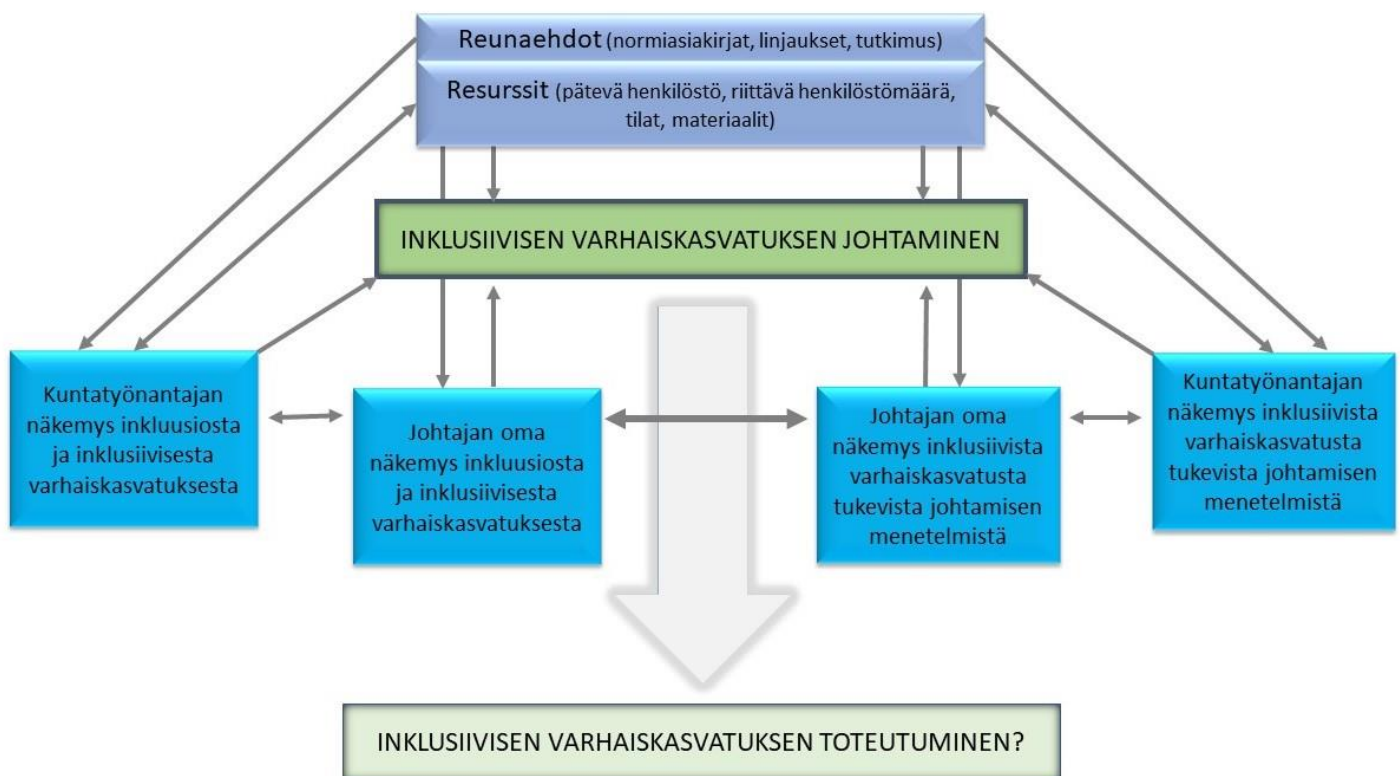
puhe varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta johtua pätevien opettajien puutteesta (vrt. Söyrinki 2008, 70) vai onko kyseessä johtajuuden kultuuria koskeva muutos, joka ei ole vielä täysin realisoitunut arjessa. Varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyvässä tutkimustiedossa (mm. Halttunen 2009, 12) tuodaan esiin käsite ”sankarijohtajuus”, joka korostaa yksilöjohtajan valtaa ja asiantuntijuutta. Tutkimustuloksissani ei tullut ilmi puhtaasti tämän kaltaista ilmiötä, mutta viitteitä siitä näyttäisi olevan kytkettyen johtajuuden jakamiseen.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämisessä jaetulla johtajuudella on tutkimusten (mm. Bruns ym. 2017, 315–316; Devecchi & Nevin 2010, 219–220; Dickins 2014, 6; Viitala 2018, 57) mukaan keskeinen rooli, sillä inklusiivinen varhaiskasvatus vaatii jokaisen sitoutumista yhteisiin toimintaperiaatteisiin ja sitä kautta vahvaa oman toiminnan johtamista näiden periaatteiden mukaan. Mikäli inklusiivista varhaiskasvatusta ajetaan kovin vahvasti ja nopeasti hallinnon tasolta eikä johtajuutta osata jakaa tarkoituksenmukaisella tavalla, on olemassa uhka, ettei varhaiskasvatusyksiköissä saada muutosvastarinnan takia luotua inklusiivisuutta tukevaa arvopohjaa (ks. Hujala & Eskelinen 2013, 219). Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että tärkeänä nähdyn inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtajuus näyttäytyy osalla haastatelluista kaiken arjen kiireiden keskellä reunaehto- ja kaupungin linjausten ylhäältä alaspäin valuvana visioiden eteenpäin viemisenä, mikä ei ole sitoutumista edistävä toimintatapa (mm. Ainscow & Sandhill 2010, 404; Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017).

7.1.3 Inklusiivisen johtajuuden muodostuminen

Tutkimukseni myötä piirtyi kuva, että johtajat käsittävät inklusiivisen varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisesti ja he pyrkivät erilaisilla johtamisen menetelmillään mahdollistamaan sen toteuttamisen. Kuitenkin inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen on vahvasti ehdollinen niin omasta kuin pätevän henkilöstön osaamisesta ja sitoutumisesta, sekä makrotason asettamista reunaehdoista ja resursseista, jotka voidaan nähdä keskenään ristiriitaisina: normiasiakirjojen asettamat ohjeet inklusiivisuudesta jäävät saavuttamatta, mikäli kunta- ja

toimialakohtainen strategia eivät tue riittävin resurssein ja joustavin rakentein visiota. Tämän suhteen johtajat ovat puun ja kuoren välissä. Kuviossa 4 olen esitellyt inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtajuuden muodostumiseen liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat edelleen inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen.



KUVIO 4. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen muodostuminen.

Kuviossa 4 olen pyrkinyt tuomaan esiin kunnan strategian ja resursoinnin vaikutuksen reunaehtojen ja niiden mukaisen inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen johtajuuden kautta. Resurssit eivät saisi muodostua reunaehtojen toteutumisen esteeksi, vaan niiden tulisi tukea reunaehtoja ja sitä kautta johtajuutta ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista. Kun tutkimustiedon valossa (mm. Ainscow & Sandhill 2010; Bruns ym. 2017; Devecchi & Nevin 2010; Dickins 2014; Lindqvist & Nilholm 2014) tiedetään johtajuuden merkitys inklusiivisen varhaiskasvatuksen onnistumiseksi, herää kysymys, miten johtajan työnkuvaa ja -aikaa voitaisiin uudelleen järjestellä ja johtajien kokemuksia ja näkemyksiä

kuulla aiempaa painokkaammin, sekä kuinka johtajan inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvään osaamiseen voitaisiin kiinnittää ja panostaa tehokkaammin huomiota.

Ekosysteemimallin (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 9; Viitala 2018, 57) mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen vaatii sitoutumista monella eri tasolla ja tutkimustiedon mukaan (mm. Fonsén 2014; Hujala 2013; Halttunen 2009) laadukkaana varhaiskasvatuksen johtaminen vaatii molemminpuolista viestintää johtamisen eri tasoilla. Tällöin varhaiskasvatuksen ”kentän äänen” kuuluminen on yhtä tärkeää, kuin johdon äänen kuuleminen. Päiväkodin johtajalla onkin hyvin tärkeä rooli viestin viejänä päättävillä tahoilla, jotta kunnan inklusiivisen varhaiskasvatuksen rakentaminen pohjautuisi yhteiselle näkemykselle, ja etenkin jotta tarpeet ja resurssit kohtaisivat. Jaetun johtajuuden tulisi näkyä varhaiskasvatuksen johtajuuden eri tasoilla etenkin avoimena vuorovaikutuksena ja aitona diskurssina.

Resurssien suhteen päiväkodin johtajat totesivat, että kunnalla on oikea suunta, kun tukitoimina anottavien lisähenkilöiden osaamisen tasoa on lisätty ja avustajia on korvattu koulutetummalla henkilöstöllä, ja näkemys vaikutti olevan, että näitä tukitoimia eli lisähenkilöitä oli saatavissa hyvin. Resurssista puhuttaessa suurimmaksi huoleksi vaikutti muodostuvan se, ettei perustyötä tekevää henkilöstöä, etenkin päteviä varhaiskasvatuksen opettajia saada rekrytoitua ja heidän tehtävänsä hoitavat epäpätevät henkilöt. Tämä ei voi olla vaikuttamatta varhaiskasvatuksen pedagogiikan, puhumattakaan inklusiivisen pedagogiikan laatuun (Ainscow & Sandhill 2010; Devecchi & Nevin 2010, 225; Eerola-Pennanen & Turja 2017, 204; Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, 6; Hermanfors 2017, 93; Viitala 2018, 55). Kuinka tukea tarvitsevat lapset voivat saada tarvitsemansa tuen, jos heidän kanssaan toimivalla henkilöstöllä ei ole riittävästi osaamista?

Johtajien taustakoulutuksella ja erityispedagogisella kokemuksella vaikuttaa olevan merkitystä ensinnäkin inklusiivisen varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuuden käsittämisessä, sekä toiseksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen johtamisessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja -koulutuksen omaavat

arvelivat katsovansa asiaa kenties eri silmin verrattuna johtajiin, joilla oli pohjalla pelkästään varhaiskasvatuksen opettaja -koulutus ja kokivat inklusiivisen ajattelun olevan heille kenties helpompaa, samoin kuin ratkaisujen löytämisen linkittyen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen. Toisaalta myös johtajat, joiden koulutus rajautui varhaiskasvatuksen opettajuuteen, ilmaisivat pitävänsä inklusiivisuuden kuuluvia asioita tärkeänä ja varhaiskasvatukseen automaattisesti kuuluvina. Johtajat eivät tuoneet esiin, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen olisi heille haaste liittyen omaan osaamiseen, mutta toivat esiin, että omasta kokemuksesta ja osaamisesta on siinä paljon hyötyä. Suurin osa myös painotti konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuen merkitystä tässä osassa työtään.

Niin ikään inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteen syvällisellä ymmärtämisellä vaikuttaisi olevan yhteys asian tärkeänä pitämiseen. Tutkimustiedon mukaan inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen keskeinen tekijä on johtajan sitoutuminen inklusiivisiin arvoihin (mm. Ainscow & Sandhill 2010; Devecci & Nevin 2010; Linqvist & Nilholm 2014). Kauttaaltaan johtajat toivat inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyen esiin positiivisen psykologian ja vahvuuspedagogiikan tärkeän merkityksen. Vastauksissa näyttäytyi myös jako johtajiin, joille inklusiivisuus itsessään näyttäytyi arvona ja synnytti arvoja, ja johtajiin, jotka käyttivät termiä, eivätkä avanneet varsinaisesti erityistä tunne- tai merkityssuhdetta siihen, ja kokivat kenties enemmän haasteita ja negatiivisia asenteita liittyen asiaan. Tässä asiassa johtajan taustakoulutuksella ja kokemuksella, sekä johtajan kuvaamalla yksikkönsä kokonaistilanteella vaikutti olevan merkitystä. Esimerkiksi jos johtaja kertoi, että hänen yksikössään on paljon pulmaa henkilöstön jaksamisen kanssa tai pulaa pätevistä henkilöstöstä, hän ilmaisi myös haasteita inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiselle. Johtajat, jotka kertoivat omaavansa pätevän ja osaavan henkilökunnan, joka jakaa osaamista ja keskeisiä arvoja, näkivät inklusiivisen varhaiskasvatuksen olevan saavutettavissa erilaisista arjen haasteista huolimatta.

Johtajien puheenvuorojen myötä näyttää siltä, että inklusiota pidetään asiana, jonka toteutumiseen tarvitaan erityisesti erityispedagogista osaamista ja

lisäresurssia, sekä rakenteiden joustavuutta. Tutkimuskaupunki on linjannut toimivansa inklusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteiden mukaisesti ja johtajat kokivat tämän suunnan oikeaksi, vaikka muutoksen todettiin vaativan aikaa. Tällaisen ajattelutavan voidaan ajatella liittyvän ymmärrykseen inklusion prosessimaisesta luonteesta (esim. Booth 2011). Henkilökunnan ja erityispedagogisen osaamisen puute yhdistettynä johtajan hallinnollisten paperitöiden täyttämään työaikaan maalaavat uhkakuvan, jossa inklusiivinen varhaiskasvatus ei voi toteutua. Jos lisäksi johtajan henkilökunnalle antama tuki perustuu kovin vahvasti coaching -menetelmään ja henkilöstössä on paljon epäpäteviä työntekijöitä, voivat työntekijät kokea jäävänsä kulttuurin muutoksessa ja osaamisensa suhteen hyvin yksin.

Tarvitaan siis varhaiskasvatusta ympäröivien eri tahojen yhteistä näkemystä inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvokkuudesta ja siihen liittyvistä arvoista, jotka puolestaan ohjaavat päätöksentekoa erityisesti resurssien ja rakenteiden suhteen. Näiden seikkojen voisi vahvasti kuvitella edesauttavan osaavan henkilöstön rekrytointia ja sitoutumista. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tarvittavat resurssit ovat johtajien mukaan ensisijaisesti osaava, pätevä ja sitoutunut henkilökunta, erityispedagoginen osaaminen, mahdollisuus joustaviin rakenteisiin, tarvittava rakenteellinen tuki sekä johtajan aika toteuttaa valtakunnallista ja paikallista varhaiskasvatuksen strategiaa pedagogisen johtamisen kautta suurissa varhaiskasvatusyksiköissään. Varhaiskasvatuksen kärsiessä etenkin pätevien varhaiskasvatuksen opettajien pulasta, herää huoli, jääkö johtaja inklusiivisen strategian kanssa yksin ja visio inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisesta saavuttamatta.

Ilman yhteistä arvopohjaa, oikeanlaisia rakenteita, tarvittavaa osaamista ja riittäviä resursseja inklusiivinen varhaiskasvatus ei voi toteutua ja siihen suuntaan on myös erittäin vaikea, ellei jopa mahdoton johtaa.

7.2 Jatkotutkimus

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen näyttäytyi tutkimukseni perusteella hyvin laaja-alaisena ja monta eri asiaa läpäisevänä ilmiönä. Johtajat tuntevat inklusion määrittelyn melko hyvin ja tunnistavat tapoja, joilla inklusiivista varhaiskasvatusta voi tukea, tai mitkä toimintatavat eivät tue sitä. Johtajat myös tunnistivat oman tärkeän roolinsa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisessa ja vastausten perusteella he pyrkivät toteuttamaan normiasiakirjojen asettamia reunaehtoja. Inklusiivinen varhaiskasvatus tunnustettiin arvokkaaksi ja tavoiteltavaksi asiaksi, mutta sen todettiin olevan vahvasti ehdollinen resursseille. Niin valtakunnallinen kuin paikallinen suunta kohti inklusiota nähtiin oikeaksi ja muutokselle toivottiin aikaa. Johtajat toivat vastauksissaan esiin erilaisia inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyviä johtamisen menetelmiä, jotka kohdentuivat etenkin tuen järjestämisen johtamiseen, osaamisen johtamiseen, jaettuun johtajuuteen ja arvojohtamiseen.

Tutkimukseni avasi osittaisen näkymän vähän tutkittuun aiheeseen. Tutkimusmenetelmäni eli teemahaastattelun avulla sain johtajilta paljon tietoa, jonka sain teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla järjestettyä käsiteltävään muotoon. Kuten olen tutkimusraportissani aiemmin jo maininnut, tutkimusaiheeni näyttäytyi hyvin holistisena ja tutkimustapa, joka olisi huomionut esimerkiksi johtajien elekielen, ilmeet ja äännähdykset olisivat tuoneet tutkimukseeni syvempää lisäarvoa. Jatkotutkimusta ajatellen ja teoretietoon peilaten näkisin tärkeänä, että aihetta voisi tutkia syvällisemmän tiedon tuottavalla tutkimus- ja analyysimenetelmällä, kuten esimerkiksi fenomenologisen, narratiivisen tai triangulaatio-tutkimuksen kautta.

Teoriatiedossa tuodaan esiin johtajan oman sitoutumisen merkitys inklusiivisiin arvoihin, jaettu johtajuus inklusiivisuutta tukevana menetelmänä, inklusion prosessiluonne sekä eri tahojen sitoutumisen välttämättömyys inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseksi. Myös oma tutkimukseni tuotti näistä osa-alueista tietoa ja jatkotutkimukselle on edelleen suuri tarve.

LÄHTEET

- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6: 109–24.
- Ainscow, M., Booth, T. and A. Dyson. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. & Sandill, A. 2010. Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401–416.
- Akselin, M.-L. 2013. *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. Tampere: Tampere University Press.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta 21.08.1991/60. Finlex. Saatavilla osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/so-pimukset/sopsteksti/1991/19910060> Luettu 1.12.2018.
- Barton, E. E. & Smith, B. J. 2015. Advancing high-quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education* 35 (2), 69–78.
- Booth, T. 2011. The name of the rose: inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* 41 (3), 303–318.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for studies in inclusive education
- Bruns, D. A., La Rocco, D. J., Sharp, O. L. & Sopko, K. M. 2017. Leadership competencies in U.S. early intervention / early childhood special education service systems. A national survey. *Infants & Young Children* 30 (4), 304–319.
- Devecchi, C. & Nevin, A. 2010. Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership. Julkaisussa A.H. Normore (toim.) *Global Perspectives on Educational Leadership Reform: The Development and Preparation of Leaders of Learning and Learners of Leadership*. *Advances in Educational Administration*, Volume 11. Emerald Group, 211–241. Saatavilla

- osoitteesta [https://doi.org/10.1108/S1479-3660\(2010\)0000011014](https://doi.org/10.1108/S1479-3660(2010)0000011014) . Luettu 3.1.2019.
- Dickins, M. 2014. A-Z of inclusion in early childhood. Maidenhead: McGraw Hill, Open University Press.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. 1.-2. painos. Tampere: Vastapaino, 195-206.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2017. Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen yhteenvetoraportti. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné ja F. Bellour, toim.). Odense, Tanska. Saatavilla osoitteesta https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi_0.pdf . Luettu 19.10.2018.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja. Saatavilla osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3> . Luettu 6.1.2019.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–41.
- Graneheim, U. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse education today, 24 (2), 105–112. Saatavilla osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001> . Luettu 29.5.2018.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22480> . Luettu 8.1.2019.
- Halttunen, L. 2013. Determination of Leadership in a Day Care Organisation. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd, J. (toim.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 97–111.

- Heikka, J. 2014. Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press 2014. Väitöskirja. Saatavilla osoitteesta <http://tampub.uta.fi/handle/10024/95016> Luettu 7.1.2019.
- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–57.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education* 14(4), 499–512.
- Heikka, J. & Hujala, E. 2013. Early Childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (4), 568–580. Saatavilla osoitteesta <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444> . Luettu 1.2.2019.
- Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – Itsestänselvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, 91–95.
- Hermanfors, K. 2018. Laadukas varhaiskasvatus osallistavaksi inklusiiviseksi varhaiskasvatukseksi. *Lastentarha* 81 (5), 32–33.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19. painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. 2013. Contextually Defined Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd, J. (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 47–60.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 287–299.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. 2013. *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. 2013. Leadership Tasks on Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd, J. (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 213–233.

- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 1–45.
- Juden-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 62–90.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kuntatyönantajat 2017. Palkkatilastot. Saatavilla osoitteesta <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/palkkatilastot> . Luettu 18.1.2019.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lee, Y.-O. & Recchia, S.L. 2016. Zooming in and out: Exploring teacher competencies in inclusive early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 1–14.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. 2014. Promoting inclusion. "Inclusive and effective head teachers" descriptions of their work. *European Journal of Special Education* 29 (1), 74–90. Saatavilla osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.849845> . Luettu 5.1.2019.
- LTOL 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Lastentarhanopettajaliiton julkaisu.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.
- Nutbrown, C. & Clough, P. 2006. Inclusion in the early years: critical analysis and enabling narratives. Lontoo: Sage.
- OAJ 2013. Päiväkodin johtajien työtaakasta tuli kohtuuton. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n raportti päiväkodin johtajuudesta.
- OAJ, LTOL. 2017. Esimiestyöt vievät ajan johtamiselta. Päiväkodin johtaja 2017 -kysely. Saatavilla osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/esimiestyot-vievat-ajan-johtamiselta--paivakodin-johtaja-2017-kysely/> . Luettu 2.1.2019.

- OPH 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteesta http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf . Luettu 1.2.2018
- OPH 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteesta http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf (luettu 1.2.2018)
- Parrila, S. 2016. Coaching oppimista edistävän johtamisen perustana. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–168.
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–90.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Lontoo: Sage
- Pearson, S. 2016. Rethinking children and inclusive education. Opportunities and complexities. Lontoo & New York: Bloomsbury.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Saatavilla osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 1.12.2018.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – Näkökulmana inkluusio. Kasvatus & Aika 49 (2), 146–157.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. Kasvatus & Aika 11(3) 2017, 70–91.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018a. Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–14.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018b. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–49.
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. ja Marjanen, J. 2018.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi – Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2018. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Rodd, J. 2006. *Leadership in early childhood*. 3rd Edition. McGraw-Hill Education (UK). Open University Press.
- Rodd, J. 2013. Reflecting on the Pressures, Pitfalls and Possibilities for Examining Leadership in Early Childhood within a Cross-National Research Collaboration. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 31–46.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 560–573.
- Suhonen, E., Alijoki, A., Nislin, M., Syrjämäki, M. & Sajaniemi, N., 2016. Lasten kehittyminen ja oppiminen sekä henkilökunnan työhyvinvointi päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Helsinki: Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Söyrinki, T. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuus – yhteinen prosessi. Julkaisussa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. Tampereen yliopisto, 62–75.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2017. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Turja, L. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava*

- varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. 1.-2. painos. Tampere: Vastapaino, 195–206.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. 1.-2. painos. Tampere: Vastapaino, 36–55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Saatavilla osoitteesta http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 10.2.2019.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
- Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H.-L., & Hotulainen, R. 2018. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540. Finlex. Saatavilla osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> . Luettu 1.12.2018.
- Valleala, U.-M. 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä: kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13294> . Luettu 15.1.2019.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viitala, R. 2005. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 131 – 152.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla osoitteesta https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-3957858_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1 Luettu 20.11.2017
- Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–77.

- Viittala, K. 2008. Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. Kasvatus 39 (1), 63-71. Saatavilla osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/39/1/varhaisv.pdf> . Luettu 28.12.2018
- Viljamaa, E. ja Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. Varhaiskasvatuksen tiedelehti - JECER 6 (2) 2017, 207-229.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

PRO GRADU: INKLUSIIVISEN VARHAISKASVATUKSEN JOHTAMINEN

Haastattelurunko

Taustatiedot:

- koulutustausta
- työkokemus: johtajana, lastentarhanopettajana/eltona/muu
- alueen kuvaus: alaisten määrä, lapsimäärä, johdettavien yksiköiden määrä
- *Onko inklusiiviseen varhaiskasvatukseen panostettu jotenkin erityisesti jonkun hankkeen, koulutuksen tai vastaavan muodossa?*

Kehityksen ja oppimisen tuki

- *Millainen rakenteellinen malli kaupungissanne on tuen tarpeisiin vastaamiseen?*
- *Miten kehityksen ja oppimisen tuki on yksikössäsi/yksiköissäsi järjestetty.*
- *Kerro, miten yksiköissäsi toimitaan, kun varhaiskasvatuspaikkaa hakevalla lapsella on tarve kehityksen ja oppimisen tuelle?*
- *Kerro, miten yksiköissäsi toimitaan, kun lapsella havaitaan tarvetta kehityksen ja oppimisen tuelle (/erityisen tuen tarve)?*
- *Millaiseksi koet oman roolisi päiväkodin johtajana kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä yksiköissäsi?*

Inklusiivinen kasvatust: miten määritellään, mikä on olennaista ja millä siihen pyritään

- *Kuvaile, mitä inklusiivinen varhaiskasvatust sinun mielestäsi on? Mitä kaikkea siihen sinun mielestäsi sisältyy?*
- *Mikä on mielestäsi inklusiivisen varhaiskasvatustun tavoite? Mihin sillä pyritään?*
- *Kuvaile päiväkotia, jossa mielestäsi inklusiivinen varhaiskasvatust toimii parhaalla mahdollisella tavalla.*
- *Mitä mahdollista hyötyä inklusiivisesta varhaiskasvatustesta on mielestäsi päiväkodille? (lapsille, henkilökunnalle, vanhemmille..?) - Voiko siitä olla jotain haittaa?*

Päiväkodin johtajan rooli inklusiivisessa kasvatuksessa

- *Mitä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää päiväkodilta?*
- *Millainen tehtävä johtajalla on henkilöstön tukemisessa inklusiivisen varhaiskasvatuksen kannalta. ts. Mitkä johtajan tehtävät ovat mielestäsi olennaisimpia inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen kannalta?*
- *Oletko tehnyt joitain käytännön toimia inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen ja kehittämisen kannalta: yksikkö-, ryhmä- tai yksilötasolla? Kerro millaisia.*
- *Kerro, mikä tukee omaa työtäsi ja mistä saat tukea omaan työhösi inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa ja kehittämisessä.*
- *Mitä haasteita inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiselle päiväkodissa mielestäsi on?*
- *Oletko kokenut joidenkin asioiden estävän tai vaikeuttavan inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämistä oman työsi näkökulmasta? Kuvaile/Esimerkkejä?*
- *Miten päiväkodin/päiväkotien toimintaa voitaisiin kehittää yhä enemmän inklusiivisen varhaiskasvatuksen suuntaan?*

Muuta

- *Tuleeko mieleesi vielä jotain aiheeseen liittyvää, mitä en ole huomannut kysyä tai tuleeko mieleen vielä jotain lisättävää?*
- *Saanko ottaa vielä myöhemmin yhteyttä sinuun, mikäli haluan tarkentaa joitain asioita tms.?*