

Krista Pönni

INKLUUSIO VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia inklusion
toteuttamisesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
syyskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Krista Pönni: Inklusio varhaiskasvatuksessa – Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia inklusion toteuttamisesta

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden kandidaatti, varhaiskasvatuksen opettaja

syyskuu 2022

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa, minkälaisena varhaiskasvatuksen opettajat kokevat inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen. Sen lisäksi tarkoituksena oli selvittää minkälaisia yksilön omia valmiuksia, ominaisuuksia ja tekijöitä varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä laadukkaan inklusiivisen toiminnan toteuttamiselle. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2022 haastattelemalla kolmea varhaiskasvatuksen opettajaa, joista kaksi työskentelivät Tampereella ja kolmas pääkaupunkiseudulla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen koettiin haasteellisena erityisesti resurssien puutteen vuoksi. Tässä tapauksessa resursseilla tarkoitetaan erityisesti alalla vallitsevaa henkilöstöpulaa, fyysisten tilojen epäkäytännöllisyyttä sekä henkilöstöpulasta johtuvaa kiirettä. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajat arvostivat inklusionäkemyistä ja pitivät sitä erittäin tärkeänä ja lasten kehitystä tukevana toimintaperiaatteena.

Vaikka resursseista saattaa useinkin olla pulaa, varhaiskasvatuksen opettajat kokivat opettajan omilla valmiuksilla olevan merkitystä toiminnan toteuttamiselle. Tutkimuksessa merkittävinä tekijöinä nousivat esiin erityisesti opettajan oma arvopohja ja asennoituminen, ryhmän tunteminen ja lapsen yksilöllinen kohtaaminen, pedagoginen johtajuus sekä konkreettisten kehitysideoiden toteuttaminen.

Avainsanat: varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, inklusio, yhdenvertaisuus, varhaiskasvatuksen opettaja, moninaisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	6
2.1	Inklusion määrittely	6
2.2	Inklusio varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa	8
2.3	Varhaiserityiskasvatus.....	9
2.4	Opettajan toimintaa ohjaavia tekijöitä.....	10
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	13
3.1	Tutkimustehtävät ja tutkimuksen tavoitteet.....	13
3.2	Aineiston kerääminen.....	13
3.3	Analyysimenetelmät	15
4	TULOKSET	17
4.1	Inklusio koetaan erittäin tärkeänä, mutta haastavana	17
4.2	Arvot ja asenteet sekä itseluottamus tukevat opettajan toimintaa	18
4.3	Lapsiryhmän tunteminen ja yksilöllinen kohtaaminen ovat tärkeää.....	19
4.4	Konkreettisen toimet arjen apuna.....	20
5	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	22
5.1	Opettaja voi vaikuttaa inklusion toteutumiseen omalla toiminnallaan	22
5.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	23
5.3	Tulevaisuuden suuntauksia.....	24
	LÄHTEET.....	26
	LIITTEET.....	28
	Liite 1: Haastattelukysymykset.....	28

1 JOHDANTO

Sosiaalisen median eri alustoilla on lähiaikoina ollut paljon keskustelua siitä, miten varhaiskasvatuksen resurssit eivät useinkaan riitä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sekä varhaiskasvatuslain määrittämällä tavalla. Resursseista puhuttaessa keskustellaan usein esimerkiksi pätevien opettajien puutteesta, henkilöstö- ja sijaispulasta, päiväkodin tiloista, ryhmäkoosta sekä SAK-työajan vähyydestä tai jopa sen puuttumisesta. Opettajien ammattijärjestö OAJ (2019) määrittää SAK-suunnitteluajan olevan lapsiryhmän ulkopuolista aikaa toiminnan suunnitteluun, arviointiin sekä kehittämiseen, ja sitä tulee olla viisi tuntia viikossa. Kun esimerkiksi edellä mainituissa rakenteellisissa resursseissa on puutteita, työyhteisön ja sen yksittäisten toimijoiden ominaisuudet ja työhön sitoutuminen korostuvat.

Pihlaja ja Viitala (2019, s. 10) nostavat tekstissään esiin, että julkinen keskustelu varhaiskasvatuksesta on lisääntynyt lähivuosien aikana, mutta varhaiserityiskasvatus on jäänyt edelleen vähäiselle huomiolle näissä keskusteluissa. Niin kuin jo mainitsinkin, julkiset keskustelut kohdistuvat vahvasti resurssipulaan, joiden lisäksi olisikin mielekästä tuoda esiin ryhmien moninaisuus ja jokaisen lapsen kasvun ja kehityksen yksilöllisen tuen mahdollistamiseen vaikuttavia ja vaadittavia tekijöitä.

Kiinnostukseni inklusiota kohtaan vahvistui erityisesti kolmannen opiskeluvuoteni harjoittelujakson aikana, sillä kaikille sopivan oppimisympäristön ja toiminnan toteuttaminen sekä kehittäminen ovat tärkeässä roolissa jokapäiväisessä päiväkotiarjessa. Lapsiryhmän toiminnan suunnittelemisen tärkeimmät lähtökohdat ovatkin yksilöllinen tukeminen ja toiminnan soveltaminen. Päädyin tutkimaan inklusion toteuttamista varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta, sillä kokemukseni perusteella opettajalla on merkittävä vastuu inklusiivisen toiminta- ja oppimisympäristön rakentamisessa yhdessä kasvattajatiimin kanssa. Koen aiheen siis erittäin tärkeäksi, ja haluankin

kandidaatin tutkielman avulla kehittää erityisesti omaa ymmärrystäni ja valmiuksiani inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen sekä oman ammatti-identiteetin rakentamiseen.

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

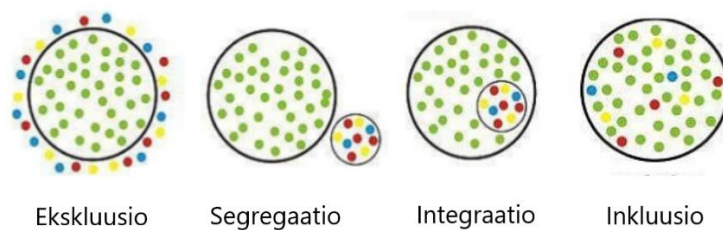
Resursseilla on suuri vaikutus siihen, miten toimintaa voidaan varhaiskasvatuksessa toteuttaa. Kangas kumppaneineen on tutkinut varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä ja syitä mahdolliselle uranvaihdokselle. Tutkimuksessa muun muassa selvisi, että suuri osa varhaiskasvatuksen opettajista koki varhaiskasvatuksen haasteeksi resurssit sekä niiden käytön suuntaamisen. Lisäksi kehitettävänä kohteena mainittiin lasten hyvinvoinnin tukemisen parantaminen. (Kangas ym., 2019, s. 82.) Leiterin ja Bakkerin (2010, s. 8) mukaan aiemmissä tutkimuksissa onkin selvinnyt, että resurssit ovat merkittävä motivaattori, sillä ne ohjaavat työntekijän kehittymistä ja oppimista, mutta toisaalta ne voivat olla myös merkittäviä materiaalisia tarvikkeita tavoitteiden saavuttamiseen.

2.1 Inklusion määrittelyä

Inklusion kehittymisen ja leviämisen merkittävin muutos on ollut erityisopetuksen kongressissa solmittu Salamancan sopimus, jossa päätettiin, että jokaisen koulun tulee palvella kaikkia lapsia (UNESCO, 1994). Suomessa erityislasten oikeudet ja yhdenvertainen kohtaaminen ovat toteutuneet pitkään erittäin hyvin, mutta inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen toteuttaminen jakaa kuitenkin edelleen paljon mielipiteitä ja sen toteuttamisessa on eroja erityisesti kansainvälisellä tasolla (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Tutkittuani erilaisia keskusteluja inklusioon liittyen, voin kuitenkin todeta, että jakautuneet mielipiteet inklusiosta eivät Suomessa kuitenkaan vahvasti liity esimerkiksi tasa-arvo ja yhdenvertaisuuskysymyksiin, vaan siihen, miten inklusiivista kasvatusta voidaan toteuttaa ja miten hyödyllistä se on kullekin lapselle.

Kuvio 1 havainnollistaa yleistä tapaa tarkastella inklusiota, joka nähdään usein eksklusion eli poissulkemisen vastakohtana. Eksklusio on muotoutunut

kasvatus- ja koulutusjärjestelmään erittäin perinteisen näkemyksen mukaan segregatioksi, jolloin lapset on jaettu erityisryhmiksi, jotka toimivat perusryhmästä erillään. Integraatio on taas lähimpänä inklusiota, mutta ryhmän jäsenet eivät pääosin siltikään ole perusryhmän toimijoina, vaan jako pienryhmään ja perusryhmään on usein selkeä. Inklusio taas nähdään toimintaympäristön moninaisuutena, jossa jokaisen osallisuutta ja toimijuutta tuetaan ja korostetaan, eikä moninaisuuden huomioiminen näin ollen kohdistukaan erityisesti vain tukea tarvitseviin lapsiin. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020.)



Kuvio 1: Inklusio kuvattuna eksklusion, segregatian ja integraation käsitteiden kanssa (*kuva: kotiseutuliitto.fi*)

Ainscow (2005) määrittelee inklusion sen neljän ulottuvuuden avulla. Se on prosessi, joka ei valmistu koskaan ja sen tavoitteena on jatkuva kehitys. Sen mukaan esteitä pyritään tunnistamaan ja poistamaan, jotta jokaisen osallisuus ja läsnäolo sekä onnistumisenkokemukset mahdollistuisivat. Inklusion toteuttamisessa merkittävää on huomioida erityisesti niitä ryhmiä, joilla on riski syrjäytyä ja jäädä toiminnan ulkopuolelle. (Ainscow, 2005, s. 9.) Nämä ulottuvuudet kuvaavat hyvin selkeästi inklusion toteuttamista, joka on siis jatkuvaa ympäristön havainnoimista ja kehittämistä sen toimijoiden tarpeiden mukaan. Ainscowin kanssa hyvin samanlaisia näkemyksiä on Perssonilla kumppaneineen (2015), jotka tarkastelevat inklusiota erityisesti sen tehtävien ja tavoitteiden kautta.

Inklusion tavoitteena on suunnitella ja toteuttaa sellaisia ympäristöjä ja palveluja, jotka ovat kaikille mahdollisia, eivätkä ne korosta kansalaisten erilaisuutta. Toinen näkökulma on oppimisympäristön ja toiminnan suunnittelussa siten, että se on jokaiselle yhdenvertainen ja mahdollistaa jokaisen osallisuuden, oppimisen ja kehittymisen katsomatta muun muassa ikää, toimintakykyä tai sukupuolta. (Persson ym. 2015.) Inklusio siis korostaa sitä, miten tärkeää on

jatkuvasti arvioida ja kehittää toimintaympäristöä siten, että esteitä toimijuuden ja osallisuuden toteutumiseen pyritään jatkuvasti poistamaan. Molemmat määritelmät korostavat lapsen ja ympäristön vuorovaikutusta sekä lapsen positiivisia kokemuksia, mitkä myös Pihlaja ja Viitala (2019, SIVUNUMERO) ovat nostaneet huomiona esiin vammaisuuden ja tuentarpeiden tarkasteluun liittyen.

2.2 Inkluisio varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) on valtakunnallinen varhaiskasvatuksen toimintaa ja toteuttamista velvoittava asiakirja, joka perustuu vahvasti varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatukseen on säädetty lapsen oikeuksista osallistua varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen tehtävistä ja tavoitteista. (OPH, 2018, s. 7.) Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää yhteiskunnan yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä korostaa jokaisen lapsen etua ja oikeutta kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen (Varhaiskasvatustaki 540/2018). Inklusiokäsityksen mukaisesta toiminnasta säädetäänkin siis jo varhaiskasvatustakiin, sillä jokaisen lapsen osallisuus ja aktiivinen vertaisryhmässä toimiminen ja vaikuttaminen ovat merkittäviä tekijöitä inklusioiden toteuttamiselle. Lisäksi ne johtavat kohti varhaiskasvatuksen tehtävien ja tavoitteiden toteutumista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018, s. 15) velvoittaa varhaiskasvatusta kehittämään toimintaa inklusioperiaatteen mukaisesti, minkä mukaan jokainen lapsi saa siis osallistua toimintaan vertaisryhmässään, eikä hänen tuentarpeillaan ole vaikutusta hänen osallistumiseensa. Vaikka sanaa inkluisio ei ole mainittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuin muutaman kerran, sen yhteys asiakirjan moneen kohtaan on merkittävä. Inkluisio ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet mukailevat samaa arvopohjaa ja erityisesti lapsuuden itseisarvo sekä yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus ovat merkittäviä arvoja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Näiden arvojen mukaan varhaiskasvatuksessa jokaista lasta arvostetaan ja hänet nähdään ainutlaatuisena. Lisäksi jokaiselle tulee mahdollistaa yksilöllinen

kehittyminen ja oppiminen sekä omien valintojen tekeminen esimerkiksi sukupuolta, kulttuuritaustaa tai muita lapseen liittyviä tekijöitä huomioimatta. (Opetushallitus, 2018, s. 20.)

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista tukee myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2018, s. 21-22) kirjattu oppimiskäsitys, jonka mukaan lapsen kasvu ja kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja sen toimijoiden kanssa. Lisäksi se korostaa hyvinvoinnin ja turvallisen olon edistävän oppimista, joka mahdollistuu muun muassa onnistumisenkokemuksilla sekä positiivisilla kokemuksilla ryhmään kuulumisesta ja osallisuudesta. Siispä voidaankin todeta, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018, s. 30) velvoittaa työntekijää rakentamaan ja kehittämään inklusiivista toimintaympäristöä, jossa edistetään yhdenvertaisuutta, osallisuutta sekä tasa-arvoa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä varhaiskasvatustuki ovat kuitenkin uudistuneet ja ne on otettu käyttöön elokuussa 2022. Uudistuksia on tehty erityisesti parantamaan jokaisen lapsen varhaista tuen saamista ja sen oikeanlaista toteutumista. Esimerkiksi kolmiportainen tuki eli yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki ovat määritelty asiakirjassa paremmin (Opetushallitus, 2022). Muutoksien avulla tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa tulee olemaan yhä tarkempaa ja strukturoidumpaa, kun jokaiselle tukea tarvitsevalle lapselle määritellään hänen tuentarpeensa taso. Oletettavasti yhä varhaisempi ja selkeämpi tuen tarpeen määrittäminen tulevat vaikuttamaan myös esimerkiksi ryhmän suhdelukuihin. Kuitenkin tässä tutkimuksessa pitäydytään vielä vanhoissa asiakirjoissa sillä haastattelujoukon kokemukset pohjautuvat vielä vanhaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä varhaiskasvatustukiin.

2.3 Varhaiserityiskasvatus

Varhainen tuentarpeiden havaitseminen ja niihin reagoiminen edistävät lapsen kasvua ja kehitystä, minkä vuoksi varhaiskasvatus sekä mahdollinen varhaiserityiskasvatus ovatkin merkittävässä roolissa lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa (Opetushallitus, 2018, s. 54). Mutta niin kuin aikaisemmin toinkin Pihlajan ja Viitalan (2019, s. 10) näkemyksen esiin, varhaiserityiskasvatuksesta ei olla puhuttu tarpeeksi. Viimeisien vuosien aikana

aihe on kuitenkin noussut yhä enemmän esiin ja muun muassa erilaiset tukitoimet ovat tulleet yleisesti tutummaksi. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin tehtiin tänä vuonna muutoksia varsinkin erityiskasvatuksen osa-alueelle, niin kuin edellä sitä tarkemmin käsittelinkin.

Lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa hänelle laaditaan yhdessä hänen huoltajansa kanssa henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma eli lapsen vasu, johon kirjataan tarkasti ja selkeästi hänen mahdolliset tukitarpeensa, toteuttavat tukimuodot sekä pedagogiset tavoitteet. Varhaiskasvatuksen opettaja tekee siis lapsen huoltajien kanssa tiivistä yhteistyötä, mutta sen lisäksi yhteistyötä voidaan tehdä hyvinkin laajan moniammatillisen verkoston kanssa. Vasukeskusteluun saattaakin tarvittaessa osallistua varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä mahdollisia muita toimijoita, kuten esimerkiksi toiminta- tai puheterapeutteja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuksen myötä varhaiserityiskasvatus tullaan huomioimaan ja määrittelemään tulevaisuudessa tarkemmin.

2.4 Opettajan toimintaa ohjaavia tekijöitä

Opettajan toimintaan vaikuttavat monet yksilön sisäiset sekä toimintaympäristöön liittyvät ulkoiset tekijät. Tällaisia ulkoisia tekijöitä ovat muun muassa aikaisemmin mainitsemani rakenteelliset resurssit, ohjaavat asiakirjat sekä työyhteisö ja sen asenteet ja toimintatavat. Yksilön sisäisesti vaikuttavina tekijöinä taas voidaan pitää esimerkiksi yksilön arvoja, oppimiskäsitystä sekä pedagogista osaamista. Näistä yksi merkittävimpiä tekijöitä voisi todeta olevan yksilön omat arvot, sillä muun muassa Purjon (2014, s. 11) näkemyksen mukaan kaikki ihmisen toiminta perustuu yksilön omiin arvoihin, jotka siis määrittävät ihmisen näkemystä elämän tärkeistä asioista.

Leiter ja Bakker (2010, s. 7) ovat tutkineet työyhteisön ja yksilön arvojen vaikutuksia työntekijän motivaatioon ja työhön kiinnittymiseen, ja he ovat todenneet, että vahva työhön sitoutuminen edellyttää usein yksilön ja työyhteisön arvojen kohtaamista. Erityisesti varhaiskasvatuksessa työyhteisön yhteisien arvojen merkitys on suuri, sillä varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee tiiviisti oman tiiminsä sekä muiden lapsiryhmien ja työyhteisön jäsenten kanssa. Kun

työyhteisön jäsenten arvot kohtaavat, yhteistyö on usein sujuvampaa ja yhteisiä tavoitteita ja arvoja mukailevaa.

Yhteistyön mutkattomuuden lisäksi Leiter ja Bakker (2010, s. 7) toteavat yrityksiä mainostavan arvoaan työntekijöillään, ja toisaalta taas yritys on myös vastuussa arvoista, joita jokainen työntekijä tuo työyhteisöön. Tämä voidaan liittää myös varhaiskasvatukseen, sillä päiväkodit ovat vastuussa työyhteisön ja sen toiminnan arvopohjasta, ja toisaalta taas jokaisen yksittäisen toimijan oma arvopohja vaikuttaa väistämättä hänen toimintaansa työyhteisön jäsenenä sekä jokaisen lapsen kasvattajana. Näin ollen voidaan todeta, että yksilön ja yhteisön arvot ovat vahvasti yhteydessä työhön kiinnittymiseen ja työmotivaatioon. Työyhteisön jäsenien on siis tasapainoiltava omien sekä työyhteisön arvojen kanssa, jotta hän voi kokea toimivansa oikein ja sen lisäksi sitoutua työyhteisön arvojen ja toimintamallien toteuttamiseen.

Opettajien ammattijärjestö OAJ (2022) kuvaa opettajuuden ytimen ja ammattietiikan rakentuvan neljästä perusarvosta, jotka ovat ihmisarvo, oikeellisuus, totuudellisuus sekä vastuu ja vapaus. Näiden mukaan opettaja siis kohtaa jokaisen ihmisen kunnioittaen, edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä näyttää esimerkkiä ympäristön kohtaamisesta ja muita kunnioittavasta vuorovaikutuksesta. Toisaalta hänellä on myös vapaus omaan arvomaailmaansa, mutta siitä huolimatta myös vastuu toimia ohjaavien asiakirjojen ja velvoittavien säädösten puitteissa. (OAJ, 2022.) Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen arvopohja tukeutuu siis yksilön omien arvojen lisäksi vahvasti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjaan, sillä asiakirja on velvoittava ja näin ollen ohjaakin opettajan sekä varhaiskasvatusyksikön toimintaa vahvasti.

Velvoittavat asiakirjat ohjaavat varhaiskasvatuksen oppimissisällöistä ja toiminnan tavoitteista. Lisäksi ne velvoittavat opettajaa sekä tiimiä arvioimaan ja kehittämään toimintaa systemaattisesti siten, että se tukee jokaisen lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä sekä ottaa huomioon hänen tarpeensa. Pedagoginen johtajuus on merkittävä opettajan toimintaa ohjaava tekijä, sillä hän on vastuussa ryhmän pedagogiikan suunnittelusta, toteuttamisesta sekä kehittämisestä. Muun muassa Fonsen (2014, s. 188) on jakanut pedagogisen johtajuuden neljään osa-alueeseen: pedagogiset johtamistaidot, tiimin johtamistaidot, tiivis yhteistyö ja luottamus johtajan kanssa sekä oma tietotaito ja

kehittäminen. Varhaiskasvatuksen opettajalla on siis erilaisia rooleja ja tehtäviä, joiden mukaan hänen tulee toimia niin pedagogisen toiminnan suunnittelijana kuin tiimin johtajana.

Arvojen ja ohjaavien asiakirjojen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan toimintaan vaikuttavat hänen oppimiskäsityksensä ja näkemys lapsesta aktiivisena toimijana. Muun muassa Lev Vygotskyn kehitys- ja oppimisteoria on yksi yleisimmistä kasvatustieteissä esiintyvistä teorioista. Hänen mukaansa oppiminen tapahtuu vahvasti kielen välityksellä vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman sekä sen toimijoiden kanssa. Hänen teoriaansa kuuluukin tunnettu lähikehityksen vyöhykkeen teoria, jonka mukaan lapsi onnistuu ratkaisemaan tilanteita muun muassa aikuisen tai vertaisensa kanssa, vaikka ei siihen yksin kykenisikään. (Rinne ym. 2015, s. 208-209.) Tämä tukeekin ajatusta siitä, että varhaiskasvatuksessa on moninaisia ryhmiä, joissa pyritään toimimaan jatkuvasti aktiivisessa vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten kesken. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen rakenteen ja toteutuksen eri vaiheet.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kyseessä on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa teoriaa rakennetaan usein induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Tässä teoria nähdään kuitenkin osittain tutkimustehtävänä, mutta sen lisäksi myös tutkimuksen päämääränä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 83-84.) Tutkielmassa pyrin siis aineiston avulla löytämään yhteyksiä teorian ja todellisten arjen kokemusten ja ajatusten välillä sekä löytämään perusteluja aikaisemman teorian pohjalta.

3.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksessa on kaksi tutkimustehtävää, joiden avulla haluan selvittää minkälaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajat ovat saaneet inklusion toteuttamisesta sekä nostaa esiin erilaisia yksilön omia tärkeitä tekijöitä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttajana. Kyseiset tutkimustehtävät tukevat hyvin toisiaan sekä tutkielman kokonaistavoitteita.

Tutkimuksessa keskitytään siis erityisesti seuraaviin tehtäviin:

1. Minkälaisena varhaiskasvatuksen opettaja kokee inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen?
2. Minkälaisia henkilökohtaisia valmiuksia, ominaisuuksia ja tekijöitä opettaja pitää tärkeinä inklusion toteuttamisessa?

3.2 Aineiston kerääminen

Kvalitatiivisen aineiston riittävyttä on haastavaa arvioida ennakkoon, jonka vuoksi onkin suotavaa keskittyä tarkasti pienen aineiston analyysiin, minkä jälkeen tuloksia voi tarvittaessa verrata suurempaan aineistomäärään (Eskola ja

Suoranta, 1998, s. 216). Näin ollen haastatteluun valikoitui kaksi Pirkanmaalla työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa sekä yksi pääkaupunkiseudulla työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja. Kolme haastateltavaa on tutkimukselleni sopiva, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on tapauksen ymmärtäminen ja mahdollisimman tarkka kuvaaminen ja analysointi sen sijaan, että tavoiteltaisiin tilastollisia yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tarkka ja yksityiskohtainen aineiston analyysi vaatii aikaa, ja koska toimin tutkijana yksin, valittu tapausjoukko on tarkempaan analyysiin sopiva.

Aineiston riittävyyden lisäksi on tärkeää arvioida sen merkittävyyttä. Aineistoa arvioidessa on hyvä olla tietoinen muun muassa sen tuotantoehdoista eli siitä, mitkä kaikki tekijät ovat vaikuttaneet aineiston tuottamiseen. Esimerkiksi haastattelussa tutkija on aina aktiivinen aineiston tuottaja. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 215-216.) Näin ollen minun onkin tutkijana erittäin tärkeää ymmärtää oma roolini haastattelijana sekä aineiston analysoijana. Parhaimmillaan voin haastattelijana selvittää hyvin tarkasti haastateltavani näkemyksiä ja kokemuksia tai toisaalta saatan johdatella hänen vastauksiaan tiettyyn suuntaan. Näitä asetelmia ja erilaisia rooleja on siis erityisen tärkeää pohtia ennen haastattelua sekä haastattelun ja aineiston analyysin aikana.

Haastateltavien keräämiseksi lähestyin seitsemää päiväkodinjohtajaa pyytäen heitä välittämään haastattelupyyntöni eteenpäin työyhteisön varhaiskasvatuksen opettajille. Potentiaaliset päiväkotivaihtoehdot sijoittuivat Pirkanmaan suuriin kaupunkeihin. Lopulta sain haastattelupyyntöjeni avulla kaksi vapaaehtoista haastateltavaa Tampereelta, minkä jälkeen tein päivityksen Facebookissa Varhaiskasvattajien Ideapankki -ryhmään, jossa pyysin vapaaehtoisia haastatteluun. Tämän avulla sain viimeisen haastateltavani Vantaalta.

Valikoidessani päiväkoteja kartoitin ja pohdin aluetta sekä sen väestörakennetta ja tavoittelin näin ollen samanlaisia peruslähtökohtia haastateltavieni kokemuksien välille. Toinen haastateltavan valintaa määrittävä kriteerini oli se, että haastateltava on minulle täysin tuntematon, eikä minulla myöskään tiedettävästi ole omaa kokemusta päiväkodista, jossa hän työskentelee. Tämän koin erittäin tärkeäksi, jotta koen itseni mahdollisimman ulkopuoliseksi tutkijaksi. Koska haastateltavia oli yllättävänkin haastavaa saada,

päädyin lopulta siihen, että en rajaa haastateltavien kriteerejä muilla tekijöillä, kuten heidän työkokemusvuosien määrällä.

Kutsun haastateltavia muutetuilla nimillä Kaisaksi, Minnaksi sekä Mariksi identiteettisuojaan ylläpitämiseksi. Haastattelujen aikana kävi ilmi, että jokaisen haastateltavan taustat ovat hyvin erilaiset, mikä antaakin tutkimukselle hyvät lähtökohdat vertailla heidän kokemuksiinsa inklusiosta. Yksi heistä on valmistunut 2000-luvun alussa ja toiminut perhepäivähoitajana sekä päiväkodissa, toinen on valmistunut vuonna 2020 varhaiskasvatuksen maisteriksi, ja hänellä on ollut jo muutamia oma varhaiskasvatusryhmä. Kolmas haastateltava on toiminut aikaisemmin lastenhoitajana ja sittemmin varhaiskasvatuksen opettajana. Lisäksi osa heistä toi haastattelussa esiin myös oman roolinsa tukea tarvitsevan lapsen äitinä, joten voisikin todeta, että tapausjoukko sisältää monia erilaisia näkökulmia.

Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne toteutettiin puhelinkeskusteluna tai Zoom-sovelluksen avulla. Nauhoitin haastattelut jokaisen haastateltavan suostumuksella, jolloin hyödynsin nauhoitteita haastatteluiden litteroinnin tukena. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, joissa jokaiselta haastateltavalta kysyttiin samat kysymykset samassa järjestyksessä, mutta tilanteen mukaan pyysin heitä tarkentamaan vastauksiaan lisäkysymyksillä. Puolistrukturoitu haastattelu oli sopiva menetelmä kerätä aineistoa, jotta vastaajilla on mahdollisimman suuri vapaus vastata siten, miten hän itse ajattelee, sillä puolistrukturoidussa haastattelussa ei käytetä esimerkiksi valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta, 2008, s. 86.) Lisäksi lähetin haastattelukysymykset tapausjoukolle valmiiksi ennen haastatteluja, jotta he voisivat pohtia aiheita valmiiksi, ja saisin näin ollen mahdollisimman kattavan aineiston kysymyksien pohjalta.

3.3 Analyysimenetelmät

Kyseessä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sillä se on hyödyllinen silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa tietyn asian tai tapahtuman olemuksesta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19). Aineiston analyysiä ohjaa relativistinen lähestymistapa, jolloin aineisto nähdään kontekstissaan, eikä analyysin lopputulosta voida suoraa siirtää kontekstin ulkopuolelle (Eskola & Suoranta,

1998, s. 220). Analyysin avulla halutaankin siis perehtyä siihen, minkälaisia kokemuksia kyseisillä varhaiskasvatuksen opettajilla on sekä siihen, minkälaisia tunteita ja ajatuksia inklusion toteuttaminen luo. Tutkijana minun on kuitenkin otettava huomioon, että minulla on etukätestietoa sekä omia aikaisempia tulkintoja aiheesta, minkä vuoksi puhdasta aineistolähtöisyyttä tulee kyseenalaistaa (Eskola & Suoranta 1998, 153.)

Lähestyin aineistoa tarkastelemalla sitä erikseen kahden tutkimuskysymyksen pohjalta: 1) Minkälaisena varhaiskasvatuksen opettaja kokee inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen? 2) Minkälaisia henkilökohtaisia valmiuksia, ominaisuuksia ja tekijöitä opettaja pitää tärkeinä inklusion toteuttamisessa? Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen aineistosta löytyi kaksi pääteemaa: inklusion haastavuus ja inklusion tärkeys ja toiseen tutkimuskysymykseen neljä: opettajan arvot ja asenteet, ryhmän tunteminen ja lapsen yksilöllinen kohtaaminen, pedagoginen johtajuus sekä konkreettinen toiminta.

Teemoittelun tukena hyödynsin tutkimuksen teoriapohjaa, sillä niin kuin Eskola ja Suoranta (1998, s. 176) mainitsevatkin, se vaatii usein empirian ja teorian vuorovaikutusta tuekseen. Teemoittelu jatkui pääteemojen jakamisella yhä pienempiin alaluokkiin, minkä seurauksena rakentui pääteemojen yksityiskohtaisemmat näkökulmat. Teemoittelun lisäksi hyödynsin tyypittelylle ominaista samankaltaisuusien sekä eroavaisuuksien etsimistä, joka tuki eri henkilöiden vastauksien vertailua. Kuitenkaan suoranaisesta tyypittelystä ei voida puhua, sillä tyypittelyssä usein rakennetaan selviä tyyppiryhmiä, joita tässä analyysissä ei kuitenkaan muodostettu (Eskola & Suoranta, 1998, s. 181).

Näiden lisäksi oli mielekästä selvittää diskurssianalyysin tyyppisesti sitä, miten valittu tapausjoukko puhuu inklusiosta ja minkälaista kieltä he käyttävät. Koska tutkimuksessa tavoitteenani oli selvittää, minkälaisena opettajat kokevat inklusion toteuttamisen halusin keskittyä analysoimaan erityisesti tiettyjä sanavalintoja sekä niiden positiivista tai negatiivista sävyä. Tässäkin tapauksessa on kuitenkin hyvä muistaa, että kieli rakentuu sosiaalisessa tilanteessa ja vaihtelee tilanteen tavoitteiden mukaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 140). Siispä onkin tärkeää pohtia myös sitä, miten keskustelu on kokonaisuudessaan rakentunut ja mitä vaikutuksia haastattelijan puheella on ollut. Seuraavassa luvussa avaan tutkimuksen tuloksia tarkemmin.

4 TULOKSET

Kaisalla, Minnalla ja Marilla oli joissain määrin erilaisia kokemuksia inklusion toteuttamisesta, mutta toisaalta he kuitenkin jakoivat yhtäläisiä ajatuksia ja näkemyksiä liittyen esimerkiksi inklusion tärkeyteen, opettajia velvoittaviin asiakirjoihin sekä opettajien omien arvojen ja asenteiden vaikutukseen omassa toiminnassaan. He myös määrittelivät inklusion hyvin samalla tavalla:

”--Kaikilla on henkilökohtasesta olemisesta ja taustasta riippumatta oikeus olla ns. normaalissa ryhmässä--. Opitaan olemaan ja elämään erilaisuuden kanssa niin ne, jotka tarvitsee paljon tukea kuin ne, jotka ei tarvitse niin paljon tukea.”

”Jokainen kokee, että voi osallistua tasavertaisena jäsenenä siinä ryhmässä”

”Ei tavallaan eritellä ketään erilleen muista minkään perusteella, vaan ollaan semmonen yhtenäinen porukka ja et kaikki kokee itsensä arvokkaaks ja tärkeäks.”

Haastateltavien vastaukset inklusion määritelmäksi painottivat siis vahvasti jokaisen oikeutta yhdenvertaiseen kohtaamiseen, mikä perustuukin jo varhaiskasvatustalakiin. Lisäksi inklusio nähtiin hyvin positiivisena vaikutuksena sille, että lapset oppivat olemaan yhtenäinen ryhmä erilaisista lähtökohdista huolimatta, mikä onkin selkeästi havaittavissa esimerkiksi ylimmässä sitaatissa. Näkemykset inklusiosta olivat siis haastateltavien välillä erittäin samanlaisia, mutta kokemukset sen toteuttamista olivat selkeästi erilaisia. Erityisesti Minna erottui muista haastateltavista, sillä hänellä oli erittäin positiivisia kokemuksia inklusion toteuttamisesta, joka näkyi positiivisena puheena ja innostuksen tunteena, kun taas Kaisa ja Mari arvostivat inklusion merkitystä, mutta sen haastavuus nousi vahvasti esiin.

4.1 Inklusio koetaan erittäin tärkeänä, mutta haastavana

Haastattelujen perusteella jokainen kolmesta varhaiskasvatuksen opettajasta piti inklusion toteuttamista erittäin tärkeänä, mitä he perustelivat vahvasti jokaisen

lapsen oikeudella yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen kohtaamiseen. Kyseiset näkemykset ovat kirjattuna muun muassa yhdenvertaisuus- sekä varhaiskasvatustalakiin. Tämä tukeekin ajatusta siitä, että varhaiskasvatuksen opettajien toiminta perustuu vahvasti varhaiskasvatuksen velvoittaviin asiakirjoihin sekä niiden arvopohjaa mukaileviin opettajien omiin arvoihin ja asenteisiin (OAJ, 2022).

Jokaisessa haastattelussa inklusion tärkeyden rinnalla kulki vahvasti inklusion toteuttamisen haastavuus, minkä perusteella voisikin todeta, että tässä valitussa tapausjoukossa haastavuus koettiin merkittävänä kokemuksena inklusioon liittyen. Jokainen haastateltava perusteli haastavuutta joko omilla kokemuksillaan tai yleisillä näkemyksillä siitä, että resurssit eivät riitä jokaisen lapsen yksilölliseen tukemiseen sekä ryhmän toiminnan organisoimiseen ja ohjaamiseen. Esimerkiksi Mari määritteli resurssien liittyvän erityisesti henkilökunnan vähyyteen sekä ryhmäkokoihin. Hänen mukaansa ryhmäkokoon on saattanut vaikuttaa esimerkiksi se, että ryhmässä on ollut selkeästi tuentarpeisia lapsia, joilla ei ole ollut virallista kirjausta tuentarpeista. Tällöin myöskään lisäresursseja ei kyseisten lasten perusteella ole voitu ryhmälle myöntää.

Toisaalta taas Minnalla oli erittäin positiivisia kokemuksia inklusion toteuttamisesta ja hän kokikin, että hänen lapsiryhmässään lasten yksilöllinen kohtaaminen ja tuen tarjoaminen onnistuvat hyvän tiimin ja inklusiomyönteisen ilmapiirin tuloksena. Hän pitikin tiimin jäsenten myönteistä ja sitoutunutta asennetta toiminnan toteuttamista kohtaan erittäin tärkeänä. Sen lisäksi hänen mielestään heidän ryhmänsä resurssit ovat olleet hyvät kuluneen vuoden aikana, joka on siis vaikuttanut huomattavasti inklusiivisen toiminnan toteuttamiseen. Myös Mari painotti toiminnan haastavuutta, mutta kuitenkin myös hän korosti inklusion tärkeyttä erityisesti lasten yhteisöllisyyden ja kehityksen näkökulmasta.

4.2 Arvot ja asenteet sekä itseluottamus tukevat opettajan toimintaa

Jokainen haastateltava nosti inklusion onnistumisen kannalta tärkeäksi voimavaraksi tiimin jäsenten positiivisen asenteen ja sitoutuneisuuden yhteisiin tavoitteisiin. Esimerkiksi Minna pohti haastattelunsa aikana sitä, että sillä on hyvin

suuri merkitys, kokeeko opettaja inklusion rasitteena ja tyytyy haastavaan tilanteeseen vai onko hän valmis kehittämään sitä kohti parempaa inklusiota. Hän kertoikin pyrkivänsä joka kauden alussa suhtautumaan uuteen ryhmään siten, että hän ottaa sen vastaan sellaisenaan ja pyrkii kehittämään toimintaa parhaansa mukaan.

Myös Kaisa piti opettajan sekä yhteisön arvoja ja asenteita merkittävinä toimintaan vaikuttavina tekijöinä. Hän kuitenkin lisäsi erityisen tärkeäksi opettajan oman motivaation tiedon hankkimiseen ja oman asiantuntijuutensa kehittämiseen. Tietotaidolla hän tarkoitti muun muassa tietoa erilaisista kehitysvaikeuksista tai sairauksista, kielellisen kehityksen haasteista tai esimerkiksi erilaisista tukitoimista. Tiedonhakuun liittyen Kaisa esimerkiksi totesi, että kirjan lukeminen tai toisen henkilön konsultointi ovat pieniä, mutta merkittäviä tapoja kehittää omaa tietoutta muun muassa erilaisista kehityksen haasteista. Tällaista itsenäistä tiedonhakua ja itsensä kehittämistä arvostivat Kaisan lisäksi myös Minna ja Mari.

Haastatteluissa nousi esiin myös opettajan itseluottamus ja oma ammatti-identiteetti. Mari muun muassa totesi tärkeäksi taidoksi löytää tietynlaisen rauhan, jolla hän tarkoitti sitä, että opettaja ei hermostuisi tai stressaantuisi tilanteista, jotka eivät ole menneet täysin suunnitelmien mukaan. Sen sijaan opettaja voisi rauhoittaa tilanteen ja muuttaa suunnitelmaa niin, että toiminta olisi jälleen lapsille sopivaa. Minna puhui hyvin samanlaisesta asiasta, sillä hän pohti opettajan toiminnan motiivien ja tavoitteiden merkitystä, ja hänkin päätyi siihen, että on tärkeää miettiä, onko toiminnasta suoriutuminen ainoa tavoite vai haluaako opettaja panostaa esimerkiksi yhden lapsen tukemiseen enemmän. Hänen mukaansa onkin siis tärkeää osata tasapainoilla erilaisien tilanteiden sekä toiminnan motiivien välillä.

4.3 Lapsiryhmän tunteminen ja yksilöllinen kohtaaminen ovat tärkeää

Haastatteluissa nousi esiin, että on tärkeää, että opettaja tuntee lapsiryhmänsä ja panostaa jokaisen lapsen yksilölliseen kohtaamiseen. Keskusteluissa nousivat esiin esimerkit kahdesta näkemyksestä: ympäristön tarkasteleminen lasten silmin sekä lapsi ei itsessään ole hankala, vaan hänellä saattaa olla vain paha olla.

Näihin liittyen kyseiset haastateltavat kommentoivatkin, että on tärkeää nähdä lapsen haasteet ja etsiä juuri hänelle sopivia vaihtoehtoja, ja olla opettajana myös valmis kokeilemaan ja panostamaan prosessiin, jotta lapsen tilanne helpottuisi. Jokainen haastateltava myös korosti sitä, miten tärkeää on luoda jokaiseen lapseen hyvä kontakti ja vuorovaikutusyhteys, mikä vaatiikin paljon myös kahdenvälistä vuorovaikutusta päiväkotiarjen aikana.

Lapsen yksilölliseen kohtaamisen lisäksi on tärkeää huomioida lapsen huoltajat. Koska yhteistyö lapsen vanhempien välillä on erittäin tiivistä ja merkittävää, onkin luotava luottamuksellinen ja arvostava suhde myös vanhempiin. Esimerkiksi Mari nosti esiin sen, miten tärkeää on uskaltaa puhua lasten huoltajille tilanteesta niin, että jokainen osapuoli ymmärtää tilanteen. Hän kertoikin, että on tehnyt paljon töitä sen eteen, miten ryhmässä tulisi ottaa vaikeat asiat puheeksi mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.

4.4 Konkreettisen toimet arjen apuna

Pedagogisena johtajana opettajalla on vastuu kehittää varhaiskasvatuksen toiminta- ja oppimisympäristöä yhdessä tiimin sekä lapsiryhmän kanssa. Haastateltavat kokivat erittäin tärkeäksi kehittää arjesta selkeää ja strukturoitua, jotta jokaisen lapsen olisi helppo seurata päivän kulkua ja selvittää arjen eri tilanteista. Konkreettisinä toimina he mainitsivat kuvittamisen sekä tukiviittomat, joista muun muassa Kaisalla oli erittäin positiivisia kokemuksia. Esimerkiksi hänen aloittamat kuvittaminen ja tukiviittomat jäivät ryhmän käyttöön myös sen jälkeen, kun hän oli vaihtanut ryhmää. Haasteina nousi esiin esimerkiksi pukemistilanteet, joihin tietyillä lapsilla arjen helpotuksena oli toiminut rauhallisen pukemistilanteen luominen joko ennen muita tai heidän jälkeensä.

Haastateltavat mainitsivatkin paljon erilaisia käytännön toimia ja korostivat esimerkiksi pienryhmätoimintaa, jolloin lasten yksilöllinen huomioiminen helpottuu. Kaisa nosti esiin sen, miten tärkeää on pitää toiminta selkeänä ja samanlaisena, kuten esimerkiksi niin, että ryhmällä ei toteuteta suuria projekteja. Toisaalta Minna oli sitä mieltä, että varhaiskasvatuksen toiminta voi olla hyvin monipuolista, mutta ohjeiden annossa ja siirtymätilanteissa tulee huomioida yksilöiden tarpeet sekä toiminnan eriyttäminen. Keskusteluissa löytyi paljon

konkreettisia esimerkkejä, millä opettaja voi vaikuttaa, mutta Marin lausahdusta lainaten "Pitää vain olla sitoutunut etsimään oikeita ratkaisuja, jotta voi onnistua".

5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää minkälaisena varhaiskasvatuksen opettajat kokevat inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen, sekä minkälaisia yksilöllisiä ominaisuuksia ja valmiuksia sen toteuttaminen vaatii. Tutkimuksessa selvisi, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että inklusion toteuttamiselle on paljon haasteita, jotka liittyvät vahvasti resursseihin, kuten päiväkodin fyysisiin tiloihin, henkilöstöpulaan sekä siitä johtuvaan ajan puutteeseen. Vaikka inklusio koettiin haastavana, sen arvostus varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa on erittäin suuri.

5.1 Opettaja voi vaikuttaa inklusion toteutumiseen omalla toiminnallaan

Haastattelujen perusteella opettaja voi vaikuttaa omalla toiminnallaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Tapausjoukko piti työskentelylle tärkeinä henkilökohtaisina tekijöinä opettajan omaa arvopohjaa ja asenteita, ryhmän tuntemista ja lapsen yksilöllistä kohtaamista, pedagogista johtajuutta sekä konkreettisten toimien kokeilemistä ja toteuttamista. Kaiken kaikkiaan opettajan oma sinnikkyys, motivaatio sekä sitoutuneisuus nousivat jokaisen osa-alueen keskiöön.

Inklusion arvostamiseen vaikuttaa niin varhaiskasvatuksen kuin opettajankin toimintaa ohjaavien asiakirjojen arvopohja, joka korostaa yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisia lähtökohtia jokaisen lapsen elämälle. Esimerkiksi Kaisa kommentoikin tämän olevan hänelle sydämen asia ja hän kokikin sen tärkeänä motivaation lähteenä työskentelylleen. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että mitä enemmän työntekijä kokee yhtäläisyyksiä työn vaatimuksien ja oman persoonallisuuden ja arvomaailman välillä, sitä motivoituneempi hän on (Leiter & Bakker, 2010).

Arvojen lisäksi opettajan roolia pedagogisena johtajana pidettiin tärkeänä. Niin kuin Fonsen (2014) toikin tekstissään esiin, varhaiskasvatuksen opettaja on tärkeässä roolissa pedagogisena johtajana rakentamassa toimivaa tiimiä sekä yksilöitä tukevaa oppimisympäristöä. Tapausjoukossa erityisen tärkeäksi inklusion toteuttamisen kannalta nousi tiimin johtaminen, oman tiedon jakaminen sekä omalla esimerkillä motivoiminen. Olisikin mielenkiintoista havainnoida ja tutkia erilaisien varhaiskasvatuksen tiimien ryhmädynamiikka ja sitä, kuinka suuri vaikutus opettajan omalla toiminnalla ja esimerkillä on.

Tärkeänä opettajan valmiutena nousi myös jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen, mikä onkin tärkeää havainnoinnin ja reflektoinnin kannalta. Toisaalta näkemystä tukee myös yleinen oppimiskäsitys, jonka mukaan lapsi oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa sekä lähikehityksen vyöhykkeen teoria, jonka mukaan lapsi onnistuu erilaisista tehtävistä esimerkiksi aikuisen tuen avulla (Rinne ym. 2015, s. 209). Tämän tutkimuksen perusteella voidaan siis todeta, että inklusiivista varhaiskasvatusta toteuttaessa varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla intoa ja halua kehittää toimintaa sekä omaa ammattitaitoaan. Sen lisäksi hän tiedostaa toiminnan tavoitteet ja motiivit ja hän on valmis etsimään ratkaisuja sekä panostamaan jokaisen lapsen yksilölliseen kohtaamiseen. Näiden lisäksi yhteistyön rakentamista vanhempien sekä muiden tahojen kanssa pidettiin tärkeänä.

Vastauksien keskiössä oli tekijöitä, jotka vaativat opettajalta vahvaa oman toiminnan itsereflektointia, mihin liittyen Norrena (2021) kuvaakin opettajan työn punaisen langan olevan oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen hänen etunsa mukaisesti, mikä voidaan yhdistää myös varhaiskasvatuksen opettajan työn tehtävään. Työn tavoitteeseen sitoutuminen taas edellyttää tämän punaisen langan löytämistä opettajan omasta ammatillisesta arvoperustasta ja kokemusta koko työyhteisön tavoitteellisesta toiminnasta lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseksi. (Norrena, 2021, s. 23-24.)

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen keskeisin tutkimusväline on itse tutkija, minkä vuoksi häntä ja hänen avointa näkemystänsä ja lähestymistapaansa voidaankin pitää luotettavuuden kriteerinä. Tästä johtuen luotettavuuden arviointi käsittääkin koko

tutkimusprosessin. (Eskola & Suoranta 1998, s. 211.) Koska motivaationi tutkimuksen aiheeseen ja sen toteuttamiseen lähti vahvasti omista kokemuksistani, on syytä pohtia sitä, miten paljon omat ajatukseni ovat voineet vaikuttaa tulkintaan. Kuitenkin tutkimusprosessin eri vaiheissa pyrin tekemään yhä vahvempaa rajaa aiheen kanssa esimerkiksi valitsemalla tapausjoukkoon vain tuntemattomia henkilöitä sekä tuntemattomia varhaiskasvatyksiköitä.

Tutkimusta on syytä arvioida myös valitun tapausjoukon laajuuden mukaan. Pohdinkin aineiston keräämisen aikana sitä, mikä olisi sopiva tapausjoukko niin, että aineisto olisi tarpeeksi kattava ja monipuolinen. Niin kuin tuloksista käy ilmi, haastateltavien kokemusten välillä ei ollut suurta eroa ja yhtäläisyyksiä löytyi paljon. Kuitenkin tutkimusta lähestyttiin relativistisesta näkökulmasta, jonka vuoksi tuloksien siirrettävyys kontekstin ulkopuolelle ei ole välttämätön luotettavuuden kriteeri, sillä relativistisen näkemyksen mukaan pyrimme selvittämään erityisesti näiden henkilöiden kokemuksia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 220). Yleistämistä ja siirrettävyyttä teoriaan voidaan kuitenkin pitää tässä tapauksessa yhtenä luotettavuuden kriteerinä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 66). Voidaan kuitenkin todeta, että teorian ja empirian yhtäläisyyksiä löytyi paljon.

5.3 Tulevaisuuden suuntauksia

Tulevaisuudessa olisi mielekäästä tutkia aihetta yhä syvemmin esimerkiksi laajentamalla tutkimusaineistoa tai ottaen näkökulmaksi esimerkiksi varhaiskasvatuksessa toimivien hoitajien ja avustajien kokemukset inklusion toteuttamisesta, sillä koko tiimin toiminnalla ja jokaisen asiantuntijuudella on merkitystä lapsiryhmän toiminnalle. Toisaalta taas voisi olla mielekäästä syventyä vasta valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin siitä, ovatko he saaneet opinnoistaan valmiuksia laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Aihetta voisi tutkia myös tarkastelemalla kurssien sisältöjen vastaavuutta opettajien mainitsemiin inklusion toteuttamisen vaatimuksiin.

Koska nykyajan opinnoissa tuodaan esiin inklusiokäsitys ja tasa-arvoinen sekä yhdenvertainen varhaiskasvatus, voisi myös olla mielenkiintoista tutkia esimerkiksi pitkään alalla olleiden näkemyksiä ja käsityksiä inklusion toteuttamisesta. Näin ollen voisi tarkastella joko sitä, miten heidän ajatuksensa

ovat muuttuneet varhaiskasvatuksen muututtua tai esimerkiksi kartoittaa sitä, olisiko tarvetta erilaisille koulutuksille tai lisätiedon saamiselle. Olisikin mielenkiintoista jatkaa aiheen tutkimista syvemmin Pro gradu tutkielmassani.

LÄHTEET

- Ainscow, M. 2005. Developing Inclusive Education System: What Are the Levels for Change? *Journal of Educational Change* 2005 (6), 109-124.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fonsen, E. 2014. Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care. University of Tampere. Teoksessa. E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press 2013, 181–192.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirviö, K., Hjelt, H. & Fonsen, E. ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työhaasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 72-89.
- Leiter, M.P. & Bakker, A.B. 2010. Work Engagement: Introduction. Teoksessa A.B. Bakker & M.P. Leiter. (toim.) *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. Psychology Press, 1-9.
- Norrena, J. 2021. *Opettajan vaikeat kysymykset – Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- OAJ. 2022. *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet*.
<https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/#opettaja-ja-moniarvoisuus> (Viitattu 18.4.2022.)
- Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivitys 2021-2022.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteiden-paivitys-2021-2022> (Viitattu 10.09.2022).

- Persson, H., Åhman, H., Yngling, A. & Gulliksen, J. 2015. Universal Design, Inclusive Design, Accessible Design, Design for all: Different Concepts - One Goal? On the Concept of Accessibility - Historical, Methodological and Philosophical Aspects.
- Pihlaja, P. & Viitala, V. 2019. Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa P. Pihlaja & V. Viitala. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Purjo, T. 2014. *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Rinne, R., Kivurauma, J. & Lehtinen, E. 2015. *Jodatus kasvatustieteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
- Unesco. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

1. Mitä inklusio sinusta tarkoittaa?
2. Minkälaisena koet inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen?
3. Minkälaisia vaatimuksia inklusion toteuttamiselle mielestäsi on?
4. Oletko kokenut inklusion toteuttamisessa haasteita? Millaisia?
5. Mitä omia henkilökohtaisia valmiuksia pidät merkittävimpinä inklusion e toteuttamiselle? Valmiuksilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi tietotaitoa, omia arvoja tai pedagogista johtajuutta.
6. Koetko olevasi sitoutunut inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen?
7. Onko suhtautumisesi inklusioon muuttunut viimeisten viiden vuoden aikana?