

**Päiväkodin johtajien ja  
varhaiskasvatuksen erityisopettajien  
käsityksiä inklusiosta  
ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta**

Essi Kananen & Tiia Valtonen

Varhaiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2024  
Kasvatustieteenlaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kananen, Essi ja Valtonen, Tiia. 2024. Päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta. Erityispedagogiikan ja varhaiskasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 75 sivua.**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta sekä tuottaa tietoa inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämiseksi.

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jossa lähestymistapana oli fenomenografia. Tutkimus toteutettiin keskisuuressa kunnassa. Aineistonkeruumenetelminä oli ryhmäkeskustelu (n=5) ja Webropol-kysely (n=6). Yhteensä osallistujia oli 11, joista 6 oli päiväkodin johtajaa ja 5 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin keinoin.

Inklusiota määriteltiin asiakirjojen velvoittamina arvoina. Osallisuus nähtiin sekä lapsia ja henkilöstöä koskevana keskeisenä inklusiivisena arvona, että inklusion päämääränä. Lisäksi inklusiota kuvattiin moninaisuuden ja erilaisuuden arvostamisena sekä kasvatuksellisenä ideologiana. Päiväkodin johtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla molemmilla mainittiin olevan inklusion johtamiseen liittyviä perustehtäviä, mutta varhaiskasvatuksen erityisopettajan johtajuutta ei tunnustettu eikä tunnistettu suoraan. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liitettiin myös inklusiivisen pedagogiikan johtaminen ja resurssihoitaminen. Inklusion toteutumisen kannalta yhteinen ymmärrys inklusiivisista arvoista sekä jaettu pedagoginen johtajuus nähtiin keskeisimpänä tekijänä toteuttaa ja johtaa inklusiivista varhaiskasvatusta.

Asiasanat: Fenomenografia, inklusio, johtaminen, varhaiserityiskasvatus, varhaiskasvatus

## Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>INKLUUSIO KÄSITTEENÄ JA ARVONA VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Osallisuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämääränä .....	7
	2.2 Inklusiivinen pedagogiikka.....	8
<b>3</b>	<b>INKLUSIIVISEN VARHAISKASVATUKSEN JOHTAMINEN PROSESSINA</b> .....	<b>11</b>
	3.1 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen asiakirjojen pohjalta .....	12
	3.2 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen laaja pedagoginen johtaminen ....	14
	3.2.1 Päiväkodinjohtajan hallinnollinen ja resurssien johtaminen ....	14
	3.2.2 Päiväkodin johtaja ja erityisopettaja inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvojohtajina.....	16
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>20</b>
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	20
	5.2 Tutkimuksen kohdeorganisaation ja osallistujien kuvaus .....	21
	5.3 Tutkimuksen aineistonkeruu .....	22
	5.4 Aineiston analyysi .....	26
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>40</b>
	6.1 Inklusio arvona .....	40
	6.1.1 Inklusio osallisuutena.....	41
	6.1.2 Inklusio arvona ohjaavissa asiakirjoissa .....	43
	6.2 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen.....	44
	6.2.1 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen jaettu johtajuus .....	45

6.2.2	Resurssien johtaminen .....	49
6.2.3	Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen .....	52
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>55</b>
7.1	Tutkimuksen päätulokset ja johtopäätökset .....	55
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	58
<b>8</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>63</b>
<b>9</b>	<b>LIITTEET</b> .....	<b>72</b>
9.1	Liite 1 Havainnointilomake .....	72
9.2	Liite 2 Webropol-kysely .....	74

# 1 JOHDANTO

Inkluusio on sanana tuttu kaikille. Inklusion ideologian juuret ovat jo Ihmisoikeuksien julistuksessa (Yhdistyneet kansakunnat, 1948) sekä Salamancan sopimuksessa (Unesco, 1994), jonka yhteydessä otettiin käyttöön inklusio käsitteenä. Booth ym. (2006, s. 9) kuvaavat inklusion sisältävän kolme ulottuvuutta: inklusiivisen kulttuurin luominen, inklusiivinen politiikka ja inklusiivisten käytäntöjen luominen. Näiden ulottuvuuksien tulisi Hermanforsin (2017) mukaan näkyä jo opetussuunnitelmissa. Suomessa saatiinkin toteutettua inklusiivista varhaiskasvatusta tukevat uudistukset Varhaiskasvatukseenlakiin (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin eli Vasuun (Opetushallitus, 2023). Uudistus tehtiin, jotta lapsen oikeus saada kehitykseensä ja oppimiseensa riittävästi tukea ja mahdollisuus osallistua inklusiiviseen varhaiskasvatukseen toteutuisi entistä paremmin (Alila ym., 2022; Pihlaja & Viitala, 2022). Siitä huolimatta inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus ovat kuitenkin itsessään vielä varhaiskasvatuksen johtajille (Laakso ym., 2020; Laakso ym., 2023), varhaiskasvatuksen erityisopettajille (Viljamaa & Takala 2017) ja koko varhaiskasvatuksen henkilöstölle (Heiskanen ym., 2021) epäselviä käsitteitä.

Tutkimuksemme lähtökohtana olikin kiinnostus tutkia päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyviä käsityksiä. Tutkimukset osoittavat, että johtajien käsitykset inklusiosta vaikuttavat keskeisesti inklusiivisen varhaiskasvatuksen päätöksentekoon (Ahtiainen ym., 2021; Ainscow, 2020; Hautakangas & Laakso, 2022) sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen (Aas, 2019; Gidlund, 2018; Hermanfors, 2017; Laakso ym., 2020; Pihlaja & Viitala, 2022; Viljamaa & Viitala 2022). Siksi tutkimme inklusiivisen johtamisen käsitysten ohella myös käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta.

Kansallisesti ja kansainvälisesti inklusiivista varhaiskasvatusta ja koulutusta ja sen järjestämistä on tutkittu jo varsin runsaasti. Inklusion tutkimus on kuitenkin

keskittynyt lähinnä erityispedagogiikkaan ja inklusion käytännön toteuttamiseen haasteiden ja esteiden näkökulmaan (Ahtiainen ym., 2021; Hermanfors, 2017; Nilholm, 2021). Varhaiskasvatuksen johtamisen tutkimusta on tehty viime vuosina runsaasti (Fonsén ym., 2022), mutta inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista on tutkittu vähäisesti sekä kansainvälisesti että kansallisesti (Laakso ym., 2020). Varhaiskasvatusjohtajien näkemyksiä inklusiosta ovat tarkastelleet Laakso ym. (2020) ja Laakso ym. (2023), mutta tutkimuksia päiväkodin johtajien tai varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksistä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen näkökulmasta on tehty muutamia.

Uudistuneissa Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja Vasussa (Opetushallitus, 2023) näkyvät nyt Boothin ym. (2006) esille nostama ajatus ja tavoite inklusiosta päättymättömänä prosessina. Prosessissa tulisi mahdollistaa osallisuuden toteutuminen kaikille: lapsille, perheille ja henkilökunnalle. Prosessissa keskeistä on pohtia työyhteisöissä, millaiset arvot ohjaavat kasvatukselle ja koulutukselle asetettuja tavoitteita. Lisäksi tulisi tarkastella, millaisin poliittisin päätöksin ja konkreettisin käytäntein näitä inklusion arvoja ja periaatteita tavoittelevaa kasvatausta ja koulutusta voidaan toteuttaa (Ainscow, 2020; Dovigo, 2017; Hautakangas & Laakso, 2022). Ahtiainen ym. (2021) ja Nilholm (2021) nostavatkin esille, että tutkimuksen tulisi keskittyä aiempaa enemmän laadullisen tutkimuksen keinoin löytämään konkreettisia, inklusiivista kasvatausta ja koulutusta tukevia käytänteitä inklusion haasteiden tai kaikille sopivien ja yleistettävien teorioiden sijaan.

Omassa tutkimuksessamme lähtökohtana onkin tarkastella, millaisia käsityksiä päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat liittävät inklusioon ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen. Tutkimuksen kautta on mahdollisuus ymmärtää inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista laajempänä ilmiönä ja tuottaa tietoa inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen kehittämistyöhön.

## 2 INKLUUSIO KÄSITTEENÄ JA ARVONA VARHAISKASVATUKSESSA

Inkluusiota voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta, mikä tekee käsitteen kattavasta ja yksinkertaisesta määrittelystä haastavaa (Ainscow ym., 2006, s. 27; Sirkko, 2020, s. 27). Inklusion määrittelyyn vaikuttaa asiayhteys ja se, kenen näkökulmasta inkluusiota tarkastellaan. Booth ym. (2006, s. 3) toteavat jokaisella olevan oma näkemyksensä siitä, mitä inkluusio tarkoittaa. Tässä luvussa määrittelemme aluksi inkluusiota käsitteenä ja yhteiskunnallisena arvona. Tämän jälkeen kuvaamme osallisuutta inklusion keskeisenä päämääränä. Lopuksi kuvaamme varhaiskasvatuksen inklusiivista pedagogiikkaa, johon sisältyy myös varhaiserityiskasvatus ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut. Tekstissä viittaamme lyhyesti erityisopettajalla aina varhaiskasvatuksen erityisopettajaan.

### 2.1 Osallisuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämääränä

Keskeisimpinä arvoina inklusiossa nähdään olevan tasa-arvo, osallisuus, yhteisöllisyys, yhteenkuuluvuus sekä erilaisuuden ja moninaisuuden arvostaminen (Booth ym., 2006; Hermanfors, 2017; Laakso ym., 2020; Viljamaa & Viitala, 2022). Pihlaja (2021) kuvailee inklusion tarkoittavan tasa-arvoon perustuvaa kasvattusta, jossa mahdollistuu osallisuus. Siinä noudatetaan yhdenvertaisuuden periaatetta ja moninaisuus nähdään rikkautena. Eerola-Pennanen ja Turja (2017, s. 203) lisäävät vielä, että inkluusio on osa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista varhaiskasvatuksessa ja yhteiskunnallisessa elämässä. Osallisuus voidaan nähdä sekä inklusiivisena arvona, että inklusion päämääränä (Viitala, 2022, Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus).

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa jokaisella lapsella tulisi olla tasa-arvoinen oikeus olla osallisena ja saada laadukasta varhaiskasvatusta vammaisuudesta, tuen tarpeista, kulttuurisesta taustasta tai asuinpaikasta riippumatta (Ainscow,

2020; Alila ym., 2022; Heiskanen ym., 2021). Lasten osallisuuden kehittäminen vaatiikin kasvatusalan uusimpien tutkimusten ja lakien tuntemista sekä uusia toimintamalleja (Sevón ym., 2021, s. 114). Osallisuus mahdollistuu Vellosen ja Äikkään (2017, s. 193) mukaan yhteisössä ja ympäristössä, jossa on toimiva tapa kommunikoida, tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Kasvattaja ottaa tällöin huomioon lasten keskenään eroavat lähtökohdat pyrkien tasoittamaan lasten keskinäisiä eroja ja samalla lisää lasten edellytyksiä osallisuuteen (Turja, 2020, Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteet voidaankin saavuttaa luomalla osallisuutta lisääviä pedagogisia ja erityispedagogisia käytänteitä eli inklusiivista pedagogiikkaa (Ainscow, 2020; Hautakangas & Laakso, 2022; Hermanfors, 2017; Laakso ym. 2020; Viitala, 2022).

## 2.2 Inklusiivinen pedagogiikka

Inklusion voidaan ajatella tarkoittavan inklusiivisten arvojen viemistä käytäntöön (Ainscow ym., 2006, s. 27; Booth ym., 2006, s. 5). Hermanforsin (2017, s. 92) mukaan inklusion käytäntöön viemisessä on keskeistä keskittyä ympäristön muokkaamiseen lapsille sopivaksi, ei lasten keskinäiseen erotteluun. Tällöin oppiminen, leikki ja osallisuus mahdollistetaan siis kaikille lapsille heidän ominaisuuksistaan riippumatta (Booth ym., 2006; Booth, 2011). Dickins (2014, s. 1) korostaakin, että inklusiossa on keskeistä arvostaa jokaista yksilöä omana itsenään nähden erilaisuus rikkautena. Booth ym. (2006) määrittelevät inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteena olevan muutosprosessi, jossa pyritään poistamaan jokaisen lapsen oppimisen esteitä, tukemaan jokaisen lapsen tarpeita, osallisuutta ja tasa-arvoa sekä sosiaalista oikeuden mukaisuutta.

Inklusiivisen ajattelun mukaisesti tukea tarvitsevien lasten kasvatus ja opetus toteutuu yhteisesti ja yhtäläisesti laadukkaassa varhaiskasvatuksessa, jossa kaikkien lasten tarpeisiin vastataan monimuotoisesti (Hermanfors, 2017; Laakso ym., 2020; Pihlaja & Viitala, 2022). Toisin sanoen jokaisen lapsen tuen tarpeisiin vastataan varhaiskasvatuksessa kaikille lapsille suunnatulla yleisellä pedagogiikalla



ja sen lisäksi tarvittavilla erityispedagogisilla menetelmillä. Laadukas inklusiivinen varhaiskasvatus on eduksi kaikille lapsille tuentarpeesta riippumatta (Barton & Smith, 2015; Guralnick & Bruder, 2016). Toteutuakseen inklusiivinen varhaiskasvatus tarvitseekin Laakson ym. (2020) mukaan sekä pedagogista, mutta myös erityispedagogista työyhteisön osaamista. Kuitenkin tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen järjestämisen käytänteissä, erityisopettajan perustehtävien kuvauksissa ja käytetyissä käsitteissä on vielä suuria eroja kuntien välillä (Eskelinen & Hjelt 2017; Heiskanen ym. 2021; Pihlaja & Neitola 2017; Neitola 2022). Erityisopettajan Neitola (2022, s.120–127) määrittelee erityispedagogiikan asiantuntijaksi, jolla on hyvin moninainen tehtäväkuva. Erityisopettajan tehtäviin voi hänen mukaansa kuulua esimerkiksi erityisopetuksen antaminen ryhmissä, henkilöstön konsultointi sekä erityispedagogiikan kehittämisen johtaminen tiimeissä, yksikkökohtaisesti ja kunnan tasolla sekä monialaisissa työryhmissä.

Varhaiskasvatukseen kohdistuneet muutokset ovatkin heijastuneet myös varhaiserityiskasvatukseen (Pihlaja & Neitola, 2017; Pihlaja & Viitala, 2022). Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatustieteitä ja erityispedagogiikkaa sisältäen lapsen tuen tarpeet, niihin vastaamisen eri muodot sekä varhaiskasvatuksen erityispedagogiset elementit (Pihlaja & Neitola, 2017), joiden tavoitteena on tukea inklusiivisen pedagogiikan toteutumista. Uudistetussa Vasussa (Opetushallitus 2023) määritellään lapsen tuen muotojen voivan olla rakenteellisia, hoidollisia ja/tai pedagogisia. Tukitoimien tavoitteena on mahdollistaa lapsen osallisuus, oppiminen ja vertaisryhmässä mukana oleminen. Tukitoimia on myös toteutettava heti tuen tarpeen ilmettyä muunnellen työskentelytapoja ja oppimisympäristöä vastaamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Inklusiivisiin arvoihin perustuen kuvaillaan erityisopetuksen ja erityisopettajan palvelujen kuuluvan kaikille lapsille sekä erityisopettajan konsultoivan ja tukevan perushenkilöstön työtä.

Tässä tutkimuksessa käsitämme inklusion, inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja inklusiivisen pedagogiikan Boothin ym. (2006) ja Hermanforsin (2017) kuvailemalla tavoin, että lapset tulisi nähdä kokonaisvaltaisina ja ensisijaisesti lapsina erityisyyden tarpeiden tai ominaisuuksien määrittelyn sijaan. Näemme inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteellisena prosessina, jossa tavoitteena on jokaisen lapsen ja henkilöstön mahdollisuus olla osallisena varhaiskasvatuksessa. Henkilöstö vastaa jokaisen lapsen tuen tarpeisiin laadukkaalla pedagogiikalla, johon sisältyy myös erityispedagogiikka. Samalla lapset kasvavat yhdessä henkilöstön kanssa arvostamaan moninaisuutta, näkemään erilaisuuden rikkautena ja mahdollistamaan jokaisen osallisuutta.

### 3 INKLUSIIVISEN VARHAISKASVATUKSEN JOHTAMINEN PROSESSINA

Johtamisen ja johtajuuden ollessa keskeisimpiä tekijöitä inklusiivista varhaiskasvatusta toteutettaessa (Hautakangas & Laakso, 2022, s. 258)., Vasun (Opetushallitus 2023) ja Varhaiskasvatustilain (540/2018) uudistaminen on haastanut kuntia tarkastelemaan kasvatus- ja koulutusalan inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyviä kysymyksiä uudella tavoin (Fonsén ym., 2022; Fonsén ym., 2021b; Risku & Alava, 2021). Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen elää kansallisten ja kansainvälisten muutosten ja uudistusten mukaan, mikä vaatii jatkuvaa johtamisen käytänteiden ja käsitteiden tutkimusta, uudelleentarkastelua ja kehittämistä (Alava ym. 2021; Laakso ym., 2020; Risku & Alava, 2021; Ursin 2012). Fonsén (2014) toteaaakin, että johtajuuden ymmärtäminen edellyttääkin käsitteeseen liittyvien ulottuvuuksien kuvaamista. Tässä luvussa määrittelemme aluksi yleisesti *johtamisen, johtajan ja johtajuuden*. Sen jälkeen määritämme kasvatus- ja koulutusosalalla keskeisen laajan pedagogisen johtajuuden sekä erittelemme päiväkodin johtajan ja erityisopettajan perustehtäviä. Luvun lopussa kuvaamme inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen prosessia.

Fonsénin (2014) mukaan *johtajalla* tarkoitetaan sitä henkilöä, joka toteuttaa johtamistekoja yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Johtaja ei aina välttämättä ole muodollisessa johtamisasemassa työyhteisössään. Tällöin johtajuus ja johtaja voivat vaihtua, sekä johtajia voi myös olla useita samaan aikaan. *Johtamisella* viitataan yleisesti kokonaisvaltaiseen työhön organisaation tavoitteiden ja tulosten aikaansaamiseksi (Fonsén 2014; kts. myös Ursin, 2012, s. 98–100). Ursin (2012, s. 98–100) tuo esille, että *johtajuus* nähdään usein prosessina, jossa vaikutetaan organisoitun ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi lisäämällä siinä toimivien ihmisten kykyä suoriutua töistään tehokkaasti. Ihmisten asiantuntijuutta ja vastuuta perustehtävästä pyritään jakamaan erilaisten johtamisroolien kautta. Täl-

laiseen vastuun ja asiantuntijuuden jakamiseen liittyy hänen mukaansa aina kasvamisesta ja oppimista eli pedagoginen ulottuvuus, joka vaatii yksilöltä halua ja tahtoa osallistua oppivan yhteisön prosessiin. Their (1994, s. 19–20) kuvaakin, että oppivassa yhteisössä kaikki osallistuvat johtamisen prosesseihin, jolloin myös johtajuus saa pedagogisen luonteen (ks. myös Ursin 2012, s. 100).

### **3.1 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen asiakirjojen pohjalta**

Johtamiseen kuuluu Fonsénin ym. (2021b) mukaan varmistaa, että pedagoginen varhaiskasvatustoiminta noudattaa varhaiskasvatuksen asiakirjojen määrittämiä linjauksia toteuttaa varhaiskasvatuksen perustehtävää oman työroolinsa mukaisesti. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista ohjaavina inklusion ydinarvoina voidaan pitää kirjattuja sitoutumisia kansainvälisiin ihmisoikeussopimusten ja muihin syrjintää ehkäisevien ja, yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa edistävien lakien arvomaailmaan (Alila, 2022; Viljamaa & Viitala, 2022). Inklusion ydinarvot ja periaatteet näkyvät kansallisesti laadituissa poliittisissa asiakirjoissa sekä niiden laadintaan liittyvissä poliittisissa päätöksissä (Ainscow 2020; Dovigo 2017; Pihlaja & Viitala 2022). Suomalaista varhaiskasvatusta, varhaiserityiskasvatusta ja sen johtamisen käytänteitä ohjaavat kansainvälisesti määritellyt kehykset (esim. Euroopan ihmisoikeussopimus 1990; YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 59/1991; YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016). Näissä määritellyt inklusion ydinarvot sekä johtamisen periaatteet ja käytänteet tuodaan aiempaa selkeämmin näkyviksi uudistetuissa Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja Vasussa (Opetushallitus, 2023). Johtajan ja johtamisen vaikutus varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen järjestämiseen liittyviin tehtäviin on moninainen lähtien arvokeskustelujen järjestämisestä riittävien resurssien hankintaan (Neitola, 2022; Pihjala & Viitanen, 2022, Varhaiserityiskasvatuksen järjestäminen). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen järjestämisessä tulisi huomioida ohjaavien asiakirjojen tuomat muutokset johtamiseen sekä johtajien ja erityisopettajien muuttuneet työnkuvat ja työtehtävien lisääntyminen.

Asiakirjoissa tuodaan esille, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää laadukkaan pedagogisen ja erityispedagogisen osaamisen ja toiminnan johtamista siten, että henkilöstö ymmärtää ja sitoutuu toteuttamaan inklusiivisia arvoja omassa työssään lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. Fonsénin (2014) mukaan pedagoginen johtajuus koetaan osaamisen kasvattamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvänä yhteisön ilmiönä ja se nähdään sekä johtamistapana, että henkilöstöjohtamisen välineenä. Inklusiivisiin arvoihin sitoutuminen, toteuttaminen ja kehittäminen edellyttää hyviä työolosuhteita, ammatillista osaamista ja koulutusta sekä pedagogisen toiminnan suunnittelua ja kehittämistä yhdessä koko työyhteisön kanssa.

Fonsén ym. (2021b) tuovat esille viimeaikaisten varhaiskasvatuksen johtajuustutkimusten johtamiseen liittyvää ristiriitaisuutta, missä johtajuus näyttäytyy sekä hallinnan välineenä että tärkeiden arvojen ja päämäärien mahdollistajana. Tämä liittyy heidän mukaansa tavoitteisiin vakiinnuttaa varhaiskasvatuksen käytänteet vastaamaan kasvatustieteellistä tietoa sekä Vasussa (Opetushallitus 2023) kuvattua ymmärrystä lapsen edusta, mutta kuten tutkimukset (Pihlaja, 2021; Toivonen ym., 2023; Viljamaa & Takala, 2017) tuovat esille myös koko henkilöstön mukaan lukien erityisopettajien hyvien työolosuhteiden varmistamista. Ristiriitaisuus liittyykin Fonsénin ym. (2021b) mukaan siihen, miten johtajan tulisi toisaalta *johtaa* eli tietää ja tuntea sekä ohjata ja määritellä henkilöstölle ohjaavien asiakirjojen mukaisesti, miten johtajan itsensä ja henkilöstön kuuluisi toteuttaa varhaiskasvatusta ohjaavia inklusiivisia arvoja. Toisaalta henkilöstöllä koetaan usein olevan johtajaa parempi asiantuntijuus sekä tietämys arjesta ja käytännön työn toteuttamisesta. Fonsénin (2014) mukaan tämä edellyttää pedagogiikan johtamista *jaetun pedagogisen johtajuuden* kautta siten, että varhaiskasvatuksen koko yhteisöllä on mahdollisuus osallistua, ottaa vastuuta ja vaikuttaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Tämä vaatii, että inklusiivisia arvoja, käytänteitä ja toimintatapoja havainnoidaan ja tehdään näkyväksi sekä arvioidaan säännöllisesti ja tavoitteellisesti.

## 3.2 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen laaja pedagoginen johtaminen

Pedagogiikan johtamisessa koulutus- ja varhaiskasvatuskontekstissa on kyse aina siitä, miten lapsen tai oppijan kasvua, oppimista ja hyvinvointia tuetaan (Alava ym. 2021; Fonsén & Parrila 2017). Nämä taataan laadukkaalla pedagogiikalla, jonka järjestäminen ja kehittäminen nähdään varhaiskasvatuksessa tärkeimpänä johtajuuden osa-alueena (Alava ym. 2021; Fonsén ym., 2021a). Laaja pedagoginen johtajuus kattaa usein sisälleen kokonaisvaltaisesti tämän kaiken konkreettisen johtamistoiminnan, joka tulee näkyväksi johtajan tai johdon toimintana esimerkiksi pedagogisesti johtamisena, resurssi- tai talousjohtamisena, eettisenä ja arvojohtamisena sekä henkilöstöjohtamisena (Fonsén ym., 2021a; Fonsén & Parrila 2017; Hujala ym. 2023). Käsitteitä pedagoginen johtaminen, pedagoginen johtajuus ja pedagoginen johtaja onkin käytetty suomalaisessa koulutus- ja varhaiskasvatusjohtamisessa toistensa vastineina viitaten useimmiten laajaan pedagogiseen johtajuuteen (Alava ym. 2021; Jalkanen 2020).

Mäntyjärven ja Parrilan (2021) mukaan jaettu pedagoginen johtajuus toimii johtajuutta uudistavana tekijänä, mutta ei vähennä kuitenkaan itse organisaation tai yksikön johtajan merkitystä. Jaettu johtajuus edistää yhteistyötä ja sitoutumista muutokseen. Jaetussa johtajuudessa siis myös henkilöstöön kuuluvat, kuten erityisopettajat, voivat toimia johtoasemassa.

### 3.2.1 Päiväkodinjohtajan hallinnollinen ja resurssien johtaminen

Julkisjohtaminen on globaalin kehityksen myötä vaikuttanut myös varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviin rakenteellisiin muutoksiin tuoden mukanaan vaikutteita yritys-elämän ja liikkeenjohdon periaatteista (Fonsén ym., 2021a; Pihlaja & Viitala, 2022; Toivonen ym., 2023). Varhaiskasvatuksen ja päiväkodin johtajilta vaaditaan organisaation toiminnan ja henkilöstön osaamisen resurssointia parhaan mahdollisen hyödyn ja taloudellisen sijoittamisen saavuttamiseksi. Tämä edellyttää johtajilta entistä enemmän strategista johtamisosaamista, tuloksellisuutta ja tuottavuutta sekä toiminnan tehostamista. Pihlaja ja Viitala (2022)

tuovat esille, että myös varhaiserityiskasvatusta voidaan tarkastella osana varhaiskasvatuspalvelujen rakennetta ja pedagogisena toimintana. Päiväkodin johtajat johtavat usein enemmän kuin yhtä yksikköä (kts. esim. Hujala ym. 2023; Akselin 2013). Lisäksi Pihjala ja Viitala (2022) nostavat esille, että varhaiskasvatuksen johtamisessa hallinnolliset laadun ja kustannustehokkaan toiminnan arviointiin ja raportointiin liittyvät työt ovat lisääntyneet. Nämä muutokset ovatkin vieneet tilaa perustehtävän eli pedagogiselta johtamiselta. Varhaiskasvatuksessa johtajat kokevatkin usein, että heillä on liian vähän aikaa pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen ja kehittämiseen (Alava ym. 2021; Fonsén ym., 2021a).

Laakson ym. (2020) ja Laakson ym. (2023) varhaiskasvatuksen järjestämisestä vastaaville johtajille suunnatussa tutkimuksessa johtajien inklusio -käsitteen määrittely vaihteli ja inklusio liitettiin lähinnä lapsen paikan tarkasteluun ja sitä kautta ryhmien muodostamiseen sekä erityisopetuksen vaatimien resurssien, kuten erityisopettajan palvelujen hankintaan ja jakamiseen. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa Eerola-Pennanen ja Turja (2017) kuvaavatkin lasten fyysisen yhdessäolon lisäksi tarvittavan myös lasten moninaisuuteen vastaamista pedagogisessa toiminnassa, jonka toteutumiseen tarvitaan riittäviä resursseja ja henkilöstön osaamista. Laadukkaan pedagogisen johtamisen näkökulmasta tämä tarkoittaaakin työtiimien ja monialaisen yhteistyön organisointia, sopivien lapsiryhmien muodostamista sekä lapsen tarvitsemien palvelujen ja resurssien hankintaa (Pihlaja & Viitala, 2022). Kuitenkin päätettäessä varhaiskasvatuksen palvelujen järjestämisestä ja riittävien resurssien hankkimisesta, tehtyjen päätösten tulisi tukea ennen kaikkea Vasun (Opetushallitus 2023) määrittelemää tavoitetta toteuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan laatua ja inklusiivisten arvojen toteutumista (Fonsén ym., 2021a; Toivonen ym., 2023). Tämä ei kuitenkaan usein toteudu. Fonsénin ym. (2021a) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvästä päätöksenteosta *varhaiskasvatuksen laatu* päätöksen tekoon vaikuttavana tekona jäi *järjestämisen tarpeen, kuntatalouden ja lapsen edun ensisijaisuuden* taakse. Samoin Toivosen ym. (2023) tutkimuksessa kuntataloutta ohjaava lainsäädäntö

koettiin Varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja Vasua (Opetushallitus 2023) velvoittavammaksi päätöksen tekoa ohjaavaksi asiakiksi.

Toisaalta Fonsénin ym. (2021a) ja Toivosen ym. (2023) tutkimuksissa nousi esille, että johtajan omaan arvojohtamiseen yhdistetty vahva pedagoginen johtaminen ja johtajuus näyttävät mahdollisuutena aidosti vaikuttaa päätöksentekoon, eli hallinnan välineenä toteuttaa arvoja ja päämääriä nimenomaan rakenteiden ja resurssien kautta, mitkä ovat inklusiivisen varhaiskasvatuksen resurssien johtamisessa keskeistä (kts. myös Fonsén ym. 2021b). Toisaalta Fonsén ym. (2021a) korostavatkin kuitenkin, että keskijohdolla, kuten päiväkodin johtajilla, on vain rajatut mahdollisuudet vaikuttaa aidosti rakenteellisiin ja resursseihin liittyvään pedagogiseen johtamiseen, ja arvotiridat voivat näyttääkin vahvasti juuri keskijohdon työssä.

### **3.2.2 Päiväkodin johtaja ja erityisopettaja inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvojohtajina**

Olemme tuoneet jo edellä esille, inklusio ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen tulisikin nähdä ennen kaikkea prosessina (Ainscow, 2020; Booth, 2011; Dovigo, 2017; Hautakangas & Laakso, 2022). Prosessissa tulisi korostua Hautakankaan ja Laakson (2022) mukaan yhteinen pohdinta inklusion arvoista, käsitteistä ja tavoitteista sekä koko työyhteisön tahto ja sitoutuminen inklusion arvoihin. Viljamaa ja Viitala (2022, s. 59) lisäävät myös, että prosessissa tulisi tunnistaa ja tarkastella yhdessä koko henkilöstön kanssa inklusiivisuutta tukevia ja haittaavia käytäntöjä. Työyhteisöjen kehittämisen tukeminen vaatii johtajilta pohdintaa siitä, millaisin pedagogisen johtamisen keinoin johtaja vie inklusioita eteenpäin työyhteisöissä.

Johtajien, erityisopettajien sekä koko henkilöstön asenteet ja käsitykset moninaisuudesta ja erilaisuudesta heijastuvatkin inklusiivisen varhaiskasvatuksen suunnitteluun, koordinointiin ja toteuttamiseen (Hermanfors, 2017) eli jaettuun pedagogiseen johtajuuteen. Inklusiivisen pedagogiikan johtamisessa johdetaan myös



erityispedagogiikkaa, jolloin erityispedagogiikan johtaminen kuuluu erityisopettajan vastuualueelle. Inklusiivista varhaiskasvatusta kehitettäessä erityisopettajan näkemyksistä nähdäänkin usein olevan hyötyä johtotiimissä ja erityisopettaja toimiikin usein olennaisena osana päiväkodin kolmikantaisessa johtotiimissä päiväkodin johtajan ja apulaisjohtajan ohella (Jones, 2004; Neitola 2022; Viljamaa & Takala 2017).

Hautakangas ja Laakso (2022 kts. myös Pihlaja 2021) korostavat prosessin lähtevän liikkeelle johtajien omien inklusiivisten arvojen syvällisestä pohdinnasta ja myönteisestä asenteesta yhteisön jokaisen yksilön erilaisuutta kohtaan. Pihlajan (2021) mukaan tämä erilaisuuden arvostaminen koskee niin lapsia, mutta myös henkilöstöä ja lasten huoltajia. Inklusiivisen pedagogiikan jaettua johtamista toteuttava päiväkodin johtaja, erityisopettaja tai muu henkilöstön jäsen tukee ja vahvistaa omalla esimerkillään henkilöstön sitoutumista perustehtävän toteuttamiseen eli inklusiivisiin arvoihin ja lasten hyvinvoinnista huolehtimiseen, mitkä ovat inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen keskeinen tavoite.

Pihlaja ja Viitala (2022) tiivistävätkin inklusiivisen pedagogiikan johtamiseen kuuluvan jatkuvat arvokeskustelut koko työyhteisössä. Arvokeskusteluissa tulisi toteutua Vasun (Opetushallitus 2023) vaatimus tarkastella pedagogisen perustehtävän toteutumista inklusiivisten arvojen näkökulmasta. Arvokeskustelujen tavoitteena onkin sekä tehdä näkyväksi, että arvioida säännöllisesti ja tavoitteellisesti varhaiskasvatuksen inklusiivisia arvoja, käytänteitä ja toimintatapoja. Jos koko varhaiskasvatuksen yhteisö käy säännöllisesti arvokeskusteluja, toteutuu myös ajatus jaetusta pedagogisesta johtajuudesta oppivan yhteisön tukena (kts. Fonsén 2014; Opetushallitus 2023). Arvokeskustelujen kautta varhaiskasvatuksen koko yhteisöllä on mahdollisuus osallistua, ottaa vastuuta ja vaikuttaa sekä jakaa omia tietoja, taitoja ja osaamistaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen.

Tässä tutkielmassa ymmärrämme laajan pedagogisen johtamisen ja johtajuuden viittaamaan kaikkeen johtamistoimintaan, mikä toteutuu jaetun pedagogisen johtajuuden kautta yhteisöllisenä oppimisena (Fonsén, 2014; Opetushallitus, 2023). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen taustalla tulisi olla vahvaa pohdintaa inklusiivisten arvojen käytännön toteuttamisesta, mikä vaatii koko varhaiskasvatuksen yhteisön säännöllistä arvokeskustelua. Arvokeskustelujen johtamisessa tulisi näkyä päiväkodin johtajien ja erityisopettajien pedagogisesti jaettua johtajuutta heidän perustehtävissään. Näin toimien voidaan muodostaa jaettua yhteistä ymmärrystä inklusiivisista arvoista ja johtamisesta, mutta myös inklusiivisen pedagogiikan suunnittelusta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Inklusiivisen pedagogiikan johtamisessa tarvitaankin pedagogisen arvojohtajuuden otetta hallinnollisen asioiden johtamisen rinnalle.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Inklusiota ja siihen liittyviä käsityksiä sekä varhaiskasvatuksen johtamista on molempia tutkittu jo suhteellisen paljon (esim. Ahtiainen ym., 2021; Fonsén ym., 2022; Heiskanen ym., 2021; Laakso ym., 2020; Nilholm, 2021). Viimeaikaisten tutkimusten (Alila ym., 2022; Heiskanen ym., 2021; Pihlaja & Viitala, 2022; Viljamaa & Takala 2017) mukaan inklusion arvot ja tavoitteet sekä toimivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen että pedagogiset ja erityispedagogiset käytänteet ovat kuitenkin edelleen epäselviä niin varhaiskasvatuksen johtajille, erityisopettajille kuin varhaiskasvatuksen koko henkilöstölle. Siksi tutkimme inklusiivisen johtamisen käsitysten ohella myös käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta.

Inklusiota ja inklusiivista varhaiskasvatusta tarkastelevat tutkimukset (mm. Ainscow, 2020; Hermanfors, 2017; Laakso ym., 2020; Laakso ym. 2023) osoittavat, että johtajien käsitykset inklusiosta vaikuttavat keskeisesti inklusiivisen varhaiskasvatuksen päätöksentekoon ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Tutkimuksia päiväkodin johtajien tai erityisopettajien näkemyksistä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen näkökulmasta on tehty vähän.

Tutkimuksemme tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on inklusiosta?
2. Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta?

Tutkimuksemme lähtökohtana oli kiinnostus tarkastella päiväkodin johtajien ja erityisopettajien käsityksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta, koska molemmat osallistuvat varhaiskasvatuksen perustehtävän pedagogiseen johtamiseen omien työtehtäviensä mukaisesti (Jones, 2004; Neitola, 2022).

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimamme ilmiö, inkluusio ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen, muodostuvat ihmisten erilaisista kokemuksista, tunteista, käsityksistä, tulkinnoista, toiminnasta ja vuorovaikutuksesta. Nämä luovat vuorovaikutuksellisia tilannesidonnaisia ilmiöitä, joihin tutkijoilla ei ole suoraa pääsyä, mutta joista voidaan saada tietoa laadullisen tutkimuksen keinoin esimerkiksi havainnoimalla ihmisten toimintaa ja vuorovaikutusta sekä haastatteleamalla (Hyvärinen, 2017).

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Valitsimme laadullisen tapaustutkimuksemme lähestymistavaksi fenomenografian. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja kokea, ymmärtää ja käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä (Marton & Booth, 1997; Mun Ling, 2004; Marton & Pong, 2005; Mulyana & Kurniawat, 2020; Åkerlind 2022). Fenomenografian avulla ei siis tarkastella todellisuutta eli tutkittavaa ilmiötä itsessään vaan ihmisten erilaisia tapoja käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä (Forster, 2019; Marton & Pong, 2005; Mulyana & Kurniawat, 2020; Åkerlind, 2022). Henkilökohtaiset kokemukset, ajanjakso ja kulttuuri vaikuttavat tapaan käsitteellistää ilmiötä (Cossham, 2018; Huusko & Paloniemi, 2006).

Käsityksellä tarkoitetaan fenomenografiassa sitä, miten ihminen ymmärtää ilmiön aikaisemman tiedon ja kokemuksen pohjalta (Ahonen, 1994). Huusko ja Paloniemi, (2006) kuvaavat käsitysten toimivat fenomenografiassa merkityksen-antoina, joissa käytetty kieli toimii käsitysten muodostumisen ja ilmaisun välineenä. Marton & Booth, (1997; ks. myös Kettunen & Tynjälä 2018) tiivistävät, että fenomenografisessa analyysissä pyritäänkin kuvaamaan ihmisten käsitysten vaihtelua ilmiöstä sekä luomaan eri kokemusten ja käsitysten suhteista toisiinsa yhteisiä merkityksiä. Heidän mukaansa käsityksiä ilmiöön uskotaan olevan fenomenografiassa rajatusti, sillä lopulta lähestymistavat yhdistyvät toisiinsa.

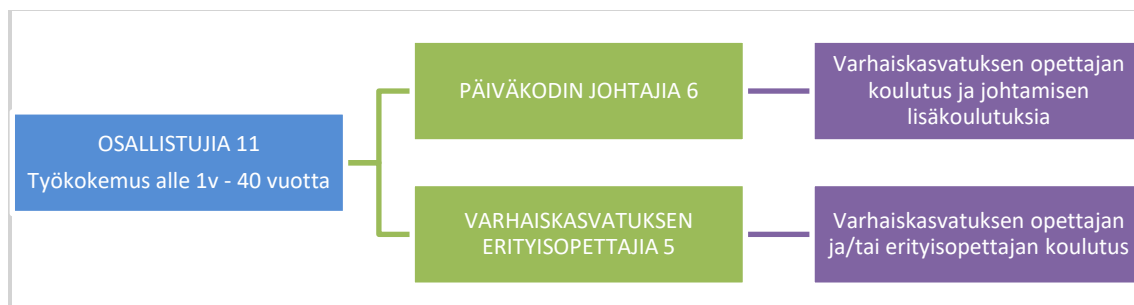
## 5.2 Tutkimuksen kohdeorganisaation ja osallistujien kuvaus

Tutkimuksemme lähtökohtana oli kiinnostus tutkia päiväkodin johtajien ja erityisopettajien inklusioon ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyviä käsityksiä. Toisen tutkijan työyhteisössä oli aloitettu inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyvää koulutus- ja kehitystyötä, mikä antoi mahdollisuuden lähestyä osallistujia helposti sekä luoda luottamuksellista suhdetta osallistujiin (kts. Hyvärinen 2017). Tutkimuksen kohteena olevassa keskisuudessa kunnassa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvästä päätöksenteosta vastaavat päiväkodin johtajat, apulaisjohtajat ja erityisopettajat muodostaen hallinnollista johtotiimityöskentelyä (vrt. Neitola 2022). Johtotiimien toiminnan kehittämiseksi kunnassa oli aloitettu kouluttamaan johtotiimien jäseniä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen toimintakauden 2022–2023 aikana kehittämispäivien muodossa.

Kehittämispäivien yhtenä tavoitteena oli antaa johtotiimeille mahdollisuus käydä yhteisiä keskusteluja inklusiosta ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyvistä käsityksistä sekä käytännön toteuttamiseen liittyvästä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöstä. Kehittämispäivien voidaan siis nähdä olevan osa kunnan varhaiskasvatuksen johtamista, jossa tavoitteena on arvioida, kehittää ja luoda uusia käytänteitä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen (kts. Hautakangas & Laakso 2022). Tässä tutkimuksessa päiväkodin johtaja, apulaisjohtaja ja erityisopettaja ovat asiantuntijoita, joilla on inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta maallikkoa enemmän tietoa ja osaamista sekä valtaa tehdä päätöksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyvissä asioissa (kts. Alatalo ym. 2017).

Päiväkodin johtajien, apulaisjohtajien ja erityisopettajien sähköpostiosoitteet saimme kunnan edustajalta. Sähköpostikutsu osallistua ryhmäkeskusteluun lähetettiin 34 työntekijälle (päiväkodin johtajia 16, apulaisjohtajia 8 ja erityisopettajia 10). Sähköpostikutsuissa oli molemmissa saateteksti, jossa kuvattiin tutkimuksen

tavoite, tarkoitus ja henkilötietojen käsittely sekä erillisinä liitteinä tiedote tutkimuksesta ja tietosuojailmoitus henkilötietojen käsittelystä. Yhteensä osallistujia oli 11, joista päiväkodin johtajia oli viisi, yksi apulaisjohtaja ja viisi erityisopettajaa.



Kuvio 1 Ryhmäkeskusteluun osallistujat

Tutkimukseen osallistujien tunnistettavuuden suojaamiseksi yhdistimme apulaisjohtajan vastaukset osaksi päiväkodin johtajien vastauksia sekä kuvaamme taustatiedot vain ammattinimikkeiden ja koulutustaustan kautta yleisellä tasolla edellisessä kuviossa 3. Osallistujien työkokemus vaihteli alle vuodesta 40 työvuoteen niin päiväkodin johtajilla kuin erityisopettajillakin. Miltei kaikilla osallistujilla ammattinimikkeestä riippumatta oli pohjakoulutuksena lastentarhaopettajan, varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin (AMK) tutkinto sekä lisäkoulutusta joko johtamiseen tai erityispedagogiikkaan liittyen.

### 5.3 Tutkimuksen aineistonkeruu

Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan käyttää joustavasti eri aineistonhankintamenetelmiä (Ahonen, 1994, s. 141; Cossham, 2018). Aineistonkeruun metodia valittaessa keskeistä on huomioida fenomenografian tavoite analysoida ja kuvata eri ihmisten käsitysten ja kokemusten erilaisuutta hyödyntäen kirjalliseen muotoon vietyjä aineistoja (Huusko & Paloniemi, 2006; Tight, 2016). Yleisimmin aineistoa on kerätty joko yksilöhaastatteluina, ryhmäkeskusteluina tai erilaisina kirjoitelmina (Cossham 2018; Stolz, 2020; Tight, 2016). Käytämme tässä tutkielmassa aineistonkeruuseen ryhmäkeskustelua ja Webropol-kyselyä. Osallistujien

ja aineistonkeruun metodien valintaa voidaan luonnehtia Alastalon ym. (2017) kuvaamaksi luovaksi asiantuntijahaastatteluksi.

**Aineistonkeruu** järjestettiin kahdessa erillisessä ryhmäkeskustelutilaisuudessa ja Webropol-kyselyllä, joiden ajallinen kulku kuvataan seuraavassa kuviossa 4.



Kuvio 2 Aineistonkeruun ajallinen kulku

Ensimmäiseen ryhmäkeskustelutilaisuuteen marraskuussa 2022 osallistui kolme päiväkodin johtajaa. Olimmekin varautuneet täydentämään aineistonkeruuta samalle kohderyhmälle (34 työntekijää) osoitetulla anonyymillä Webropol-kyselyllä. Webropol-kyselystä laitoimme osallistujille useita muistutuksia joulukuun 2022 ja helmikuun 2023 välisenä aikana. Webropol -kyselyyn vastanneiden lopullinen lukumäärä oli kuusi (n=3 päiväkodin johtajaa ja n=3 erityisopettajaa). Lisäksi laitoimme vielä tammikuun 2023 alussa samalle kohderyhmälle sähköpostikutsun toiseen ryhmäkeskustelutilaisuuteen osallistumisesta. Tähän toiseen ryhmäkeskusteluun osallistui kaksi erityisopettajaa. Molemmille keskusteluryhmille järjestettiin kaksi erillistä ryhmäkeskustelua. Seuraavaksi kuvaamme ensin ryhmäkeskustelun kulun ja tämän jälkeen Webropol-kyselyn toteutuksen.

**Ryhmäkeskustelun** ohjaamista ja havainnointia varten loimme meille tutkijoille temaattisesti strukturoidun havainnointilomakkeen (ks. Vilka 2021). Tähän strukturoituun havainnointilomakkeeseen (Liite 1) olimme listanneet alustavat tutkimuskysymyksemme, ryhmäkeskustelussa esitettävät kysymykset sekä tukikysymyksiä tarvittaessa keskustelun ohjaamiseksi. Kysymysten laadinnassa hyödynsimme aiempaa tutkimustietoa inkluusiosta, inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta sekä sen johtamisesta ja inklusiivista varhaiskasvatusta tukevista käytänteistä (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2018; Laakso ym. 2020, Hautakangas & Laakso 2022). Ryhmäkeskusteluissa erityistä on, että ne kertovat myös ryhmien tavoista toimia (Hennink 2014; Pietilä, 2017; Vilka 2021). Lisäsimme havainnointilomakkeeseen myös avainsanoja (mm. *konfliktit, osallistuminen*) liittyen keskustelijoiden vuorovaikutuksen havainnointiin.

Halusimme ohjata keskustelua mahdollisimman vähän, mutta varmistaa keskustelun vastaavan tutkimustavoitteeseemme. Fenomenografisessa tutkimuksessa (kts. esim. Forster, 2019; Stolz, 2020; Tight 2016) tutkijan onkin osattava tehdä riittävän laajoja ja avoimia kysymyksiä, jotta osallistujat vastaisivat mahdollisimman monipuolisesti omia kokemuksiaan ja käsityksiään kuvaten. Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa ohjasimme molempien ryhmien osallistujia keskustelemaan kysymyksistä *Mitä on inkluusio?* ja *Mitä inkluusion johtamiseen liittyy?* Tutkijat pyrkivät ja pystyivät osallistumaan mahdollisimman vähän molempien ryhmäkeskustelujen kulkuun (ks. Hennink 2014) esimerkiksi jättämällä huomioimatta osallistujien epäsuorat ja suorat kysymykset tutkijoille, vastaamalla keskustelijoiden kysymyksiin toistamalla vain pääkysymyksen tai toteamalla keskustelijoiden kaikkien vastausten olevan yhtä oikeita. Toisaalta Pietilä (2017) kuvaa tutkijan aseman ryhmäkeskustelussa olevan usein heikompi yksilöhaastatteluihin verrattuna, sillä ryhmäkeskusteluun osallistujat suuntaavat puheenvuorojaan pääasiassa toisilleen ja tutkijat toimivat keskustelussa lähinnä ohjaavassa roolissa. Varmistaaksemme, että keskustelun sisältö vastaisi tutkimustavoitetta, ha-



vainnointilomakkeessa (Liite 1) oli myös avainsanoja (mm. *erilaisuus, moninaisuus, esteet, osallisuus, ilmapiiri, henkilöstön osaaminen ja tuki*) käsitteisiin inklusio ja sen johtamiseen liittyen.

Toisessa ryhmäkeskustelussa tavoitteena oli syventää ensimmäisissä ryhmäkeskusteluissa osallistujien esille tuomia teemoja, kuten inklusion määrittelyä, henkilöstön osallisuutta ja tukemista sekä osallistujien käsityksiä perustehtävistä. Lisäksi halusimme tarkentaa osallistujien käsityksiä erityisopettajan roolista inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa. Keskustelun ohjaamiseksi näiden teemojen äärelle tutkijat esittivät ensimmäistä ryhmäkeskustelua enemmän huolellisesti etukäteen pohdittuja avoimia kysymyksiä molempien ryhmien osallistujille (kts. Liite 1).

**Webropol-kyselyssä** keräsimme osallistujista vain yleiset taustatiedot (ammattinimike, koulutustausta, työtehtävät ja työkokemus), mikä antoi osallistujille mahdollisuuden osallistua tutkimukseen anonyymisti ja itselleen sopivana ajankohtana. Kyselylomakkeen luomisessa oli hyödynnetty samaa aiempaa tutkimustietoa kuin strukturoidun havainnointilomakkeen (Liite 1) luomisessa inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta ja sen johtamisesta (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2018; Laakso ym., 2020, Hautakangas & Laakso, 2022). Kyselyssä oli viisi temaattista vastausosiota: 1. osallistujien taustatiedot, 2. inklusio käsitteenä, 3. inklusion johtaminen varhaiskasvatuksessa, 4. moninaisuus ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä 5. inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kussakin osiossa oli 2–3 avointa kysymystä, kuten *Kerro, mitä sinun mielestäsi on inklusio., Mitkä asiat sinun mielestäsi tukevat inklusion toteutumista?* ja *Millaiset asiat sinun mielestäsi estävät inklusion toteutumista?* (ks. Liite 2.). Osallistujille annettiin mahdollisuus vastata vain haluamiinsa kysymyksiin, mutta kaikki kyselyyn osallistujat vastasivat kaikkiin esitettyihin kysymyksiin.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme aineiston analyysimenetelmänä käytimme fenomenografista analyysiä. Fenomenografinen tutkimus ja analyysi on aineistolähtöistä (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton & Pong, 2005). Tällöin tutkijoiden on oltava tietoisia ensin omista käsityksistään, jotta he voivat olla avoimia osallistujien käsityksille ja uskollisia aineistolle koko aineiston analyysiprosessin ajan (Cossham 2018; Huusko & Paloniemi, 2006). Seuraavaksi pyrimmekin kuvaamaan huolellisesti koko analyysiprosessin eri vaiheet ja oman roolimme analyysin eri vaiheissa.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineiston analyysi alkoi tutkimuksemme jo aineiston keruun suunnittelusta ja ryhmäkeskustelujen havainnoinnista. Ryhmäkeskustelun havainnoinnissa ja litteroidun aineiston analyysissa tarkastelimme myös osallistujien tapoja toimia keskustelussa (ks. Hennink 2014; Pietilä, 2017; Vilkkä 2021). Tarkastelimme keskusteluryhmän erimielisyyttä, yksimielisyyttä sekä jaettuun ymmärrykseen pääsemistä. Molemmissa keskusteluryhmissä osallistujilla oli vahva yksimielisyys ja yhteinen ymmärrys, jota keskustelijat vahvistivat vuorovaikutuksellisin keinoin keskeyttämällä, täydentämällä ja vastaamalla toisten osallistujien puheenvuoroihin, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa:

K1: Mitä me ajatellaan inkluusiosta? Ajatellaanko me kaikki samalla tavalla? Miten te ajattelette?

K3: Minulla pyörii nyt ensimmäisenä mielessä se kuva siltä luennolta, mikä se, oliko se sillä ensimmäisellä...

K1: Ensimmäisellä.

K2: Se Laakso.

K3: Nii, se kuva, ne pylpyrät mitä on integraatio tai segregatio tai ...

K1: ja K2: Ymmm...

K3: ...inkluusio. Siitä koska minä oli aikasemmin mieltänyt ehkä inkluusion ja integraatioon hyvin samanlaiseks, mut et sit niiku se kuva avas sitä eli kun siinä integraatiossa nii ku kaikki on, on siinä samassa ryhmässä...

K1: ja K2: Ymmm

...

K2: Nii, ku minullakin oli ... ehkä minulla oli semmone integraatio ja inkluusio niitte kuvien puolivälistä, niiku..

K1: Ymmm

K2: ..niiku puolivälistä se näkemys.

K3: Jooh..

Edellä olevasta esimerkistä voi nähdä miten keskustelija 1 kutsuu toisia keskustelemaan yhdessä esittämällä kysymyksen, mihin keskustelija 3 vastaa ensin toisten täydentäessä vastausta. Keskustelija 2 jatkaa tuomalla esille oman hieman eriävän näkemyksensä, jota molemmat keskustelija 1 ja 3 kommentoivat hyväksyvällä ”Ymm” ja ”Joo” kommenteilla.

Ryhmäkeskustelujen jälkeen pseudonymisoimme, eli poistimme osallistujien suorat tunnistetiedot taustatietolomakkeista koodaamalla tutkittavat seuraavasti: Keskustelija 1 = K1 ... Keskustelija 5 =K5. Näitä samoja koodattuja tunnistetietoja käytettiin myös ääniaineiston litteroinnissa. Kyselyn taustatietojen välilliset tunnistetiedot koodattiin myös Vastaja 1 = V1 ... =V6. Tulosten esittelyä varten osallistujat koodattiin tunnistettavuuden suojelemiseksi vielä uudestaan vain ammattiryhmittäin seuraavasti Päiväkodin johtaja 1 = Pkj1 ... Päiväkodin johtaja 6 = Pkj6 ja Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1 = Veo1 ... Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 5 = Veo5.

Aineistonkeruun jälkeen aineisto muokattiin kirjalliseen muotoon fenomenografista analyysiä varten. Aineistoa kertyi äänitallenteina noin kolme tuntia. Tutkijat tekivät keskustelujen äänitallenteista litteraatit. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 89 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1). Koko aineisto on kuvattu seuraavassa taulukossa 1 Tutkimusaineiston määrä.

Taulukko 1 Tutkimusaineiston määrä

	Veot 1. keskustelu	Veot 2. keskustelu	Johtajat 1. keskustelu	Johtajat 2. keskustelu	Kysely	Yhteensä
Litteroitua tekstiä	24 sivua	20 sivua	26 sivua	13 sivua	6 sivua	89 sivua
Ääni-tallenne ainekana	n. 51 minuuttia	n. 38 minuuttia	n. 1 tunti 1 minuuttia	n. 33 minuuttia	-	3 tuntia 3 minuuttia

Fenomenografinen analyysi etenee aineistolähtöisesti kolmen tai neljän eri vaiheen kautta, joissa jokaisessa vaiheessa tavoitteena on tiivistää erilaiset käsitykset

sisällöiltään laadullisesti yhteisiin kuvauskategorioihin (Huusko & Paloniemi 2006; Marton & Pong, 2005).

**Analyysin ensimmäisessä vaiheessa** luimme aineiston huolellisesti monta kertaa läpi. Tämän jälkeen erottelimme molemmat tahoillamme aineistosta ensin tutkimuskysymyksiimme (*Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on 1. inklusiosta ja 2. inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta*) liittyviä kohtia. Aineistositaatit koodasimme litteroituun tekstiin eri värein ja kommenttityökalua hyödyntäen. Näitä aineistositaatteja kuvataan fenomenografiassa merkitysyksiköiksi. Merkitysyksikkö nähdään fenomenografiassa Martonin ja Pongin (2005; ks. myös Vilkkä 2021) mukaan käsityksenä, joka voi tarkoittaa monia eri asioita, kuten tapaa *nähdä, ymmärtää, kokea* tai *käsitteellistää* kokemuksia tietyistä ilmiöistä. Merkitysyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause, virke tai jopa keskustelun kokonaisia puheenvuoroja. Seuraavasta aineistosimerkistä voi nähdä, osallistujien puheenvuoroissa tai kyselyn vastauksissa käsitykset inklusiosta ja sen johtamisesta kietoutuivat tiiviisti toisiinsa:

K2: Ja sit tietysti aatell., jos aatellaan puhtaasti minusta näitä johtamisen, niin, johtajana, nii tää inklusiivinen johtaminen, ni eihä se oo mitenkään tasalaatuinen se työntekijäporukkakaan. Et, että myös siinä se inklusio sit, että.

K3: Joo, ja minkälaista tukea eri työntekijät tarvitsee sit siihen oman, oman työnsä tekemiseen?

Esimerkissä keskustelija 2 kuvaa samassa puheenvuorossa sekä inklusion johtamista (turkoosilla korostettu), että henkilöstön moninaisuutta ja erilaisuutta (vihreällä korostettu) tuoden esille käsitystään sekä inklusiosta että sen johtamisesta. Keskustelija 3 jatkaa ajatusta pohtien, miten tuetaan henkilöstön osuudesta, mikä on taas inklusion johtamiseen (turkoosilla korostettu) liittyvää käsitystä. Näistä tutkijoiden omista värikoodatuista aineistolainauksista, muodostimme ensin omia käsityksmerkitysyksikkö -taulukkoja kahden tutkimuskysymyksen perusteella.

**Analyysin toisessa vaiheessa** pyrimme molemmat vielä erikseen kommenttityökalua hyödyntäen lajittelemaan, luokittelemaan ja ryhmittelemään aineistosta valitut värikoodatut merkitysyksiköt kuvaamalla niiden sisältöjä. Merkitysyksiköiden valinnassa Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat tutkijan roolia tulkita

ja pohtia jatkuvasti, millaisia käsityksiä valitut merkitysyksiköt sisältävät ja millä tavoin ne ovat suhteessa toisiinsa merkittyihin käsityksiin. Tämä olikin analyysiprosessimme haastavin ja aikaa vievin vaihe, koska tulkitsimme ja analysoimme tutkijoina osallistujien puheenvuoroja ja kyselyn vastauksia aluksi hie- man eri tavoin. Esimerkiksi tutkimuskysymykseen 1 toinen tutkijoista keskittyi tarkastelemaan käsitystä inklusiosta vain lapsen osallisuuden näkökulmasta, kun taas toinen tutkijoista havaitsi osallistujien tuovan esille lapsen osallisuuden lisäksi myös henkilöstön osallisuutta. Näitä esimerkkejä värikoodatuista käsityksistä ja niihin liitetystä merkitysyksiköistä tutkimuskysymykseen 1 näkyy alla olevasta taulukosta 2.

Taulukko 2 Esimerkki värikoodatuista käsityksistä ja niihin liitetystä merkitysyksiköistä tutkimuskysymykseen 1

Tutkimuskysymys 1	
Aineistolainaus	Merkitysyksikkö
<i>"Jokainen lapsi, ryhmä ja työntekijä on erilainen."</i>	jokainen lapsi jokainen työntekijä erilainen
<i>"Inklusio on lyhyesti sitä, että jokainen yksilö pystyy, saa ja hänelle mahdollistuu osallistuminen, osallistaminen ja osallisuus täysin omana itsenään yhteisessä yhteisössä ja sen toiminnassa."</i>	jokainen osallistuminen osallistaminen osallisuus hyväksyntä omana itsenä
<i>"Jos kaikki on siinä samassa ryhmässä, tarkoittaako se, että kaikille kaikkea, kaikille samaa vai niin kun yhdelle yhtä ja toiselle toista sen oman tarpeensa mukaan."</i>	tuen tarve yksilöiminen pedagogiikka
<i>"Inklusiivinen ajattelu on ihan lapsen oikeuksissa. Ja Unescon ja isoja asiakirjojahan on, mitkä siihen meitä velvoittaa"</i>	lapsen oikeuksien sopimus Unesco
<i>"Että saadaan henkilökunta sitoutumaan ja kuulemaan että kuullaan toisiamme, ilmapiiriin ja siihen, millä tavalla ihmiset tulee kuulluksi, siihen vaikutetaan hirveen paljo yhdessä. On tahto pyrkiä tekemään niin, että me yhdessä saatas aikaiseksi semmoista toimintaa siellä talossa, että se olisi arvojen ja Vasun mukaista."</i>	kuulluksi tulo; osallisuus arvot Vasu
<i>"Lasten tulisi nähdä ympärillään moninaisuutta ja erilaisia tapoja toimia ja oppia."</i>	moninaisuus erilaisuuden arvostus

Toiseen tutkimuskysymykseen 2 liittyen olimme nostaneet toisistaan erilaisia käsityksiä ja merkitysyksiköitä, kuten huomioita yhteisestä ymmärryksestä, omien arvojen ja käsitysten tiedostamisesta sekä aikuisen toimintaan keskittymisestä

lapsen muuttamisen sijaan, joita toinen tutkijoista taas ei ollut nostanut merkityksiköiksi. Esimerkkejä aineistolainauksista käsityksistä ja niihin liitetystä merkityksyksiköistä näkyy alla olevassa taulukossa 3.

Taulukko 3 Esimerkki käsityksistä ja niihin liitetystä merkityksyksiköistä tutkimuskysymykseen 2

Tutkimuskysymys 2	
Aineistolainaus	Merkityksyksikkö
<i>"Johtaja uskaltaa vaatia resursseja ja kohdentaa ne oikein."</i>	resurssit resurssijohtaminen
<i>"Päiväkodin johtajina vastaamme päiväkodin pedagogiikasta, vastaamme henkilöstön hyvinvoinnista, kaikista pedagogisesta toiminnasta ja pedagogiikasta siellä talossa."</i>	pedagogiikka pedagogiikan johtaminen henkilöstön hyvinvointi pedagoginen toiminta
<i>"Riittävästä resursseista huolehtiminen myös hallinnon ja poliittisen päätöksenteon tasolla."</i>	resurssit hallinto poliittinen päätöksenteko
<i>"Että on riittävästi henkilökuntaa, mutta myös tukipalvelut, kuten veon palvelut."</i>	henkilöstöresurssi tukipalvelut varhaiserityiskasvatus
<i>"Veon on siellä arjessa, hetkessä. Ja sen ilmapiirin luominen ja keskustelun avaaminen. Mutta uskoisin, että kun on hallinnolliset johtajat joka paikassa niin se johtaja ei ole niin siinä arjen hetkessä siellä."</i>	erityisopettajan tehtävä päiväkodin johtajan tehtävä ilmapiirin luominen keskustelu läsnä arjessa
<i>"Miten saada johtamisen näkökulmasta se henkilöstö toimimaan pedagogisesti niin, että siellä pystyy henkilöstö joustavasti omaa ajatteluaan ja toimintatapaansa muuttamaan?"</i>	johtaminen pedagogiikka toimintatavat
<i>"Ja ehkä jotenkin arvoa se, että me kasvatetaan lapset siihen, että ihmisiä on erilaisia ja silti voidaan yhdessä tehdä asioita ja nimenomaan mikään ei velvoita muokkaamaan sitä tiettyä lasta vaan me ollaan velvoitettuja muokkaamaan sitä ympäristöä lapsen tarpeiden mukaan."</i>	arvot pedagogiikka yhteinen ymmärrys pedagogiikan johtaminen
<i>"Käydä keskusteluita arvoista ja siitä että, mitä inklusiivinen varhaiskasvatus (on), miten se näkyy käytännön työssä. ... Mutta että, että mitä ne sanat on siellä arjen työssä? Toimintana? Sanoina? Ajatuksina? Tekoina?"</i>	arvokeskustelu pedagogiikan johtaminen yhteinen ymmärrys toimintatavat

Kävimme vielä yhdessä useita keskusteluita merkityksyksiköiden valinnasta, tulkinnasta ja kuvauksesta. Keskustelujen aikana vertasimme valikoimiamme merkityksyksiköitä keskenään pyrkien löytämään niistä eroja ja yhtäläisyyksiä sekä suhteuttamaan niitä toisiinsa ja koko aineistoon (Huusko & Paloniemi 2006; Marton & Booth, 1997; Marton & Pong, 2005; Kettunen & Tynjälä 2018). Keskustelujen jälkeen palasimme tahoillamme tarkastelemaan useasti koko aineistoa ja fenomenografiseen tutkimukseen liittyvää lähdekirjallisuutta. Kokosimme ensin

erikseen kommenttityökalulla molempiin tutkimuskysymyksiin liittyviä merkitysyksiköitä pyrkien jäsentämään, millaisia yhteyksiä näillä yksittäisillä merkitysyksiköillä oli suhteessa koko aineistoon. Teoreettinen perehtyneisyys ohjasi meitä merkitysyksiköiden valinnassa, tulkinnassa ja kategorioiden muodostamisessa, vaikka teoria varsinaisesti fenomenografisessa tutkimuksessa muodostuu-kin aineistolähtöisesti koko tutkimisprosessin aikana (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton & Pong, 2005). Lopulta useiden keskustelujen pohjalta valikoimme ja muodostimme yhteiset pelkistetyt ja tiivistetyt merkitysyksiköt, joiden avulla erottelimme ja yhdistimme osallistujien erilaisia tapoja käsitteellistää inklusiota (tutkimuskysymys 1) ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista (tutkimuskysymys 2) käsityskategorioiksi, jotka näkyvät seuraavassa taulukossa 4.

Taulukko 4 Pelkistetyt merkitysyksiköt tutkimuskysymys 1.

Tutkimuskysymys 1			
Käsitys	Merkitysyksikkö	Tiivistetty merkitysyksikkö	
<i>"Jokainen lapsi, ryhmä ja työntekijä on erilainen."</i>	jokainen lapsi jokainen työntekijä erilainen	osallisuus	
<i>"Inklusiivoinen ajattelu on ihan lapsen oikeuksissa. Ja Unescon ja isoja asiakirjojahan on, mitkä siihen meitä velvoittaa"</i>	lapsen oikeuksien sopimus Unesco	asiakirjat	
<i>"Että saadaan henkilökunta sitoutumaan ja kuulemaan että kuullaan toisiamme, ilmapiiriin ja siihen, millä tavalla ihmiset tulee kuulluksi, siihen vaikutetaan hiroeen paljo yhdessä. On tahto pyrkiä tekemään niin, että me yhdessä saatas aikaiseksi semmoista toimintaa siellä talossa, että se olisi arvojen ja Vasun mukaista."</i>	henkilöstön tulo; henkilöstön osallisuus arvot Vasu	kuulluksi henkilöstön osallisuus	henkilöstön osallisuus asiakirjat
<i>"Lasten tulisi nähdä ympärillään moninaisuutta ja erilaisia tapoja toimia ja oppia."</i>	moninaisuus erilaisuuden arvostus	ryhmien	muodostaminen kasvatus ideologia
<i>" Jos kaikki on siinä samassa ryhmässä, tarkoittaako se, että kaikille kaikkea, kaikille samaa vai niin kun yhdelle yhtä ja toiselle toista sen oman tarpeensa mukaan."</i>	tuen tarve yksilöiminen pedagogiikka ryhmäkoko	ryhmien	muodostaminen ideologia

Yllä olevasta tiivistetystä merkitysyksiköiden taulukosta 4 näkyy esimerkkejä tutkimuskysymykseen 1 liitetystä merkitysyksiköistä. Näitä merkitysyksiköjä

meillä on esimerkiksi *varhaiskasvatussuunnitelma, lapsen oikeuksien sopimus* ja *varhaiskasvatustilaki*, joista tiivistyy käsityskategoriaksi asiakirjat. Samaan käsityskategoriaan kuuluvat merkitysyksiköt, kuten *moninaisuus, tasa-arvo* ja *yhdenvoertaisuus*, eli inklusiiviset arvot, jotka on määritelty asiakirjoissa. Lisäksi inklusioon osallistujat liittivät vahvasti merkitysyksiköt *lasten osallisuus* sekä *lasten erilaisuuden ja moninaisuuden näkeminen, hyväksyminen ja kunnioittaminen*. Lasten osallisuuden lisäksi osa osallistujista toivat esille myös *henkilöstön osallisuuden, erilaisuuden ja moninaisuuden näkemisen, hyväksymisen ja kunnioittamisen* tärkeyden. Nämä merkitysyksiköt tiivistimme ja nimesimme "*lasten ja henkilöstön osallisuus*" käsitteeksi. Esimerkkejä tutkimuskysymykseen 2 liitetystä tiivistetyistä merkitysyksiköistä näkyy seuraavassa taulukossa 5.



Taulukko 5 Tiivistetyt merkitysyksiköt tutkimuskysymys 2.

Tutkimuskysymys 2		
Aineistolainaus	Merkitysyksikkö	Tiivistetty merkitysyksikkö
<i>"Johtaja uskaltaa vaatia resursseja ja kohdentaa ne oikein."</i>	resurssit resurssijohtaminen	resurssijohtaminen
<i>"Päiväkodin johtajina vastaamme päiväkodin pedagogiikasta, vastaamme henkilöstön hyvinvoinnista, kaikesta pedagogisesta toiminnasta ja pedagogiikasta siellä talossa."</i>	pedagogiikka pedagogiikan johtaminen henkilöstön hyvinvointi pedagoginen toiminta	päiväkodin johtajan perustehtävä
<i>"Riittävästä resursseista huolehtiminen myös hallinnon ja poliittisen päätöksenteon tasolla."</i>	resurssit hallinto poliittinen päätöksenteko	resurssijohtaminen johtajan perustehtävä
<i>"Että on riittävästi henkilökuntaa, mutta myös tukipalvelut, kuten veon palvelut."</i>	henkilöstöresurssi tukipalvelut varhaiserityiskasvatus	resurssijohtaminen
<i>"Veon on siellä arjessa, hetkessä. Ja sen ilmapiirin luominen ja keskustelun avaaminen. Mutta uskoisin, että kun on hallinnolliset johtajat joka paikassa niin se johtaja ei ole niin siinä arjen hetkessä siellä."</i>	erityisopettajan tehtävä päiväkodin johtajan tehtävä ilmapiirin luominen keskustelu läsnä arjessa	erityisopettajan perustehtävä
<i>"Miten saada johtamisen näkökulmasta se henkilöstö toimimaan pedagogisesti niin, että siellä pystyy henkilöstö joustavasti omaa ajatteluaan ja toimintatapaansa muuttamaan?"</i>	johtaminen pedagogiikka toimintatavat	pedagogiikan johtaminen
<i>"Ja ehkä jotenkin arvona se, että me kasvatetaan lapset siihen, että ihmisiä on erilaisia ja silti voidaan yhdessä tehdä asioita ja nimenomaan mikään ei velvoita muokkaamaan sitä tiettyä lasta vaan me ollaan velvoitettuja muokkaamaan sitä ympäristöä lapsen tarpeiden mukaan."</i>	arvot pedagogiikka yhteinen ymmärrys pedagogiikan johtaminen	pedagogiikan johtaminen
<i>"Käydä keskustelua arvoista ja siitä että, mitä inklusiivoin varhaiskasvatus (on), miten se näkyy käytännön työssä. ... Mutta että, että mitä ne sanat on siellä arjen työssä? Toimintana? Sanoina? Ajatuksina? Tekoina?"</i>	arvokeskustelu pedagogiikan johtaminen yhteinen ymmärrys toimintatavat	pedagogiikan johtaminen

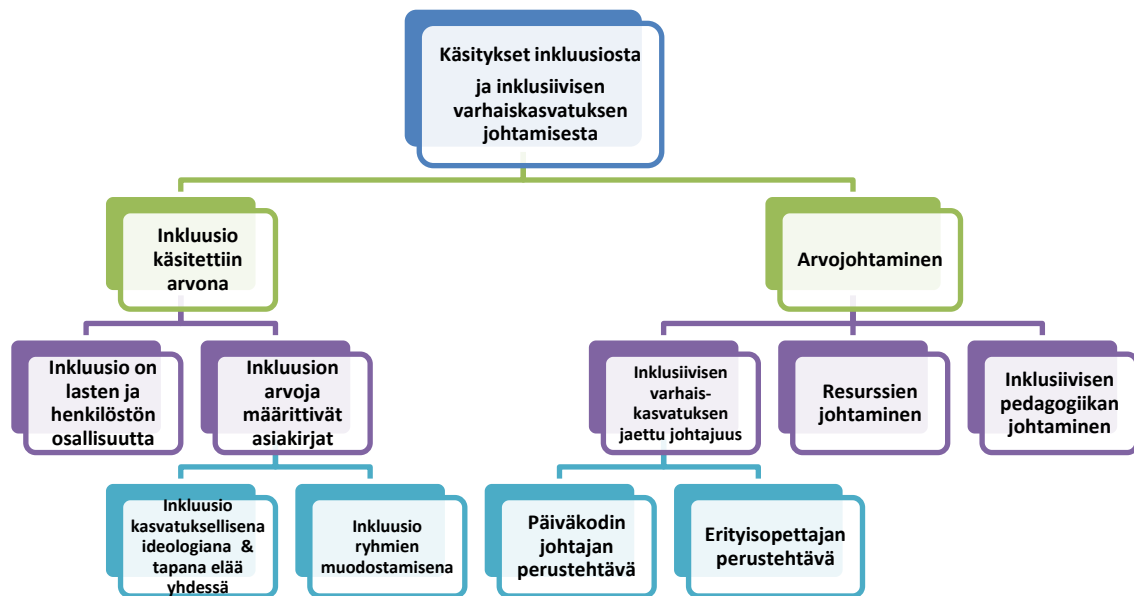
Yllä olevassa taulukossa 5 näkyy tutkimuskysymykseen 2 liitettävät merkitysyksiköt ja kuvauskategoriat. Näitä merkitysyksiköitä olivat esimerkiksi *raha, aika, fyysiset tilat, erityisopettajan palvelut, avustaja ja henkilöstömäärä*, jotka yhdistimme käsityskategoriaksi *resurssien johtaminen*. Merkitysyksiköt, kuten *koulutus, ilmapiirin luominen ja arvokeskustelut* yhdistimme käsitteekategoriaksi *pedagogiikan johtaminen*. Päiväkodin johtajien ja erityisopettajien perustehtävistä muodostimme omat käsityskategoriat, joihin liittyivät merkitysyksiköt, kuten *valta tehdä päätöksiä, työhyvinvointi, mallintaminen, ilmapiiri, arvokeskustelut, erityispedagogiikan osaaja ja esimerkiksi johtaminen*.

**Analyysin kolmannessa vaiheessa** käsityskategorioiden välisiä suhteita tarkennetaan selkeyttämällä niiden kuvauksia luomalla niistä kuvauskategorioita. Fenomenografisessa analyysissä keskeistä on, etteivät käsittekkategoriosta luotujen kuvauskategorioiden sisällöt ole päällekkäisiä toistensa kanssa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168; Marton & Booth, 1997, s. 125–126). Tässä vaiheessa tarkastelimme vielä koko aineistoa suhteessa muodostamiimme käsittekkategorioiden varmistaksemme niiden olevan sisältönsä mukaisesti laadullisesti toisistaan erilisiä kuvauskategorioita.

Kuvauskategoria *Inklusio käsitettiin arvona* vastaa tutkimuskysymykseen 1. Tässä kuvauskategoriassa ovat käsittekkategoriat Inklusio on lasten ja henkilöstön osallisuutta sekä Inklusion arvoja määrittävät asiakirjat, joihin liittyvät vielä käsittekkategoriat Inklusio kasvatuksellisena ideologiana ja tapana elää yhdessä ja pienryhmien muodostaminen. Tutkimuskysymykseen 2 vastaa Kuvauskategoria *Inklusiivisen varhaiskasvatuksen jaettu johtajuus* sisältää käsittekkategoriat päiväkodin johtajien ja erityisopettajan perustehtävistä. *Resurssien johtaminen* kuvauskategoria muodostuu käsittekkategoriosta tila-, henkilöstö-, budjetti/raha-, aika-, varhaiserityiskasvastus-, koulutus- ja osaamisresurssi. Kuvauskategoria *Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen* sisältää käsittekkategoriat aikuisten toimintaan ja oppimisympäristöihin keskittyminen sekä henkilöstön osaaminen, koulutus, uuden oppiminen ja kehittyminen.

**Analyysin neljännessä vaiheessa** tarkastelimme muodostuneita kuvauskategorioita suhteuttamalla niitä taas toisiinsa ja koko aineistoon hierarkisesti, horisontaalisesti ja vertikaalisesti (Huusko & Paloniemi, 2006; Kettunen & Tynjälä, 2018; Marton & Booth, 1997). Näistä kuvauskategoriosta muodostui idän oma teorianmallimme eli tulosavaruutemme (ks. Ahonen, 1994, s. 128; Huusko & Paloniemi, 2006; Kettunen & Tynjälä, 2018). Tutkimuksentulosavaruus (alla oleva kuvio 8) jäsentää, miten muodostamamme kuvauskategoriat ovat horisontaalisesti

ja vertikaalisesti suhteessa toisiinsa. Huusko & Paloniemi, 2006; Kettunen & Tynjälä, 2018).



Kuvio 3 Tulosavaruus

Koko tulosavaruutemme pää rakenne muodostui tutkimuskysymysten mukaisesti. Hierarkkisesti muodostimme molempiin tutkimuskysymyksiin vastaamaan kaksi ylemmän tason kuvauskategoriaa sekä viisi alemman tason kuvauskategoriaa (kts. Marton & Booth, 1997). Ylemmän tason kuvauskategoriat kuvaavat miten päiväkodin johtajat ja erityisopettajat käsittivät sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen ensisijaisesti arvojen kautta. Tutkimuskysymykseen 1 vastaa hierarkkisesti ylimpänä oleva yläkuvauskategoria *Inklusio käsitettiin arvona*. Tähän liittyvät horisontaalisesti sijoitetut alakuvauskategoriat *Inklusio käsitettiin lasten ja henkilöstön osallisuutena* ja *Inklusion arvoja määrittävät asiakirjat*, josta oli vielä eroteltavissa alakategoriat *Inklusio kasvatuksellisenä ideologiana ja tapana elää yhdessä* sekä *ryhmien muodostamisena*. Hierarkkisesti ylimpänä tutkimuskysymykseen 2 vastaa tulosavaruudessa kuvauskategoria *Arvojohtaminen*. Tähän yhdistimme horisontaalisesti alemman tason kolme kuvauskategoriaa: *Resurssien johtaminen* ja *Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen*

sekä *Inklusiivisen varhaiskasvatuksen jaettu johtajuus*, johon liittyivät alakäsittekkategoriat *Päiväkodin johtajan perustehtävä* ja *Erityisopettajan perustehtävä*. Vertikaalisti eli yleisyyden perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006) muodostimme kuvauskategorian inklusio lasten ja henkilöstön osallisuutena sekä erittelimme aineistosta erityisopettajien ja päiväkodin johtajien näkemyksiä perustehtävistä alakäsittekkategorioihin.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tässä luvussa kuvaamme, miten toteutimme hyvän tieteellisen käytännön periaatteita läpi koko tutkimusprosessimme. Tutkijalla on vastuu noudattaa hyviä tieteellisen käytännön periaatteita (Tuomi & Sarajärvi, 2018), joihin kuuluvat rehellisyys, luotettavuus, arvostus ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Koko tutkimuksen luotettavuutta pohdimme tarkemmin viimeisessä luvussa.

Olemme kunnioittaneet toisten tutkijoiden tuloksia kertomalla, miten hyödynsimme niitä omassa tutkimuksessa viittaamalla niihin asianmukaisesti sekä kuvaamalla niiden yhteyksistä omaan tutkimukseemme avoimesti. Lisäksi olemme pyrkineet perustelemaan omat valintamme läpi koko tutkimuksen rehellisesti, tarkasti ja huolellisesti.

Ennen aineistonkeruuta olimme huolellisesti suunnitelleet ja arvioineet tutkimuksen eettisyyttä tekemällä aineistonhallintasuunnitelman. Varmistimme koko tutkimuksen aineiston yhtenäisyyden ja laadun luomalla taustatietolomakkeen sekä ryhmäkeskusteluun selkeän puolistrukturoidun haastattelurungon ja Webropol-kyselyyn puolistrukturoidun temaattiset avoimet kysymykset.

Aineistonhallintasuunnitelman laadinnassa huomioimme osallistujien tietosuoja ja tutkimukseen osallistumisen haittavaikutuksia suhteessa tieteellisestä tut-

kimuksesta saatavaan hyötyyn tekemällä eettisen alkukartoituksen. Eettisessä alkukartoituksessa olimme pohtineet, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia tutkimukseen kytkeytyvän kunnan ja valitun kohderyhmän eli päiväkodin johtajien ja erityisopettajien määrän suhteellinen pienuus voisi tuoda. Kohderyhmän pienuus toi haasteita siihen, miten saada heidät kiinnostumaan ja osallistumaan tutkimukseen sekä miten suojella osallistujien suoraa ja välillistä tunnistettavuutta (kts. Eskola ym. 2018; Hyvärinen 2017). Osallistumisen kiinnostavuuden lisäämiseksi sijoitimme tutkimuksen aineiston keruun kehittämispäivien yhteyteen. Tämä antoi osallistujille mahdollisuuden osallistua tutkimukseen työajalla eikä siten aiheuttanut osallistujille aikataulullisia haasteita eikä lisätyötä. Toisaalta tämä lisäsi osallistujien tunnistettavuutta ja asetti osallistuja alttiiksi työnantajan arvioinnille.

Eettiseen alkukartoitukseen liittyen kunnan edustajien kanssa oli sovittu kirjallisesti tutkimuslupahakemuksessa aineiston keruuseen, aineiston säilytykseen ja käyttöoikeuksiin sekä tulosten analysointiin, raportointiin ja julkaisuun liittyvät vastuut, oikeudet ja velvollisuudet. Kunnan ja tutkimukseen osallistujien kanssa oli keskusteltu tutkimuksen aineistosta saatavan tiedon julkaisemisen merkityksestä ja tärkeydestä. Keskusteluissa tuotiin selkeästi esille tutkijoiden kunnioittavan sekä kunnan ja tutkimukseen osallistujien oikeuksia yksityisyyteen ja loukaamattomuuteen, että hyvän tieteellisen tutkimuksen periaatteita tuottaa luotettavaa ja avointa tietoa. Kunnan edustajat eivät osallistuneet missään tutkimuksen vaiheessa aineiston analysointiin, tulosten muodostamiseen eikä johtopäätösten tekoon. Kunnan edustajille esiteltiin tutkimuksen tuloksia seminaarissa ja toimitettiin valmis pro gradu -tutkielma.

Tutkijat toimittivat tiedotteen tutkimuksesta ja tietosuojalomakkeen kohderyhmälle sähköpostikutsun kanssa reilu kaksi viikkoa ennen tutkimuksen ajankohdtaa, jolloin osallistujille jäi aikaa tutustua, harkita ja kysyä lisätietoja tutkimukseen osallistumisesta. Sähköpostikutsujen saatetekstissä kuvattiin tutkimuksen

tavoite, tarkoitus ja henkilötietojen käsittely. Suostumuksensa osallistujat antoivat täyttämällä suostumuslomakkeen ja erillisen taustatietolomakkeen ensimmäisen ryhmäkeskustelun alussa. Webropol-kyselyssä suostumus ja ymmärrys tutkimukseen osallistumisesta varmistettiin osallistujilta kyselyn alussa erillisellä vastauskohdalla.

Valitsimme aineistonkeruumetodeiksi fokusryhmäkeskustelun ja Webropol-kyselyn, jotka molemmat suojelevat osallistujien yksityisyyttä ja tunnistettavuutta. Ryhmäkeskustelussa aineisto muodostuu yksittäisen osallistujan vastausten sijaan koko ryhmän yhteisen keskustelun tuottamasta tiedosta ja yksittäisen osallistujan vastauksia ei voi erotella (Hennink, 2014; Pietilä, 2017). Lisäksi ryhmäkeskustelun kautta halusimme antaa osallistujille mahdollisuuden tuoda esille omia käsityksiään monipuolisemmin sekä käydä osallistujien toivomia yhteisiä arvokeskusteluja kehittämisspäivien teemoihin liittyen. Webropol-kysely voitiin toteuttaa anonymisti keräämällä osallistujista vain yleisiä taustatietoja, joista vastaajia ei voinut suoraan tunnistaa.

Tutkimusaineiston tiedoissa ja kuvailuissa käytettiin vain sellaisia välttämättömiä tunnistetietoja, joita ei voi liittää yksittäiseen vastaajaan. Ryhmäkeskustelun jälkeen tutkijat pseudonymisoivat eli poistivat suorat tunnistetiedot suojaotena aineiston perustamisvaiheessa koodaamalla tutkittavien nimet ja mahdolliset muut tunnistettavuutta lisäävät tekijät taustatietolomakkeista ja havainnointitiedoista. Näitä samoja koodattuja tunnistetietoja käytettiin myös ääniaineiston litteroinnissa. Tutkittavien tunnistettavuuden suojelemiseksi koodasimme tulosten esittelyä varten osallistujat vielä uudestaan vain ammattiryhmien mukaisesti, erittelemättä tarkemmin osallistuiko vastaaja keskusteluun vai kyselyyn. Lisäksi tuloksissa muokkasimme tutkittavien suorat lainaukset siten, ettei niistä voi päätellä osallistuiko vastaaja ryhmäkeskusteluun vai Webropol-kyselyyn.

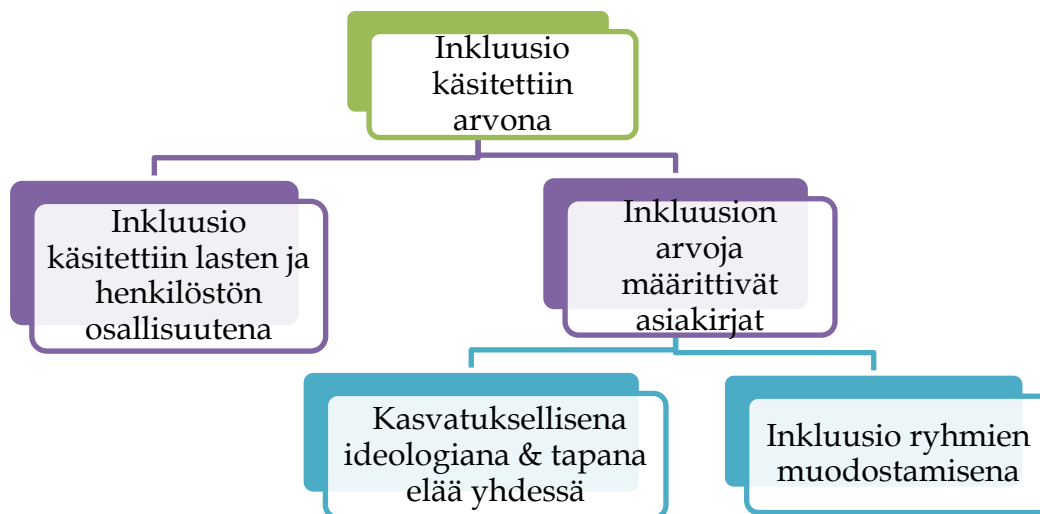
Fyysiselle (esim. paperisille tutkimusluville) tutkimusaineistolle oli järjestetty turvallinen säilytystila. Tutkimuksen tallennetun aineiston sähköinen käyttö, aineiston analysointi ja tutkijoiden keskinäinen yhteydenpito aineistosta tapahtui vain Jyväskylän yliopiston käyttäjätunnuksin ja salasanoin suojatuissa tietoverkostoissa, joihin pääsy oli vain tutkijoilla. Poistimme koko aineiston lopullisesti vuoden 2023 loppuun mennessä. Paperiset aineistot poltettiin ja sähköiset materiaalit hävitettiin ylikirjoitus-ohjelmalla.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Tutkimukseen osallistui erityisopettajia ja päiväkodin johtajia, joiden koulutus ja työtehtävät eli perustehtävä loivat eroja käsityksiin inklusiosta sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta. Osallistujat esitetään ammattiryhmän perusteella seuraavasti Päiväkodin johtaja 1 = Pkj1 ja Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1 = Veo1. Tulokset esitetään kahdessa alaluvussa, joista ensimmäisessä vastataan tutkittavien käsityksiin inklusiosta (tutkimuskysymys 1) ja toisessa alaluvussa taas vastataan käsityksiin inklusion johtamisesta (tutkimuskysymys 2).

### 6.1 Inklusio arvona

Tutkimukseen osallistujat käsittivät inklusion arvona kahdella tavoin (kuvio 9).



Kuvio 4 Osallistujien käsitykset inklusiosta

Osallistujat käsittivät inklusion oman koulutustaustansa ja perustehtävänsä mukaisesti joko koko yhteisön tai lasten ja henkilöstön osallisuutena sekä asiakirjojen määrittelemänä arvoina joko muodostaa inklusiivisia ryhmiä tai laajemmin kasvatuksellisenä ideologiana toimia ja elää inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa (kuvio 9). Seuraavaksi esittelemme näitä käsityksiä tarkemmin.



### 6.1.1 Inklusio osallisuutena

Osallistujat liittävät inklusioon käsitteet osallisuus, yhteenkuuluvuus ja moninaisuus sekä esteettömyys, tasa-arvo, tasavertaisuus, erilaisuuden arvostus ja oikeudenmukaisuus. Näiden käsitteiden kuvataankin olevan inklusion keskeisimmät arvot (Booth, 2011, Hermanfors, 2017; Laakso ym., 2020; Viljamaa & Viitala, 2022). Osa päiväkodin johtajista ja erityisopettajista määrittelevät inklusion olevan kaikkien osallisuutta varhaiskasvatuksessa *”Inklusio on lyhyesti sitä, että jokainen yksilö pystyy, saa ja hänelle mahdollistuu osallistuminen, osallistaminen ja osallisuus täysin omana itsenään yhteisessä yhteisössä ja sen toiminnassa.”* (Ve03). Esimerkki tuo esille, miten inklusiota määritettiin lapsen ja henkilöstön mahdollisuutena osallistua, tulla kuulluksi ja kuulua ryhmään. Inklusiota käsitteellistetään myös jokaisen yksilön erilaisuuden tai moninaisuuden kautta, kuten eräs päiväkodin johtaja tuo esille *”Jokainen lapsi, ryhmä ja työntekijä on erilainen. ... Kaikki eivät mahdu samaan muottiin, eikä samat ohjeet ja toimintatavat tai tavoitteet päde kaikkiin.”* (Pkj2). Toisaalta osa osallistujista korosti inklusion liittyvän erityisesti lapsen tasavertaiseen oikeuteen kuulua ryhmään, tulla kuulluksi ja sitä kautta osallisuuden mahdollistumiseen.

Päiväkodin johtajat nostivat keskusteluunsa erityislasten rinnalle pohdintaa muiden kuin tukea tarvitsevien lasten oikeudesta saada tarvitsemaansa tukea osana inklusiivista varhaiskasvatusta. Esimerkiksi päiväkodin johtaja pohtii suhtautumista lapseen yksilönä *”Jos kaikki on siinä samassa ryhmässä, tarkoittaako se, että kaikille kaikkea, kaikille samaa vai niin kun yhdelle yhtä ja toiselle toista sen oman tarpeensa mukaan.”* (Pkj6). Jokaisella lapsella on erilaiset tarpeet ja näin ollen myös osallisuus mahdollistetaan lapsille eri tavoin. Päiväkodin johtajat pohtivatkin erityisopettajia laajemmin kaikkien lasten osallisuutta esimerkiksi lasten lahjakkuuden huomioimisen kautta, jota päiväkodin johtaja seuraavassa esimerkissä tuo esille *”Inklusiossa on myöskin ne lahjakkaat ... Ja keskitytään siihen toisenlaiseen tuen tarpeeseen. Jos puhutaan inklusiosta, pitää ajatella kaikkia.”* (Pkj5).

Lapsen osallisuuteen liittyen erityisopettajat käsittivät ja kuvasivat inklusion pääosin erityistä tukea tarvitsevien lasten kautta, kuten myös Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa nousi esille. Eräs erityisopettaja käytti tästä vertauskuvallista ilmaisua oman koulutustaustansa ja työnkuvan mukaisilla ”silmälaseilla” tarkastella varhaiskasvatusta:

*”Koulutus pohja tekee sen, että, kun on lukenut erityispedagogiikkaa ja se on ollu se, millä silmälaseilla on katsonut tätä kenttää aina. Toisella voi olla hyvin toisenlaiset silmälasit, sitten niitten yhdistäminen, että myös käydään keskenään sitä keskustelua ja pohditaan yhdessä niitä asioita.” (Veo4).*

Esimerkin tavoin erityisopettajat pitivät siis itseään erityispedagogiikan asiantuntijoina, ja perustehtäväänsä he liittivätkin tukea tarvitsevien lasten osallisuuden mahdollistaminen erityispedagogisesta näkökulmasta. Lasten osallisuuden suhteen keskeisenä erona olikin, että päiväkodin johtajat puhuivat osallisuudesta kaikkia lapsia koskevana, kun taas erityisopettajat toivat esille enemmän niitä lapsia, joilla on tuen tarpeita. Lapsen osallisuuteen liittyen erityisopettajat käsittivät ja kuvasivat inklusion pääosin erityistä tukea tarvitsevien lasten kautta.

Päiväkodin johtajat liittivät inklusioon erityisopettajia selkeämmin, että henkilöstölläkin on oikeus inklusion arvoihin liittyvään tukeen, ohjaukseen ja osallisuuden kokemuksiin työyhteisössä ja tiimeissä. Tätä henkilöstön mahdollisuutta osallisuuteen päiväkodin johtaja sanoittaa seuraavasti:

*”Henkilökuntahan on erilaisista lähtökohdista ja kokemus näkyy myös siinä. Työntekijöiden tukemista, koulutusta ja rohkaisua avoimeen ilmapiiriin, koska sillä saa paljon. Huumori ja et työssä oisi hyvä olla. Jokainen kokee ja tulee arvostetuksi, jokaisen mielipidettä arvostetaan, ja että otetaan ne tasavertaisesti.” (Pkj4).*

Päiväkodin johtajat näkevät, että jokaiseen työntekijään tulisi suhtautua yksilönä, jolla on erilainen kokemustausta ja erilaisia mielipiteitä. Henkilöstön osallisuutta ja mielipiteiden esille tuomista kuuluu päiväkodin johtajan mielestä tukea avoimella ilmapiirillä, huumorilla ja tasavertaisella suhtautumisella henkilöstön mielipiteisiin. Erityisopettajat taas kokivat tärkeänä luoda työntekijöille osallisuutta ja inklusion arvoja kunnioittavaa työilmapiiriä, jotta he voivat siirtoutua tukemaan lasten erilaisia tarpeita. Eräs erityisopettaja pohtii:

*”Että saadaan henkilökunta sitoutumaan ja kuulemaan että kuullaan toisiamme, ilmapiiriin ja siihen, millä tavalla ihmiset tulee kuulluksi, siihen vaikutetaan hirveen paljo yhdessä. On tahto pyrkiä tekemään niin, että me yhdessä saatas aikaiseksi semmoista toimintaa siellä talossa, että se olisi arvojen ja Vasun mukaista.” (Ve05).*

Esimerkeistä nousee esille, miten työntekijöiden kuuleminen ja ilmapiiri tukee henkilöstön työhyvinvointia ja sitä kautta sitoutumista perustyöhön, mikä taas tukee lasten hyvinvointia ja asiakirjojen mukaista inklusiivista ajattelua. tutkimusten (kts. Fonsén 2014; Pihlaja 2021; Toivonen ym., 2023).

### 6.1.2 Inklusio arvona ohjaavissa asiakirjoissa

Päiväkodin johtajat ja erityisopettajat mielsivät inklusioon liittyvien arvojen lähtevän asiakirjoista, kuten seuraavassa esimerkissä erityisopettaja tiivistää *”Inklusiivinen ajattelu on ihan lapsen oikeuksissa. Ja Unescon ja isoja asiakirjojahan on, mitkä siihen meitä velvoittaa.”* (Ve05). Inklusioon liittyviä arvoja osallistujat määrittivät viitaten varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin ja kansainvälisiin sopimuksiin (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 59/1991). Erityisopettajat määrittivät inklusion myös laajemmaksi yhteiskunnalliseksi sivistystä ja rauhaa luovaksi arvoksi:

*”Sillä (inklusiolla) luodaan sellaista isompaa tulevaisuudenkin visiota. Ollaan luomassa jotakin uutta ja se on mahdollistamassa asioita mieluummin kuin estämässä. Mahdollistamassa sivistystä kaikille. Se on yhteiskunnallinen ilmiö, edistää myös suuria tasa-arvoon ja demokratian asioita maailmassa ja Suomessa. Tärkeä, iso asia, myös rauhaa edistävää.”* (Ve05).

Erityisopettaja kertoo inklusion mahdollistavan sivistyksen kaikille sekä edistävän tasa-arvoa kansallisesti, että globaalisti, ja erityisopettajat näkivät siis inklusion kokonaisvaltaisena tapana elää yhdessä, kasvattaa, opettaa ja sivistää lapsia varhaiskasvatuksessa. Kasvatuksellisen ideologian ulottuvuuden eräs erityisopettaja kiteytti seuraavasti *”Lasten tulisi nähdä ympärillään moninaisuutta ja erilaisia tapoja toimia ja oppia.”*(Ve01). Lapsia siis tietoisesti kasvatetaan kohtamaan moninaisuutta ja tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

Päiväkodin johtajat taas määrittivät inklusiota pohtimalla inklusion, integraation ja segregaaation eroja sekä myös pienryhmien oikeutusta inklusion näkökulmasta, kuten eräs päiväkodin johtaja kysyykin *”Jos ajattelee inklusiota, onko*

se (pienryhmä) enää inklusion mukaista?” (Pkj5). Toinen päiväkodin johtaja määrittelee myös ryhmän muodostamista resurssien kautta seuraavasti “... lapset olisivat tavallaan ryhmissä, mutta sitten sen resurssin pitäisi seurata mukana. Siellä ryhmässä pitäisi olla niin paljon sitä resurssia, että se lapsi saa sen tuen mitä hän tarvitsee.” (Pkj4). Päiväkodin johtajat käsittävätkin inklusion käytännön lapsen paikan ja ryhmien muodostamisen näkökulmasta, jossa kaikki lapset ovat samassa ryhmässä riittävän tuen ja resurssien kanssa.

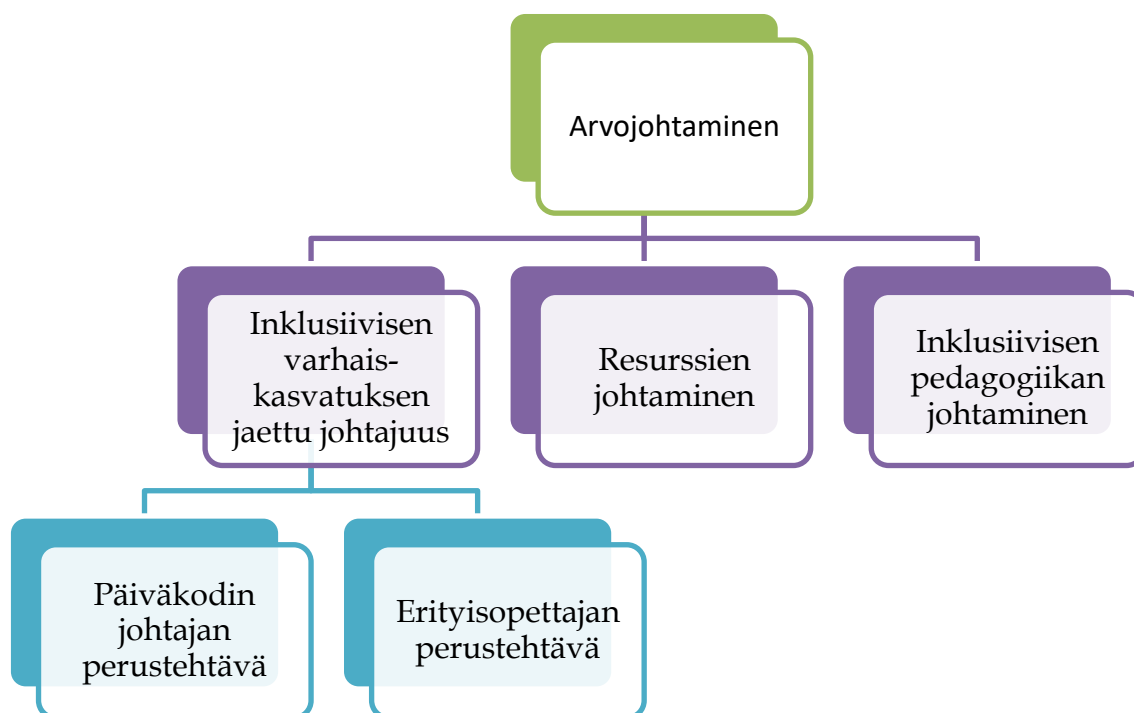
Esimerkeistä nousee esille siis samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa (esim. Laakso ym., 2020; Laakso ym., 2023), että päiväkodin johtajat määrittelevät inklusiota pohtimalla inklusion, integraation ja segregaaation eroa sekä keskittymällä ryhmien muodostamiseen niin lasten paikan kuin henkilöstön sijoittamisen kautta. Erityisopettajat taas tarkastelevat Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksen tulosten tavoin pienryhmien kokoa ja muodostamista laajemmin inklusiivisen pedagogiikan näkökulmasta:

*”Pitääkö meidän päästä pois pienryhmistä vai saako meillä vielä olla pienryhmiä? Minä ajattelen, että eihän se pieni ryhmäkoko ole kenellekään lapselle haitaksi. Että, jos puhutaan pienryhmistä samalla tavalla mitä ne ennen oli, että ne oli täysin erityisryhmiä. Nii sellainenhan ei ole inklusiota. Mutta ryhmäkoko voi olla pienempi ja lapsen tarpeisiin suunniteltu. Mutta se voi myös olla hyvin inklusiivinen se ryhmän toiminta.” (Veo4).*

Erityisopettaja lähestyy esimerkissä ryhmän muodostamista ja siihen liittyvää ryhmäkokoja lapsen tarpeen, mutta myös inklusiivisten arvojen ja niitä toteuttavan inklusiivisen pedagogiikan kautta. Erityisopettajat liittivätkin inklusion päiväkodin johtajia laajemmin inklusiivisiin arvoihin, joissa inklusio käsitettiin tapana elää yhdessä ja kasvattaa lapsia.

## 6.2 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen käsitettiin arvojohtamisen kautta siten, millä tavoin inklusiivisia arvoja on mahdollista toteuttaa ja vaatia päiväkodin johtajien ja erityisopettajien erilaisten perustehtävien mukaisesti (kuviot 10).



Kuvio 10 Käsitteet inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta

### 6.2.1 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen jaettu johtajuus

Johtaminen nähtiin ensisijaisesti päiväkodin johtajan tehtävänä. Molemmat ammattiryhmät liittivät päätöksen teon ja mahdollistajan roolin ensisijaisesti päiväkodin johtajan perustehtävään. Päiväkodin johtaja täsmentää perustehtäväänsä inklusiivisten arvojen mukaisesti johtamisena *"Päiväkodin johtajan tehtävä on olla mahdollistajana, sitten myös vaatia se inklusiivisten menetelmien tai periaatteiden toteuttaminen kaikille oikea-aikaisesti. Se pitää vain laittaa toimimaan."* (Pkj4). Esimerkin tavoin päiväkodin johtajat siis ajattelivat tehtäväänsä inklusiivisuuden mahdollistamisen, mutta myös sen toteuttamista edesauttavien menetelmien vaatimisen. Resurssien vaatiminen arvojen mukaan on päiväkodin johtajien erityinen tehtävä, jonka toteuttaminen erityisopettajien mukaan vaatii tahtotilaa johtajilta, *"Johtaja uskaltaa vaatia resursseja ja kohdentaa ne oikein. Johtaja puuttuu esim. pedagogiikkaan, joka ei ole inklusiivista."* (Veol).

Fonsén ym., (2021a) ja Toivonen ym. (2023) tuovat esille, osallistujat näkevät siis resurssien vaatimisen, kohdentamisen ja toteuttamisen olevan keskijohdon eli

päiväkodin johtajan perustehtäviä. Päiväkodin johtajan inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen tehtäviin käsitetäänkin liittyvän enemmän lopullista päättäväisyyttä ja vastuuta, kuin erityisopettajien tehtäviin. Erityisopettajat eivät pitäneet itseään johtajina lainkaan, kuten eräs erityisopettaja sanoittaa omaa rooliaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa seuraavasti: *”Tässä omassa roolissani en miellä itseäni tietenkään johtajaksi, mutta kyllä tueksi pedagogisuuteen ja kasvatusilmapiirin luomiseen. Koen, että johtajan koulutusta minulla ei ole.”* (Ve05). Erityisopettajien näkemyksen mukaan johtajan nähtiin tekevän lopulliset päätökset asioista, sillä hänellä ajateltiin olevan niin sanottu ”viimeinen sana” eli johtajalla nähtiin olevan enemmän valtaa tehdä päätöksiä.

Päiväkodin johtajat kuvaavat perustehtävien eroja hallinnollisen johtajan ja erityisopettajan konkreettisen perustehtävien eroilla:

*”Ve0 on siellä arjessa, hetkessä. Ja sen ilmapiirin luominen ja keskustelun avaaminen (on molempien erityisopettajan ja päiväkodin johtajan tehtävä). ... (Luoda) Sitä pohdintaa. Se on itselle tai se on kaikille haastavaa muuttaa omaa toimintatapaansa. Mutta uskoisin, että kun on hallinnolliset johtajat joka paikassa niin se johtaja ei ole niin siinä arjen hetkessä siellä (samalla tavoin kuin erityisopettaja).”* (Pkj5).

Esimerkissä päiväkodin johtaja määrittelee hallinnollisen johtajan perustehtävänä olevan kokonaisuuksista huolehtiminen, mutta usein kaukana arjesta. Erityisopettaja taas on enemmän mukana arjessa. Erityisopettajat pohtivatkin johtamiseen liittyvää vastuutaan ja perustehtäväänsä konkreettisesti oman työnsä kautta:

*”Voiko se olla jonkun näköistä johtajuutta se, että yrittää luoda toimintatapoja tai toimintamalleja sinne ryhmään. Olenko minä niissä enemmän se, joka vie niitä (toimintatapoja), kun on vaikka haastava lapsi ryhmässä ja tulen ja kuuntelen siellä ryhmässä mitäs nyt voitais. Onko se johtamista?”* (Ve05).

Esimerkissä erityisopettaja ajattelee perustehtäväänsä sisältyvän toimintatapojen luomisen ryhmiin, ryhmän työntekijöiden kuuntelun ja yhdessä toimintaratkaisujen pohtimisen. Erityisopettaja pohtii, onko toimintatapojen jalkauttaminen ryhmän käyttöön siis johtamista. Myös päiväkodin johtajat pohtivat erityisopettajien johtajuutta.

Päiväkodin johtajat määrittelevät erityisopettajilla olevan erityisesti arjen toiminnan johtajuutta, johon päiväkodin johtaja liittää esimerkissä mallintamisen ja ryhmässä toimimisen:

*” (Veolla on johtajuutta) käytännön tasolla ja ehdottomasti siinä arjen toiminnassa. Jo se ryhmässä toimiminen, mallintaminen tai muu on omanlaistaan johtajuutta siinä kohtaan. Koska (veo) yrittää ohjata tiimin työskentelyä ja tiimin toimintaa johonkin suuntaan.” (Pkj6).*

Molemmat ammattiryhmät mainitsivat erityisopettajan työtehtäviin kuuluvan luonnollisesti inklusiivisen ilmapiirin luomisen konsultoimalla ja tiimien tukemisen esimerkiksi pedagogiikan ja toiminnan ohjaamisessa. Myös henkilöstön tukeminen esimerkiksi kannustamalla liitettiin inklusiivisen ilmapiirin luomiseen. Lisäksi erityisopettajat osallistujien mukaan vastaavat siitä, millaista keskustelua ja ilmapiiriä he luovat ja ylläpitävät tiimeissä käytännön arjessa: *”Veon toiminta ja myöskin se puhe luo sitä todellisuutta. Veo on siellä ryhmässä tai läsnä siellä arjessa” (Pkj5).*

Molemmat ammattiryhmät pitävät johtajan omien arvojen ja asenteiden tiedostamista merkityksellisinä inklusion johtamisessa, sillä niillä koetaan olevan yhteys johtajan tekemiin päätöksiin ja yleiseen ilmapiiriin, kuten erityisopettaja toteaa seuraavassa esimerkissä:

*”On tärkeitä, että johtaja on itse perillä siitä, mitä se inklusio on ja itsensä kanssa käynyt sen keskustelun, että mitä siitä ajattelee ja miten se näkyy siellä arvona ja sitä kautta tekoina ja toimintana siellä omassa päiväkodissa. Se vaikuttaa siihen koko yhteisöön, että mitä johtaja asioista ajattelee ja miten ne näkee. (Veo4).*

Päiväkodin johtajan arvoilla on siis suuri vaikutus päiväkodin toimintaan, kuten edellisestä esimerkistä välittyy. Päiväkodinjohtajan sitoutumista inklusiivisiin arvoihin pidettiin tärkeänä, mikä on linjassa myös aiempien tutkimusten (Laakso ym. 2020; Viljamaa & Takala 2017) kanssa. Osallistajat nimeävät päiväkodin johtajan erityisesti arvojohtajaksi. Päiväkodin johtaja vastaa osallistujien mukaan arvokeskustelujen käynnistämisestä ja ylläpitämisestä, riittävien resurssien hankinnasta sekä tekee lopulliset päätökset ja siten mahdollistaa inklusiivisten käytänteiden luomisen mikä on linjassa myös muiden tutkimusten kanssa (Fonsén ym., 2021a; Fonsén ym., 2021b; Toivonen ym., 2023; Viljamaa & Takala 2017).

Erityisopettajat ja päiväkodin johtajat määrittivät pedagogisen johtajuuden olevan perustyössään jaettua. Pedagoginen johtajuus nähtiin olevan yhdessä ja rinnalla johtamista, toistensa tukena, kuten eräs erityisopettaja kiteyttää:

*”Se on mukava, kun siinä ollaan toistemme tukena. Ja sitähan nimenomaan tarvitsee, kun ei ole olemassa aina yhtä oikeaa ratkaisua. ... Siinä niissä tukien määrittelyssä. Tai millä tavalla sitten konkretisoituu ne tuet. Tässä edustaa tavallaan sitä tukena ja rinnalla johtamista.” (Ve05).*

Erityisopettajat kuvasivat olevansa johtajan tukena pedagogiikassa ja kasvatusilmapiirin luomisessa, sekä tuovansa esille erityispedagogista näkökulmaa päätöksen tekoon. Erityisopettajat vastaavatkin tiimeissä ja ryhmissä henkilöstön ohjaamisesta toteuttaa tehtyjä pedagogisia päätöksiä. He neuvovat avustajia ja perushenkilöstöä arjen työssä asiakirjoissa esiin tuoduista inklusiivisista arvoista, erityispedagogiikasta ja työntekijän vastuista, jota seuraava esimerkki erityisopettaja havainnollistaa:

*”Arvoistahan siellä on kysymys. Avata niitä asioita, mitä kuuluu inklusiiviseen ajatteluun. Onko kaikki niiden asioiden takana. Ja se on vielä asiakirjoissa Vasussa ja Opseissa on sanottu ne mitä meidän kuuluu edustaa ja mitä meidän kuuluu edistää. Minä näen, että olen tavallaan sen pienen ihmisen asialla ja sen perheen asialla siinä, että olen puolustamassa niitä juttuja. Pitäisi olla erityispedagogisten keinojenkin tietäjä ja taitaja.” (Ve05).*

Samoin kuin erityisopettajien perustehtävään liitettiin työntekijöiden kuuntelu, ohjaus ja tukeminen, myös päiväkodin johtajat tunnistavat vastaavansa koko henkilöstön, myös erityisopettajien, hyvinvoinnista, jaksamisesta, osallisuudesta sekä riittävästä osaamisesta. Tämän eräs päiväkodin johtaja tiivistää seuraavasti

*”Päiväkodin johtajina vastaamme päiväkodin pedagogiikasta, vastaamme henkilöstön hyvinvoinnista, kaikesta pedagogisesta toiminnasta ja pedagogiikasta siellä talossa.” (Pkj4).*

Lisäksi päiväkodin johtajat kuvasivat tiimin ja henkilöstön sekä myös johtajan oman hyvinvoinnin edistävän inklusion toteutumista *”Se miten työntekijöitä tuetaan, niin myöskin se, että esimiehet voi hyvin ja esimiehillä on vahva tuki.” (Pkj5).* Esimiehen hyvinvoinnin ajateltiin siis olevan yhteydessä työntekijöiden hyvinvointiin, minkä takia esimiehen hyvinvointiin kuuluisi kiinnittää yhtä lailla huomiota kuin työntekijöiden hyvinvointiin. Päiväkodin johtajat kuitenkin toivovatkin enem-



män mahdollisuuksia, resursseja ja tukea päätösten tekemiseen omilta johtajiltaan ja poliittisilta päättäjiltä arvojen mukaiseen resurssijohtamiseen kuten päiväkodin johtaja seuraavassa ilmaisee:

*”(Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen kuuluu) Riittävästä resursseista huolehtiminen myös hallinnon ja poliittisen päätöksenteon tasolla. (Esteitä inklusiolle on) riittämätön henkilöstö etenkin akuuteissa tilanteissa ja osaamisen puute.” (Pkj1).*

Päiväkodin johtajat pitivät siis esimerkin tavoin pulaa riittävästä ja osaavasta henkilöstöstä esteinä inklusion toteutumiselle. Fonsénin ym. (2021b) onkin tuonut esille opettajien kokevan, etteivät johtajat aina onnistuneet luomaan riittävän hyviä rakenteita tehdä työtään hyvin ja johtajat kokivat rakenteiden luomisen vaativan systemaattista työtä ja jatkuvaa arviointia tukikeinojen toimivuudesta. Tässäkin tutkimuksessa toisaalta päiväkodin johtajat kokivat vahvasti, etteivät he saaneet riittävästi tukea omilta johtajiltaan ja päätöksentekijöiltä mahdollistaakseen inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen omien arvojen ja osaamisensa mukaisesti. Myös erityisopettajat toivat esille, että inklusiivisten arvojen mukainen varhaiskasvatus vaatii toteutuakseen päiväkodin johtajien, varhaiskasvatuksen johtajien ja poliittisten päättäjien yhteistä tahtotilaa mahdollistaa ja luoda toimivia käytänteitä.

### 6.2.2 Resurssien johtaminen

Erityisopettajat ja päiväkodin johtajat pitivät resursseja välttämättöminä inklusion toteutumisen kannalta, kuten eräs päiväkodin johtaja toteaa *”Siellä ryhmässä pitäisi olla niin paljon sitä resurssia, että se lapsi saa sen tuen mitä hän tarvitsee. Inklusio toimii, jos resursseja on.” (Pkj4).* Inklusion johtaminen arvojen mukaisesti koetaan kuitenkin haastavaksi, koska se vaatii paljon resurssia mahdollistukseksi: *”Inklusion johtaminen on päiväkodin johtajalle ihan supervaikeeta, koska resurssit rajoittaa, niitä mahdollisuuksia niin hurjan paljon.” (Pkj6).* Osallistujat mainitsivat usein resurssien puutteen inklusion johtamisesta puhuttaessa, mikä on linjassa myös aiempien inklusiota käsittelevien tutkimusten tuloksien kanssa (esim. Takala ym., 2023).

Tätä resurssien ja inklusion suhdetta eräs erityisopettaja kuvaa seuraavasti:

*"Voisi puhua sellaista mitä se (inkluusio) ei ole. ... Se on nimenomaan myös iso yhteiskunnallisen rahoituksen pulma. ... Kuulin jonkun sanovan, että se inkluusio sekoittaa kaiken. Ja kun mietin, että mitä hän sillä tarkoitti, niin minä mietin sitä, että on resursseista kysymys. Minusta paljon on kyse siitä, että se (inkluusio) sanana on ymmärretty tai väärin ajateltu. ... Inkluusiolle pitää olla resursseja. ... Siinä huomioidaan resurssit, siinä huomioidaan yhteisopettajuusmalli ja avustajamallit." (Ve05)*

Edellä olevassa esimerkissä erityisopettaja pohtii sitä, miten resurssien eli rahoituksen avulla luodaan osaamista ja pedagogisia käytänteitä, jotka tukevat inkluusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista. Resurssien hyödyntäminen edellyttää hänen mukaansa arvojen mukaista pedagogiikan johtamista kaikilla tasoilla. Pedagogiikan johtaminen tarvitsee hänen mukaansa resurssia luoda toimivia pedagogisia käytänteitä. Mutta ennen kaikkea toteutuakseen inkluusio tarvitsee poliittista tahtoa antaa resursseja luoda inkluusiivisia käytänteitä. Myös päiväkodin johtajat kokivat, ettei aina yhteistä ymmärrystä esihenkilöiden ja poliittisten päättäjien kanssa rahallisten resurssien käytöstä ja tarpeellisuudesta löydy esimerkiksi sijaisten ja avustajien palkkaamiseen, inkluusiivisia arvoja kunnioittavien ryhmien muodostamiseen tai erilaisiin apuväline -hankintoihin.

Päiväkodin johtajat ja erityisopettajat määrittivät molemmat inkluusion toteutumista edesauttavan pysyvä, osaava ja koulutettu henkilöstö arjessa, mutta myös poissaoloissa. Päiväkodin johtajat tuovatkin esille, että inkluusion toteutumisen vaatii myös riittävästi oikea-aikaista ja -sisältöistä koulutusta sekä tukea ja ohjausta henkilöstön ja tiimien kehittymiselle *"Koulutus ja osaaminen pitäisi saada silloin kun se tarve on konkreettisesti siinä. Koska monilla sehän menee ohi, ja se unohtuu, kun siitä on joskus vähän puhuttu."* (Pkj6). Esteitä inkluusion toteutumiselle tiivistää myös eräs erityisopettaja seuraavasti *"... jatkuvasti vaihtuva henkilöstö vakassa, pedagogisen johtamisen vaje ja asenne erilaisuuteen sekä riittämätön tuki perushenkilöstön työlle."* (Ve02). Myös henkilöstöresurssin suhteen inkluusion toteutuminen vaatii päiväkodin johtajien mukaan riittävää erityispedagogista tukea ja osaamista, kuten päiväkodin johtaja tarkentaa *"Että on riittävästi henkilökuntaa, mutta myös tukipalvelut, kuten veon palvelut. Niitten pitää olla tasalaatuisia, niissä pitää olla kriteerit heidänkin toiminnalleen, missä kohti puututaan ja milläkin lailla siihen asiaan."* (Pkj5).

Päiväkodin johtajien mukaan ryhmissä tulisi olla riittävästi erityisopettajan ja erityisavustajan palveluja, mikä tukee sekä laadukkaan pedagogiikan toteutumista että henkilöstön ja lasten hyvinvointia. Seuraava esimerkki havainnollistaa edelleen resurssien merkitystä pedagogiikan laadulle

*”Jos ryhmän henkilökunta ei saa sitä tukea, ne rupee oireilemaan ja väsymään ja sitten on poissaoloja. Ja taas tulee seurauksena se, että sinne tulee taas joku ulkopuolinen ja taas se alkaa se sama rumba uudestaan. Ja kun meillä ei ole henkilökuntaa, me tehdään laumapedagogiikkaa.” (Pkj4).*

Esimerkistä näkyy, miten päiväkodin johtaja kokee riittämättömän pedagogisen tuen, henkilöstöresurssin ja pedagogien osaamattomuuden heikentävän kaikkien, niin lasten kuin henkilöstön, hyvinvointia ryhmässä ja sitä kautta myös varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan laatua, kuten Hujala ym. (2023) ovat myös todenneet tutkimuksessaan.

Päiväkodin johtajat ja erityisopettajat tuovat molemmat kuitenkin esille, etteivät pelkästään rahalliset resurssit riitä takamaan laadukasta ja inklusion periaatteita kunnioittavaa varhaiskasvatusta. Päiväkodin johtajat ajattelevat inklusion toteutumisen vaativan paljon ajallista resurssointia. *”Isot asiat vie paljon aikaa, että ei sormia napsauttamalla saada mitään muutosta aikaseksi. Se aika ja myös itselle esimiehenä se rauha, että ei edes odota, että nyt on päivässä, viikossa tai kuukaudessa asia valmis. Vaan, että sitä työtetään pitkään.” (Pkj6).* Aikaa tarvittiin sekä arvokeskusteluun, että sen pohjalta luotiin mahdollisuuksia toteuttaa asioita käytännössä:

*”Johtajana voidaan tarjota aikaa keskustelulle ja toimintaympäristöjen kehittämiseksi. Mahdollistetaan myös sitä, että nyt teidän tiimillä on mahdollisuus kehittää omaa ryhmätilaa, omaa toimintaympäristöään rauhassa. Et siihen annetaan se aika. Toiset ryhmät hoitavat lapset, siis käytännössä. Tämähän se on, miten se toteutuu. Et myös se käytännön tekeminen, ei vaan se keskustelu, vaan se tekeminen. Siis se keskustelu pitää olla siellä pohjalla, totta kai.” (Pkj6).*

Esimerkissä päiväkodinjohtaja kertoo tiimien tarvitsevan aikaa keskustelulle ja toimintaympäristöjen kehittämiseksi. Varhaiskasvatuksen laadusta keskusteleminen on tärkeä osa varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja johtamisen kehittämistä (Hujala ym., 2023, s.297). Tiimeissä järjestävä aika keskustelulle luo pohjaa käytännön tekemiselle, suunnittelulle ja arvioinnille sekä siten laadukkaalle varhaiskasvatukselle.

### 6.2.3 Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen

Päiväkodin johtajat määrittivät inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa keskeistä olevan pedagogiikan johtamisen:

*”Jos ajattelee mitä kaikkia tasoja meillä tässä on: lapsiryhmien muodostaminen, ja henkilökunnan hankkiminen, sen toiminnan, sen pedagogiikan ohjaus ja johtaminen siellä yksikössä... Ainakin kolme johtamisen näkökulmasta tietynlailla erillistä tehtävää, mutta siellä arjessa ne kaikki on yhdessä. ... Miten saada johtamisen näkökulmasta se henkilöstö toimimaan pedagogisesti niin, että siellä pystyy henkilöstö joustavasti omaa ajatteluaan ja toimintatapaansa muuttamaan?” (Pkj5)*

Edellä olevasta esimerkistä käy ilmi päiväkodin johtajat määrittivät inklusiivisen pedagogiikan johtamisen koostuvan lapsiryhmien muodostamisesta, osaavan henkilökunnan hankkimisesta ja sijoittamisesta sekä henkilöstön ohjaamisesta ymmärtämään oman toiminnan merkitystä toimivien oppimisympäristöjen luomisessa.

Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen käsitettiin aikuisten sijoittamisena sekä aikuisen toiminnan ja oppimisympäristön kehittämisenä lapsen muuttamisen sijaan. Päiväkodin johtajat mainitsevat henkilöstön sijoittamisen ryhmiin tapahtuvan osaamisen tarpeen pohjalta *”Henkilöstö laitetaan sen mukaan siihen ryhmään, mitä osaamista tarvitaan.”* (Pkj6). Tähän viittasivat myös erityisopettajat kuvatesaan inklusiota arvona ja ideologiana kasvattaa lapsia näkemään erilaisuutta:

*”Ja ehkä jotenkin arvona se, että me kasvatetaan lapset siihen, että ihmisiä on erilaisia ja silti voidaan yhdessä tehdä asioita ja nimenomaan mikään ei velvoita muokkaamaa sitä tiettyä lasta vaan me ollaan velvoitettuja muokkaamaan sitä ympäristöä lapsen tarpeiden mukaan.”* (Veo4).

Esimerkin tavoin erityisopettajat pitivät siis tärkeänä ympäristön muokkaamista lapsentarpeisiin sopivaksi sen sijaan, että yritettäisiin mukauttaa lasta sopeutumaan ympäristöön.

Inklusiivisen pedagogiikan johtamisessa tärkeintä on osallistujien mukaan yhteinen käsitys sopivasta henkilöstö- ja ryhmäkoon resurssien jakamisesta lasten tarpeiden ja henkilöstön osaamisen mukaisesti. Myös Woodcock ja Woolfson (2019) toteavat tutkimuksensa pohjalta inklusion toteutumiseen vaikuttavan asentei-

den, henkilöstöressurssien ja ammatillisen kehityksen. Päiväkodin johtajat kuvaavatkin inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen kannalta olevan tärkeää, että ryhmän kokonaisuutta olisi tarkasteltava suhteessa ennen kaikkea osaavien aikuisten määrään ja osaamiseen:

*”Aikuisten osaaminen. Siellä on ihmisiä, jolla on koulutusta, motivaatiota, ymmärrystä siitä mitä siinä päiväkodin arjessa työskennellessä (tarvitaan). Perusr ryhmään voisi olla normikokoinen, mutta olisi riittävästi tiloja, johon voidaan jakaa. Mutta se ryhmä olisi semmoinen, ettei siellä olisi kaikki humppaheikit. Sitten niistä pienryhmistäkin saataisi hyvin heterogeenisiä ryhmiä.” (Pkj5).*

Esimerkissä päiväkodin johtaja pohtii aikuisten asenteiden, ammatillisen kehittymisen ja riittävyyden tärkeyden, mutta samalla myös tilojen tulee mahdollistaa ryhmän inklusiivinen toimivuus eli esimerkiksi pienryhmiin jakaminen. Päiväkodin johtaja tuokin esimerkkinä asenteiden ja osaamisen merkityksen myös yhteistyöstä arkkitehdin kanssa *”Inklusion johtaminen pitää alkaa jo sieltä suunnitteluvaiheessa, arkkitehdin suunnittelupöydältä.” (Pkj4).* Päiväkodin johtajien mukaan tarvitaankin inklusiivista varhaiskasvatusta tukevia fyysisiä tiloja sekä siivoukseen ja ruokahuoltoon liittyviä käytänteitä, joiden suunnittelu ja toteuttaminen vaatii hyvää yhteistyötä ja yhteistä ymmärrystä eri ammattilaisten kanssa. Myös erityisopettajat pitävät henkilöstön monialaista osaamista tärkeänä:

*”Ryhmässä voi olla eri määrä lapsia ja niissä voi työskennellä eri määrä henkilöstöä. Lisäresurssia tulisi voida hakea eri perustein, esim. kehitysoammalle alan ammattilaisen tuki, vieraskieliselle lapselle lapsen vahvinta kieltä osaava tuki jne.” (Ve02).*

Esimerkki tuo esille, että erityisopettajan mukaan ryhmissä voi olla eri määrä lapsia ja henkilöstöä, kunhan henkilöstön ammatillinen osaaminen riittää vastaamaan lasten tarpeisiin. Henkilöstön ja avustajan osaaminen vastata lapsen tarpeisiin nähtiinkin edistävän inklusion toteutumista, kuten toinen erityisopettaja miettii seuraavassa esimerkissä:

*”Miten niitä resursseja käytetään. Otetaan esimerkiksi, vaikka avustaja lapsella päiväkodissa. Avustaja toimi niin, että hän ymmärtää tehtävänsä mikä on auttaa lasta olemaan täysvertainen jäsen siinä ryhmässä, auttaa lasta, että hän pystyy osallistumaan. Mutta sitten jos avustaja laitetaan lapsen kanssa leikkimään johonkin reunaan, kun muut leikkivät täällä niin sittenhän se ei ole enää millään tavalla inklusiivinen käytäntö. On tosi tärkeä, jos on avustaja päiväkodissa, että heidän kanssa täytyy käydä se keskustelu, jos ajatellaan sitä johtamistakin, että mikä on se perustehtävä siinä avustajalla. (Ve04).*

Esimerkissä erityisopettaja täsmentää, miten inklusion keskeisimmän arvon, osallisuuden, toteutuminen joko konkreettisesti toteutuu lapsen voidessa avustajan tuella osallistua ryhmän toimintaan täysivertaisena jäsenenä tai sitten avustajan ja/tai muun henkilöstön toiminta estää lapsen mahdollisuuden osallistua muun ryhmän toimintaan.

Toisin sanoen jokaisen lapsen tuen tarpeisiin vastataan varhaiskasvatuksessa kaikille lapsille suunnatulla yleisellä pedagogiikalla ja sen lisäksi tarvittavilla erityispedagogisilla menetelmillä.

Halinen ja Järvinen (2018) tuovat esille, että riittävien henkilöstöressurssien ja pienten ryhmäkokojen lisäksi tarvitaan myös osaavaa henkilökuntaa, joille mahdollistetaan myös jatkuva itsensä kehittäminen kouluttautumisen ja arvokeskustelujen kautta. Tässä tutkimuksessa inklusiivisen pedagogiikan johtamisen käsitteinkin vaativan henkilöstön omien arvojen, asenteiden, pelkojen ja ennakkoluulojen tiedostamista eli itsereflektiota:

*“Asioita ei tarkastella omista toimintatavoista ja omista ajatuksista lähtien. (Ei) mietitä omaa tapaa olla vuorovaikutuksessa, omaa tapaa muokata suunniteltua toimintaa kaikille mahdolliseksi tms. tietyllä tapaa vanhakantainen ajattelumalli. Jos eriyttäminen on esimerkiksi aina helposti ensimmäinen vaihtoehto toiminnan onnistumiselle tai mahdollistamiselle - ei ehkä olla inklusiivisen ajattelun ytimessä. Toki voidaan ja pitääkin eriyttää tarvittaessa, mutta missä kohtaa se palvelee ja ketäkin. (Ve03).*

Esimerkissä erityisopettaja ajattelee inklusion toteutumisen esteenä usein olevan sen, ettei inklusiota ja omia toimintatapoja tarkastella riittävästi inklusion arvojen, kuten osallisuuden näkökulmasta. Myös päiväkodin johtajat korostivat haluavansa johtajina tarjota tiimeille mahdollisuuksia aidosti keskustella, pohtia ja reflektoida sitä, miten inklusiiviset arvot näkyvät käytännön arjessa.

*“Millaisia mahdollisuuksia johtajana haluaisin tarjota, niin sitä että tiimeillä olisi myös mahdollisuus oikeasti käydä keskustelua arvoista ja siitä että, mitä inklusiivinen varhaiskasvatus (on), miten se näkyy käytännön työssä. Ainahan sitä puhuu hienoilla sanoilla tasavertaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta ja yhdenvertaisuudesta ja vaikka mistä. Mutta että, että mitä ne sanat on siellä arjen työssä? Toimintana? Sanoina? Ajatuksina? Tekoina? Sitä keskustelua käydä, että missä ne näkyy. (Pkj5).*

Esimerkin tavoin molemmat ammattiryhmät ajattelivat arvokeskustelujen, koulutuksen ja työnohjauksen tukevan henkilöstön itsereflektiota, kehittymistä ja osaamista.

## 7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien ja päiväkodin johtajien käsityksiä inklusiosta ja inklusion johtamisesta keski-suuren kunnan varhaiskasvatuksessa. Seuraavaksi tuomme esille tutkimuksen päätulokset ja niiden pohjalta tekemämme johtopäätökset. Luvun lopuksi vielä arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja pohdimme jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tutkimuksen päätulokset ja johtopäätökset

Osallistajat määrittivät inklusiota monesta eri näkökulmasta ja toivat esille inklusion määrittelyn moninaisuutta. Myös muissa tutkimuksissa on tuotu esille inklusion olevan vielä käsitteenä monitulkintainen (Heiskanen ym., 2021; Laakso ym., 2020; Laakso ym., 2023). Päiväkodin johtajat ja erityisopettajat määrittivät osallisuuden inklusion keskeiseksi arvoksi ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämääräksi (kts. Viitala, 2022, Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus). Tapa määrittää osallisuutta oli yhteydessä osallistujien tapaan kuvailla perustehtäväänsä. Erityisopettajat käsittivät osallisuutta ennen kaikkea tukea tarvitsevien lasten kautta, minkä seurauksena erityisopettajat määrittivätkin omaan tehtävänsä ennen kaikkea tukea tarvitsevien lasten osallisuuden mahdollistamisen, kuten Viljamaa ja Takala (2017) ovat tuoneet esille. Päiväkodin johtajat taas määrittivät osallisuutta kaikkia, niin lapsia kuin henkilöstöä, koskevana asiana. Tämä näkyi tutkimusten (Pihlaja 2021; Toivonen ym., 2023) tavoin päiväkodinjohtajien tapana määrittää perustehtäväänsä sekä lasten, mutta myös henkilöstön hyvinvoinnin tukemisen kautta.

Tutkimuksessamme erityisopettajien erityispedagoginen kokemus, koulustausta ja osaaminen lisäsivät muiden tutkimusten tavoin (mm. Fonsén & Soukainen, 2020; Laakso ym., 2020; Viljamaa & Takala, 2017) inklusion määrittelyä päiväkodin johtajia laajemmin liittyen Varhaiskasvatuslain (540/2018) ja Vasun



(Opetushallitus, 2023) arvoperusteisiin. Pedagogisessa johtajuudessa keskeistä onkin Fonsénin ym. (2021b) mukaan henkilöstön työn ohjaaminen Vasun (Opetushallitus, 2023) ja muiden asiakirjojen arvoperusteiden mukaisesti. Tähän meidän tutkimuksessamme päiväkodin johtajat eivät viitanneet lainkaan, mutta erityisopettajat taas liittivät inklusion määrittelyssä osallisuuden sekä kasvatuksellisen ideologian ja tavan elää suoraan asiakirjojen mukaiseen pedagogiseen johtamiseen. Päiväkodin johtajat käsittivät asiakirjojen ohjaavan velvoitteen samoin kuin Laakson ym. (2023) tutkimuksessa, jossa varhaiskasvatusjohtajat kuvasivat inklusiota lähinnä resurssien jakamisen, ryhmien muodostamisen ja lapsen paikan valinnan oikeutuksena.

Tutkimuksessamme osallistujien koulutustaustan ja perustehtävän mukainen inklusiokäsitys kuvasi myös osallistujien käsityksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta, vaikka inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa molemmat ammattiryhmät näkivät tärkeimpinä arvoina ja päämäärinä resurssien ja pedagogiikan johtamisen. Päiväkodin johtajilla nähtiin olevan sekä velvollisuus, että myös valta päättää ja toteuttaa resurssihoitamista. Kuitenkin päiväkodin johtajat nostivat esille, etteivät he pysty käyttämään resursseja niin paljon kuin kokisivat tarpeelliseksi. Fonsén ym. (2021b) korostavat, että valta pedagogiikasta ei kuitenkaan asetu yksiselitteisesti yksin joko johtajan tai henkilöstön vastuulle. Resurssihoitamiseen liittyvät kysymykset siitä, kenellä lopulta on valta hankkia ja jakaa resursseja siten, että ne tukevat koko henkilöstön ja lasten osallisuutta, etua ja hyvinvointia.

Meidän tutkimuksessamme osallistujat nostivatkin esille keskeisimpänä asiana inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtamisen toteutumisen. Kuten useissa varhaiskasvatuksen johtamista ja johtajuutta tarkastelevissa tutkimuksissa (mm. Akselin 2013; Fonsén ym., 2021a; Hujala ym., 2023; Toivonen ym., 2023) myös meidän tutkimuksessamme päiväkodin johtajat kokivat, etteivät he voineet keskittyä johtamisen tärkeimpään perustehtävään eli henkilöstön ja pe-



pedagogiikan johtamiseen. Tähän liittyen sekä päiväkodin johtajat että erityisopettajat molemmat kuvasivat inklusiivisen pedagogiikanjohtamisessa erityisopettajalla olevan keskeinen rooli arjen erityispedagogiikan ja inklusiivisten käytänteiden viemisessä ryhmiin mallintamisen, konsultoinnin, ohjaamisen ja arvokeskustelun ylläpitämisen keinoin. Tätä kautta pedagogiikan johtamisessa tarjoutuu toisaalta mahdollisuus vaikuttaa työntekijöiden toimintaan eli käyttää valtaa luoda inklusiivista varhaiskasvatusta tukevia käytänteitä sekä toisaalta saada myös henkilöstön hyväksyntä käyttää valtaa muuttaa käytänteitä ja sitä kautta luoda inklusiivista pedagogiikka tukevia toimintatapoja.

Osallistujat totesivat päiväkodin johtajien ja erityisopettajien omien arvojen ja asenteiden heijastuvan koko työyhteisöön. Inklusiivista varhaiskasvatusta johdettaessa päiväkotiin heijastuu näin ollen siis johtajan arvot, asenteet ja käsitykset inklusiivisuudesta. Osallistujat korostivatkin erityisopettajan velvollisuutena yhdessä päiväkodin johtajan kanssa toimia esimerkkinä ja ylläpitää arvokeskustelua inklusiivisista arvoista henkilöstön kanssa. Erityisopettajalla kuvattiinkin olevan arvojohtamista vastaavia perustehtäviä tiimien arkisessa työssä, joiden kautta toteutuu myös ajatus jaetusta pedagogisesta johtajuudesta oppivan yhteisön tukena (kts. Fonsén, 2014; Opetushallitus 2023).

Tästä huolimatta tutkimuksessamme erityisopettajien johtajuutta ei suoraan tunnustettu eikä tunnustettu. Erityisopettajat painottivat, ettei heillä ollut johtajan koulutusta, eivätkä he olleet kiinnostuneita vastaamaan hallinnollisesta- tai resurssien johtamisesta, sillä he kokivat perustehtäväkseen lapsen erityisopetuksen ja tuen tarpeisiin vastaamisen kuten Hughes:in ym. (2022) sekä Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksissakin tuotiin esille. Meidän tutkimuksessamme osallistujat näkivät inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen, ja etenkin pedagogisen johtamisen, ehdottomasti olevan jaettua päiväkodin johtajan ja erityisopettajan perustehtävän mukaisesti, mutta siitä huolimatta jaettuun johtamiseen liittyvät perustehtävät olivat epäselviä. Useissa tutkimuksissa (mm. Fonsén ym., 2021b, s. 63–67; Hujala ym., 2023; Viljamaa & Takala 2017) onkin nostettu esiin

varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta tukevan selkeä perustehtävien määrittely sekä jaetun pedagogisen johtajuusrakenteen ja siihen liittyvien vastuiden kirkastaminen koko henkilöstölle.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa Kettusen ja Tynjälän (2018) mukaan arvioidaan sitä, miten tutkija pystyy perustelemaan lukijalleen tutkimuksen olleen johdonmukainen, toistettavissa ja selkeästi dokumentoitu. Ahonen (1994, s. 152) korostaakin, että tutkimuksen ollessa tarkkaan lukijalle kuvattu, lukijan ei tarvitse epäillä tutkimuksen aitoutta. Olemmekin pyrkineet avaamaan tutkimuksemme toteuttamisen kaikki vaiheet selkeästi lukijalle, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen aineiston keruun, analysoinnin, tulosten ja johtopäätösten luotettavuutta (Cossham, 2018, s. 24; Kettunen & Tynjälä, 2018). Tässä luvussa tuomme vielä esille koko tutkimukseen liittyviä haasteita ja miten niitä on ratkaistu sekä millaisia vahvuuksia tutkimuksessamme oli.

Tutkijoiden huolellinen etukäteisvalmistautuminen tutustumalla teorian tietoon inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta, fenomenografiasta ja ryhmäkeskustelusta aineiston keruun metodina tuki aineistonkeruun ja sen analysoinnin luotettavuutta. Tämä oli erityisen tärkeää, koska toinen tutkijoista oli työsuhteessa tutkimuksen kohteena olevaan kuntaan. Tutkijat perehtyivät Kettusen ja Tynjälän (2018) korostamalla tavoin huolellisesti aiempaan tutkimustietoon sekä kävivät useita keskusteluja omista ennakkokäsityksistään ja kokemuksistaan liittyen inklusioon ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen -johtamiseen koko tutkimusprosessin ajan (kts. myös Cossham, 2018, s. 24; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166, 170; Åkerlind, 2012, s. 332). Valmistauduimme myös ryhmäkeskustelun ohjaamiseen huolellisesti etukäteen pohtimalla, miten ohjata ja havainnoida erilaisilla kysymyksillä ryhmäkeskustelun kulkua ja ilmapiirin muodostamista luomalla strukturoidun havainnointilomakkeen (ks. Liite 1) (Hennink, 2014; Pietilä 2017;

Vilkkä 2021). Näin toimien pyrimme vähentämään ennakkokäsitysten muodostumista, tutustumaan keräämäämme aineistoon avoimin mielin ja harkitsemaan tarkoin, mikä oli keskeistä tietoa omassa tutkimuksessamme.

Tutkimuksemme lähtökohtana oli kiinnostus sekä päiväkodin johtajien, että erityisopettajien käsityksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta, koska molemmat osallistuvat varhaiskasvatuksen perustehtävän pedagogiseen johtamiseen omien työtehtäviensä mukaisesti (Jones, 2004; Neitola, 2022). Tutkimuksen aiheina inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen saattoi tuntua tutkimukseen kutsutuista erityisopettajista vaikeasti lähestyttävältä ja omaan työntyökuvaan kuulumattomalta aiheelta. Tämän vuoksi valitsimmekin tutkimusasetelmaan myös tarkastelun kohteeksi myös käsitykset inklusiosta. Uskoimme, että tutkittaville oli helpompaa syventyä tarkastelemaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista, kun he ovat ensin määritelleet inklusion käsitteenä. Molempien käsitysten tutkiminen fenomenografisella tutkimusotteella ja analyysillä antoi mahdollisuuden ymmärtää inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista laajempina ilmiönä ja tuottaa tietoa inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen kehittämistyöhön.

Tutkimuksen yhtenä rajoitteena voidaan kuitenkin pitää ryhmäkeskusteluihin osallistuneiden vähyyttä. Muiden laadullisten tutkimusten tavoin fenomenografiassa tutkittavien osallistujamäärä on kuitenkin usein pieni (Ahonen, 1994, s.152; Kettunen & Tynjälä, 2018), koska tavoitteena on yleistämisen sijaan tarkastella käsitysten laadullisia eroja. Osallistujien vähyyttä voi selittää se, että vaikealta tuntuvat aiheet houkuttelevat yleensä vähemmän osallistujia tutkimuksiin (Hyvärinen, 2017; Kuula, 2015). Toisaalta kutsutut ovat voineet kokea myös paineita tuottaa ”laadukasta sisältöä” ryhmäkeskusteluun eräänlaisina asiantuntijoina, koska kutsuttavien määrä oli pieni, tarkoin rajattu sekä kutsutut tunsivat toisensa työyhteisössä hyvin. Saimmekin lisättyä osallistujien määrää anonyymillä Webropol-kyselyllä, johon kutsuttiin mukaan samat kohderyhmät kuin ryhmäkeskusteluun.

Osallistujien vähyys, tunnistettavuus ja tuttuus tuovat haasteita myös ryhmäkeskustelun ja kyselyn kautta saatavan tiedon luotettavuudelle. Tutkimusryhmistä tuli ammattiryhmien suhteen homogeeniset sattumalta, koska tutkittavat ilmoittautuivat erillisiin keskusteluihin. Päätimme tämän jälkeen pitää myös seuraavan keskustelun ammattiryhmien suhteen erillisenä. Osallistajat ovat saattaneet kokea ryhmäkeskustelussa ja kyselyyn vastaamisessa painetta vastata odotusten mukaisesti, asiantuntevasti tai miten asioiden tulisi olla, sen sijaan, että ilmaisisi vapaasti omat ajatukset aiheesta. Teimme tämän ratkaisun, koska ajattelimme molempien ammattiryhmien perustehtävistä puhumisen olevan helpompaa ja mahdollisesti suurempaa oman ammattiryhmän kesken. Osallistujien keskinäinen tuttuus saattoi osaltaan auttaa osallistujia uppoutumaan ryhmäkeskusteluun, eikä meillä tutkijoilla ollut tarvetta ohjata tai johdatella osallistujia keskusteluun (kts. Hennink, 2014; Pietilä 2017). Myös ryhmäkeskusteluihin ja kyselyyn osallistumisessa toisen tutkijoista ollessa entuudestaan tuttu, luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen tutkittaviin saattoi olla helpompaa ja luontevampaa (kts. Ahonen, 1994, s. 137; Hyvärinen, 2017).

Haasteet fenomenografiassa nähdään tutkimuksen toistettavuudessa, sillä on epätodennäköistä, että eri tutkijat päätyisivät tismalleen samoihin kuvauskategorioihin (Kettunen & Tynjälä, 2018). Cossham (2018, s. 22) tuo myös esille fenomenografisen lähestymistavan ongelmallista oletusta siitä, että osallistajat voivat muodostaa eriäviä käsityksiä ilmiöstä. Tutkimuksen luotettavuus paranee Åkerlindin (2005) mukaan, kun tutkijoita on kaksi tai useampi, sillä näin tutkijat tuovat laajempia näkökulmia tietoja jakaessaan ja monipuolistavat tutkimusta. Hyödynsimmekin tutkijatriangulaatiota sekä aineiston keruussa tekemällä omat havainnointimuistiinpanot ryhmäkeskusteluista, että analysoimalla koko aineiston ensin erikseen, sekä sitten yhdessä keskustellen ja luoden näin lopullisen, yhteisen analyysin koko aineistosta (kts. esim. Patton, 2015, s. 316; Tuomi & Sarajarvi, 2018, luku 6.5 triangulaatio). Tulosavaruuden Marton ja Booth (1997, s. 125–126)

kuvaavat fenomenografisen analyysin arvioinnissa keskeistä olevan kuvauskategorioiden keskinäinen eroavaisuus, looginen suhde toisiinsa ja tulosten määrällinen vähyys. Tutkijoiden välinen yhteinen ymmärrys saavutettiin keskustelemalla ja vertailemalla tutkijoiden tulkintoja muodostetuista merkitysyksiköistä, käsittekkategorioidista ja kuvauskategorioidista koko aineistoon (kts. Åkerlind, 2005, s.331). Olemme myös tuoneet osallistujien käsityksiä esille sekä analyysissä että tuloksissa aineistositaatein, jotta voimme perustella nostamiemme tulosten aitoutta, tärkeyttä ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä (Ahonen, 1994, s. 129).

Tutkimuksen vahvuutena oli selkeä erottelu päiväkodin johtajien ja erityisopettajien näkemyksistä inklusiosta ja käsityksistä kummankin ammattiryhmän perustehtävästä. Tällainen tutkimusasetelma antoi mahdollisuuden tarkastella ammattiryhmien koulutustaustan ja perustehtävien välisiä eroja ja samankaltaisuutta liittyen inklusion ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen käsitteellistämiseen. Tällaista tutkimusasetelmaa ei ole aiemmissa tutkimuksissa, joten erityisopettajien ja päiväkodin johtajien perustehtäviin liittyvää tutkimusta olisi hyvä tehdä enemmän. Jatkotutkimuksen näkökulmasta olisi hyödyllistä tutkia myös ylipäänsä erityisopettajien johtajuutta, sillä erityisopettajien johtajuudesta on vasta vähän tutkimustietoa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä parantaa tutkijatriangulaation ohella vertailuasetelmat muiden tutkimusten tuloksiin (Cossham, 2018; Åkerlind, 2005). Tässä tutkimuksessa kuvauskategorioiden vastaavuus teorian ja tulosten johtopäätökset olivat yleistettävissä aiempaan inklusiivista varhaiskasvatusta käsitteleviin tutkimuksiin, mutta myös uusia näkökulmia ja jatkotutkimuksen kohteitakin löydettiin.

Meidän tutkimuksessamme osallistajat näkivät inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen, ja etenkin pedagogisen johtamisen, ehdottomasti olevan jaettava päiväkodin johtajan ja erityisopettajan perustehtävän mukaisesti, mutta siitä

huolimatta jaettuun johtamiseen liittyvät perustehtävät olivat epäselviä. Myöskään erityisopettajien johtajuutta ei suoraan tunnistettu eikä tunnustettu. Tarvittaisiinkin lisää tutkimusta, jossa verrattaisiin suoraan erityisopettajien ja päiväkodin johtajien käsityksiä inklusiosta ja sen johtamisesta sekä heidän perustehtäviensä eroista ja samankaltaisuuksista. Kokonaisuudessaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtamiseen tarvittaisiinkin lisää sellaista tutkimusta, jossa selvitettäisiin millaisia perustehtäviä ja asiantuntijuutta jaettuun pedagogiseen arvojohtamiseen liittyy.

Muutoin tutkimuksen tulokset olivat linjassa aiemman inklusiotutkimuksen kanssa; tutkimukseen osallistujien käsitykset inklusiosta olivat monimuotoisia, kuten muissakin tutkimuksissa (Heiskanen ym., 2021; Laakso ym., 2020; Laakso ym., 2023), mutta päiväkodin johtajat kuvaavat inklusiota lasten osallisuuden lisäksi myös henkilöstön osallisuutena. Aiemmissa inklusiivista varhaiskasvatusta tarkastelevissa tutkimuksissa inklusiivisuutta ei ole tarkasteltu henkilöstön osallisuuteen tai työhyvinvointiin liittyen. Olisikin tarpeellista saada lisää tutkimustietoa siitä, miten henkilöstön ja päiväkodin johtajien työhyvinvointi vaikuttaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisessa on siis vielä paljon jatkotutkimusta vaativia aiheita.

Tutkimuksemme päiväkodin johtajien ja erityisopettajien käsityksistä inklusiivisen varhaiskasvatuksesta johtamisesta on ollut moninainen ja hyvin erilainen prosessi kuin osasimme aloittaessamme kuvitella. Prosessin eri vaiheisiin on liittynyt usein tiedon tarkastelua ja koko työn rakentamista uudella tavoin, mutta myös palaamista jo kertaalleen hylättyjen ratkaisujen äärelle. Inklusion tavoitteiden tavoin olemme oppineet kunnioittamaan ja mahdollistamaan jokaisen tutkimukseen osallistuvan niin tutkijan kuin tutkittavan käsitysten moninaisuuden ja erilaisuuden rikkautena. Nyt tutkimus on tullut tietynlaiseen päätökseen, mutta aiheeseen liittyvän uuden tiedon sisäistäminen on päättymätön prosessi, kuten inklusiokin. matka uuden tiedon ja oppimisen matkalla jatkuu, ja joka ei toivottavasti koskaan tule päätökseen.

## 8 LÄHTEET

- Aas, H. K. (2022). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495–509, DOI: 10.1080/13603116.2019.1698065
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa (toim.) L. Syrjälä, E. Syrjäläinen, S., Ahonen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä, s. 113–160.
- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2021). The 21st century reforms (re)shaping the education policy of inclusive and special education in finland. *Education Sciences*, 11(11), 750.  
doi:<https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1)  
doi: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Akselin, M. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Alava, J., Kovalainen, M.T. & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- systeemitason muutoksessa. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (Toim.) *Kasvatus- ja koulutusalain johtaminen*. PS-Kustannus, s. 116–139.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa (toim.) M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori, J. A.L., Aho & R. Granfelt. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. E-kirja, Asiantuntijahaastattelu. Vastapaino.
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa (toim.) N. Heiskanen, & M. Syrjämäki. *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-kustannus, s. 14–37.

- Alila, K., Eskelinen, M. Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta*. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in early childhood special education*, 35(2), 69-78.  
<https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects (Paris)*, 41(3), 303-318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare (Rev ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cossham, A.F. (2018). An evaluation of phenomenography. *Library and Information Research* 41(125), 17-31.
- Dickins, M. (2014). *A-Z of inclusion in early childhood*. McGraw Hill, Open University Press.
- Dovigo, F. (2017). Introduction. Teoksessa (toim.) F. Dovigo. *Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspective*. BRILL.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017) Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa (toim.) M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen, M.L. Böök, M. Koivula & Eerola-Pennanen, P. (2017). *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa (toim.) R. Valli & E. Aarnos. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu; virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. E-kirja, Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas.
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. (2018). *Reflektointityökalu varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden arviointiin*. Suomenkielinen tarkennettu käännös. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/reflektointityokalu\\_inklusiivisuuden\\_arviointiin\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/reflektointityokalu_inklusiivisuuden_arviointiin_2019.pdf) Luettu 9.5.2024.



- Euroopan ihmisoikeussopimus 63/1999. Yleissopimus ihmisoikeuksien ja perusvapauksien suojaamiseksi. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1999/19990063/19990063\\_2\\_Luettu](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1999/19990063/19990063_2_Luettu) 9.5.2024.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R., & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2017). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa (toim.) S. Parrila, E. Fonsén, J. Heikka & U. Soukainen. *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. PS -kustannus, s. 23–42.
- Fonsén, E., Pesonen, J. & Valkonen, S. (2021a). Varhaiskasvatuksen johtajat valintojen äärellä. Teoksessa (toim.) A-S., Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola, Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund. *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-Kustannus, s. 81–98.
- Fonsén, E. & Soukainen, U. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early Childhood Educational Journal* (48), 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila, P., & Liinamaa, T. (2021b). Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa: valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä. *Sociologia*, 58(1), s. 54–69.
- Forster, M. (2019). “Ethnographic” thematic phenomenography: A methodological adaptation for the study of information literacy in an ontologically complex workplace. [“Ethnographic” thematic phenomenography]. *Journal of Documentation*, 75(2), 349–365. doi: <https://doi.org/10.1108/JD-05-2018-0079>
- Gidlund, U. (2018) Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 441–455. DOI: 10.1080/13603116.2017.1370739
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early Childhood Inclusion in the United States: Goals, Current Status, and Future Directions. *Infants and young children*, 29(3), 166–177. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000071>

- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects (Paris)*, 38(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Hautakangas, M. & Laakso, P. (2022). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen. Teoksessa (toim.) N. Heiskanen, & M. Syrjämäki. *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-kustannus, s. 258–275.
- Heiskanen, N., Juutinen, J., Alanko, A., & Vuorisalo, M. (2021). Children's participation and rights in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1).
- 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
- Hennink, M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford, University press. E-kirja.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3), 91–95.
- Hughes, M.T., Passmore, A., Maggin, D.M. & Kumm, S. (2022). Teacher leadership: exploring the perceptions of special educators, *International Journal of Leadership in Education*. DOI: 10.1080/13603124.2022.2045631
- Hujala, E, Vlasov, J., & Alila, K. (2023). Integrative Leadership Framework for Quality in Early Childhood Education and Care. In M. Modise, E. Fonsén, J. Heikka, N. Phatudi, M. Bøe, & T. Phala (Eds.), *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education* (pp. 281–303). Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-20-17>
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 7.
- Hyvärinen, M. (2017) Haastattelun maailma. Teoksessa (toim.) M. Hyvärinen, Nikander, J. Ruusuvuori & A.L. Aho. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. E-kirja.
- Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan käsikirja*. PS-Kustannus.

- Jones, C. A. (2004). *Supporting Inclusion in the Early Years*. Open University Press.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018) Applying phenomenography in guidance and counselling research, *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1-11, DOI: 10.1080/03069885.2017.1285006
- Kuula, A. (2015). Aineistonhankinnan erityiskysymyksiä. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2).
- Laakso, P., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 17(3), . <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. & Yan Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Mulyana, A. & Kurniawati, Y. (2020). Phenomenography analysis of students' historical thinking ability in studying social history. *Cakrawala pendidikan: CP*, 39(3), 666-678.
- Mun Ling, L., FERENCE, M., Ming Fai, P & Wing Yan, P. Toward a pedagogy of learning. Teoksessa: F. Marton & A. Tsui (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. L. Erlbaum Associates.
- Mäntyjärvi, M. & Parrila, S. (2021). Pedagoginen johtajuus yhteisenä kehkeytyvänä prosessina. Teoksessa (toim.) A-S., Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund. *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-Kustannus, s. 256-277.

- Neitola, M. (2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut. Teoksessa (toim.) N. Heiskanen, & M. Syrjämäki. *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-kustannus, s. 114–132.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), s. 358–370 DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547
- Opetushallitus (2023). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a OPH-700-2022. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa (toim.) M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A.L. Aho. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. E-kirja, Ryhmäkeskustelu.
- Pihlaja, P. (2021). Inklusio –mahdottomia ajatuksia ja mahdollisuuksien tarkastelua, Tutkittua varhaiskasvatuksesta –blogi. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/11/05/inklusiomahdottomia-ajatuksia-ja-mahdollisuuksien-tarkastelua/>. Luettu 9.5.2024.
- Pihlaja, P. (2021). Tuen ja inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen johtaminen varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, K. Kuukka, M. Mannerkoski & E. Vitikka. *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Pihjala, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), s. 70–79.
- Pihjala, P. & Viitala, R. (2022). Muuttuva ja kehittyvä varhaiskasvatus. Teoksessa (toim.) P. Pihlaja & R. Viitala. *Varhaiserityiskasvatus*. 3., uudistettu painos. PS-kustannus. E-kirja.
- Risku, M. & Alava, J. (2021). Koulunpidosta koulutusjohtamiseen. Teoksessa (toim.) A-S., Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund. *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-Kustannus, s. 10–27.

- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., . . . Education, E. C. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika : kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, s. 26-43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Stolz, S.A. (2020) Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1077-1096. DOI: 10.1080/00131857.2020.1724088
- Takala, M., Pihlaja, P., & Viljamaa, E. (2023). 'Yes it's good, but ...' - student teachers' inclusion narratives. *Scandinavian journal of educational research*, 67(7), s. 1056-1068. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>
- Their, S. (1994). Pedagoginen johtaminen. Mermerus.
- Tight, M. (2016) Phenomenography: the development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), s. 319-338. DOI: 10.1080/13645579.2015.1010284
- Toivonen, H., Paananen, M., Paakkari, A., University, T., & Kasvatustieteet. (2023). "Siellä on ylimääräistä resurssia, jota mä voin tavoittaessa siirtää" - Talous ja päiväkodin johtajien työ.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, L. Turja, & A. Alijoki. (2020). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5., uudistettu painos.). PS-Kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf) Luettu 9.5.2024
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

- Ursin, K. (2012). "Pedagoginen johtaminen" ja "pedagoginen johtajuus" käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat*. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Kansanvalistusseura, s. 79–104.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>.
- Vellonen, V. & Äikäs, A. (2017). Osallisuuden ja minäpystyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuentarpeita. Teoksessa (toim.) S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti, & S. Alila. *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), s. 207–229.
- Viljamaa, E. & Viitala, R. (2022). Välineitä inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointiin. Teoksessa (toim.) N. Heiskanen & M. Syrjämäki. *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-kustannus, s. 63–81.
- Vilkka, (2021). Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. PS-kustannus.
- Woodcock, S. & Woolfson, L.M. (2019) Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion, *International Journal of Educational Research*, Volume 93, Pages 232–242, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>.
- Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien julistus. (1948.) <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/finnish> Luettu 9.5.2024.
- Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista (1991), 60/1991. Yleissopimus lapsen oikeuksista. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2) Luettu 9.5.2024.
- Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016). [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2) Luettu 9.5.2024.

- Åkerlind, G. (2005) Variation and commonality in phenomenographic research methods, *Higher Education Research & Development*, 24:4, 321-334, DOI: 10.1080/07294360500284672
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher education research and development*, 31(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Åkerlind, G.S. (2022): Critique of the article, 'Theoretical foundations of phenomenography: a critical review'. *Higher Education Research & Development*. DOI: 10.1080/07294360.2022.2142535

## 9 LIITTEET

### 9.1 Liite 1 Havainnointilomake

#### Havainnointilomake ryhmäkeskustelujen havainnointiin ja ohjaamiseen

##### Alustavat tutkimuskysymykset

1. Millaisia käsityksiä osallistujilla on inklusiosta?
2. Millaisia käsityksiä osallistujilla on inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta?
3. Millaiset käytänteet ja toimintatavat tukevat inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista?

**Pääkysymys: kertokaa ja keskustelkaa siitä mitä on inklusio ja sen johtaminen.**

Tarvittaessa tukikysymyksiä keskustelun eteenpäin viemiseksi:

- Millaista johtamista tai johtajuutta inklusion toteutuminen vaatii?
- Millaista johtajuutta varhaiskasvatuksen erityisopettajalla voisi olla?
- Mitkä asiat työyhteisössä edistävät inklusion toteutumista?
- Millaiset asiat estävät inklusion toteutumista?

Inklusiivisuuden arvioinnin reflektointityökalun (Opetushallitus 2018) tukikysymykset keskustelun ohjaamisen tueksi:

- 1.3. Millä tavoin johtaja (ja henkilöstö) luo inklusiivista ilmapiiriä ja edistää siihen liittyvää yhteistyötä?
- 1.4. Miten huomioimme ympäröivän yhteisön ja lapsiryhmien moninaisuuden? (Mm. kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus, kehityksen ja oppimisen tuen tarpeet, sosioekonomiset erot)
- 2.3. Miten tuemme kaikkien lasten osallistumista kaikkiin ryhmän toimintoihin?
- 3.5. Pohtikaa onko kehityksen ja oppimisen tuki järjestetty lapsilähtöisesti. (tuen riittävyys, muodot, jatkuvuus, jne.)
- 3.6. Miten varmistetaan, että henkilökunta saa tukea tarvittaessa? (esim. täydennyskoulutus, konsultaatio, mentorointi);
- 7.6. Millaisia mahdollisuuksia henkilökunnallamme on kehittää jatkuvasti inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvää ammatillista osaamistaan?



Keskustelun pääaiheiden näkyminen keskustelussa (merkitse x kun nousee keskustelussa esille):

Erilaisuus \_\_\_\_

Moninaisuus \_\_\_\_

Osallisuus \_\_\_\_

Yhdenvertaisuus \_\_\_\_

Tuen tarve \_\_\_\_

Inklusion periaatteet \_\_\_\_

Inklusion esteet \_\_\_\_

Vuorovaikutuksen perushavainnointi

Konfliktit

Osallistuminen

Argumentaatio

Yhteisen ymmärryksen rakentaminen

Muita huomioita

## 9.2 Liite 2 Webropol-kysely

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen - kyselytutkimus

Olet osallistumassa "Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen" -kyselytutkimukseen.

Kyselytutkimuksen tavoitteena on saada tietoa esihenkilöiden, erityisopettajien ja vastuupettajien käsityksistä inklusiosta, inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisesta ja kehittämisestä.

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää vastaamisen syytä ilmoittamatta. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia työssäsi tai työhösi liittyvissä tehtävissä.

Kyselytutkimus toteutetaan Webropol - kyselynä täysin anonymisti eli sinusta ei kerätä mitään sellaisia tietoja, joista sinut voitaisiin tunnistaa.

Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi osallistua tutkimukseen. Kyselyssä on 5 osiota. Kysymyksiin vastataan omin sanoin kertomalla, mitä sinä asiasta ajattelet. Jokainen vastaus antaa tärkeää ja arvokasta tietoa inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämiseksi.

Kyselyyn vastaaminen kestää vastauksistasi riippuen n. 15 - 30 min. Voit myös tallentaa kyselyn kesken vastaamisen ja palata vastaamaan siihen myöhemmin.

Lisätietoja tutkimuksesta saatte meiltä tutkijoilta sähköpostitse tai puhelimitse

Tutkijat:

Essi Kananen

Tiia Valtonen

## Tiedote tutkimuksesta ja tietosuojailmoitus

Olet saanut sähköpostin liitteenä tiedotteen tutkimuksesta ja tietosuojailmoituksen.

Tutkimuksen tiedotteessa sinulle on kerrottu tutkimuksen kulusta.

Tietosuojailmoituksessa on kerrottu, miten anonymisoituja henkilötietojasi käytetään ja säilytetään osana kyselytutkimusta. Kyselynaineisto on anonymisoitu aineiston perustamisvaiheessa eli kaikki tunnistetiedot on poistettu täydellisesti, jotta paluuta tunnistteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja.

Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi käyttää vastauksiasi tutkimuksessa.

### 1. Suostumus osallistua kyselytutkimukseen \*

Olen lukenut ja ymmärtänyt tutkimuksen tavoitteen sekä anonymisoitujen henkilötietojen käsittelyn ja säilytyksen osana kyselytutkimusta. Haluan osallistua kyselytutkimukseen.

### Taustatiedot

#### 2. Vastaajan taustatiedot

Koulutus \*

Ammattinimike \*

Keskeisimmät työtehtävät \*

Työkokemus työtehtävistä \*

### Inkluusio käsitteenä

3. Kerro, mitä sinun mielestäsi on inkluusio.

4. Mitkä asiat sinun mielestäsi tukevat inklusion toteutumista?

5. Millaiset asiat sinun mielestäsi estävät inklusion toteutumista?

### Inklusion johtaminen varhaiskasvatuksessa

6. Kerro, mitkä asiat sinun mielestäsi luovat inklusiivista ilmapiiriä.

7. Kerro, millä tavoin sinun mielestäsi johtaminen voisi luoda inklusiivista ilmapiiriä.

### Moninaisuus ja osallisuus varhaiskasvatuksessa

8. Kerro, miten sinun mielestäsi lapsiryhmien moninaisuus tulisi huomioida varhaiskasvatuksessa.

9. Kerro, miten sinun mielestäsi lasten osallisuus tulisi huomioida varhaiskasvatuksessa.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittäminen

10. Kerro, millaisia mahdollisuuksia sinä haluaisit tarjota henkilöstölle ammatillisen osaamisensa kehittämiseksi.

11. Kerro, millaista tukea sinä haluaisit tarjota henkilöstölle inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen.

### Kyselyn päättäminen

12. Tässä voit lähettää tutkijoille terveisiä sekä kertoa vapaasti vielä ajatuksiasi inklusioon, johtamiseen tai tutkimukseen liittyen

**Kiitos vastauksista!**

Lisätietoja tutkimuksesta saatte meiltä tutkijoilta sähköpostitse tai puhelimitse

Tutkijat:

Essi Kananen

Tiia Valtonen