

”Inkluusio on hyvä asia, kun asenne ja resurssit on kohillaan” - Opettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa

Julianna Sjöblom ja Nea Soini

Kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sjöblom, Julianna & Soini, Nea. "Inkluusio on hyvä asia, kun asenne ja resurssit on kohillaan" - Opettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 53 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä inklusiosta sekä sen toteutumisesta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat määrittelevät inklusion ja millaisia käsityksiä heillä on keinoista sen toteuttamiseen sekä millaiset keinot heidän mukaansa edistävät ja haastavat inklusion toteuttamista.

Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän opettajaa, joista jokainen työskenteli varhaiskasvatuksen opettajana tai erityisopettajana tutkimuksen aikana. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimuksen lähestymistapana käytettiin fenomenografiaa. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla ja analyysimenetelmänä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittivat, että inkluusio määriteltiin sosiaalisena osallisuutena, osallisuutena sekä yhdenvertaisuutena. Inklusion toteutumiseen käytettävistä keinoista nousi esille pedagogisen tuen keinoja sekä rakenteellisen tuen keinoja. Inklusion toteutusta edistävinä tekijöinä pidettiin asenteita, koulutusta & kehittämistä, tukitoimia, yhteistyötä ja resursseja. Haastavina tekijöinä pidettiin koulutuksen & tietoisuuden puutetta, eriäviä käsityksiä, resursseja sekä kielteisiä kokemuksia.

Asiasanat: inkluusio, inklusion toteutuminen, inklusiivinen varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, erityisopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 INKLUUSIO KÄSITTEENÄ	7
2.1 Inklusion määritelmä	7
2.2 Inklusio varhaiskasvatuksen henkilöstön määrittelemänä	8
3 INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS	10
3.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus käsitteenä.....	10
3.2 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli	11
3.3 Inklusion toteutumista edistävät ja haastavat tekijät	14
3.4 Tuen tasot ja muodot varhaiskasvatuksessa.....	15
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	19
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	20
4.3 Tutkimukseen osallistujat	20
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	21
4.5 Aineiston analyysi.....	22
4.6 Eettiset ratkaisut.....	26
5 TULOKSET	28
5.1 Inklusio varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien määrittelemänä.....	28
5.2 Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä inklusiosta	30
5.3 Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien keinoja inklusion toteuttamiseksi.....	31

5.4 Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien näkemykset inklusion toteuttamista edistävistä ja haastavista keinoista.....	36
6 POHDINTA.....	41
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	41
6.1.1 Inklusion määritelmä ja käsitykset inklusiosta	41
6.1.2 Keinot inklusion toteuttamiseksi sekä inklusiota edistävät ja haastavat tekijät	43
6.2 Tutkimuksen arviointi.....	48
6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	50
LÄHTEET	51
LIITTEET.....	54

1 JOHDANTO

Erilaiset varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajan työtä ohjaavat asiakirjat ja lait velvoittavat toteuttamaan varhaiskasvatusta ja siihen kuuluvaa esiopetusta inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Vaikka inklusiivinen ajattelu näkyikin ohjaavissa asiakirjoissa ja lakitasolla, on käytänteiden ja toimintatapojen muuttuminen inklusiivisempaan suuntaan ollut hidas prosessi (Alila ym., 2022).

Inklusiolla tarkoitetaan ideologiaa, jonka päämääränä on taata kaikille yhteinen kasvatusta (Viitala, 2022; Alila ym., 2022). Inklusion taustalla ovat Salamancan julistus, lapsen oikeuksien sopimus, perustuslaki sekä yhdenvertaisuuslaki (Loukomies & Laine, 2023). Toteutuakseen inklusio edellyttää eri tahojen sitoutumista ja sitä voidaan jäsentää ekosysteemisen mallin avulla (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Erilaiset käsitykset sekä ajatukset ovat huomattu myös Karvin aikaisemmassa selvityksessä (Kannel ym., 2023) sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (Alila ym., 2022) ja selvityksessä (Heiskanen ym., 2021). Pohdintaa on etenkin herättänyt inklusion toteutumiseen tarvittavat ja käytettävät keinot. Lasten oppimisen edellytysten tukeminen, elinikäisen oppimisen edistäminen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen inklusioperiaatteiden mukaisesti ovat varhaiskasvatuksen keskeisiä tavoitteita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Näiden tavoitteiden takaamiseksi jokaisella varhaiskasvattajalla tulisikin olla mielestämme yhtäläiset tiedot, taidot ja ajatukset inklusioperiaatteiden mukaisesti järjestettävästä varhaiskasvatuksesta.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksen johtavien viranhaltijoiden näkökulmasta (Laakso ym., 2023; Laakso ym., 2020) sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta (Heiskanen ym., 2021; Alila ym., 2023; Kannel ym., 2023). Uuden lain ja ohjaavien asiakirjojen päivittymisen myötä inklusio-käsite on varmasti selkiytynyt monelle opettajalle, ja tässä tutkimuksessa halutaankin selvittää, mikä tilanne asian suhteen on juuri nyt. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien

ja erityisopettajien ajatuksia inklusiosta on tärkeää tarkastella, sillä he vastaavat lasten tuen suunnittelusta ja järjestämisestä.

Aihe on hyvinkin merkityksellinen ja ajankohtainen, sillä viimeisimpien selvitysten mukaan (Kannel ym., 2023) inklusion käsite oli edelleen epäselvä ja vieras varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Jotta kaikilla toimijoilla on yhteinen ymmärrys siitä, mitä tavoitellaan, on inklusiokäsitteen määrittely tärkeää (Loukomies & Laine, 2023) ja tämän vuoksi on tärkeää säännöllisesti myös selvittää, millaisia käsitykset inklusiosta ovat. Raportista kävi myös ilmi, että työntekijät kaipaavat mahdollisimman konkreettisia ja juuri omaan lapsiryhmään sopivia keinoja inklusion toteutumiseksi (Kannel ym., 2023). Inklusio-käsitettä onkin kritisoitu sen epämääräisyydestä ja käytännön toimintamallien puutteesta (Loukomies & Laine, 2023). Laakson ym. (2023) aikaisemmassa tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajat ovat pohtineet kuntakohtaisesti palvelurakennemuutoksia, joilla voidaan saavuttaa inklusiivisempia ratkaisuja, jotka kohdistuvat ryhmien sijaintiin ja kokoon sekä toimintatapoihin ja henkilöstön osaamiseen, mutta toimintatapoja ei avattu tutkimuksessa konkreetian tasolla.

Tutkimuksessa selvitetään miten varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat määrittelevät inklusion sekä millaisia keinoja heillä on käytössään sen toteuttamisessa. Lisäksi selvitetään heidän kokemuksiaan inklusion toteuttamista edistävästä ja haastavista tekijöistä. Tutkimuksesta saatava tieto lisää ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksistä inklusiosta ja sen toteutumisesta sekä keinoista, joita inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen tarvitaan tai voidaan käyttää. Uskomme tutkimuksen hyödyttävän varhaiskasvattajia sekä koulutuksen tarjoajia, sillä tutkimuksella voidaan lisätä ymmärrystä inklusiosta sekä tunnistaa käytännön keinoja, haasteita ja edistäviä tekijöitä.

2 INKLUUSIO KÄSITTEENÄ

Tässä luvussa kerrotaan inklusion määritelmä. Lisäksi luvussa kerrotaan varhaiskasvatuksen henkilöstön määritelmiä inklusiolle aikaisempiin tutkimuksiin, selvityksiin ja raportteihin perustuen.

2.1 Inklusion määritelmä

Inklusion käsite voidaan ymmärtää päämääränä, visiona, käytäntönä, poliittisena päätöksenä sekä pedagogisena lähestymistapana (Loukomies & Laine, 2023). Inklusio voidaan määritellä tarkoittavan sen taustalla toimivien arvojen toteutumista käytännössä, minkä ideologia konkretisoituu inklusiivisessa, kaikille yhteisessä kasvatuksessa (Viitala, 2022; Alila ym., 2022). Viitalan (2022) mukaan lähtökohtaisia inklusion taustalla vaikuttavia arvoja ovat tasa-arvo, yhtäläiset oikeudet ja yhdenvertaisuus sekä lisäksi kasvatuksen kannalta tärkeitä arvoja ovat myötätunto, huolenpito, rakkaus, rauhanomaisuus, luottamus, rehellisyys, ilo, rohkeus ja toiveikkuus. Inklusion lähtökohtana on, että varhaiskasvatus on kaikille yhteistä ja lapsen tarvitsemat tukitoimet tai yksilöllinen pedagoginen ohjaus tuodaan hänen lähipäiväkotiinsa hänen vertaisryhmäänsä (Viitala, 2022).

Inklusio käsitteenä ei ole uusi, vaan se on lähtöisin jo 1970-luvulta, jolloin on keskusteltu erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta ja oppilaiden mahdollisuudesta opiskella mahdollisimman paljon yleisopetuksessa (Moberg ym., 2015). Heidän mukaansa tätä keskustelua käytiin 1990-luvulle saakka integraatio-käsitteen nimissä, jonka jälkeen alettiin puhua myös inklusiosta. Vuonna 1994 pidetty Salamancan julistus oli merkittävä tapahtuma inklusion historiassa. Konferenssissa tavoitteena oli edistää kaikille yhteisen koulutuksen periaatetta ja pohtia poliittisia muutoksia, joita inklusiivisen koulutuksen edistämiseksi tarvittiin (UNESCO, 1994). Salamancan julistuksessa korostettiin inklusioperiaatteita ja tarvetta muuttaa koulutusjärjestelmiä ottamaan kaikki lapset huomioon erityistarpeista riippumatta, kunnioittaa eroja,

tukea oppimista ja vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin (UNESCO, 1994). Inklusiossa lapset nähdään kokonaisvaltaisesti ja ensisijaisesti lapsina, eikä heitä erotella toisistaan tai keskitytä perinteisen erityiskasvatuksen tapaan vain yhteen lapsen ominaisuuteen tai tarpeeseen (Hermanfors, 2017).

2.2 Inklusio varhaiskasvatuksen henkilöstön määrittelemänä

Aiempien tutkimusten mukaan käsitykset inklusiosta vaihtelevat (Ainscow, 2020; Laakso ym., 2023; Alila ym., 2022; Kannel ym., 2023). Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemykset inklusiosta ovat olleet aiempien selvitysten ja tutkimusten mukaan kahtia jakautuneita. Toisaalta henkilöstö ymmärtää inklusion tarkoittavan tukea tarvitsevien lasten oikeutta olla samoissa ryhmissä muiden kanssa, mutta toisaalta he kokevat, ettei inklusio sovi kaikille ja ajatus oli siten ristiriidassa heidän inklusiokäsityksensä kanssa (Viljamaa & Takala, 2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö on aiemmin kuvannut inklusiota Heiskasen ym. (2021) selvityksessä muun muassa varhaiskasvatuspaikkana, lähipalveluperiaatteena, jatkuvuutena, resursseina sekä vain tukeen liitettynä asiana. Inklusiota on aiemmin kuvattu myös pedagogisina toimintatapoina, varhaiskasvatuksen arvopohjana, osallisuutena, asenteena ja suhtautumisena. Inklusiota kuvattiin kyseisessä selvityksessä myös varhaiskasvatuksen jaettuna tehtävänä, yhteistyönä vanhempien kanssa, kaikkia lapsia koskevana, lapsen kokemuksena sekä jatkuvana kehittämisenä ja uhkana.

Viljamaan & Takalan (2017) tutkimuksessa tuotiin esille, että käsitys inklusiosta oli sen ajatteleminen jonkinlaisena toimintamallina, joka otettiin käyttöön ja jolla tarkoitettiin pienryhmien purkamista ja tuen tarpeisten siirtymistä muiden lasten kanssa samoihin ryhmiin. Inklusion käsite sekoitetaan usein virheellisesti integraatioon, jolla tarkoitetaan integroidussa erityisryhmässä olevia lapsia, joilla on määritelty tuen tarve, sekä lapsia, joilla sitä ei ole (Castillo Rodriguez & Garro-Gill, 2015; Alila ym., 2022; Viitala, 2022). On tärkeää erotella inklusio ja integraatio toisistaan inklusio käsitteen

selkeyden ja yhdenmukaisen ymmärryksen takaamiseksi (Castillo Rodriguez & Garro-Gil, 2015).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös tuotu esille tapoja, jotka auttaisivat inklusio käsitteen ymmärtämistä. Inklusio käsitettä tulisi selkeyttää ja konkretisoida sekä lisätä henkilöstön osaamista ja ymmärrystä inklusioon liittyen (Heiskanen ym., 2021; Ainscow, 2020; Laakso ym., 2023). Ainscow (2020) ja Laakso ym. (2023) nostivat esille tutkimuksissaan, että inklusion toteutumista sekä käsitteen ymmärtämistä voisivat lisätä työyhteisöissä käytävät erilaiset keskustelut. Inklusion käsitettä voitaisiin selkiyttää myös esimerkiksi erilaisten täydennyskoulutusten ja kurssien avulla (SeonYeong & Hyejin, 2020; Heiskanen ym., 2021).

3 INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS

Tässä luvussa määrittelemme inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteenä, jonka jälkeen kuvaamme inklusion toteutumista edistäviä ja haastavia tekijöitä sekä tuen tasoja ja muotoja varhaiskasvatuksessa.

3.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus käsitteenä

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen voidaan kuvata tarkoittavan varhaiskasvatuksen toteuttamista inklusion ideologian mukaisesti kaikille (Heiskanen ym., 2021; Viitala, 2022). Ainscowin (2020) tutkimuksessa inklusiivinen kasvatus on määritelty periaatteena, joka tukee monimuotoisuutta kaikkien oppijoiden keskuudessa, eikä vain palvele lapsia, joilla on vamma. Myös Viitalan (2022) mukaan inklusiivinen varhaiskasvatus tukee sekä niitä lapsia, joilla on tuen tarpeita, että niitä, joilla ei ole.

Jokaisella lapsella on oikeus lähipäiväkodissa toteutuvaan varhaiskasvatukseen (Heiskanen ym., 2021). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa lapsen tuen tarpeisiin vastataan lapsen lähipäiväkodissa lapsen vertaisryhmässä (Alila ym., 2022). Laakson ym. (2023) tutkimuksessa on tuotu esille, että Suomessa varhaiskasvatusta voidaan pitää rakenteellisesti inklusiivisena palveluna, sillä Suomessa ei ole yhtään päiväkotia, joissa olisi ryhmiä vain lapsille, jotka tarvitsevat tukea. Inklusiivinen varhaiskasvatus on esteetöntä ja mahdollistaa kaikkien lasten osallisuuden sekä aktiivisen yhdessä toimimisen.

Varhaiskasvatuksen yhteinen arvopohja koostuu lapsen edun ensisijaisuudesta, lapsen oikeudesta hyvinvointiin, huolenpidosta ja suojelusta, lapsen mielipiteen huomioon ottamisesta, sekä yhdenvertaisesta ja tasa-arvoisesta kohtelusta, inklusiivisista periaatteista ja syrjäntäkiellosta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Nämä perustuvat YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, varhaiskasvatukseen ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen (Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet, 2022). Inklusiivisiin periaatteisiin kuuluu kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Myös rakkaus, rauhanomaisuus, luottamus, rehellisyys, ilo, rohkeus ja toiveikkuus kuuluvat inklusiivisiin arvoihin ja periaatteisiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Alila ym., 2022; Viitala, 2022). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on poistaa sosiaalista syrjäytymistä, joka perustuu erilaisuuteen liittyviin tekijöihin, kuten rotu, sosiaaliluokka, etnisyys, uskonto, sukupuoli ja kyvykkyys (Viitala, 2022).

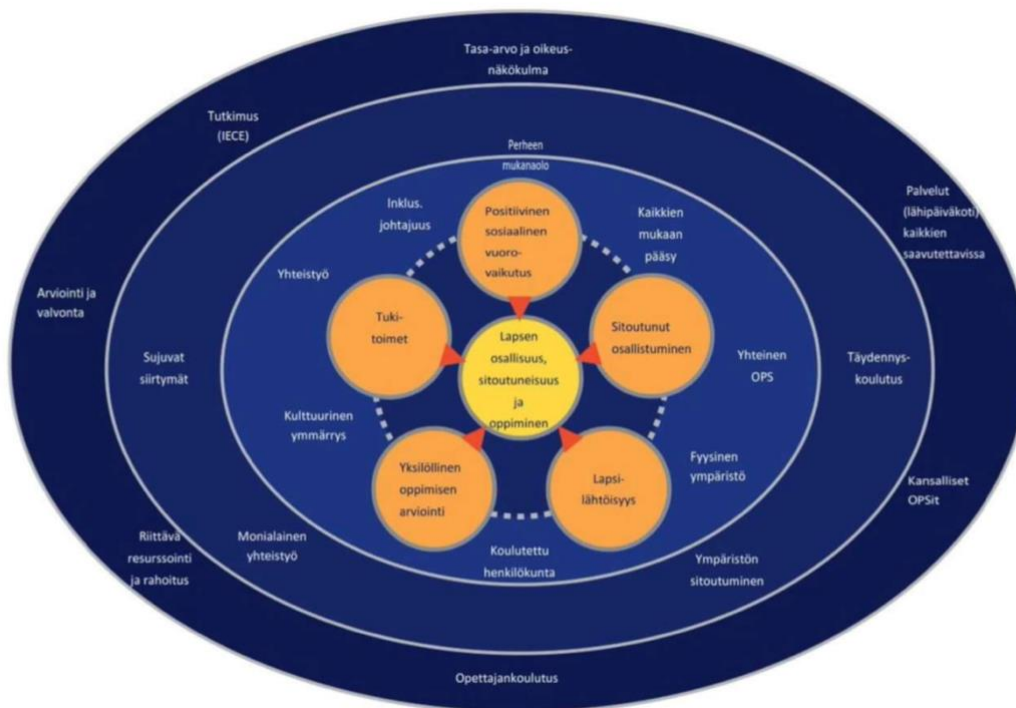
Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteita ovat Heiskasen ym. (2021) mukaan osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja yhteenkuuluvuus, jotka ovat toisiaan lähellä olevia käsitteitä. Lapsilla on oikeus osallistua ja tulla kuulluksi sekä heidän näkemyksiään tulee kunnioittaa (Alila ym., 2022). Jokaisella lapsella tulee olla oikeus kuulua ryhmään, osallistua yhteiseen toimintaan ja kehittyä omien vahvuuksien ja positiivisten oppimiskokemusten kautta yhdessä muiden lasten kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lasten oppimisen edellytyksiä, edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

3.2 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli

Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus on monitahoinen ilmiö, joka liittyy paitsi varhaiskasvatuksen järjestämispaikkaan ja lähipalveluiden periaatteeseen myös laajempaan kontekstiin, jossa varhaiskasvatusta toteutetaan (Heiskanen ym., 2021). Inklusiivista varhaiskasvatusta voidaankin kuvata ekosysteemisen mallin avulla (Kuvio 1, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

Kuvio 1. *Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli*



Mallissa kuvataan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista ja toteutumista viidellä eri tasolla. Jokainen taso kuvaa erilaisia asioita, jotka kaikki liittyvät inklusioon ja sen toteutumiseen. Mitä sisempänä kuvaa ollaan, sen lähempänä inklusio on lasta ja näkyvämpänä ja konkreettisempänä lapsen arjessa, kun taas mitä ulommas liikutaan, sen kauempana se on lapsesta eikä niinkään näy konkreettisesti lapsen arjessa, mutta ovat silti tekijöitä, jotka vaikuttavat lapseen.

Mallin ensimmäisellä tasolla keskiössä on lapsen osallisuus, sitoutuneisuus ja oppiminen. Se kuvastaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitetta ja ydintä (Heiskanen, 23.6.2022).

Toisella tasolla olevat oranssit ympyrät kuvaavat konkreettisia pedagogisia toimintatapoja, jotka kaikki edistävät inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista (Heiskanen, 23.6.2022; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Inklusiivisella pedagogiikalla voidaan edistää lasten osallisuutta ja sosiaalista osallisuutta, mikä edellyttää kasvattajia huomioimaan

lasten fyysisen ympäristön, toiminnan, ilmapiirin ja vuorovaikutussuhteet (Viitala, 2022). Inklusiivisessa pedagogiikassa painotetaan toimintaympäristöjen muuttamista ja oppimisen esteiden poistamista. Lasten erilaisuus nähdään voimavarana, ja toiminta suunnitellaan kaikille lapsille sopivaksi (Hermanfors, 2017). Inklusiivinen pedagogiikka painottaa kokonaisvaltaisuutta, lapsikeskeisyyttä ja kokemuksellisuutta. Tavoitteena on poistaa oppimisen esteitä, tukea kaikkien osallisuutta ja edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Hermanfors, 2017).

Kolmannella tasolla kuvataan inklusiivisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristön tukirakenteita. Fyysiset, sosiaaliset, kulttuuriset ja kasvatukselliset ympäristörakenteet tukevat pedagogisia toimintatapoja (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Nämä sisältävät rakenteet, jotka mahdollistavat jokaisen lapsen arvostamisen, saavutettavan ja kokonaisvaltaisen oppimisympäristön sekä inklusiivisen johtajuuden ja yhteistyön (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

Neljännellä tasolla kuvataan yhteisön tukirakenteita, jossa etäisemmät rakenteelliset tekijät kotona ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä ympäröivässä yhteisössä vaikuttavat lapsen kokemiin inklusiivisiin prosesseihin (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Nämä sisältävät yhteistyön perheiden ja tukipalveluiden kanssa sekä joustavat siirtymäprosessit inklusiivisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöön ja sieltä pois (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

Viidennellä tasolla kuvataan tukirakenteita alueellisella ja kansallisella tasolla. Mallissa uloimpana esitetään alueellisella ja kansallisella tasolla toimivia rakenteellisia tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttavat myös siihen, mitä oppimisympäristössä tapahtuu (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Näihin kuuluvat oikeuksiin perustuvat kansalliset linjaukset sekä arviointijärjestelmät, hyvä hallintotapa ja asianmukainen

tutkimuspolitiikka (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

3.3 Inklusion toteutumista edistävät ja haastavat tekijät

Aikaisemmissa selvityksissä ja raporteissa on nostettu esille inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja inklusion toteutusta edistäviä tekijöitä. Sopimukset, resurssien riittävyys, kolmitasoinen tuki, yhteistyö, motivoitunut ja ammattitaitoinen henkilökunta, keskustelut kasvattajien kesken sekä yhdessä sovitut säännöt ovat inklusiota edistäviä tekijöitä aikaisempien tutkimusten mukaan (Alila ym., 2022; Kannel ym., 2023). Alila ym. (2022) ovat maininneet erilaiset sopimukset, kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen, edistävän inklusion toteutumista.

Pedagogiset käytänteet ovat yhteenkuuluvuuden kannalta merkityksellisiä, sillä niillä tietoisesti tai tiedostamatta vahvistetaan tai heikennetään yhteenkuuluvuutta (Heiskanen ym., 2021). Juutinen & Viljamaa (2016) sekä Viljamaa ym. (2018) ovat todenneet tutkimuksessaan, että kun ryhmässä on lapsia kuunteleva sekä heidän asioistansa ja ehdotuksista kiinnostunut ilmapiiri, päivittäiset tilanteet toimivat lasten ja työntekijöiden yhteenkuulumisen tunnetta vahvistavina (Heiskanen ym., 2021). Syrjämäen ym. (2017) mukaan sosiaalisen kommunikaation monipuolinen tukeminen esimerkiksi vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä hyödyntäen on yksi laadukkaan varhaiskasvatusympäristön kriteeri (Heiskanen ym., 2021).

Inklusiivista varhaiskasvatusta edistää resurssien riittävyys sekä niiden oikein suuntautuminen lasten tarpeisiin nähden (Alila ym., 2022). Kolmitasoisen tuen tasoja voidaan myös pitää yhtenä inklusiivisen varhaiskasvatuksen edistävänä tekijänä (Alila ym., 2022). Inklusion edistäviin tekijöihin liittyy myös hyvä yhteistyö varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja huoltajien kesken (Kannel ym., 2023). Motivoitunut sekä ammattitaitoinen henkilökunta edistää inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista (Kannel ym., 2023). Erilaiset henkilöstön välillä käydyt keskustelut sekä ammattilaisten sitoutuminen

inklusion arvopohjaan edistävät inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista (Kannel ym., 2023). Myös työyhteisön kanssa yhdessä sovitut säännöt edistävät inklusiota (Kannel ym., 2023). Arviointi on suositeltavaa hallinnollisesta sekä pedagogisesta näkökulmasta ja arvioinnin apuna voi käyttää siihen tarkoitettuja työkaluja (Heiskanen ym., 2021).

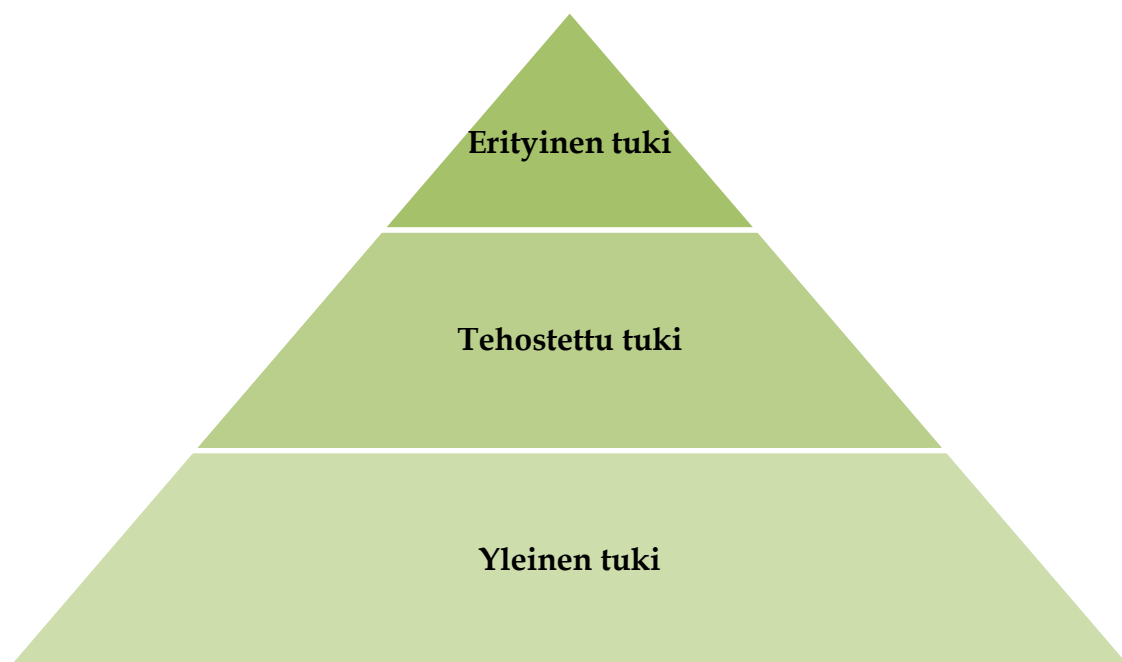
Aikaisemmissa tutkimuksissa on noussut esille inklusion toteutukseen ja toteuttamiseen liittyviä haasteita. Yhteinen ymmärrys inklusio käsitteestä, hidas siirtyminen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen, tukitoimien viivästyminen, resurssi pula, työn kuormittavuus, kiire, vanhentuneet asenteet, ennakkoluulot, ryhmien koot sekä koulutuksen puute ovat inklusiota haastavia tekijöitä aikaisempien tutkimusten mukaan (Alila ym., 2022; Heiskanen ym., 2021; Laakso y., 2023; SeonYeong & Hyejin, 2020; Kannel ym., 2023). Yhdeksi haastavaksi tekijäksi muodostuu se, että Suomessa inklusio käsitettä ei ymmärretä kaikista näkökulmista samalla tavalla (Alila ym., 2022). Inklusion toteutukseen ja toteuttamiseen liittyvät haasteet ovat olleet hitaus kasvatuksen muuntamisessa inklusiivisempaan suuntaan sekä tarvittavien tukitoimien viivästyminen (Alila ym., 2022; Heiskanen ym., 2021). Haasteiksi on mainittu myös resurssipula, joka koski erityisesti tiloja, henkilöstöä sekä erityisopetuksen menetelmiä ja välineitä (Laakso ym., 2023; SeonYeong & Hyejin, 2020). Työn kuormittavuus, kiire, vanhentuneet asenteet sekä ennakkoluulot ovat inklusiivista varhaiskasvatusta haastavia tekijöitä (Kannel ym., 2023). Inklusion toteutusta haastavaksi tekijäksi on todettu myös lapsiryhmien liian suuret koot (Kannel ym., 2023). Inklusiota haastava tekijä on myös sitä koskevan koulutuksen puute (Kannel ym., 2023).

3.4 Tuen tasot ja muodot varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapsen tukea kuvataan kolmen tason avulla, joita ovat yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki (ks. Kuvio 2). Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on oikeus saada tukea sopivalla tuen tasolla heti tuen tarpeen ilmetessä

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Esiopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Tuen tasojen välillä siirrytään joustavasti ja sen taso arvioidaan tapauskohtaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Esiopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Tuen tasosta riippumatta, tukitoimet suunnitellaan niin, että tukea annetaan aina ensisijaisesti lapsen omassa ryhmässä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Esiopetuksen opetussuunnitelma, 2014).

Kuvio 2. *Tuen tasot*



Yleinen tuki kuuluu kaikille. Se on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Esiopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Sandberg (2021) kuvailee kirjassaan yleiseen tukeen kuuluvia asioita, joita ovat esimerkiksi turvallinen ilmapiiri, ennakointi, sensitiivisyys, ympäristön muokkaus, eriyttäminen ja erilaisten joustavien ryhmien luominen. Yleinen tuki muodostuu yleensä yksittäisistä tukitoimista, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Esiopetuksen

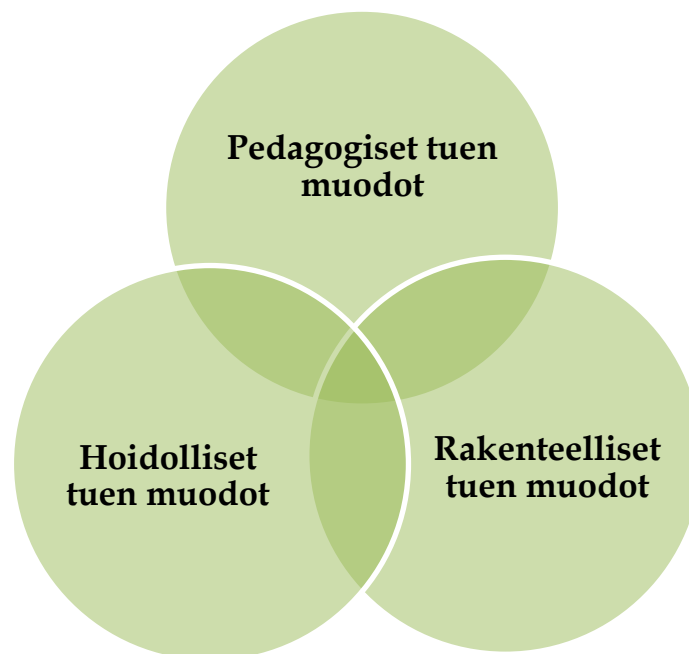
opetussuunnitelma, 2014). Mikäli yleinen tuki ei riitä, lapselle suunnitellaan tehostetumpaa tukea.

Tehostettu tuki eroaa yleisestä tuesta sen suunnitelmallisuuden, yksilöllisyyden, tiiviyn ja moninaisuuden kautta (Sandberg, 2021). Tehostettua tukea voidaan antaa niin kauan kuin lapsi sitä tarvitsee (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022; Esiopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Kun yleinen tai tehostettu tuki ei riitä, voidaan lapsen tuki vahvistaa erityisen tuen tasolle.

Vahvistettaessa lapsen tukea erityisen tuen tasolle, tulee lapselle tehdä HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta käy ilmi lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimiseen liittyvät asiat ja tavoitteet (Sandberg, 2021). Tämän lisäksi suunnitellaan erityisopetus, jota lapselle tarjotaan (Sandberg, 2021).

Varhaiskasvatuksessa kaikilla tuen tasoilla käytetään tuen eri muotoja (ks. Kuvio 3). Tuen muotoja ovat pedagogiset tuen muodot, rakenteelliset tuen muodot sekä hoidolliset tuen muodot (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022).

Kuvio 3. *Tuen muodot*



Pedagogisiin tuen muotoihin kuuluvat päivän rakenteen, rytmin sekä oppimisympäristön ratkaisujen suunnittelu. Vuorovaikutus- ja kommunikointitavat sekä pedagogiset toimintatavat ja -menetelmät kuuluvat myös pedagogisiin tuen muotoihin ja ne mahdollistavat lapsen osallisuuden vertaisryhmässä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022).

Rakenteellisiin tuen muotoihin kuuluvat tuen toteuttamiseen liittyvän pedagogisen osaamisen ja erityispedagogisen osaamisen vahvistaminen sekä erilaiset henkilöstön mitoitukseen ja rakenteeseen liittyvät ratkaisut (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Myös tarvittavat tukipalvelut, kuten tulkitsemis- ja avustamispalvelut, apuvälineet, VEO:n osa- tai kokoaikainen opetus tai konsultaatio kuuluvat rakenteellisiin tuen muotoihin.

Hoidollisiin tuen muotoihin kuuluvat perushoitoon, hoivaan ja avustamiseen liittyvät menetelmät, terveydenhoidolliset tarpeet sekä yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaamme tämän tutkimuksen toteutusta. Alussa esittelemme tutkimuksen tutkimuskysymykset, jonka jälkeen kuvaamme tutkimuksen lähestymistapaa. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksen osallistujat, aineiston keruun ja analyysin. Lopuksi kuvaamme tutkimukseen liittyviä eettisiä ratkaisuja.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat määrittelevät inklusion?
2. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on inklusiosta?
3. Millaisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on inklusion toteuttamiseksi?
4. Millaiset tekijät varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien näkemysten mukaan
 - a) edistävät inklusion toteuttamista?
 - b) haastavat inklusion toteuttamista?

Aiempien selvitysten ja tutkimusten mukaan inklusion käsite on ollut epäselvä (Ainscow, 2020; Alila ym., 2020; Castillo Rodriguez & Garro-Gil, 2015; Heiskanen ym., 2021; Kannel ym., 2023; Laakso ym., 2020; Laakso ym., 2023). Koska viime vuosina inklusio on ollut esillä sekä lakitasolla että ohjaavissa asiakirjoissa, on sen vuoksi tärkeää selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on inklusiosta tällä hetkellä.

Inklusion toteutumiseen liittyvät keinot ovat olleet aiemmissa tutkimuksissa pääasiassa rakenteellisia liittyen ryhmäkokoihin, tiloihin, resursseihin sekä henkilöstön osaamiseen. Sen sijaan lapsiryhmässä toteutettavia

käytännön keinoja ei ole tuotu esille, vaikka menetelmät ja toimintatavat ovat mainittu tärkeiksi asioiksi (Viljamaa & Takala, 2017; SeonYeong & Hyejin, 2020; Laakso ym., 2023; Laakso ym., 2020; Ainscow, 2020; Castillo Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Tässä tutkimuksessa selvitetään millaisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on inklusion toteuttamiseksi sekä millaiset tekijät edistävät tai haastavat inklusiota.

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, kuvata ja selittää tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin (Kananen, 2017, s.35). Valitsimmekin laadullisen tutkimuksen tutkimuksemme lähestymistavaksi, koska tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksen lähtökohtana toimii laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote fenomenografia, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Järvinen & Järvinen, 2004). Fenomenografia on painottunut kasvatustieteen alueen ilmiöiden tutkimiseen ja sopii myös sen vuoksi tutkimuksen lähestymistavaksi (Häkkinen, 1996). Fenomenografiassa pyritään ymmärtämään tutkittavien käsityksiä aiheesta, ei selittämään ilmiötä koskevien käsitysten taustalla olevia syitä (Häkkinen, 1996). Tämä lähestymistapa soveltuu hyvin tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tutkittavien käsityksiä inklusiosta ja siten kuvailla, analysoida ja ymmärtää käsitysten välisiä suhteita sekä tehdä näkyväksi käsityksissä ilmeneviä variaatioita (Kettunen, 16.1.2023 [Marton, 1981]; Häkkinen, 1996).

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui seitsemän opettajaa, joista kaksi (n=2) oli varhaiskasvatuksen opettajia ja viisi (n=5) erityisopettajia. Tutkittavat hankittiin tutkijoiden omien kontaktien kautta, mutta kaikki tutkimukseen osallistuneista

eivät olleet tutkijoille entuudestaan tuttuja. Tutkimukseen osallistumisen yhtenä kriteerinä oli, että haastateltava työskentelee tutkimushetkellä varhaiskasvatuksessa, jotta kokemukset olisivat mahdollisimman ajankohtaisia. Tutkimuksen toisena kriteerinä oli varhaiskasvatuksen opettajan tai erityisopettajan ammattinimike, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat luokiteltu VO1-VO2 ja erityisopettajat VEO1-VEO5 tunnistekoodilla tulosluvussa.

Taustakysymysten avulla haluttiin kartoittaa tutkimukseen osallistuvien ammattinimike, koulutustausta, työkokemuksen määrä nykyisessä tehtävässä sekä ikäryhmä, jonka kanssa he työskentelevät. Tutkimukseen osallistuneet opettajat soveltuivat tutkimukseen, sillä kaikilla tutkittavilla oli työtehtäväänsä edellyttävä koulutus sekä tutkimuksen rajausta vastaava ammattinimike. Tutkimukseen osallistuneilla työkokemus nykyisessä tehtävässä vaihteli puolesta vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen ja tutkittavat työskentelivät 1-8-vuotiaiden lasten kanssa.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineiston keruun ensimmäisessä vaiheessa otimme yhteyttä sähköpostitse mahdollisiin tutkimukseen osallistuviin henkilöihin ja pyrimme selvittämään heidän halukkuuttaan osallistua tutkimuksen haastatteluun. Tämän jälkeen lähetimme tutkimuslupahakemuksen kohde kaupungille.

Seuraavaksi aloimme valmistelemaan haastattelurunkoa, jossa oli taustakysymyksiä tutkittavasta sekä haastattelukysymykset tutkimusta varten. Marton & Booth (1997) ovat todenneet, että avoimella kysymysten asettelulla mahdollistetaan persoonallisten kokemusten kuvaaminen, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla ilmi aineistosta (Kettunen, 16.1.2024). Tämän vuoksi haastattelukysymykset muotoiltiin ja pidettiin avoimina.

Haastattelukutsussa laitettiin liitteinä haastateltavalle tutkimuksen tiedote, tietosuojailmoitus, suostumus henkilötietojen käsittelyyn sekä haastattelurunko. Haastattelurungon lähettäminen mahdollisti haastateltavan tutustumisen ennakkoon haastattelukysymyksiin sekä tutkimuksen aiheeseen. Haastattelut järjestettiin haastateltavan toiveiden mukaan etäyhteyksin tai haastateltavan työpaikalla.

Päädymme keräämään tutkimusaineiston haastattelemalla, sillä haastattelut ovat perinteinen ja yleisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa (Kettunen, 16.1.2024). Haastattelut koostuvat haastattelijan kysymistä kysymyksistä sekä haastateltavan antamista vastauksista (Ruusuvuori & Tiittula, 2005b). Haastattelut mahdollistivat tutkimukseen osallistuneiden omien kokemusten ja ajatusten jakamisen tutkimuksen aiheesta. Haastattelut nauhoitettiin yliopistolta lainatulla nauhurilla, joka mahdollisti haastatteluihin uudelleen palaamisen ja haastatteluista ilmenneiden asioiden tarkistamisen uudelleen sekä haastatteluiden tarkemman analysoinnin (Ruusuvuori & Tiittula, 2005a).

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tavoitteena on rakentaa teoreettinen kokonaisuus aineistosta, jossa analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtäväasettelun perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95). Analyysiyksiköt eivät ole ennalta suunniteltuja tai mietittyjä eikä aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta aiheesta ole mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja siten saadaan vastaus tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 112).

Käytimme Milesin & Hubermanin (1994) analyysimallia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 101). Heidän mukaansa analyysin vaiheet voidaan jakaa kolmeen

vaiheeseen, jotka ovat: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Aloitimme aineiston analyysin kuuntelemalla haastatteluja sekä litteroimalla nauhoitetut haastattelut tekstimuotoon. Kuunnellessamme haastatteluja sekä samanaikaisesti litteroiden, tutustuimme aineistoon samalla huolellisesti. Kuuntelimme haastattelut moneen kertaan, jotta saimme kaiken kirjattua sana sanalta puhtaaksi. Tämän jälkeen luimme auki kirjoitettuja haastatteluja tutustuaksemme niihin lisää.

Seuraavaksi aloitimme aineiston pelkistämisen. Pelkistämisessä käsiteltävänä oleva aineisto pelkistetään siten, että aineistosta jätetään pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 109). Pelkistämisessä käytimme äänitetyistä haastatteluista tehtyjä litterointeja, joihin koodasimme tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Pelkistettyjen ilmausten etsimistä ja alleviivausta helpotimme käyttämällä jokaiselle tutkimuskysymykselle eri väriä ja koodasimme tekstin niin, että värit vastaavat kutakin tutkimuskysymystä vastaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 109). Pelkistettyjä ilmauksia etsiessämme jätimme tekstistä pois kaiken epäolennaisen sekä täytesanat. Tämän jälkeen teimme erillisen tiedoston, jonne loimme tutkimuskysymysten värejä vastaavat väritaulukot ja siirsimme löytämämme ilmaisut niitä vastaavan tutkimuskysymyksen taulukkoon. Sen jälkeen pelkistimme alkuperäisilmaisut pelkistetyiksi ilmauksiksi ja listasimme ne taulukossa alkuperäisilmaisujen viereen (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1

Esimerkki aineiston pelkistämisestä (Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien keinoja inklusion toteuttamiseen)

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
"Voidaan muokata esimerkiks oppimisympäristöä..." (VO1)	Oppimisympäristöjen muokkaus
"Oppimisympäristöä tarvittaessa muokataan." (VO1)	Oppimisympäristöjen muokkaaminen

"...sillä oli tosi paljon terapeutteja ja muita aikuisia ympärillä ja ei päässyt itsekävelemään laste luokse, mutta että me vietii sitte panda tuolii tai laitettii sinne lattiatasolle..." (VO2)	Aikuinen osallistumisen tukena
"On eräs ryhmä, jossa inklusio toteutuu mun mielestä hyvin. Mä nään, että siihen on vaikuttanut esimerkiksi arjen tarkka strukturoiminen..." (VEO1)	Arjen tarkka strukturointi
"...yleisen tuen keinot ja laadukkaat pedagogiikan keinot on hyvin käytössä..." (VEO1)	Yleisen tuen ja laadukkaan pedagogiikan keinot

Pelkistämisen jälkeen aloitimme aineiston ryhmittelyn. Ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi etsien samalla aineistosta samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä niin, että samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokat sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 110). Alaluokat muodostettiin yhdistämällä samaa asiaa kuvaavat pelkistetyt ilmaukset samaan alaluokkaan. Tämän jälkeen analyysiä jatkettiin yhdistämällä alaluokkia, joissa oli yhdistäviä tekijöitä yläluokiksi. Taulukko 2 havainnollistaa aineiston ryhmittelyä.

Taulukko 2

Esimerkki luokkien muodostumisesta (Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien keinoja inklusion toteuttamiseen)

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Oppimisympäristöjen muokkaus	1. Esteettömyyden huomioiminen	1. Osallisuuden tuki
Oppimisympäristöjen muokkaaminen		
Aikuinen osallistumisen tukena		
Arjen tarkka strukturointi	2. Pedagogisten ja erityispedagogisten	2. Pedagogiset työtavat

Yleisen tuen ja laadukkaan pedagogiikan keinot	työtapojen ja menetelmien käyttö	
--	----------------------------------	--

Ryhmittelyn jälkeen analyysin viimeisessä vaiheessa aineisto käsitteellistettiin, jolloin analyysiin valikoidun tiedon perusteella luotiin teoreettisia käsitteitä niin, että yhteys alkuperäisilmauksiin säilyi selkeänä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.111). Tässä vaiheessa jatkoimme analyysiä yhdistämällä yläluokkia pääluokiksi, joissa oli yhdistäviä tekijöitä (ks. Taulukko 3).

Taulukko 3

Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä (Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien keinoja inklusion toteuttamiseen)

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
1.Esteettömyyden huomioiminen	1.Osallisuuden tuki	1.Pedagogisen tuen keinot
2.Pedagogisten ja erityispedagogisten työtapojen ja menetelmien käyttö	2.Pedagogiset työtavat	

Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen analyyseille muodostettiin yhteinen taulukko. Kolmannen ja neljännen tutkimuskysymyksen analyyseille muodostettiin omat taulukot, jolloin analyysejä tutkimukselle muodostui kolme. Jokaisessa analyysissä pääluokka toimii analyysin teoreettisena käsitteenä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä muodostettiin 11 alaluokkaa, joista kahdessa alaluokka toimi myös yläluokkana. Näistä muodostettiin pääluokka: käsityksiä inklusiosta. Yhdeksästä muusta alaluokasta muodostettiin kolme yläluokkaa, joista muodostettiin yksi pääluokka: inklusion määritelmä. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysissä

muodostettiin 21 alaluokkaa, joista muodostui seitsemän yläluokkaa. Näistä yläluokista muodostettiin kaksi pääluokkaa: pedagogisen tuen keinot ja rakenteellisen tuen keinot. Neljännen tutkimuskysymyksen analyysissä muodostettiin 24 alaluokkaa, joista muodostettiin yhdeksän yläluokkaa. Näistä muodostettiin kaksi pääluokkaa: inkluusiota edistävät tekijät ja inkluusiota haastavat tekijät.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimus noudattaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita eli rehellisyyttä, luotettavuutta, arvostusta ja vastuunkatoa (TENK, 2023, s.12). Ennen tutkimuksen aloittamista haimme kirjallisen tutkimusluvan tutkimuksen toteutuksen kohdekaupungilta tutkimuksen toteuttamiseen heidän varhaiskasvatusyksiköissään (TENK, 2023, s.13). Kartoittaessamme tutkimukseen osallistuvia olimme sähköpostitse yhteydessä suoraan eri varhaiskasvatuksen yksiköihin ja työntekijöihin.

Tutkimukseen osallistuneita informoitiin salatun sähköpostin välityksellä. Salatussa sähköpostissa toimitimme tutkittaville tiedotteen, tietosuojailmoituksen, suostumuksen henkilötietojen käsittelyyn ja tutkimuksen osallistumiseen sekä haastattelurungon. Samaisessa sähköpostissa sovimme haastatteluajat tutkittavien kanssa. Tiedotteessa kävi ilmi tutkimuksen tarkoitus ja siihen liittyvät tiedot. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja siitä kerrottiin myös tutkittaville, jolloin tutkimukseen osallistumisen olisi voinut perua tai keskeyttää missä vaiheessa tahansa tutkimuksen tekoa (Kananen, 2017, s.194).

Tutkittavat ja tutkimuspaikka on suojattu siten, etteivät ne ole tunnistettavissa tutkimuksessa. Tutkittavien henkilöllisyydet on anonymisoitu siten, ettei tutkimuksessa tule selville tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden henkilötietoja, kuten nimeä, ikää tai sukupuolta.

Tutkimukseen käytetty aineisto on säilytetty Jyväskylän yliopiston tietosuojaturvallisella U-aseamalla, johon vain tutkijoilla on ollut pääsy. Tutkimusaineisto on hävitetty tutkimuksen päätyttyä.

5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien määritelmiä inklusiosta sekä millaisia keinoja heillä on käytössään sen toteuttamisessa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin heidän kokemuksiaan inklusion toteuttamista edistävistä ja haastavista keinoista. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin omilla alaluvuissaan.

5.1 Inklusio varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien määrittelemänä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin kuinka varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat määrittelevät inklusion käsitteen. Inklusio määriteltiin sosiaalisena osallisuutena, osallisuutena ja yhdenvertaisuutena.

Sosiaalinen osallisuus. Opettajat nostivat esille sosiaalisen osallisuuden määritellessään inklusiota. Sosiaaliseen osallisuuteen katsottiin kuuluvaksi mukaan ottaminen sekä kuuluvuuden tunne. VEO2 kuvasi mukaan ottamista: ”Mun mielestä inklusio on sitä, että kaikilla on oikeus olla siellä yhdessä muitten kanssa ja päästä tekemään asioita yhdessä”. Sosiaalista osallisuutta kuvattiin myös laajemmin vuorovaikutuksen ja yhteisöön kuulumisen näkökulmasta: ”...pääsee mukaa osallistumaa ja oppimaa ja vuorovaikutukseen mukaa siinä meijä ryhmässä ja meijä yhteisössä”(VO2). Mukaan ottamisen lisäksi kuuluvuuden tunne katsottiin kuuluvaksi sosiaaliseen osallisuuteen ja yksi opettajista kuvasi kuuluvuuden tunnetta kokemuksena ryhmään tai yhteisöön kuulumisena. Esimerkit osoittavat, että sosiaalinen osallisuus koostuu ryhmään mukaan kuulumisesta sekä kuuluvuuden tunteesta.

Osallisuus. Opettajat ajattelivat myös osallisuuden kuuluvan inklusion määritelmään. Osallisuuteen kuului oppimisympäristöjen muokkaus, tukitoimet vertaisryhmässä, vertaisryhmässä toimiminen sekä osallistumisen

mahdollistaminen. VEO3 kuvasi osallisuutta oppimisympäristöjen muokkaamisen näkökulmasta: "...me muokataan se meidän oppimisympäristö sellaiseksi kuin he tarvitsevat ja että he pystyvät siellä toimimaan". Esimerkki osoittaa, että osallisuuden tukemiseksi oppimisympäristö tulee muokata niin, että jokaisella on mahdollisuus osallistua ja toimia. Oppimisympäristöjen muokkauksen näkökulmaan liittyi vahvasti myös tukitoimien tuominen vertaisryhmään sekä vertaisryhmässä toimimisen näkökulmat. Tukitoimia vertaisryhmässä VEO4 kuvasi siten, että "...tukitoimet on järjestetty sinne arkeen, että lapsi pystyy tuen tarpeesta huolimatta olemaan siellä ryhmässä tasavertaisena jäsenenä". Esimerkki kuvaa sitä, että tukitoimien tuominen lapsen omaan ryhmään tukee lapsen osallisuutta ja liittyy vahvasti vertaisryhmässä toimimisen mahdollistamiseen. VO1 kuvasi vertaisryhmässä toimimista seuraavasti: "Inklusiohan on sitä, että kaikki oppijat oli sitten päiväkodissa, esikoulussa tai koulussa, olis siellä omassa lähikoulussaan siinä samaisessa oppimisympäristössä, samassa luokassa, samassa ryhmässä kuin muutkin, vaikka olisi tumentarpeita". Esimerkki kuvastaakin hyvin sitä, kuinka tumentarpeista huolimatta, jokaisella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen omassa lähipäiväkodissään vertaistensa kanssa samassa ryhmässä. Osallisuutta kuvattiin myös osallistumisen mahdollistamisen näkökulmasta. VEO4 kertoi, että "...se toiminta pitää suunnitella sen mukaan, että kaikilla on mahdollisuus osallistua". Esimerkki kiteyttää osallisuuteen liittyviä näkökulmia ja merkitystä siten, että toimintaa suunnitellessa tulee huomioida kaikkien mahdollisuus osallistua.

Yhdenvertaisuus. Opettajat kertoivat myös yhdenvertaisuudesta määritellesään inklusiota. Yhdenvertaisuuteen katsottiin kuuluvaksi hyväksyvä ilmapiiri, yksilöllisyyden huomiointi sekä tasa-arvoinen kohtelu. VEO3 ja VEO4 kuvasi hyväksyvää ilmapiiriä seuraavasti: "Mä nään inklusion, että me otetaan vastaan kaikki lapset sellaisena, kun he tulevat...hyväksytään kaikki lapset ja annetaan kaikille samanlainen mahdollisuus siihen arjessa toimimiseen"(VEO3) sekä "Meillä lapsi, kun lapsi on tervetullut ryhmään semmosena ku se on" (VEO4). Edellä olevat esimerkit osoittavat, että kaikki

lapset tulisi hyväksyä sellaisina kuin ovat. VEO3 toteamuksesta nousee esille myös tasa-arvoisen kohtelun näkökulma. Myös yksilöllisyyden huomiointi nousi esille yhdenvertaisuudessa. VEO5 kertoi, että ”Lapsen tuki pitää olla kaiken keskiössä, että lapsi ei saa jäädä inklusion vuoksi vailla tukea. Inklusio edellyttää aina sen, että siinä on yksilöidysti mietitty se tuki mukaan”. Esimerkki osoittaa, että lapsen tuki tulee olla yksilöidysti mietittynä, jotta lapsi pystyy toimimaan ryhmässä yhdenvertaisena jäsenenä.

5.2 Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä inklusiosta

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on inklusiosta. Käsitykset inklusiosta sisälsivät näkemyksistä inklusion toteutumisesta.

Näkemyksiä inklusion toteutumisesta. Tutkimuksessa nousi esille esimerkiksi näkemyksiä siitä, kuinka pienryhmät voivat olla joidenkin lasten etuna ja kuinka pienryhmiä ja erityisryhmiä tarvitaan. Seuraava esimerkki kuvaa näkemystä pienryhmästä lapsen etuna.

Esimerkki 1

Tärkeätä myös mun mielestä siinä ois se et mietittään mikä sen lapsen etu on, että kuitenkin joittenki lasten näkökulmasta se ei välttämättä myöskään oo sen lapsen kannalta paras, että se laitetaan tonne isoon ryhmään vaan joittenki lasten kannalta vois olla parempi se, että ne sais sen oikeesti pienemmän ryhmän jossa ois tosi vähän muita ihmiskontakteja et se ois tosi pieni se porukka. (VEO2)

Esimerkki osoittaa, että suurissa ryhmissä toimiminen ei ole kaikkien lasten näkökulmasta paras vaihtoehto ja pienryhmässä toimiminen tulisi mahdollistaa niille, jotka siitä hyötyisivät. Tutkimuksessa nousi esille myös näkemys siitä, että erityisryhmät eivät tulisi olla ensisijaisena vaihtoehtona, mutta erityisryhmiäkin tulisi olla. Seuraava esimerkki kuvastaa tätä näkemystä.

Esimerkki 2

... meillä pitää olla semmosia missä on vaikeesti hoidettavia lapsia...se ei voi olla se lähtökohta, että jos on tuentarpeita niin sitte heti pitää siirtää hänet niin kun erityisryhmään, et se ei pidä missään nimessä olla se mitä tehdään. (VO1)

Yksi opettajista kuvasi myös, kuinka inklusio toteutui hyvin, silloin kun oli integroituja erityisryhmiä. Näkemyksissä nousi esille myös kokemuksia siitä, kuinka varhaiskasvatuksessakin on paikkoja, joissa kaikista näkökulmista inklusio ei toimi. Tästä VEO2 kertoi, "Et onhan tota paljon paikkoja missä kaikista näkökulmista se ei välttämättä toimi se inklusio...". Esimerkki osoittaa, että inklusion toteutuminen ja toimivuus on myös paikkakohtaista ja sitä voidaan tarkastella laajasti eri näkökulmista. Kokemuksia jaettiin myös siitä, että päiväkodeissa inklusio toteutuu koulua paremmin, sillä erilaiset tuen tarpeet osataan ottaa paremmin huomioon. Seuraava esimerkki kuvastaa tätä näkemystä.

Esimerkki 3

...mun näkemys on, että tääl päiväkodeis se toteutuu paljon paremmin ku kouluissa et paljon nyt koulun puolelta on tullu semmosta palautetta, että lapsen pitää oppia joku asia ennen kun se voi tulla sinne tai jotenki se ajatus, että lapsi jolla on tuentarpeita niin se ei ikäänku saisi mennä sinne kouluun et must päiväkodissa jotenki paremmin osataan ottaa huomioon ne.... (VEO2)

Esimerkki kuvastaa, kuinka varhaiskasvatuksessa inklusio toteutuu paremmin kuin kouluissa sillä perusteella, että erilaiset tuen tarpeet osataan ottaa huomioon paremmin.

5.3 Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien keinoja inklusion toteuttamiseksi

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin millaisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on inklusion toteuttamiseksi.

Keinoista nousi esille sekä pedagogisen tuen keinoja että rakenteellisen tuen keinoja.

Pedagogisen tuen keinot. Opettajat kertoivat pedagogisen tuen keinojen olevan keinoja, joita he käyttävät inklusion toteuttamiseen. Pedagogisen tuen keinoista esille nousi osallisuuden tuki, pedagogiset työtavat ja vuorovaikutus.

Osallisuuden tukeen katsottiin kuuluvaksi esteettömyyden huomiointi. Esteettömyyden huomiointiin liittyivät oppimisympäristöjen muokkaus sekä aikuinen osallistumisen tukena. VO2 kertoikin kokemuksestaan, jossa aikuiset toimivat lapsen osallistumisen tukena ”...sillä oli tosi paljo terapeutteja ja muita aikuisia ympärillä ja ei päässy ite kävelemää laste luokse, mutta että me vietii sitte panda tuolii tai laitettii sinne lattiatasolle...”. Esimerkki osoittaa, kuinka aikuisten toiminnalla voidaan huomioida esteettömyyttä lapsen osallistumisen tukemiseksi.

Pedagogiset työtavat sisälsivät pedagogisten ja erityispedagogisten työtapojen ja menetelmien käytön, pedagogisten työtapojen ja menetelmien suunnittelun, havainnoinnin ja pedagogisten menetelmien suunnittelun, toiminnan suunnittelun sekä kommunikaatio menetelmät. Pedagogisten ja erityispedagogisten työtapojen ja menetelmien käyttöä sekä suunnittelua kuvattiin muun muassa tukitoimien suunnitteluna, arjen strukturoimisena ja suunnitteluna sekä eriyttämisenä. Arjen strukturointia ja suunnittelua kuvattiin seuraavan esimerkin mukaisesti.

Esimerkki 4

...siinä me tehtiin paljon työtä tiimin kanssa sillä tavalla et saahaa hänet osaks sitä ryhmää ja mietitti iha käytännössä sitteku meillä oli semmosia yhteisiä hetkiä että hän osallistu niihin mukaan eli meil oli aina niinä päivinä kun hän oli nii oli aiva erityine sillei et me oltii valmistauduttu että mite me hänet saahaa myöski mukaa ku ei oo sellasta pysty puhumaa ja muuta et millä muilla keinoilla pystytää... (VO2)

Esimerkki osoittaa kuinka arjen strukturoimisella voidaan tukea lasten osallisuutta sekä pitää sitä keinona inklusion toteuttamisessa. Opettajat

kuvasivat myös käyttävänsä työssään kommunikaatio menetelmiä, joihin liittyi kuvatuena, viittomien ja tabletin käyttö.

Vuorovaikutukseen kuului lasten vuorovaikutussuhteiden tukeminen, kasvattajan osallisuus lapsiryhmässä, positiivinen vuorovaikutus, herkkyys ja aktiivinen vuorovaikutus sekä henkilöstön myönteinen asenne. Lasten vuorovaikutussuhteiden tukemista kuvattiin seuraavan esimerkin mukaan.

Esimerkki 5

...tuettua leikkiä, että siinä tulee sitte huomioitua, jos joku jää vaikka syrjää ja pystytää sitte lelujen kautta lapsille sen lapsen tasosesti sanottamaa ja nään sen jotenki tärkeenä, että ku se aikuinen on siellä tuetun leikin tilanteessa tai missä tilanteessa tahansa niin on semmonen inklusiivinen vuorovaikutus ja ohjaustapa, että jos vaikka huomaa että nämä nyt leikkii tällä lelulla vaa ja yks jää ulkopuolelle niin aikuine sanottaa, että on tärkeätä, että kaikki tullaa mukaa ja jotenki rohkasee ja kannustaa ja tuo sitä kautta sen oman työtteen kautta ja ymmärryksen kautta et se on keino ja tavallaan työväline meille se puhe jonka kautta sitte ohjataan. (VO2)

Edellä oleva esimerkki osoittaa kuinka puhe toimii merkittävänä työvälineenä ja keinona lasten vuorovaikutussuhteiden tukemisessa.

Rakenteellisen tuen keinot. Kaikki opettajat kertoivat myös rakenteellisen tuen keinot olevan keinoja, joita he käyttävät inklusion toteuttamiseen. Rakenteellisen tuen keinoista he nostivat esille henkilöstöresurssit, ammatillisen osaamisen sekä moniammatillisen ja monialaisen yhteistyön ja tukipalvelut.

Henkilöstöresursseja kuvattiin henkilöstön mitoittamiseen ja rakenteeseen liittyvillä ratkaisuilla, henkilöstö resurssien vahvistamisella, henkilöstö mitoittuksiin liittyvillä ratkaisuilla sekä varahenkilöjärjestelmällä. Opettajat nostivat avustajat merkittävänä keinona henkilöstöresursseissa. VEO3 kertoi keväisin tehtävästä ryhmärakenteiden suunnittelusta osana henkilöstöresursseja: "...ku me mietitään tavallaan keväällä ryhmä rakenteet, että minkälaisia, ketä lapsia sijoitetaan mihinkäki ryhmään, että ei oo yhdessä ryhmässä liikaa tuen tarvitsijoita..." Esimerkki osoittaa, että myös ryhmärakenteiden suunnittelu on osa rakenteellisen tuen keinoja ja vaikuttava tekijä henkilöstöresursseissa. VO1 kertoi toimivasta

varahenkilöjärjestelmästä: "Sijaiset...Jyväskylässä on mun mielestä toimiva tää varahenkilö resurssi, et on ne samat pyörivät henkilöt, jotka on siis lastenhoitajia". Esimerkki kuvastaa varahenkilöjärjestelmän toimivuutta ja sitä, kuinka se on hyvä asia, että varahenkilöjärjestelmä koostuu tutuista työntekijöistä.

Ammatillinen osaaminen liittyi henkilöstön osaamiseen ja erityispedagogisen osaamisen lisäämiseen sekä koulutuksen tuomaan pedagogiseen ja erityispedagogiseen osaamiseen. Opettajat nostivat esille oman ammattitaidon ja osaamisen jakamisen ja kehittämisen sekä kouluttautumisen näkökulmia. VEO4 kuvasi oman ammattitaidon ja osaamisen jakamista sekä kehittämistä seuraavasti: "Mää veona koulutan henkilökuntaa niistä asioista, mistä mulla on ammattitaitoa, mistä mää pystyn jakamaan ryhmiin...toki itekki yritän koko ajan kouluttautua... niinku opiskella uutta, et sit ois enemmän annettavaa sinne työyhteisöön". Esimerkki osoittaa kuinka omaa ammatillista osaamista voidaan jakaa sekä tuoda lisäosaamista sekä keinoja työn toteuttamiseen myös muille työyhteisön jäsenille. Koulutuksen merkittävyys nousi esille myös toisen opettajan kuvauksessa, jota kuvataan seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 6

Tässä ehkä tulee tää mun ammattiala, että se lasten tuki, se että no ensinnäkin on resurssia siihen, että pystytään ottaa jokainen lapsi huomioon, mutta sit se, että on koulutuksen kautta tietoa inklusiosta ja sitte, että on taitoa ottaa erilaisia oppijoita ja erilaisia haasteita huomioon siinä sekä suunnitelmallisessa toiminnassa että arjessa. (VEO1)

Esimerkki osoittaa että, koulutuksen tuomalla tietoisuudella ja osaamisella tuen suunnittelussa ja toteutuksessa on merkittävä rooli inklusion toteuttamiseen olevissa keinoissa.

Moniammatilliseen ja monialaiseen yhteistyöhön kuvattiin yhteistyötä koulun ja varhaiskasvatuksen sekä kaupungin välillä, erityisopettajan tukea sekä

erityisopettajan ja pedagogisen johtajan tukea. Yhteistyötä koulun ja varhaiskasvatuksen sekä kaupungin välillä kuvataan seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 7

Mä koen, että minulla on mahdollisuutta vaikuttaa myös koko kaupungin tason linjauksiin, että meillä on esimerkiksi keskustelu foorumeita silleen, että siellä on koulun puolen erityisopettajia ja sitten on varhaiskasvatuksen puolen erityisopettajia ja sit siellä ollaan nyt puhuttu viimeisimpänä esimerkiksi kirjauksiin liittyvistä asioista, mutta niistä otetaan sitten asioita ylös ja pystyy vaikuttaa omilla havainnoillaan siihen, että mitä pystyy viemään ylemmälle taholle. (VEO1)

Esimerkki kuvaa kuinka kaupungin tasolla päätettäviä asioita voidaan viedä kaupungin tasolle nähtäväksi eteenpäin varhaiskasvatuksesta ja kouluista tehtyjen kehityskohtien ja havaittujen tarpeiden pohjalta. Opettajat kertoivat myös erityisopettajan ja pedagogisen johtajan tuesta osana rakenteellisen tuen keinoja. Päällimmäisenä esille nousi varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välinen yhteistyö, johon liittyi yhteissuunnittelua, tukitoimien suunnittelua sekä ohjausta. Myös tiimikeskusteluihin osallistumista kuvattiin ja VEO1 kertoi, että ”Yksiköissä, joissa minä olen niin koen, että mun roolikin on vaikuttaa siihen inklusion toteutumiseen, esimerkiksi näillä tiimin kanssa keskusteluilla ja niiden kanssa yhteissuunnitteluilla ja havaintojen jakamisella...”. Esimerkki osoittaa että, yhteistyö varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välillä on merkittävässä roolissa inklusion toteutumisen kannalta.

Opettajat nostivat esille myös tukipalvelut, johon katsottiin kuuluvaksi apuvälineet. Apuvälineillä tarkoitettiin lasten tarpeiden mukaisten apuvälineiden hankintaa.

5.4 Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien näkemykset inklusion toteuttamista edistävästä ja haastavista keinoista

Neljännän tutkimuskysymyksen avulla selvitimme millaiset keinot varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien näkemysten mukaan edistävät ja haastavat inklusion toteuttamista.

Inklusiota edistävät tekijät. Opettajien mukaan inklusiota edistäviä tekijöitä olivat asenteet, koulutus & kehittäminen, tukitoimet, yhteistyö ja resurssit.

Opettajien mukaan asenteet olivat inklusiota edistävä tekijä. Opettajat toivat esille asenteisiin liittyviä näkökulmia, joita olivat myönteinen asenne ja motivaatio, inklusiivisten arvojen ja asenteiden omaksuminen sekä koulutuksen vaikutus ja ehdollisesti myönteinen suhtautuminen. Seuraava esimerkki kertoo koulutuksen vaikutuksesta asenteisiin.

Esimerkki 8

...siin on varmaan se asenne mikä on, että nyt alkaa tulla niitä työntekijöitä, joilla on jo se, että koulutuksen näkökulmasta tulee jo se asenne, että me otetaan lapset vastaan sellaisina kuin he ovat ja me rakennetaan se heidän oppimisympäristö kaikkineensa sellaiseksi, että nämä lapset pystyvät siellä toimimaan. (VEO3)

Esimerkki osoittaa, että koulutus tuo mukanaan myönteisen asenteen, jossa kaikki lapset hyväksytään ja oppimisympäristöjä muutetaan lasten tarpeiden mukaisesti. Opettajat kertoivat myös, että inklusio on hyvä asia ja tavoite, mutta se vaatii asennetta ja resursseja sekä panostusta toimiakseen. Tällaiset kuvaukset katsottiin kuuluvan ehdollisesti myönteiseen suhtautumiseen. VEO3 kertoi inklusiivisten arvojen ja asenteiden omaksumisesta: ”No se vaatii sitä...asennetta ja hyväksyntää...et jokainen lapsi toimii vähän eri tavalla ja hyväksytään se asia”.

Opettajat toivat esille myös koulutuksen ja kehittämisen inklusiota edistävänä tekijänä. Koulutuksella tarkoitettiin lisäkoulutuksia osaamisen ja tietotaidon lisäämiseksi inklusiosta niin tietoisuuden kuin konkretian tasolla.

Seuraava esimerkki kuvastaa lisäkoulutuksen tarvetta konkretian tason näkökulmasta.

Esimerkki 9

...Se vaatii myös ammattitaitoa, jos vaaditaan viittomia ryhmässä mitä aiemmin sulla ei ikinä ollutkaan semmosta lasta, joka hyötyisi viittomista ja sit sun pitääki yhtäkkiä opetella niitä viittomia niin sit se, että mistä sä sen koulutuksen siihen saat, että onko se veo vai käytkö sä jonku ulkopuolisen viittomakoulutuksen tai mikä tahansa, jos pitää joku tällönen erityistaito olla, niin se vaatii sitä simmosta tietynlaista ammattitaitoa...(VEO4)

Opettajat kertoivat myös tukitoimien olevan inklusiota edistävä tekijä, ja he kuvasivat sitä tuen tarpeiden huomioinnin ja tukitoimien suunnittelun näkökulmasta. Heidän mukaansa on tärkeää ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen mukaista, että tukitoimet ovat hyvin osana ryhmän arkea. Tähän liittyi myös toiminnan suunnittelu, jolla he tarkoittivat, että arkea ja toimintaa suunnitellaan lasten tarpeiden mukaan sekä inklusion näkökulmasta. Myös näkemyksiä oppimisympäristöjen muokkaamisesta lasten tarpeita vastaavaksi tuotiin esille, jota kuvataan seuraavalla esimerkillä.

Esimerkki 10

...se vaatii oppimisympäristöjen muokkaamista...jos on esimerkiksi liikuntarajoitteinen lapsi, et miten se pystyy siellä oppimisympäristössään tai siellä ympäristössä liikkumaan ja jos...me mennään iha syvälle...ni sehä vaatii tavallaa sen fyysisen oppimisympäristön muokkaamista, se vaatii sen psyykkisen oppimisympäristön muokkaamista eli taataan sille lapselle turvallinen olo siellä päivän aikana, että se kokee, että hän on yksi ryhmän jäsen...(VEO3)

Inklusiota edistäviin tekijöihin kuului myös yhteistyö, joka opettajien mukaan tarkoitti niin kasvattajien välistä kuin vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Opettajat kuvasivat kasvattajien väliseen yhteistyöhön kuuluvan erilaiset keskustelut esimerkiksi tiimipalavereissa. Vanhempien kanssa

tehtävässä yhteistyössä tuotiin esille vanhempien ymmärryksen lisääminen inklusiosta ja sen periaatteista.

Opettajat toivat esille myös resurssit inklusiota edistävänä tekijänä, jolla kuvattiin henkilöstöresursseihin ja oman työn resurssointiin liittyviä näkemyksiä. Seuraava esimerkki kuvaa henkilöstöresursseihin liittyvää näkemystä.

Esimerkki 11

...se vaatii myös resursseja joissakin tapauksissa, ei aina mutta välillä...että voidaan suhdelukuja sitten muuttaa, et voi tulla avustajaa tai sitten miettiä erilaisia pienryhmä rakenteita, että miten saadaan semmonen laadukas varhaiskasvatus sitten annettua kaikille lapsille. (VEO1)

Esimerkki osoittaa, että laadukkaan varhaiskasvatuksen takaamiseksi henkilöstöresursseihin voidaan vaikuttaa ryhmän suhdelukuja muuttamalla tai pienryhmä rakenteiden suunnittelulla. Oman työn resurssointia opettajat kuvasivat asioiden priorisoimisella, jolloin vähemmän tärkeät asiat voidaan jättää myöhemmäksi. Opettajien mukaan myös oman suunnitteluajan käytöllä ja ohjaavien asiakirjojen arvopohjan mukaisesti toimimalla voidaan edistää inklusiota.

Inklusiota haastavat tekijät. Opettajat toivat esille inklusiota haastavina tekijöinä koulutuksen & tietoisuuden puutteen, eriävät käsitykset, resurssit sekä kielteiset kokemukset.

Koulutuksen ja tietoisuuden puute oli opettajien mukaan inklusiota haastava tekijä. Koulutuksen puuttumisesta kerrottiin, että epäpätevien työntekijöiden tietoisuuden puute inklusiosta ei tue inklusiota ja näin ollen on yksi inklusiota haastava tekijä. Mutta myös koulutetun henkilöstön tietoisuuden puutteita tuotiin ilmi. Koulutuksen puuttumista kuvataan seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 12

...siellä saattaa siis olla joku ketä ei edes opiskele opettajaksi missään koulutuksessa niin...se ei tue sitä inklusiota, kun heillä ei ole tietoa siitä inklusiosta ja mitä se tarkoittaa ja mitä se vaatii. (VO1)

Esimerkki osoittaa, että epäpätevät työntekijät eivät tue inklusion toteuttamista. Koulutetun henkilöstön tietoisuuden puutetta kuvattiin seuraavasti: "...et ei ehkä ymmärretä sitä, että mitä se tuki on mitä me pystytään ihan jokaisessa päiväkotiryhmässä tarjoamaan"(VEO4). Esimerkki viittaa siihen, kuinka myös koulutetulla henkilöstöllä on puutteita tietoisuudessa.

Opettajat toivat esille inklusiota haastavina tekijöinä myös eriävät käsitykset, jota seuraava esimerkki kuvaa. Opettajat kertoivat, että osalla varhaiskasvatuksen työntekijöistä on vakiintunut asenne, että kaikki lapset kuuluvat vertaistensa ryhmään, kun taas osa työntekijöistä haikailee erityisryhmien perään.

Esimerkki 13

Mää nään et me eletään ehkä semmosta murrosvaihetta et osalle se on ehkä jo semmonen ihan läpihuuto juttu et ihan tottakai sama minkätahansalainen lapsi niin se kuuluu tänne ryhmään, mut sitten meillä on edelleen semmosia työntekijöitä jotka haikailee siihen, että no miksei niitä erityisryhmiä enää ole, että kyllähän tämän tapaiset lapset pitäisi olla jossain erityisryhmässä, että he saisivat tarvitsemaansa tukea... (VEO4)

Esimerkki osoittaa, että työntekijöiden eriävät ajatukset käytännöistä vaikuttavat inklusion toteutumiseen sitä heikentävällä tavalla.

Inklusiota haastavana tekijänä opettajat toivat esille resurssit. Opettajien mukaan resurssit sisälsivät näkemyksiä riittämättömistä henkilöstöresursseista, liian suurista ryhmäkoista ja tilojen puutteellisuudesta. Myös näkemykset aika- ja raharesursseista sekä resurssit motivaation haastajina olivat inklusiota haastavia tekijöitä resursseissa. Seuraava esimerkki kuvaa resursseja motivaation haastajina.

Esimerkki 14

...se resurssointi saattaa madaltaa sitä tahtotilaa ja sitte ku tulee, et kun ei pääsekään tavallaan niihin tavoitteisiin, mitä itse haluaisi nii sit se tavallaa laskee sitä motivaatiota ja sitä yritystä ja näin pois päin, että se on varmaan ehkä mä näkisin tällä hetkellä semmonen haaste. (VEO3)

Esimerkki osoittaa, että inkluusiota haastavana tekijänä toimii myös resurssit onnistumisen kokemusten ja motivaation haastajina. VEO5 kertoi näkemyksestään liian suurista ryhmäkoista: ”...ryhmäkoko on liian suuri ja siinä ei oo riittävästi henkilökuntaa niin se on sillon hyvin mahdoton toteuttaa. Pitää olla semmosta joustaa, että miten ryhmää pystyy jakamaan pienempiin ja miten sitä tukea pystyy oikeesti antamaan...”. Esimerkki osoittaa, että liian suuret ryhmäkoot haastavat myös henkilöstöresursseja ja siten inkluusion toteuttamista. Riittämättömistä henkilöstöresursseista opettajat kertoivat myös kokemuksia siitä, kuinka on ollut tilanteita, joissa on oltu alimiehityksellä.

Opettajat toivat esille myös inkluusiota haastavina tekijöinä kielteiset kokemukset. Kielteisillä kokemuksilla tarkoitettiin kasvattajien kokemaa osaamisen, tietotaidon ja resurssien riittämättömyyden tunnetta, jota kuvataan seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 15

...tulee lapsi isoilla tuen tarpeilla ja sit se vaa heitetään sinne ryhmään ja pärjäilkää ja ovet kiinni perästä et tottakai mä ymmärrän et sitten kasvattajille saattaa tulla semmonen olo et ääh mä en osaa ja mulla ei oo tietoa ja mulla ei oo taitoja ja meillä ei oo riittävästi resursseja et sit saattaa tulla semmonen no mitä järkee tässä tuohussa on. (VEO4)

Esimerkki osoittaa, että kasvattajat eivät ole kaikissa tilanteissa välttämättä saaneet riittävästi tukea tuen tarpeisen lapsen kanssa toimimiseen. Tämä vaikuttaa kasvattajien kokemaan riittämättömyyden tunteeseen sekä johtaa kielteisiin kokemuksiin ja asenteisiin.

6 POHDINTA

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen keskeisiä tuloksia sekä niistä muodostuneita johtopäätöksiä. Lisäksi arvioimme tutkimuksen luotettavuutta sekä esittelemme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on inklusiosta. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on inklusion toteuttamiseksi sekä millaiset tekijät edistävät tai heikentävät inklusion toteuttamista.

6.1.1 Inklusion määritelmä ja käsitykset inklusiosta

Varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat määrittelivät inklusion sosiaalisena osallisuutena, osallisuutena ja yhdenvertaisuutena, nämä käsitteet on myös mainittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) osana inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvoja ja periaatteita. Opettajat kuvasivat sosiaalista osallisuutta mukaan ottamisena ja kuulumisen tunnetta kokemisena. Tämä kävivät ilmi myös Heiskasen ym. (2021) aiemman selvityksen sosiaalisen osallisuuden määritelmässä, jossa kuvataan lapsen positiivista mukanaoloa vertaisryhmän toiminnassa. Sosiaalista osallisuutta voidaan Viitalan (2022) mukaan edistää inklusiivisella pedagogiikalla.

Osallisuutta kuvattiin tulosten perusteella oppimisympäristöjen muokkaamisella, tukitoimien tuomisella lapsen vertaisryhmään sekä lapsen vertaisryhmässä toimimisen ja osallistumisen mahdollistamisena. Myös Heiskasen ym. (2021) aiemmassa selvityksessä inklusion määritelmää on kuvattu osallisuutena, jossa kuvauksissa on korostunut osallisuus ja ryhmään kuuluminen, mutta niiden lisäksi myös vaikuttaminen ja lapsen oikeus oman

mielipiteen ilmaisuun, jotka eivät meidän tutkimuksessamme inklusion määrittelyssä nousseet esille.

Tuloksissa yhdenvertaisuuteen liittyi hyväksyvä ilmapiiri, yksilöllisyyden huomiointi sekä tasa-arvoinen kohtelu. Aiemmassa selvityksessä inklusio on määritelty yhdenvertaisuutena, jossa inklusiota on kuvattu lapsen itsearvoisena oikeutena, johon on liittynyt kuvaukset tasa-arvoisuudesta, syrjimättömyydestä henkilöön liittyvien syiden perusteella, yhtäläisistä mahdollisuuksista, esteettömyydestä ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta (Heiskanen, ym., 2021). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että inklusio voidaan määritellä tarkoittavan sen taustalla toimivien arvojen toteutumista käytännössä, jonka aate konkretisoituu inklusiivisessa, kaikille yhteisessä kasvatuksessa (Viitala, 2022; Alila ym., 2022).

Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsitykset inklusiosta kuvasivat näkemyksiä inklusion toteutumisesta. Tutkimuksessa näkemykset inklusion toteutumisesta sisälsivät opettajien kokemuksia inklusiivisen tuen toteuttamisesta ja toteutumisesta. Tulosten mukaan pienryhmät voivat olla joidenkin lasten etuna ja erityisryhmät eivät tulisi olla ensisijaisena vaihtoehtona, mutta niiden olemassaolo ja vaihtoehtoisuus koettiin tarpeellisena. Kokemukset viittaavat näkemykseen, jossa pienryhmät ja erityisryhmät koetaan kuulumattomiksi inklusioon. Myös Viljamaan & Takalan (2017) aiemmassa tutkimuksessa inklusio oli ymmärretty pienryhmien purkamisena ja tuen tarpeisten lasten siirtymisenä vertaisryhmiin. Alilan ym. (2022) aiemmassa selvityksessä on kuitenkin mainittu, ettei inklusiivisen tuen toteuttaminen edellytä pien- tai erityisryhmistä luopumista silloin, kun lapsi hyötyy niistä. Myös Heiskasen ym. (2021) aiemmassa selvityksessä mainittiin, että varhaiskasvatusta voidaan järjestää erityisryhmissä silloin, kun se on lapsen tarpeiden mukaan paras ratkaisu, kuitenkin suosien ensisijaisesti niin sanottuja integroituja erityisryhmiä, joissa on sekä erityistä tukea saavia että muita lapsia.

Tutkimuksessa selvisi myös näkemyksiä siitä, kuinka varhaiskasvatuksessa inklusio toteutuu paremmin, kuin kouluissa, sillä varhaiskasvatuksessa erilaiset tuen tarpeet osataan ottaa paremmin huomioon. Kuitenkin

tutkimuksessa jaettiin näkemyksiä myös siitä, että varhaiskasvatuksessakin on paikkoja, joissa inklusio ei kaikista näkökulmista toteudu. Kuitenkaan suoranaista selvyttä ei tullut siihen, millaisista näkökulmista on kyse. Inklusion toteutumisesta myös Kannel ym. (2023) ovat aiemmassa tutkimuksessaan todenneet, että suurimmassa osassa varhaiskasvatuksen toimipaikoista inklusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteet toteutuvat melko hyvin haasteista ja epäselvyyksistä huolimatta. Tästä voisimme päätellä, että tutkimuksen tuloksissa ilmennyt kokemus siitä, ettei inklusio kaikissa paikoissa kaikista näkökulmista toteudu, olisi sen syynä jonkinlaiset haasteet ja epäselvyydet, jonka vuoksi tällainen kokemus on syntynyt.

Johtopäätöksenä voimme todeta, ettei tutkimus tuottanut uutta tietoa opettajien käsityksistä inklusiosta ja sen määritelmästä, mutta vahvistivat aikaisempia tutkimuksia ja selvityksiä sekä lisäsivät ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä.

6.1.2 Keinot inklusion toteuttamiseksi sekä inklusiota edistävät ja haastavat tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat kertoivat pedagogisten ja rakenteellisten tuen keinojen olevan keinoja, joita he käyttävät työssään inklusion toteuttamiseksi. Pedagogisen tuen keinoihin kuului osallisuuden tuki, pedagogiset työtavat ja vuorovaikutus. Rakenteellisen tuen keinoihin puolestaan kuului henkilöstöresurssit, ammatillinen osaaminen, moniammatillinen ja monialainen yhteistyö sekä tukipalvelut. Nämä ovat myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) kirjattu kuuluvaksi pedagogisen ja rakenteellisen tuen muotoihin.

Osallisuuden tukeen kuului esteettömyyden huomiointi, johon liittyi oppimisympäristöjen muokkaus sekä aikuisen osallisuus lapsen osallistumisen tukena. Viitalan (2022) mukaan lapsen fyysisen ympäristön huomioiminen on myös yksi inklusiivisen pedagogiikan edellytys.

Pedagogiset työtavat kuvasivat pedagogisten ja erityispedagogisten työtapojen ja menetelmien käyttöä sekä suunnittelua, havainnointia sekä

pedagogisten menetelmien ja toiminnan suunnittelua ja kommunikaatio menetelmien käyttöä. Heiskasen ym. (2022) mukaan lasten tuki perustuu laadukkaaseen varhaiskasvatukseen pedagogiseen toimintaan, johon lapsen tarvitsemat tukitoimet suunnitellaan sopivaksi. Tämä edellyttääkin tulostemme pedagogisten työtapojen sisältöjen hallintaa ja toteutusta. Tulosten perusteella voimme myös päätellä, että opettajilla on vahva käsitys ja riittävät keinot siihen, kuinka tukea lapsia inklusion toteuttamiseksi. Pedagogisten tukitoimien toteuttaminen on todettu myös aiemmassa tutkimuksessa toteutuvan hyvin (Kannel ym., 2023).

Vuorovaikutusta kuvattiin lasten vuorovaikutussuhteiden tukemisena, kasvattajan osallisuutena lapsiryhmässä, positiivisena vuorovaikutuksena, herkkyytenä ja aktiivisena vuorovaikutuksena sekä henkilöstön myönteisenä asenteena. Nämä liittyvät myös vahvasti inklusion määritelmään, jossa Heiskasen ym. (2021) mukaan vuorovaikutus liittyy vahvasti inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteisiin, joita ovat osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja yhteenkuuluvuus.

Tutkimuksen tulosten pedagogisen tuen keinot kuvaavat inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemisen mallin toista tasoa, jossa kuvataan konkreettisia pedagogisia toimintatapoja, jotka kaikki edistävät inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista (Heiskanen, 23.6.2022; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Ekosysteemisessä mallissa pedagogisia toimintatapoja on tukitoimet, positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus, sitoutunut osallistuminen, lapsilähtöisyys sekä yksilöllinen oppimisen arviointi (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Tutkimuksessa selvinneet pedagogisen tuen keinot vahvistavat myös Viitalan (2022) toteamusta inklusiivisesta pedagogiikasta, joka edellyttää huomioimaan lasten fyysisen ympäristön lisäksi myös toiminnan, ilmapiirin ja vuorovaikutussuhteet.

Tutkimuksessa rakenteellisen tuen keinojen henkilöstöresursseja kuvattiin henkilöstön mitoitukseen ja rakenteeseen liittyvillä ratkaisulla, henkilöstö resurssien vahvistamisella, henkilöstö mitoituksiin liittyvillä ratkaisulla sekä

varahenkilöjärjestelmällä. Tulosten perusteella opettajat kokivat avustajat merkittäväksi osaksi henkilöstöresursseja. Myös Heiskasen ym. (2021) aiemmassa selvityksessä on mainittu, että mahdollisuus ryhmäkohtaiseen tai henkilökohtaiseen avustajaan ja ”lisäkäsiin” on koettu tärkeänä resurssina.

Ammatillisessa osaamisessa korostui henkilöstön osaaminen ja erityispedagogisen osaamisen lisääminen sekä koulutuksen tuoma pedagoginen ja erityispedagoginen osaaminen. Tutkimuksessa selvisi, että henkilöstö jakaa omaa osaamistaan työyhteisön kesken sekä kouluttautuvat lisää, jotta heillä olisi koko ajan enemmän tarjottavaa työyhteisölle. Myös Kannel ym. (2023) aiemmassa tutkimuksessa henkilöstön osaaminen on koettu olevan merkittävässä asemassa inklusion toteuttamisessa.

Tutkimuksessa moniammatillisessa ja monialaisessa yhteistyössä päällimmäisenä esille nousi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välinen yhteistyö, johon liittyi yhteissuunnittelua, tukitoimien suunnittelua sekä ohjausta. Lisäksi moniammatillisessa ja monialaisessa yhteistyössä nousi esille myös mahdollisuus vaikuttaa kaupungin tason linjauksiin. Tämä on tärkeää inklusion toteutumisessa, sillä kaupunkien tasolla päätettävät linjaukset ovat vaikutussuhteessa varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuviin ja toteutettaviin asioihin. Myös Viitala (2022) korostaa monialaisen yhteistyön merkitystä inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukipilareina. Tutkimuksessa tukipalveluilla tarkoitettiin lasten tarpeiden mukaisten apuvälineiden hankintaa ja tulosten perusteella välttämättömien apuvälineiden hankkiminen ja saaminen koettiin mahdolliseksi.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien näkemysten mukaan inklusiota edistäviä tekijöitä olivat asenteet, koulutus & kehittäminen, tukitoimet, yhteistyö ja resurssit. Inklusiota haastavia tekijöitä puolestaan olivat koulutuksen & tietoisuuden puute, eriävät käsitykset, resurssit sekä kielteiset kokemukset. Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että jotkut inklusiota edistävät tekijät voivat myös olla inklusiota haastavia tekijöitä, mikäli niiden kohdalla on havaittavissa puutteita.

Tutkimuksessa asenteet olivat merkittävässä roolissa inklusiota edistävänä tekijänä. Asenteissa korostui myönteisen asenteen ja motivaation, inklusiivisten arvojen ja asenteiden omaksumisen sekä koulutuksen tuoman vaikutuksen ja ehdollisesti myönteisen suhtautumisen näkökulmat. Tutkimuksen tuloksissa tuotiin esille koulutuksen tuoman asenteen merkityksen, kuinka lapset otetaan vastaan sellaisina kuin he ovat ja oppimisympäristö rakennetaan kokonaisuudessaan sellaiseksi, että kaikki lapset pystyvät siellä toimimaan. Aiemmassa tutkimuksessa myös motivaation ja ammattilaisten sitoutuneisuuden inklusion arvopohjaan on todettu edistävän inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista (Kannel ym., 2023). Kuitenkin tuloksissa selvisi, että inklusiota haastavana tekijänä oli kielteiset kokemukset, jossa korostui kasvattajien kokema osaamisen, tietotaidon ja resurssien riittämättömyyden tunne. Tällaisia kokemuksia saattoi tulla sellaisista tilanteista, joissa kasvattajat ovat jääneet ilman tarvitsemaansa tukea, ja mielestämme tämä saattaa myös johtaa negatiivisiin asenteisiin ja siten vaikuttaa inklusioon heikentävällä tavalla.

Tutkimuksessa resurssit nousivat sekä inklusiota edistävinä että haastavina tekijöinä. Tulosten mukaan inklusiota edistäviin resursseihin kuului henkilöstöresurssit sekä oman työn resurssointi. Opettajien mukaan laadukkaana varhaiskasvatuksen takaamiseksi voidaan vaikuttaa henkilöstöresursseihin muuttamalla ryhmän suhdelukuja tai suunnittelemalla uudelleen pienryhmärakenteita. Myös Alila ym. (2022) ovat todenneet, että inklusiivista varhaiskasvatusta edistää resurssien riittävyys sekä niiden oikein suuntautuminen lasten tarpeisiin nähden. Kuitenkin vastaavasti inklusiota haastaviin tekijöihin opettajien mukaan kuului riittämättömät henkilöstöresurssit, jota kuvasi kokemukset siitä, ettei ole ollut riittävästi henkilökuntaa. Lisäksi tutkimuksessa inklusiota haastaviin tekijöihin resursseissa esille nousi liian suuret ryhmäkoot, tilojen puutteellisuus, aika- ja raharesurssit sekä resurssit motivaation haastajina. Myös aiemmissa tutkimuksissa haastavaksi tekijäksi on todettu liian suuret ryhmäkoot, tilat ja

henkilöstön riittävyys (Laakso ym., 2023; SeonYeong & Hyejin, 2020; Kannel ym., 2023; Viljamaa & Takala, 2017).

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat koulutuksen ja kehittämisen inklusiota edistävänä tekijänä. Tulosten mukaan lisäkoulutuksilla saataisiin lisättyä työntekijöiden osaamista ja tietotaitoa inklusiosta niin tietoisuuden kuin konkretian tasolla. Heiskanen ja kumppanit (2021) ovat myös selvityksessään tuoneet esille, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten tutkintokoulutuksissa ja täydennyskoulutuksissa tietämystä inklusiosta olisi tarpeen lisätä. Lisäksi Kannel ym. (2023) ovat tutkimuksessaan todenneet, että myös työyhteisötasolla saatava koulutus olisi hyödyllistä, sillä se mahdollistaisi yhteisen reflektio- ja arviointikeskustelun. Heidän mukaansa yhteinen reflektio on tärkeää siksi, että työyhteisöön syntyisi yhteinen ja jaettu ymmärrys inklusion merkityksestä, sisällöistä ja käytänteistä, joka edistää myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista. Vaikka koulutus ja kehittäminen oli tulosten perusteella opettajien mukaan inklusiota edistävä tekijä, tutkimuksessa vastaavasti nousi esille inklusiota haastavana tekijänä koulutuksen ja tietoisuuden puute. Tulosten mukaan opettajien näkemykset tietoisuuden puutteesta kuvasivat sitä, että inklusiota ei täysin ymmärretä sekä ymmärryksen puutteena siitä mitä tuki on. Myös Alila ym. (2022) ovat aiemmassa selvityksessään tuoneet esille haastavaksi tekijäksi sen, että inklusio käsitettä ei ymmärretä kaikista näkökulmista samalla tavalla. Koulutuksen puutteella opettajat tarkoittivat epäpäteviä työntekijöitä. Myös Kannel ja kumppanit (2023) ovat todenneet koulutuksen puutteen olevan merkittävä inklusiota haastava tekijä. Vastaavasti Heiskanen ym. (2021) ovat selvityksessään todenneet, että koulutettu, osaava ja kelpoisuusehdot täyttävä henkilökunta ovat lapsen tuen toteutumisen perusedellytys.

Tulosten mukaan myös työntekijöiden eriävät ajatukset käytännöistä koettiin inklusiota haastavina tekijöinä. Tutkimuksessa selvisi, että osalla työntekijöistä oli vakiintunut asenne siitä, että kaikki lapset kuuluvat vertaistensa ryhmään, kun taas osa työntekijöistä haikailee edelleen erityisryhmien perään. Kuten jo aiemminkin pohdinnassa on tuotu esille, ei

erityisryhmien käytettävyys ole pois suljettu mahdollisuus inklusiosta. Tästä voisimme päätellä, että eriävien ajatusten takana voidaan ajatella olevan henkilöstön tietoisuuden puute, jota voitaisiin ehkäistä tarvittavilla lisäkoulutuksilla.

Tutkimuksessa myös yhteistyön koettiin olevan yksi inklusiota edistävä tekijä. Tällä tarkoitettiin kasvattajien välillä ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä korostui myös vanhemmille jaettava tieto ja ymmärrys inklusiosta ja sen merkityksestä. Myös Kannel ym. (2023) ovat aikaisemmassa tutkimuksessaan todenneet yhteistyön varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja huoltajien kesken olevan yksi inklusiota edistävä tekijä.

Johtopäätöksenä voimme todeta, ettei tutkimus tuonut uutta tietoa näidenkään kysymysten osalta, mutta se vahvisti aikaisempien tutkimusten tuloksia sekä lisäsi ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä. Tulosten pohjalta on kuitenkin nähtävissä, että opettajien käyttämät keinot inklusion toteuttamiseksi ovat myös inklusiota edistäviä tekijöitä.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusta arvioidessa tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuus. Tutkimuksen uskottavuus liittyy tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ja tarkoittaa sitä, että tutkijan käsitys ja tulkinta yhtenevät tutkittavien näkemysten kanssa (Eskola & Suoranta, 2008, s.211). Tämän tutkimuksen uskottavuutta lisäsi varmistus siitä, että tutkittavien käsitykset vastaavat tutkijoiden käsitteellistyksiä ja tulkintaa (Eskola & Suoranta, 2008, s.211).

Myös siirrettävyys on yksi tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyvä käsite, jolla tarkoitetaan sitä, että eri tutkimusympäristössä olisi mahdollista saada saman suuntaisia tuloksia tutkimuksesta (Aaltio & Puusa, 2020, s.181). Tutkimus on mahdollista toteuttaa uudestaan eri tutkimusympäristössä, mutta samanlaisten tulosten saaminen ei välttämättä ole mahdollista, sillä tutkimuksessa tutkittiin vain yhden kaupungin varhaiskasvatuksen opettajien ja

erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumista. Tutkimuksen siirrettävyyteen vaikuttaa se, että tutkimukseen osallistuneet olivat kaikki samalta paikkakunnalta, joten tutkimus on yleistettävissä paikkakunta kohtaisesti, mutta ei valtakunnallisesti.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tarkasteltiin myös tutkimuksen reliabiliteettia, jolla tarkoitetaan sitä, että jos tutkimus toteutetaan uudelleen, sen tulokset vahvistavat jo aiemmin saatuja tuloksia (Kananen, 2017, s.175).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa huomioimme myös tutkimuksen vahvistettavuuden triangulaatiolla. Triangulaatiolla viitataan tutkimuksessa eri menetelmien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.140). Tutkimuksessa hyödynsimme tutkijoihin liittyvää triangulaatiota sekä teorioihin liittyvää triangulaatiota. Tutkijoihin liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkijoita on enemmän kuin yksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 142). Tässä tutkimuksessa se, että tutkijoita oli kaksi, mahdollisti tutkimusaineiston tarkastelemisen sekä aineiston analysoinnin useammasta kuin yhdestä näkökulmasta. Teoriaan liittyvällä triangulaatiolla Tuomen & Sarajärven (2009, s.142) mukaan tarkoitetaan sitä, että tutkimusta tehdessä otetaan huomioon monia eri näkökulmia useista eri teorioista, jotka tukevat tutkimusta. Tutkimuksessa olemme hyödyntäneet useita eri tutkimuksia, selvityksiä, raportteja ja ohjaavia asiakirjoja.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkimuksen pieni otoskoko, vaikka se on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.87). Tutkimusta arvioidessa pohdimme kuitenkin, että tutkimuksen pieni otoskoko on voinut vaikuttaa siihen, että tutkimukseen osallistuneiden mielipiteet tutkittavasta ilmiöstä eivät eroa niin paljon, kuin jos otoskoko olisi ollut suurempi. Tutkimukseen osallistuneet tutkittavat valikoituivat niin, että olimme itse suoraan yhteydessä heihin. Tutkimukseen vastanneet tutkittavat olivat etukäteen tietoisia sekä kiinnostuneita aiheesta, jolla saattaa olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Tuomen & Sarajärven (2009, s.88) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat henkilöt ovat jollakin tasolla kiinnostuneita tai tietoisia tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimusta tehdessä kiinnitimme huomiota myös objektiivisuuteen sekä puolueettomuuteen. Tutkimusta tehdessä pyrimme olemaan mahdollisimman puolueettomia niin, että emme antaneet omien ajatusten ja mielipiteiden vaikuttaa tutkimukseen missään vaiheessa. On kuitenkin lähes mahdotonta päästä täysin objektiivisuuteen ja puolueettomuuteen tutkimusta tehdessä, sillä kuten Tuomi & Sarajärvi (2009, s.133) kertoo, aineiston tulkintaa ohjaavat ainakin jossain määrin tutkijan omat näkemykset ja kokemukset.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tuloksissa nousi vahvasti esille asenteet sekä koulutuksen merkitys asenteisiin. Seuraavissa tutkimuksissa voitaisiinkin tutkia, että kuinka paljon koulutuksessa tuodaan esille myönteistä asennetta inklusiota kohtaan ja miten sitä arvioidaan opintojen aikana. Sen lisäksi olisi hyvä selvittää, pysyykö asenteet myönteisinä ja kuinka niitä voitaisiin ylläpitää työelämässä. Asenteissa olisi tärkeää myös tutkia sitä, että vaikuttaako henkilöstö itse omiin asenteisiinsa vai tuleeko asenteeseen vaikuttavat asiat ylempältä taholta ja ympäristöltä.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voi huomata, että inklusion toteuttamiseen on selkeästi keinoja. Jatkossa voitaisiinkin tutkia, että kaivataanko varhaiskasvatuksen kentällä vahvistusta omaan osaamiseen vai tarvitaanko enemmän arviointia, koulutusta, vertaistyyöskentelyä tai muuta vastaavaa toimintaa henkilöstön osaamisen tukemiseksi.

Nämä olisivat tutkimuksen tulosten perusteella merkityksellisiä jatkotutkimusaiheita sillä, inklusio on tärkeä asia ja sitä tulisi jatkossakin edistää sillä perusteella, että inklusiivinen varhaiskasvatus on joka lapsen oikeus ja kasvatustyötä ohjaava päämäärä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.177–188). Gaudeamus.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in education policy*, 6(1, 7–16). <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:44). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Castillo Rodriguez, C. & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion And Integration On Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191 (2015), 1323-1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and F. Bellour, eds.). Odense, Denmark.
- Heiskanen, N. (2022, 23. kesäkuuta). Inklusiivinen varhaiskasvatus, osa 1: Inklusio arvona ja käsitteenä. *Opetushallitus*. (Viitattu 19.1.2024). <https://www.youtube.com/watch?v=8pjoWZlcbUM>
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Heiskanen, N., Pyökkimies, M., & Syrjämäki, M. (2022). Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. 2.painos. PS Kustannus.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö?. *Kasvatus & Aika*, 11(3) 2017, 91–95.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004). *Tutkimustyön metodeista*. (Uudistettu painos). Tampere: Opinpajan kirja.
- Kananen, J. (2017) *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kannel, L., Kuusiholma-Linnanmäki, J., Harju-Luukkainen, H., Heiskanen, N., Kuusisto, A. & Kulmala, V. (2023). *Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 28:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kettunen, J. Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> . [Viitattu 16.1.2024.]
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 373–398.
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota – Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 26–49. <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Loukomies, A. & Laine, S. (2023). *Inklusio onnistuu! : näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin*. PS-Kustannus.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Eriyispedagogiikan perusteet*. (3.uudistettu painos). PS-Kustannus.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005a) Nauhoittaminen. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005b) Miten tilanne rakentuu haastatteluiksi. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Sandberg, E. (2021). Osa 1 Pedagogisen tukemisen perusteet. *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (2. painos). PS-Kustannus.
- SeonYeong, Y. & Hyejin, P. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 48:497–506.
<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01017-9>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. uudistettu painos). Tammi.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. Luettu 19.1.2024.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Ministry of Education and Science.
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>. Luettu 1.2.2024.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2022). Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. (3. uudistettu painos). PS-Kustannus.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207–229.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

TAUSTATIEDOT

1. Työskenteletkö varhaiskasvatuksen opettajana vai varhaiskasvatuksen erityisopettajana?
2. Mikä on koulutustaustasi?
3. Kuinka kauan olet työskennellyt tässä työtehtävässä?
4. Minkä ikäisten lasten kanssa työskentelet tällä hetkellä?

HAASTATTELUKYSYMYKSET

5. Miten inklusio mielestäsi määritellään tai miten kuvailisit inklusiota?
6. Mitä asioita mielestäsi kuuluu inklusiiviseen varhaiskasvatukseen?
7. Mitä inklusion toteuttaminen mielestäsi vaatii
8. Mitä inklusion toteutuminen mielestäsi vaatii?
9. Onko inklusion toteuttamisessa tällä hetkellä mielestäsi haasteita?
Millaisia haasteita näet inklusion toteuttamisessa tällä hetkellä?
10. Millaisia keinoja inklusion toteuttamiseen on käytettävissä työssäsi?
11. Kertoisitko esimerkin jostakin tilanteesta, missä inklusio on toteutunut mielestäsi hyvin.
12. Tuleeko mieleesi vielä jotain, mitä haluaisit kertoa inklusioon liittyen?