



Harila Sini & Harju-Laakso Pipsa

Varhaiskasvatushenkilöstön ajatuksia inklusiosta varhaiskasvatuksen arjessa

Pro Gradu

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

& Erityispedagogiikan maisteriohjelma

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatushenkilöstön ajatuksia inklusiosta varhaiskasvatuksen arjessa (Harila Sini & Harju-Laakso Pipsa)

Pro gradu, 51 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2022

Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut suuria muutoksia viimeisen kymmenen vuoden aikana, kun varhaiskasvatus siirtyi Sosiaali- ja Terveysministeriöstä Opetus- ja Kulttuuriministeriön alaisuuteen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan suomalainen varhaiskasvatus toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatushenkilöstön ajatuksia inklusiosta varhaiskasvatuksen arjessa. Aiemmin on tutkittu lakimuutoksen jälkeisen inklusion painottamisen tuomia muutoksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta. Tähän tutkimukseen osallistujia ei ole rajattu ainoastaan yhteen ammattiryhmään, vaan tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatushenkilöstön ajatuksia rajaamatta ammattiryhmiä.

Tutkimuskysymyksenä tutkimuksessa on: millaisia ajatuksia varhaiskasvatushenkilöstöllä on inklusion painottamisesta varhaiskasvatuksessa? Tutkimus on laadullinen tutkimus ja aineiston analyysimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineiston keräämiseen on hyödynnetty sosiaalista mediaa, missä tutkimuslomaketta jaettiin tutkimuksen kohde-ryhmälle eli varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Aineisto koostuu 35 vastauksesta.

Tutkimustulokset koostuvat varhaiskasvatushenkilöstön eniten esiin nostamista asioista. Eniten vastauksissa kerrottiin henkilöstön jaksamiseen liittyvistä asioista. Useat vastaajista kokevat työssään riittämättömyyden tunnetta ja kiirettä. Inklusiota myös verrattiin paljon integroiduissa ryhmissä järjestettävään varhaiskasvatukseen. Inklusiota käsiteltiin vastauksissa pintapuolisesti, vaikka aineistosta välittyikin toive kyetä toteuttamaan inklusiivista varhaiskasvatusta nykyistä paremmin.

Avainsanat: inklusio, varhaiskasvatus, varhaiskasvatushenkilöstö

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Teoreettinen viitekehys	6
2.1 Inklusio.....	7
2.2 Tuki varhaiskasvatuksessa	10
2.3 Moniammatillinen varhaiskasvatushenkilöstö.....	12
3 Tutkimuksen metodologia	15
3.1 Sisällönanalyysi.....	15
3.2 Tutkimuskysymys	16
4 Tutkimuksen toteutus	17
4.1 Pilotointi.....	17
4.2 Aineisto	18
4.3 Osallistujat.....	20
4.4 Aineiston analyysi.....	21
5 Tutkimustulokset.....	26
5.1 Riittämättömyyden tunne ja kuormittava arki.....	26
5.2 Tuen saaminen ryhmiin.....	28
5.3 Tukea tarvitsevien lasten suuri määrä	30
5.4 Integroituja ryhmiä kaivataan	31
5.5 Yhteisöllisyys, asenteet ja osallisuus inklusion helmiä.....	33
5.6 Ammattiryhmien painottamia asioita	34
5.7 Käsitteiden kirjo	37
6 Yhteenveto ja pohdinta	40
7 Eettisyys ja luotettavuus	46
Lähteet.....	49

1 Johdanto

Viime vuosina inklusiosta on puhuttu paljon. Hyvin moni on varmaan myös kuullut inklusiota kuvailtavan “kauniina ajatuksena”, jolla viitataan siihen, ettei inklusion taustalla oleva idea kaikille yhteisestä koulusta tai varhaiskasvatuksesta kuitenkaan käytännössä ole toiminut. Tässä Pro gradu -tutkimuksessa tarkastelemme, millaisia ajatuksia varhaiskasvatushenkilöstöllä on inklusion painottamisesta varhaiskasvatuksessa ja millaisia asioita he nostavat esiin.

Olemme tehneet myös kandidaatin tutkielman yhdessä, joten yhteistyön jatkaminen Pro gradussa tuntui hyvin luontevalta. Idea tutkimuksen aiheeseen syntyi molempien kiinnostuksesta integroituihin erityisryhmiin ja inklusioon sekä siihen, kuinka näitä kahta asiaa saatetaan pitää toisensa poissulkevinä varhaiskasvatuksen järjestämisen muotoina. Tavoitteenamme on tutkia varhaiskasvatuksessa työskentelevien ajatuksia aiheesta. Lisäksi meitä kiinnostaa, kuinka inklusio on käytännössä toiminut ja näkynyt varhaiskasvatuksen arjessa.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tapahtunut suuria muutoksia ja niitä tapahtuu edelleen. Varhaiskasvatus siirtyi opetusministeriön alaisuuteen vuonna 2013, minkä jälkeen päivähoitolaki muuttui varhaiskasvatuslaiksi vuonna 2015. Varhaiskasvatukselle laadittiin opetussuunnitelma-asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka on varhaiskasvatuslakiin perustuva ja varhaiskasvatustyössä velvoittava asiakirja (Ranta, Sajaniemi, Eskelinen & Lämsä, 2021, s. 64). Varhaiskasvatuslain myötä tuli myös valtakunnallinen linjaus varhaiskasvatuksen järjestämisestä inklusion periaatteen mukaisesti (Varhaiskasvatuslaki 540/2018).

Varhaiskasvatuslakia (540/2018) on sittemmin päivitetty ja viimeisin päivitys on tehty vuonna 2021 tuen antamiseen varhaiskasvatuksessa. Muutokset tulevat voimaan elokuussa 2022 (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 a luku). Muutosten myötä myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet päivitetään. Päivityksessä muutetaan muun muassa otsikko 5. ”Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki” muotoon ”Tuki varhaiskasvatuksessa” (Opetushallitus, 2022).

Mielestämme tutkimuksemme on tarpeellinen, koska se antaa mahdollisuuden tuoda julki varhaiskasvatuksessa työskentelevien ajatuksia. Heidän äänensä kuuleminen on tärkeää, koska he ovat niitä, jotka toteuttavat inklusiivista kasvatusta. Tutkimuksemme on myös ajankohtainen, koska varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä muutetaan yhä ja inklusiota painotetaan sekä varhaiskasvatuslaissa (540/2018) että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018;

Opetushallitus, 2022). Inklusiosta puhutaan paljon koulutuksessamme, mutta myös valtakunnallisessa mediassa. Muun muassa Yle Uutiset on kirjoittanut inklusiosta kouluissa ja varhaiskasvatuksessa. Viime aikoina varhaiskasvatuksen uutisointi on täytynyt muun muassa lakko-varoituksista ja päiväkotien resurssipulasta.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty kyselyllä, johon osallistujia haimme levittämällä lomakkeen linkkiä sosiaalisessa mediassa. Pilotoinme tutkimuksemme keväällä 2021, minkä jälkeen teimme rajuja muutoksia kyselylomakkeeseemme muun muassa vähentämällä taustakysymyksiä ja avointen kysymysten määrää. Tutkimuksen varsinainen aineisto kerättiin kesällä 2021. Aineiston analysoinnissa käytimme sisällönanalyysiä. Tutkimukseemme osallistui 35 vastaajaa, joista noin kolmasosa oli varhaiskasvatuksen opettajia ja kaksi kolmasosaa varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Lisäksi tutkimukseen vastasi muutama varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja johtaja sekä suunnittelija.

Tämän tutkimuksemme alkuun avaamme tutkimuksemme keskeisintä käsitettä, eli inklusiota. Lisäksi avaamme varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneita muutoksia. Näistä suurimmat koskevat muun muassa tuen järjestämistä päiväkodeissa ja henkilöstörakennetta. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen siirrymme kertomaan tutkimuksemme toteutuksesta ja tutkimustuloksista. Lopuksi kokoamme ja pohdimme tutkimuksemme tuloksia, eettisyyttä ja luotettavuutta.

2 Teoreettinen viitekehys

Varhaiskasvatus on yksi osa Suomen koulutusjärjestelmässä (Opetushallitus, 2018, s. 7). Varhaiskasvatustalakiin (540/2018) perustuvien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden on tarkoitus edistää yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen järjestämistä ja toteutumista koko maassa laissa määritettyjen tavoitteiden mukaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritetty muun muassa varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeiset sisällöt (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 22 §). Esiopetusta ohjaavat Opetushallituksen määrittämät Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka pohjaavat perusopetustalakiin (Opetushallitus, 2018, s. 7).

Varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuus koostuu kolmesta osasta: valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista sekä lasten henkilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista (Opetushallitus, 2018, s. 7). Kunnat, kuntayhtymät ja yksityiset palveluntuottajat laativat omat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmansa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 22 §). Kunnalla on velvollisuus järjestää varhaiskasvatusta kunnan tarpeen mukaan tarpeeksi laajasti ja sopivin toimintamuodoin (Opetushallitus, 2018, s. 14).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan varhaiskasvatuksen järjestäminen tapahtuu pääasiassa inklusion periaatteen mukaisesti. Tällä tarkoitetaan lapsen oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen riippumatta mahdollisista tuen tarpeista, kulttuurisesta taustasta tai vammaisuudesta (Opetushallitus, 2018, s. 15). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) inklusiivisen toimintakulttuurin tavoitteeksi määritellään osallisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen. Yhdenvertaisuus ei kuitenkaan tarkoita samanlaisuutta, vaan yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus vaativat keskustelua työyhteisössä. Keskustelussa on myös huomioitava, millaista kieltä käytetään vammaisuudesta, sukupuolesta ja sen moninaisuudesta, kielestä ja etnisyydestä puhuttaessa (Opetushallitus, 2018, s. 30).

Päiväkodin lapsiryhmä on Pihlajan (2019) mukaan yleensä lapsen elämässä toinen ryhmä, mihin kuulua. Ensimmäinen ryhmä on lapsen oma perhe, mistä päiväkotiryhmä poikkeaa monin tavoin. Pihlaja muistuttaa, että jokainen lapsi voi kokea ryhmän eri tavoin, mikä vaatii herkkyyttä myös työntekijöiltä. Erityisesti ryhmän alkuvaiheessa on tärkeää, että työntekijät kiinnittävät huomiota yhteenkuuluvuudentunteen rakentamiseen ja kaikkien lasten hyväksymiseen (Pihlaja, 2019, s. 71, 75).

2.1 Inklusio

Takala, Lakkala ja Äikäs (2020, s. 13) tuovat esille, että inklusio tarkoittaa laadukasta opetusta, jolla tehdään mahdolliseksi kaikkien lasten osallisuus ja tasa-arvo. Boothin (2011) mukaan inklusiota ei voida määrittää muutamalla lyhyellä lauseella. Hän näkee inklusion prosessina, joka ei ole koskaan valmis ja jossa pyritään pääsemään eroon kaikesta ulossulkevasta. Inklusio vaatii jokaisen osallistumista pyrkimykseen sitä kohti (Booth, 2011, s. 304).

Inklusion perusta löytyy Unescon vuonna 1994 tehdystä Salamancan sopimuksesta. Tässä sopimuksessa on kirjattu selkeästi, kuinka jokaisella lapsella on oikeus koulutukseen. Myös vammaisten toiveita heidän koulutuksestaan on kuultava mahdollisuuksien mukaan. Koulujen tulisi mukautua siten, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua riippumatta heidän fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista, emotionaalisisista, kielellisistä tai muista ominaisuuksistaan (*conditions*). Koulujen tulee myös kyetä opettamaan kaikkia lapsia, myös heitä, joilla on oppimisen haasteita. Sopimuksen mukaan tämä koskee kaikkia erilaisista kotioloista, erilaisista kielellisistä, kulttuurisista tai etnisistä taustoista tulevia lapsia (Unesco, 1994, s. 5–6). Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) tuovat esille, että vaikka inklusion perusta on siis valettu jo vuosikymmeniä sitten, sitä kyseenalaistetaan kuitenkin edelleen. He jatkavat, että inklusio myös ymmärretään ja sitä toteutetaan eri tavoin. Lisäksi monen mielestä inklusio ei voi toimia (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 15).

Inklusiosta puhuttaessa on tärkeää muistaa, että inklusiota voi olla monen tasoista. Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan inklusiosta keskusteltaessa usein määritellään inklusion olevan fyysistä läsnäoloa esimerkiksi luokkahuoneessa. Heidän mukaansa tämä määritelmä on erityisesti läsnä poliittisissa keskusteluissa. Toinen heidän mukaansa tunnistettu taso on sosiaalinen inklusio, minkä keskiössä on lasten osallisuuden mahdollistaminen (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810–811). Myös Booth (2011, s. 307) korostaa, kuinka sekä inklusio että eksklusio ovat aina sosiaalisesti luotuja. Qvortrup ja Qvortrup lisäävät, etteivät nämä kaksi inklusion tasoa kuitenkaan ota huomioon lapsen omaa kokemusta kuuluvuuden tunteesta. Kolmas taso on psykologinen, joka määrittyy sen mukaan, kokeeko lapsi itse tulevansa noteeratuksi yhteisön jäseneksi (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 811–812).

Näiden tasojen pohjalta Qvortrup ja Qvortrup (2018) ovat määritelleet inklusion tason (*levels of inclusion*), inklusion areenan (*arenas of inclusion*) ja inklusion asteen (*degrees of inclusion*). Inklusion tasolla he tarkoittavat sitä, ettei inklusio ole ainoastaan fyysinen siirtymä yhdestä kontekstista toiseen, vaan se sisältää myös sosiaalisen osallisuuden ja henkilökohtaisen

kuulumisen tunteen. Inklusion areenalla he puolestaan tarkoittavat sitä, ettei inklusio rajoitu ainoastaan luokkahuoneeseen tai päiväkotiryhmään, vaan se liittyy myös muihin ympäristöihin. Viimeiseksi he määrittelevät inklusion asteen tarkoittavan sitä, ettei inklusio joko ole tai ei ole, vaan se voi olla molempia yhdenaikaisesti tiettyyn pisteeseen asti (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810).

Viitalan (2019) mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on alettu puhua inklusiosta integraation sijaan, vaikka ne eivät ole toistensa synonyymejä. Hänen mukaansa integraatiolla tarkoitetaan lapsen sijoittamista samaan ryhmään päiväkodin muiden lasten kanssa, eli segregaatiossa fyysistä purkamista. Inklusion lähtökohtana kuitenkin on tarjota varhaiskasvatusta kaikille lapsille yhteisesti ja heidän tarvitsemansa tukitoimet tuodaan lapsen omaan päiväkotiryhmään (Viitala, 2019, s. 49). Fyssa, Vlachoun ja Avramidisin (2014) tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen opettajista suurin osa käsiteli inklusiota lähinnä integraation tavoin todellisen inklusion sijaan. Opettajien vastausten mukaan inklusion toteutumiseen vaikutti lapsen tuen tarpeen tyyppi ja vakavuus ja lapsen oma kyky sopeutua päiväkodin ympäristöön (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014, s. 228).

Boothin (2011) mukaan on hyvin yleistä, että inklusiosta puhuttaessa tarkoitetaan usein tuen tarpeisten lasten opettamista yleisessä luokassa. Hänen mukaansa tämä näkökulma tuo väistämättä inklusioon erityispedagogisen puolen. Erityispedagogiikan ja inklusion yhdistäminen käsitteellisesti toisiinsa vahvistaa siten uskoa siitä, että opetuksen haasteet liittyvät lasten vammoihin tai puutteisiin sen sijaan, että pohdittaisiin opetuksen lähtökohtia, opetussuunnitelmia ja ihmissuhteita (Booth, 2011, s. 305)

Qvortrup ja Qvortrup (2018) huomauttavat, että inklusiota käsitellessä koulu ja päiväkotit ovat vain yksittäisiä inklusion areenoita, joissa inklusioon vaikuttavat erilaiset sosiaaliset ympäristöt. Inklusiota ja eksklusiota eli poissulkemista määriteltäessä on huomioitava seuraavat viisi sosiaalista areenaa: 1) oppimisyhteisön sisäiset sosiaaliset areenat, 2) luokkahuoneen sisäiset vuorovaikutukselliset sosiaaliset areenat, 3) kouluun liittyvät ulkopuoliset sosiaaliset areenat, 4) lasten välisiin suhteisiin liittyvät sosiaaliset areenat ja 5) lapsen ja vähintään yhden aikuisen välisen suhteen sosiaaliset areenat (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812–813). Myös henkilöstöllä on siis suuri merkitys inklusion toteutumiseen eri tasoilla.

Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) painottavat, kuinka inklusiivinen kasvatus perustuu tasa-arvoon pyrkimiseen. Se vaatii onnistuakseen monimuotoisia ja joustavia opetusjärjestelyjä. Inklusion toteuttamiselle ei ole yhtä oikeaa tapaa, mutta sen vaatii aina resursseja. Resursseihin

voi kuulua esimerkiksi pienempi ryhmäkoko, koulunkäynnin ohjaaja, erityisopettajan riittävä tuki tai teknologian ja uusien opetusvälineiden monipuolinen hyödyntäminen. Koulupaikkaa valitessaan jotkut vanhemmat haluavat lapsellensa erityiskoulupaikan, koska ne ovat paremmin resursoituja ja henkilökunta on tottunut työskentelemään tuen tarpeisten lasten kanssa. Myös aikuisten lapsituntemus vaikuttaa inklusiiviseen toimintaan yhdessä moniammatillisen yhteistyön ja oppilaan tarvitseman tuen kanssa (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 13, 23).

Kuvassa 1 näkyy inklusiivisen kasvatuksen keskeiset sisällöt. Takalan, Lakkalan ja Äikäksen (2020) mukaan henkilöstöltä vaaditaan entistä yhteisöllisempää ja välittävämpää toimintakulttuuria, jotta inklusio toteutuisi. Siihen tulee kaikkien myös sitoutua, jotta voidaan toteuttaa laadukasta, hyvään oppilastuntemukseen perustuvaa opetusta. Heidän mukaansa ”Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen yhteisön jäsenen mahdollisuuksia luoda omanlainen tila ja toimijuus yhteisössä” (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 23).



Kuva 1. Inklusiivisen kasvatuksen sisällöt (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 23).

Inklusion toteuttaminen vaatii Takalan, Lakkalan ja Äikäksen (2020) mukaan henkilöstön sitoutumista myös lasten huomiointiin ja yhteisiin pelisääntöihin. Sitoutuminen on tärkeää, koska joustavien opetusjärjestelyiden ja monipuolisen tuen antamista lapselle ei voi eikä tarvitse toteuttaa yksin. Avain inklusion toteuttamiseen on yhteistyön tekeminen muiden ammattilaisten kanssa lasten hyväksi toimien (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 22).

DeSimonen, Maldonadon ja Rodriguezin (2013) tutkimuksessa jopa lähes kolmannes vastaajista oli vahvasti sitä mieltä, että kehitysvammaiset lapset hyötyisivät enemmän erillisestä opetuksesta kuin yleisopetuksesta. Samanaikaisesti kuitenkin suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että inklusio parantaa tukea tarvitsevien lasten sosiaalisia taitoja (DeSimone, Maldonado & Rodriguez, 2013, s. 11). Viitalan (2019) mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämääränä on varmistaa, ettei tukea tarvitseva lapsi jää jonkin yhteisen ulkopuolelle. Hänen mukaansa on tärkeää varmistaa myös tukea tarvitsevan lapsen osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja oppiminen. Inklusiivinen varhaiskasvatus ei ole kuitenkaan mitenkään uutta, vaan sen periaatteet ovat useille varhaiskasvatuksessa työskentelevälle ennestään tuttuja (Viitala, 2019, s. 59–60). Kuten Takala, Lakkala ja Äikäs (2020, s. 23), myös Viitala (2019, s. 60) korostaa keskustelun tärkeyttä inklusion toteutumisessa.

2.2 Tuki varhaiskasvatuksessa

Tuen tarve on laaja käsite. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2022) todetaankin, että tuen tarve voi olla vähäistä ja lyhytaikaista tai vastaavasti laajempaa ja tarvitsee pitkäaikaisempia, säännöllisiä tukitoimia. Tukitoimia voi myös olla yhtäaikaisesti käytössä useampia. Tuki rakentuu pedagogisista, rakenteellisista ja hyvinvointia tukevista järjestelyistä. (Opetushallitus, 2018, s. 56; Opetushallitus 2022, s. 53).

Uusi lakimuutos varhaiskasvatuslakiin (540/2018) astuu voimaan 1. elokuuta, 2022. Suurena muutoksena lakiin on kirjattu luku 3 a: Oikeus varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 a luku), minkä myötä varhaiskasvatukseen tulee samankaltainen tuen asteikko, kuin on jo esi- ja perusopetuksessa (Perusopetuslaki 628/1998, 16 §, 16 a §, 17 §). Esi- ja perusopetuksessa puhutaan tuen kolmiportaisuudesta, kun taas varhaiskasvatuksessa tuen kolmitasoisuudesta. Lakimuutoksen myötä varhaiskasvatussuunnitelmaa on myös päivitetty ja luku 5: Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki (Opetushallitus 2018, s. 54) on siten kirjoitettu lähes täysin uudelleen ja sen otsikkokin on muutettu seuraavaksi: Lapsen tuki (Opetushallitus, 2022, s. 50).

Uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) määritellään selkeämmin tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan tuen tasoista, joita on kolme: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Erilaisilla pedagogisilla työtavoilla ja järjestelyillä ennaltaehkäistään vaikeuksia. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi toiminnan suunnitelmallinen eriyttäminen, oppimisympäristöjen muokkaaminen ja selkeä päivittäisten toimintojen rytmittäminen (Opetushallitus, 2022, s. 53).

Uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 53) mukaan lapselle määritellään hänelle sopivin tuen taso ja tuen muodot, mikäli laadukas pedagogiikka ei vastaa hänen tarpeisiinsa. Pihlaja ja Neitola (2017) toteavat, kuinka erityisen tuen ja sen tarpeen määrittely vaativat aina laajempaa tarkastelua. Heidän mukaansa tuen tarpeen määrittelyssä on otettava huomioon konteksti, johon lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen sekä niihin liittyvät haasteet ovat yhteydessä. (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 81–82). Uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 53) huomautetaan, että aloite tuen vahvistamisesta voi tulla ryhmän henkilöstöltä, huoltajalta tai muilta asiantuntijoilta ja lapsella on oikeus saada tukea hänelle sopivalla tuen tasolla viipymättä tuen tarpeen havaitsemisesta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 54) tuen järjestämisen periaatteita käsittelevässä kohdassa todetaan, että varhaiskasvatus toteutetaan inklusion periaatteen mukaisesti ja lapsen tarpeiden vaatimalla tavalla. Pihlaja ja Neitola (2017, s. 86) tekemän tutkimuksen mukaan joissain suurissa kunnissa on luovuttu kokonaan erityisryhmistä ja integroiduista erityisryhmistä. Myös Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimus sijoittui kotimaiseen kuntaan, jossa integroiduista erityisryhmistä oli luovuttu. Uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 50) tuen järjestämistä tarkennetaan kuitenkin toteamalla, että lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen pien- tai erityisryhmässä, mikäli hänen tuen tarpeensa edellyttävät sitä.

Viljamaa ja Takala (2017) tutkivat yhden kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia kyseisen kunnan ratkaisusta siirtyä kokonaan inklusion mallin mukaan toteutettavaan varhaiskasvatukseen ja siten lopettaa integroidut ryhmät. Tutkimuksen mukaan monet varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat inklusion mallin mukaiseen varhaiskasvatukseen siirtymisen aluksi pelottavana, epäilyttävänä ja huolta aiheuttavana asiana. Myöhemmin heidän vastauksissaan painottui erityisesti työn kiireisyys sekä koulutuksen puutteellisuus ja sen epätasa-arvoisen saatavuus (Viljamaa & Takala, 2017, s. 215–216).

Viitalan (2019, s. 55) mukaan inklusiiviseen pedagogiikkaan tarvitaan koko henkilöstön perehtymistä niin inklusion periaatteisiin, kehityksen ja oppimisen tukemiseen kuin lasten tuen tarpeisiin. Fyssan, Vlachoun ja Avramidisin (2014) tutkimuksen mukaan moni, ei missään nimessä voi sanoa kaikki, opettajista oletti tukea tarvitsevien lasten osallistuvan toimintaan ilman eriyttämistä suuntaan tai toiseen. Osa näistä opettajista perusteli toimintatapojaan sillä, että niin toimittaisiin myöhemmin myös koulussa. Yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista tukeutui voimakkaasti erityisopettajan työpanostukseen, mitä perusteltiin heidän tietotaidoillaan ja erityisosaamisella (Fyssan, Vlachou & Avramidis, 2014, s. 232). Viitala (2019) huomauttaa, että ryhmän pedagogisesta toiminnasta vastuussa oleva henkilö vastaa siitä kaikkien lasten, myös tukea tarvitsevien, osalta. Vastuuta tukea tarvitsevien lasten pedagogisesta toiminnasta ei voi jättää avustajille missään tilanteessa (Viitala, 2019, s. 55).

2.3 Moniammatillinen varhaiskasvatushenkilöstö

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) on määritelty varhaiskasvatuksen parissa pääsääntöisesti työskentelevien henkilöiden ammattinimikkeet ja nimikkeet ovat osittain myös muuttuneet lain myötä. Laissa (540/2018) on myös määritelty päiväkodin henkilöstön rakenne seuraavasti: kahdella kolmasosalla henkilöstöstä tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus. Mikäli toinen heistä on varhaiskasvatuksen sosionomi, on toisella oltava varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Tämä rakenne tulee voimaan vuonna 2030 (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 37 §). Toistaiseksi varhaiskasvatuksen henkilöstöstä vähintään kolmanneksella on oltava varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Lain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla on oltava vähintään kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen työhön ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Varhaiskasvatuksen sosionomilla on oltava vähintään sosiaali- ja terveysalan ammatikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 26–27 §). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) selventää, että varhaiskasvatuksen sosionomit, jotka ennen vuoden 2018 lakimuutosta ovat olleet vanhojen säännösten mukaan kelpoisia työskentelemään lastentarhanopettajina, ovat kelpoisia työskentelemään varhaiskasvatuksen opettajina myös lakimuutoksen

jälkeen. Heidän lisäksi varhaiskasvatuksen opettajina voivat toimia sosionomit, jotka on hyväksytty opiskelemaan kelpoisuuden tuomia opintoja ennen 31.8.2019 ja valmistuvat viimeistään 31.7.2023 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Laissa (540/2018) määritellään myös muut ammattinimikkeet. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus vaatii kasvatus- ja opetusalan perustutkinnon, sosiaali- tai terveysalan perustutkinnon tai muun vastaavan tutkinnon, johon sisältyy riittävästi lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen opintoja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla puolestaan on oltava sekä kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin että kasvatustieteen maisterin tutkinto, jossa pääaineena on erityispedagogiikka. Päiväkodin johtajalla tulee olla kelpoisuus joko varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtäviin ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto. Lisäksi johtajalta vaaditaan riittävä johtamistaito (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 28–31 §). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) on lisäksi mainittu lapsi- ja ryhmäkohtaiset avustajat, joiden tehtävä on mahdollistaa lapsen tai lasten osallistuminen ryhmän toimintaan (Opetushallitus, 2018, s. 55). Avustajien koulutustaustaa ei ole kuitenkaan määriteltä Varhaiskasvatuslaissa.

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) on määritetty myös varhaiskasvatushenkilöstön mitoitus, rakenne ja kelpoisuusvaatimukset. Kuntien, kuntayhtymien ja yksityisten palveluntuottajien on varmistettava, että varhaiskasvatuksessa on laissa säädetty määrä eri kelpoisuusvaatimukset täyttäviä henkilöitä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön nimikkeitä ovat varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, perhepäivähoitaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja päiväkodin johtaja (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 25–31 §).

Takalan, Lakkalan ja Äikäksen (2020) mukaan inklusiivisen kasvatuksen yksi ongelma on inklusion edellyttämät muutokset toimintakulttuureissa. Heidän mukaansa nämä muutokset korostuvat erityisesti koulun puolella, missä toimintakulttuuri on ollut enemmän yksilökeskeisempää ja opettajalla ollut korostetusti toimintavapautta. Inklusion myötä ei voida kuitenkaan olettaa, että opettaja – oli hän millä koulutusasteella hyvänsä – kykenisi opettamaan monenlaisten oppijoiden joukkoa yksin, vaan inklusio edellyttää myös hyviä yhteistyötaitoja opettajilta. Moniammatillisella yhteistyöllä voidaan parhaiten hyödyntää eri ammattilaisten vahvuuksia (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 16–17).

Huangin ja Diamondin (2009, s. 176) tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa suhtautui myönteisesti lievästi kehitysvammaisten tai fyysisesti vammaisten lasten opettamiseen. Myös DeSimonen, Maldonadon ja Rodriguezin (2013) tutkimukseen osallistuneista opettajista

selkeä enemmistö oli valmis toteuttamaan inklusion mukaista opetusta lievästi kehitysvammaisille oppilaille sekä oppilaille, joilla on oppimisen vaikeuksia. Heidän tutkimuksensa mukaan kuitenkin vain alle viidennes opettajista oli selvästi halukkaita ottamaan luokkaansa autisminkirjon lapsia, kehitysvammaisia tai fyysisesti sairaita lapsia (DeSimone, Maldonado & Rodriguez, 2013, s. 8).

Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) peräänkuuluttavat yhteisten pelisääntöjen merkitystä inklusion toteutumisessa. Johtamistavalla on tässä heidän mukaansa tärkeä rooli ja johdolta saatu tuki edistää inklusiivisten toimintatapojen käyttöä työyhteisössä. Moniammatillisessa työyhteisössä jokaisella työntekijällä on henkilökohtaiset käsityksensä omasta ammatillisesta roolistaan ja jokaisen ammattilaisen tietoperusta vaikuttaa siihen, miten käsiteltäviin asioihin suhtaudutaan (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 19–20). Huangin ja Diamondin (2009) tutkimuksessa havaittiin varhaiskasvatuksen opettajien koulutustaustan ja työkokemuksen korreloivan sen kanssa, miten he suhtautuivat tuen tarpeisiin lapsiin. Opettajat, jotka olivat ennenkin työskennelleet tuen tarpeisten lasten kanssa, suhtautuivat heihin myönteisemmin inklusiivisessa kasvatuksessa (Huang & Diamond, 2009, s. 178). Takala Lakkala ja Äikäs (2020, s. 20) lisäävät vielä, kuinka henkilöstön sisäinen rakentava vuorovaikutus ja myönteinen asenne ovat avainasemassa sujuvan työskentelyn onnistumisessa.

3 Tutkimuksen metodologia

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018, s. 161) mukaan kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ilmiön tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Juuti ja Puusa (2020) lisäävät, että tarkoituksena on ymmärtää ilmiötä tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan siis näiden henkilöiden ajatuksia, kokemuksia, tunteita tai kyseiselle ilmiölle annettuja merkityksiä (Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Kiviniemen (2018, s. 62) mukaan laadullinen tutkimus on prosessi, joka kehittyy tutkijan tietoisuudessa pala palalta tutkimuksen edetessä.

3.1 Sisällönanalyysi

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on tekstianalyysia eli tekstistä etsitään merkityksiä. He jakavat sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjajaan sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117, 121). Tässä tutkimuksessa käytämme aineiston analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 127) mukaan sen tarkoituksena on käsitteiden yhdistely, jonka kautta tutkimuskysymykseen saadaan vastaus.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) viittaavat Milesiin ja Hubermaniin, joiden mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Nämä ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden laatiminen (viitattu lähteessä Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122) mukaan pelkistämävaiheessa tarkoituksena on karsia kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen tieto pois etsimällä aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia, joista muodostetaan pelkistetyjä ilmauksia.

Seuraavaksi Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on vuorossa aineiston klusterointi eli ryhmittely, jossa pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään siten, että samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset muodostavat omat ryhmänsä. Näistä ryhmistä saadaan alaluokkia, jotka nimetään ryhmän sisältöä kuvaavalla nimellä. Tuomi ja Sarajärvi toteavat, että klusteroinnissa saavutetaan perusta tutkimuksen rakenteelle. Klusterointia seuraava vaihe on heidän mukaansa abstrahointi, jossa tarkoituksena on löytää tutkimukselle oleellinen tieto ja muodostaa sen perusteella teoreettisia käsitteitä sekä johtopäätöksiä. Abstrahoinnissa aineiston luokittelua jatketaan niin pitkään kuin

se on mahdollista ja näin saavutetaan tehtyjen käsitteiden avulla kuvaus tutkimuksen kohteesta. Tuomen ja Sarajärven mukaan on tärkeää verrata johtopäätöksiä alkuperäiseen aineistoon, kun muodostaa uutta teoriaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–125, 127).

3.2 Tutkimuskysymys

Tutkimuksemme tutkimuskysymys muovautui lopulliseen muotoonsa tutkimuksen aikana. Alkuperäinen tarkoituksemme oli ollut tutkia varhaiskasvatushenkilöstön kokemia muutoksia heidän työssään varhaiskasvatustieteen muutoksen ja siinä painotetun inklusion myötä. Kyselylomakkeessa kysymyksemme oli muotoiltu ”Miten inklusio on muuttanut työtäsi?”. Pyysimme vastaajia kertomaan vapaasti, miten työ on muuttunut, jos muutoksia on ollut. Tutkimuksemme saatekirje sekä kysymyslomake löytyvät liitteestä 1.

Jo aineistoon tutustuessa huomasimme kuitenkin, että kysymys ei ollut ollut vastaajille tarpeeksi selkeä tai siihen oli ollut vaikea vastata. Monet vastauksista olivat hieman aiheen vierestä kirjoitettuja, eikä niistä välittynyt selkeästi vastaajan henkilökohtainen kokemus työn muuttumisesta. Vain muutama vastaus sisälsi selkeästi vastaajan omia kokemuksia työn muutoksista, mutta suurin osa käsitteli inklusion painottamisesta johtuneita muutoksia eri näkökulmista.

Uskomme tämän johtuvan osaltaan siitä, että inklusio on käsitteenä niin laaja, että sitä voi olla hankala tarkastella ainoastaan omien kokemusten tai oman työn näkökulmasta. Omien kokemusten sijaan aineistossa tuotiin esiin muun muassa lasten oikeus tukeen ja henkilöstön työssä jaksaminen. Voikin olla, että inklusiota onkin helpompi lähestyä lapsiryhmää ajatellen, koska usein inklusiota tarkastellaan ja tutkitaan juuri ryhmän ja yhteenkuuluvuuden näkökulmasta. Lisäksi olimme kysymyslomakkeemme pohjustustekstissä painottaneet varhaiskasvatustieteen tuomaa muutosta, mikä saattoi myös vaikuttaa siihen, miten vastaajat lähestyivät kysymystämme. Aineiston sisällöstä johtuen vaihdoin tutkimuksemme näkökulman varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksista ajatuksiin inklusiosta, johon aineistomme vastasi paremmin.

Lopulta tutkimuskysymykseksi muotoutui:

Millaisia ajatuksia varhaiskasvatushenkilöstöllä on inklusion painottamisesta varhaiskasvatuksessa?

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerromme tutkimuksemme toteutuksen prosessista. Aloitimme tutkimuksemme teon keväällä 2021 pilottitutkimuksella, minkä jälkeen keräsimme tutkimuksemme aineiston saman vuoden kesänä. Aineiston analysointi ja tutkimuksen kirjoittaminen tapahtui lukuvuoden 2021–2022 aikana. Tutkimuksemme on valmis toukokuussa 2022.

4.1 Pilotointi

Aivan alkuperäinen suunnitelmamme oli selvittää, millaisia ajatuksia varhaiskasvatuksen työntekijöillä on integroiduista erityisryhmistä ja niiden tarpeellisuudesta inklusion periaatteen mukaan järjestetyn varhaiskasvatuksen rinnalla nyt ja tulevaisuudessa. Koska opiskelupaikkakunnallamme on luovuttu integroiduista ryhmistä, päätimme lähestyä eri kunnan varhaiskasvatuksen johtajia sähköpostitse. Nämä olivat pilottitutkimuksemme lähtökohdat.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018) mukaan kyselylomakkeen kokeilu on välttämätöntä esimerkiksi tekemällä esitutkimus eli pilottitutkimus. Tämä mahdollistaa sen, että lomaketta sekä kysymysten muotoilua voi parantaa vielä varsinaista tutkimusta varten (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 204). Toteutimme tutkimuksemme pilotointikyselyn keväällä 2021. Tuolloin kokeilimme aluksi kyselyn toimittamista sähköpostin välityksellä yhden kunnan varhaiskasvatuksesta vastaaville kunnan työntekijöille, pyytäen heitä jakamaan kyselyä eteenpäin kunnan varhaiskasvatuksen työntekijöille. Tämä toimintatapa ei tuottanut tulosta, minkä vuoksi päätimme käyttää sosiaalista mediaa pilottiaineiston keräämiseen ja julkaisimme kyselyn kolmessa varhaiskasvatukseen suunnatussa Facebook-ryhmässä. Tämä osoittautui paremmaksi lähestymistavaksi. Ryhmät ovat samoja, joissa myöhemmin julkaisimme tutkimuksemme varsinaisen kyselyn. Valitsimme nämä ryhmät, koska niiden avulla tavoitimme helposti ja nopeasti tutkimuksen kohderyhmän eli varhaiskasvatuksen ammattilaiset.

Pilotointikyselyssämme oli useita taustakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Saimme tuolloin hyvin yksipuolisia vastauksia, minkä myötä havahduimme kysymystemme selkeään ohjaavaan asetteluun. Pilotoinnin perusteella muokkasimme kyselyämme vähentämällä taustakysymyksiä pariin meidän mielestämme tärkeimpään tekijään. Lisäksi jätimme kyselyyn ainoastaan yhden kysymyksen, johon toivoimme osallistujiemme vastaavan avoimesti. Pidimme kysymyksen asettelun yksinkertaisena ja pyrimme ohjeistuksessa säilyttämään neutraalin sävyn.

Päätimme myös julkaista tähän tutkimukseen käytetyn kyselyn useammassa Facebook-ryhmässä, jotta saisimme laajemman aineiston tutkimukseen. Kasvatimme ryhmien määrää kolmesta viiteen.

Jo pilottikyselyssä teimme valinnan, että haluamme sisällyttää tutkimukseemme koko varhaiskasvatushenkilöstön. Syynä tähän oli se, että näemme kaikkien kasvattajien kokemukset inklusiosta yhtä tärkeinä, riippumatta heidän työnimikkeestään tai koulutuksestaan. Varhaiskasvatushenkilöstöllä tarkoitamme tässä kaikkia varhaiskasvatuksen kasvatustyöhön osallistuvia ammattilaisia ja toivoimme saavamme osallistujiksi mahdollisimman laajan joukon eri ammatinimikkeillä työskenteleviä henkilöitä.

4.2 Aineisto

Käytimme aineiston keruussa Google Forms -kyselylomaketta (liite 1), jonka linkkiä jaoimme viidessä eri varhaiskasvatukseen liittyvässä Facebook-ryhmässä. Yksi ryhmistä on kohdistettu erityisesti varhaiskasvatuksen opettajille, yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajille ja kolme yleisesti varhaiskasvatuksessa työskenteleville. Nämä ryhmät valitsimme, koska ne on tarkoitettu varhaiskasvatuksessa työskenteleville, mikä oli meidän toivomamme vastaajakunta kyselylle. Saatetekstissä pohjustimme tutkimuksen tarkoituksen, jotta tutkimukseen osallistuvilla olisi selvää, mihin heidän vastauksiaan käytetään. Esitimme myös toiveen, että vastaajilla olisi työkokemusta varhaiskasvatuksen kentällä jo ennen lakimuutosta. Toiveen taustalla oli ajatus siitä, että tällöin vastaajat osaisivat asiantuntevasti arvioida työssä tapahtunutta muutosta, koska työkokemusta on kertynyt sekä ennen että jälkeen lakimuutoksen.

Keräsimme tutkimuksemme aineiston heinäkuussa 2021 kyselylomakkeella, johon haimme osallistujia sosiaalisen median kautta. Vallin ja Perkkilän (2015) mukaan sosiaalista mediaa voi hyödyntää tutkimuksen teossa esimerkiksi tutkimuksen välineenä, lähteenä tai paikkana. Tutkimuksen välineenä sosiaalinen media on, jos tutkimusaineisto kerätään sillä. Tutkimuksen lähteenä se taas on silloin, jos tutkimuskohde on jokin sosiaalisen median ilmiö, tapahtuma tai vuorovaikutus. Valli ja Perkkilä tuovat esille myös sosiaalisessa mediassa aineiston keräämiseen liittyviä haasteita. Näihin kuuluu muun muassa se, että sosiaalisessa mediassa aineisto voi muodostua monenlaisesta sisällöstä, kuten kuvista, tekstistä, videoista ja hymiöistä. Toinen

haaste on, että sosiaalisen median palveluissa on sekä yksityistä että julkista viestintää eli aineisto sisältää tekstin lisäksi myös tietoa vastaajan henkilöllisyydestä, kuten kuvia (Valli & Perkkilä, 2015, s. 116–118). Tutkimuksessamme vältimme nämä haasteet käyttämällä erillistä kyselylomaketta, johon pääsi vastaamaan linkin kautta täysin anonyymisti. Saimme vastaukset pelkässä tekstimuodossa ja ilman tietoja vastaajien henkilöllisyydestä. Tutkimuksessamme sosiaalinen media edustaa paikkaa, jonka välityksellä saimme välitettyä kyselylomakkeen mahdollisimman suurelle vastaajakunnalle.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2018, 197) tuovat esille, että usein kyselylomakkeissa on joitakin taustakysymyksiä, kuten sukupuoli, ikä, koulutus, ammatti ja perhesuhteet. Meidän tutkimuksemme kannalta emme pitäneet merkityksellisenä tietona vastaajan ikää tai perhesuhteita. Kysyimme taustatietona vain vastaajan ammattinimikkeen ja työvuosien määrän varhaiskasvatuksen alalla. Yksi vastaajista kertoi työskennelleensä viisi vuotta alalla, mutta koska emme kysyneet työvuosien vuosilukuja, emme voi tietää varmaksi, onko hän työskennellyt varhaiskasvatuksen alalla jo ennen kyseistä vuotta. Ammattinimikettä kysyimme mielenkiinnosta, koska toivoimme, että saisimme paljon eri ammattien edustajia vastaamaan tutkimukseemme, jotta voisimme tarkastella inklusiota kattavasti eri näkökulmista.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018) mukaan lomakkeella ja huolellisella kysymysten suunnittelulla voi vaikuttaa tutkimuksen onnistumiseen tehostaen sitä. He neuvovat esimerkiksi, että lomake kannattaa pitää selkeänä, kysymykset mieluummin tarkkoina ja lyhyinä kuin yleisinä ja pitkinä sekä välttämään ammattikieltä. Lisäksi kysymysten määrään ja järjestykseen kannattaa käyttää harkintaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 198, 202–203).

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018) mukaan kyselyn kysymykset ovat yleensä avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä tai skaaloihin perustuvia kysymyksiä. He jatkavat, että avoimet kysymykset sisältävät kysymyksen ja tyhjän tilan vastaukselle, kun taas monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehdot ovat valmiina ja vastaaja valitsee näistä mielestään sopivimman. Skaaloihin perustuvissa kysymyksissä on myös vastausvaihtoehdot valmiina, joista vastaaja valitsee sen, kuinka vahvasti hän on samaa tai eri mieltä kuin tutkijan esittämä väittämä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara tuovat esille, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on käytetty avoimia kysymyksiä jo vuosikymmenten ajan. Heidän mukaansa avointen kysymysten etuja on, että vastaaja voi kertoa omin sanoin asian, jolloin näkee esimerkiksi sen, mikä vastaajan mielestä on ollut keskeistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 198–201). Tutkimuksemme

lomakkeessa kysyimme yhden avoimen kysymyksen varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokeamista muutoksista inklusion painottamisen myötä. Kysymys oli muodossa ”Miten inklusio on muuttanut työtäsi?”.

Koska koko tutkimus toteutettiin ilman tunnistamiseen riittäviä tietoja, emme liittäneet siihen tietosuojailmoitusta. Tunnistettaviksi tiedoiksi lasketaan asiat, joiden perusteella voidaan tunnistaa yksi henkilö tai havaintorypäs (Tietoarkisto, 2022). Tietosuojailmoitus olisi ollut tarpeen, jos olisimme esimerkiksi kysyneet vastaajan asuinkuntaa tai muita tunnistamisen mahdollistavia tietoja. Yksistään ammattinimike ja työvuodet eivät ole tunnistettavia tietoja, vaan sellaisinaan ne luetaan kuuluvan epäsuoriin tunnisteisiin, jotka eivät riitä yksin henkilön tunnistamiseen (Tietoarkisto, 2022). Olemme aineistoa käsitellessämme myös pelkistäneet ja uudelleenmuotoilleet vastauksissa nousseita asioita siten, ettei niissä ole mainittuna mitään tunnistettavia asioita, kuten mainittuja paikkakuntia tai henkilöstöä koskevia asioita.

4.3 Osallistujat

Saimme kaikkiaan 35 vastausta, jotka otimme kaikki aineistoomme. Emme siis ole arponeet tai vähentäneet aineistostamme yhtään vastausta. Vastaajista suurin osa (N=21; 61,1 %) oli varhaiskasvatuksen lastenhoitajia ja toiseksi suurin vastaajajoukko oli varhaiskasvatuksen opettajia (N=10; 27,8 %). Tätä voi selittää se, että Facebook-ryhmistä, joihin kysely toimitettiin, yksi oli suunnattu varhaiskasvatuksen opettajille ja yksi lastenhoitajille. Opettajien ja lastenhoitajien lisäksi kyselyyn vastasi varhaiskasvatuksen erityisopettajia (N=2; 5,6 %), varhaiskasvatuksen johtaja (N=1; 2,8 %) ja suunnittelija (N=1; 2,8 %). Kyselyymme ei vastannut yhtään avustajanimikkeellä työskentelevää henkilöä. Kukaan vastaajista ei myöskään ilmoittanut ammattinimikkeeseen varhaiskasvatuksen sosionomia, mikä johtunee siitä, että ennen lakimuutoksen voimaantuloa vuonna 2018 sosionomikoulutuksen käyneet ovat saaneet opettajan pätevyyden ja voivat yhä työskennellä varhaiskasvatuksen opettajina (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Olemme koonneet vastaajien eri ammattiryhmien lukumäärät ja työvuodet Taulukkoon 1. Vastaajien prosentuaaliset osuudet vastaavat mielestämme hyvin tämänhetkistä henkilöstörakennetta päiväkodeissa, etenkin varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien osalta. Toiseksi päiväkodin henkilöstörakenteesta vähintään kolmanneksella on oltava varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus tehtävään (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Taulukko 1: Vastaajien työvuodet ja ammattiryhmät

Työvuodet	Varhaiskasvatuksen opettajat	Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat	Varhaiskasvatuksen erityisopettajat	Muut
5 – 10	6	4	1	
11 – 15		3	1	
16 – 20		2		
21 – 25		2		
26 – 30		7		
30+	4	3		2
Yhteensä	10	21	2	2

Vastaajien työvuodet vaihtelivat viidestä vuodesta 39 vuoteen. Keskiarvo heidän työvuosillaan on 20,8 vuotta. Emme ole kuitenkaan tutkimuksessamme painottaneet osallistujien työvuosien määrää. Pyysimme osallistujien työvuoden lähinnä alkuperäisen tutkimuksemme näkökulman vuoksi eli henkilökohtaisten kokemusten muutoksesta, jolloin työvuodet olisi ollut merkittävämpi tekijä muutosta käsitellessä. Tutkimuksemme näkökulman muuttumisen myötä emme kuitenkaan enää pitäneet työvuosia merkittävänä taustatekijänä, vaan keskityimme enemmän ammattiryhmien välisiin eroihin.

4.4 Aineiston analyysi

Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kuvailu, tulkinta ja ymmärtäminen. He muistuttavat, että tutkijoiden omat esiymmärrykset vaikuttavat aina sekä aineiston hankintaan että sen analysointiin. Arvovapaaseen laadulliseen tutkimukseen on siten jopa turha pyrkiä. (Puusa & Juuti, 2020, s. 139–140). Puusa (2020, s. 142) lisäksi huomauttaa, kuinka tutkijan rooli on aktiivinen läpi koko tutkimusprosessin: tutkija havainnoi, tulkitsee ja lopuksi kokoaa kaiken yhdeksi kokonaisuudeksi.

Aineiston analyysissä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analysointiprosessin aloitimme aineistoon huolellisesti perehtymällä ja alleviivaamalla sieltä avainsanoja. Avainsanojen

avulla meidän oli helpompi perehtyä vastausten sisältöihin ja saada niistä itsellemme kokonaiskuva aineiston sisällöistä. Vasta sitten aloitimme aineiston varsinaisen työstämisen pilkkomalla jokaisen vastauksen osiin ja sitten pelkistämällä vastaukset. Tämän jälkeen teimme pelkistetyistä ilmauksista taulukon, jossa näkyy listattuna sekä alkuperäinen ilmaisutapa että pelkistetty ilmaus (Taulukko 2).

Taulukko 2: Esimerkki alkuperäisen kommentin pelkistämisestä.

Alkuperäinen vastaus	Pelkistetyt ilmaukset
Inklusio on oikein toimiessaan upeata mutta jos lapsen saama tuki ei riitä tai ei ole resurssit kunnossa siitä kärsii kaikki. Jossain käytöshäiriöissä myös muu ryhmä kärsii inklusiosta koska melko usein joku puuttuu tai ryhmän jollain kasvattajalla ei ole välineitä pärjätä haasteellisen lapsen kanssa ja veo ei kuitenkaan ole ryhmässä 5pv/vk kun muissakin ryhmässä tuen lapsia. Hyvää inklusiossa onkin mallioppiminen ja se että lapsi ei itse koe olevansa "erilainen/erityislapsi" vaan ryhmän jäsen jonka vahvuuksia tuetaan	Inklusio upeaa oikein toimiessaan Jos lapsen saama tuki ei riitä, siitä kärsii koko ryhmä Myös muut voivat kärsiä inklusiosta Kasvattajalla ei ole välineitä pärjätä haasteellisen lapsen kanssa VEO ei ole aina paikalla ryhmässä Inklusiossa hyvää on mallioppiminen Lapsi ei koe olevansa ”erityinen” tai ”erityislapsi”

Seuraavaksi etenimme klusterointivaiheeseen eli etsimme pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Tämä vaihe oli työläs, koska useat vastaukset olivat asiasisällöllisesti lähellä toisiaan ja jouduimme useaan kertaan siirtämään pelkistettyjä ilmauksia paikasta toiseen. Siirsimme ne uuteen taulukkoon ja järjestimme ne ryhmiin samankaltaisuuden perusteella. Näille ryhmille nimesimme alaluokkia (Taulukko 3). Monet pelkistetyistä ilmauksista olisivat voineet olla useamman kuin yhden alaluokan alla, minkä vuoksi alaluokkien määrittäminen vaati meiltä paljon pohdintaa.

Taulukko 3: Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokkiin.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
- Kirjaustöitä on enemmän - Varhaiskasvatuksen opettajan työmäärän ja kirjallisten töiden lisääntyminen	Kirjallisten töiden määrä kasvanut
Byrokraattisuus on kasvanut	Byrokratia

Klusteroinnin jälkeen jatkoimme aineiston työstämistä abstrahointiin, jolloin ryhmittelimme alaluokat sopiviin kategorioihin. Alaluokkien perusteella nimesimme kaikkiaan kymmenen kategoriaa (Taulukko 4): 1) kirjalliset työt, 2) toiminnan suunnittelu, 3) toiminnan eriyttäminen, 4) lapsiryhmät, 5) arjen kiireellisyys, 6) integroitu ryhmä vai inkluusio, 7) henkilöstön jakaminen, 8) koulutus, 9) lakimuutoksen myötä tulleet muutokset työssä ja 10) inkluusion hyvät puolet.

Taulukko 4: Kaikki alaluokat kategorisoituna

Alaluokat	Kategoria
byrokrazia, kirjallisten töiden määrä kasvanut, erityislapset työllistävät kirjallisten töiden takia muuta enemmän, kirjaaminen ja toiminta eivät kohtaa	Kirjalliset työt
suunnittelu vie enemmän aikaa, suunnittelu-aikaa ei ole riittävästi, suunnittelu-aika ei toteudu, kuka suunnittelee	Toiminnan suunnittelu
toiminnan mukauttaminen, toiminta ryhmätasolla, suunnitelmien toteutuminen ja toteutumattomuus, tuen tarpeiden huomioiminen, yksilön vaikutus ryhmään	Toiminnan eriyttäminen
tukea tarvitsevien lasten määrä kasvanut, muuttuneet ryhmärakenteet, ryhmäkoko liian suuri, lasten erittely tukea tarvitseviin ja ”normilapsiin”	Lapsiryhmät
ajan jakaminen, kiire, työmäärän laajuus, työn kuormittavuus, resurssien jakaminen ja riittävyys, työnkuvan muuttuminen	Arjen kiireellisyys
tuen saamisen vaikeus, tarve integroiduille ryhmille, tuen järjestämisen haasteet, veojen vähyys, avustajien vähyys	Integroitu ryhmä vai inkluusio
moniammatillinen yhteistyö, työhyvinvointi, palkan vähyys suhteessa työn kuormittavuuteen, henkilöstön riittämättömyys ryhmässä, riittämättömyyden kokemukset, työn mielekkyys	Henkilöstön jaksaminen
omaehtoinen kouluttautuminen, henkilöstön koulutuksen puutteellisuus	Koulutus
muutokset henkilöstökemiassa, muutokset lasten kannalta, kaikki eivät ole kokeneet muutoksia	Lakimuutoksen myötä tulleet muutokset työssä
lapset oppivat olemaan erilaisten lasten kanssa, mallioppiminen, kaikki lapset samanarvoisia, lasten oikeus varhaiskasvatukseen	Inkluusion hyvät puolet

Kategorioita olisimme voineet yhdistää vielä jonkin verran, koska aiheet liittyivät usein vahvasti toisiinsa. Esimerkiksi toiminnan suunnittelu ja eriyttäminen ovat toisiinsa liittyviä asioita, kuten ovat myös arjen kiireellisyyteen ja henkilöstön jaksamiseen liittyvät asiat. Päädyimme kuitenkin erottamaan erityisesti jälkimmäiset kategoriat toisistaan, koska niiden sisältö olisi muuten paisunut hyvin laajaksi.

5 Tutkimustulokset

Vastauksista välittyi viesti siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö yrittää työssään parhaansa, mutta se ei tunnu heidän mielestään riittävän. Vastaajilla on mielestämme toiveita kyetä toteuttamaan inklusion mukaan järjestettävää varhaiskasvatusta sen arvojen mukaisesti siinä kuitenkaan onnistumatta. Aineistomme mukaan inklusion toteutumista vaikeuttavat muun muassa henkilöstön kuormittuneisuus arjessa, tuen tarpeisiin vastaaminen ja lapsiryhmien suuruus.

Tutkimustuloksissa tuomme esille tärkeimpiä asioita, joita aineistosta on tuli esiin. Nämä perustuvat analyysivaiheessa kokoamiimme kategorioihin, jotka perustuvat saamiimme vastauksiin. Tutkimustuloksissa käsittelemme ensiksi yleisesti esiin nousseita asioita, minkä jälkeen kerromme havaitsemistamme ammattiryhmien välisistä eroista. Lopuksi kerromme myös käsitteiden moninaisuudesta, mikä kiinnitti huomiomme aineistoa analysoidessamme.

5.1 Riittämättömyyden tunne ja kuormittava arki

Henkilöstön jaksaminen oli yksi tutkimukseen osallistuneita eniten puhuttanut asia. Työ varhaiskasvatuksessa koetaan kuormittavana, sen kuvaillaan olevan nykyään raskaampaa ja vaativampaa. Lisäksi työmäärän kerrottiin lisääntyneen ja riittämättömyyden tunteen kokeminen mainittiin suoraan muutamissa kommentteissa. Riittämättömyyden kokemukset liitettiin muun muassa resurssien vähyyteen, erityistä tukea vaativien lasten määrän lisääntymiseen ja ammattitaidon riittämättömyyteen. Vastaajista kaksi oli harkinnut alanvaihtoa ja yksi oli jo kouluttautumassa toiselle alalle. Yksi vastaajista toi myös esille, kuinka hänen mielestään lastenhoitajien osaamista ei tunnusteta johtotasolla.

”Tästä työstä katoaa ilo, kun koet joka päivä olevasi täysin riittämätön” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”Lastenhoitajien osaamisen väheksyminen lisääntynyt erityisesti johtotasolla” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”Vaikka erilaisuus on rikkaus niin työn kuormittavuus on kasvanut liikaa” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Useat lastenhoitajat toivat vastauksissaan esille, että he ovat nykyään enemmän yksin lapsiryhmän kanssa ja että heidän vastuunsa on lisääntynyt. Aineistossa mainittiin lisäksi lastenhoitajien vastuu tukea tarvitsevan lapsen lääkehoidosta. Eräs vastaajista kertoi, että näiden asioiden vuoksi lastenhoitajat ovat kovilla varhaiskasvatuksessa.

“Lastenhoitaja vetää kuin rekeä koko porukkaa--” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Ajan jakaminen lapsiryhmässä tuli esiin monissa vastauksissa. Tukea tarvitsevat lapset koettiin vievän aikuisten ajan sillä seurauksella, että muu ryhmä kärsii. Lapsiryhmien henkilöstön määrä koettiin myös ryhmän tarpeisiin nähden riittämättömänä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajia kaivattiin useammin ryhmiin ja avustajien määrän koettiin pienentyneen, vaikka tarve avustajille oli vastaajien mielestä suuri.

”-- jokaisessa päiväkodissa pitäisi olla oma veo, parasta tietysti olisi, jos ryhmän ammattirakenne olisi vo, veo ja hoitaja!” (varhaiskasvatuksen opettaja)

”Jossain käytöshäiriöissä myös muu ryhmä kärsii inkluusiosta koska melko usein joku puuttuu tai ryhmän jollain kasvattajalla ei ole välinetä pärjätä haasteellisen lapsen kanssa.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”Erityistä tukea vaativien lasten tukeminen normaalissa päiväkotiryhmässä vie työntekijöiden aikaa.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Näiden mainintojen perusteella inkluusio tuntuu näkyvän enemmän lasten fyysisenä sijoittamisena suuriin lapsiryhmiin sen sijaan, että lapsi olisi inkluusion arvojen mukaisesti tasa-arvoinen muiden lasten kanssa ja kuuluisi yhdenvertaisesti lapsiryhmään. Tukea tarvitseva lapsi nähdään useammassa vastauksissa muista poikkeavana ja negatiivisesti ryhmästä erottuvana. Tukea tarvitseva lapsi koetaan myös koko ryhmää ja henkilöstöä kuormittavana. Kuitenkin useista vastauksista välittyi henkilöstön toive ja halu kyetä toteuttamaan inkluusiivista varhaiskasvatusta kaikille lapsille, mikä välittyi toiveesta saada ryhmiin enemmän varhaiskasvatuksen erityisopettajan tietotaitoa ja resursseja.

Aineistossa nousi esiin myös varhaiskasvatushenkilöstön koulutuksen, osaamisen ja ammattitaidon riittämättömyys esimerkiksi tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen ja heidän vanhempiensa kohtaamiseen. Tässä yhteydessä vastaajat toivat esille myös avustajien puutteellista

osaamista, mikä osaltaan selittyy sillä, ettei avustajilta vaadita yhtä tiettyä koulutusta. Varhaiskasvatuksessa ryhmäavustajina voi toimia esimerkiksi lähihoitajakoulutuksen käynyt. Päiväkohteissa on myös päiväkotiapulaisia, jotka voivat olla esimerkiksi toimitila- tai laitoshuoltajia, ja he huolehtivat sekä päiväkodin siisteydestä että usein auttavat myös lapsiryhmissä. Avustajilla ja päiväkotiapulaisilla ei kuitenkaan ole kasvatusvastuuta.

Jotkut vastaajista pohtivat lisäksi henkilöstön olevan epämotivoitunutta tai haluttomia toimimaan tukea tarvitsevien lasten kanssa. Mielestämme tämä kertoo myös varhaiskasvatushenkilöstön epävarmuudesta työskennellä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn koettiin tarvittavan tietoa ja taitoa, jota henkilöstöllä ei ole.

”Nyt monet työntekijät kokevat erityisen tuen lapset ’ylimääräisiksi’, joiden kasvattamiseen heidän ammattitaitonsa ei riitä.” (varhaiskasvatuksen opettaja)

”Henkilökunnalta vaaditaan osaamista sellaiseen mihin heillä ei ole koulutusta” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Palkka mainittiin aineistossa muutamia kertoja. Se herätti vastaajissa tyytymättömyyttä ja he kokivat, että palkkaa pitäisi saada enemmän. Yksi vastaajista totesi, ettei palkka ole noussut vastuun ja työmäärän kasvaessa. Toinen vastaaja toivoi, että ylimääräisen resurssin, eli avustajan, puuttuessa muu henkilökunta saisi enemmän palkkaa. Myös opiskelijoiden ohjauksesta kaivattiin rahallista korvausta.

”Jos ylimääräinen resurssi puuttuu, sitä ei huomioida mitenkään lapsiryhmän koossa tai että ryhmän henkilökunta saisi enemmän palkkaa.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

5.2 Tuen saaminen ryhmiin

Sana resurssi toistui aineistossa esille peräti 15 kertaa. Resurssit koettiin riittämättömiksi, minkä myötä myös lasten saama tukimuoto nähtiin liian vähäisenä. Useassa vastauksessa mainittiin, kuinka hankalaa tuen saaminen lapselle on ollut ja että prosessi tuen saamiseksi on ollut pitkä. Muun muassa eräs vastaajista oli huolissaan eriarvoistumisen lisääntymisestä, kun tuen saamiseen vaikuttaa liian paljon kiertävän varhaiskasvatuksen erityisopettajan (kveon) panostus tuen saamiseen lapselle:

”Tuen saaminen lapselle on tuntunut olevan hankalaa. Resurssia ei ole saatu kovin helposti, joskus on koko toimintavuosi jouduttu odottamaan ryhmävastaajaa/ryhmän pienennystä. Tuen saamiseen on myös vaikuttanut liian paljon kveon sinnikkyys asian ajamisessa, tässä kohtaa päiväkodit ovat olleet mielestäni eriarvoisessa asemassa.” (varhaiskasvatuksen opettaja)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien rooli nähtiin muissakin vastauksissa hyvin tärkeänä. Heidät mainittiin yhdeksässä vastauksessa ja yhteensä koko aineistossa mainintoja oli 23. Vastaa-
jien mielestä varhaiskasvatuksen erityisopettajia esimerkiksi tarvittaisiin enemmän ja heitä kai-
vattiin nykyistä useammin käymään lapsiryhmissä. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien
kiireisyys tunnistettiin useammassa vastauksessa.

”Veolla paljon työtä, he eivät jokaiseen ryhmään haluamallaan tavalla kerkiä.”
(varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”Veo joka käy kerran puolessa vuodessa ja viipyy paikalla muutaman tunnin ei välttämättä näe kokonaistilannetta jonka muut lapsen kanssa olevat ja työskentelevät kokevat.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Aineistossa tuli vahvasti esille avustajien tärkeys varhaiskasvatuksessa. Avustajat mainittiin 11 vastauksessa ja yhteensä mainintoja avustajista oli aineistossa 22. Vastaajat olivat esimerkiksi sitä mieltä, että avustajia tarvittaisiin ehdottomasti enemmän. Avustajien vähäisen määrän lisäksi esille nousi myös se, ettei avustajiksi hakeutuvilla ei välttämättä ole työn vaatimaa osaamista, kuten riittävää kielitaitoa. Yksi vastaajista kertoi, että avustajaa käytetään usein sijaisena, mikäli joku henkilökunnasta on pois.

”Lapsikohtaisten avustajien määrä on vähentynyt. Nykyään on ryhmäkohtaisia avustajia ja heillä voi olla 4–5 avustettavaa, tai talokohtaisia avustajia joilla lapsia voi olla vielä enemmän.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Tämän kategorian alle sijoitetuista vastauksista välittyi meille kaikista vahvimmin viesti siitä, kuinka varhaiskasvatushenkilöstö toivoisi voivansa toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta siihen kuitenkin tämänhetkisillä resursseilla kykenemättä. Vastauksista nousi selvästi huoli tukea tarvitsevista lapsista, jotka eivät saa tarvitsemaansa tukea. Myös henkilöstö tarvitsee tukea siihen, että he kykenisivät tekemään työnsä siten, että inklusio toteutuisi eikä jäisi segregaatioon fyysisen purkamisen tasolle.

5.3 Tukea tarvitsevien lasten suuri määrä

Aineistossa tuotiin esille tukea tarvitsevien lasten suuri määrä. Heitä kuvailtiin olevan ryhmissä useita, paljon tai nykyään enemmän. Yksi vastaajista pohti mahdolliseksi syyksi tietämyksen ja ymmärryksen lisääntymistä. Useiden vastaajien mielestä osa näistä tukea tarvitsevista lapsista kuitenkin hyötyisi enemmän pienemmässä lapsiryhmässä olemisesta.

”Tuen tarpeisia lapsia on mielestäni nykyään enemmän, toki tietämyksen ja ymmärryksen lisääntyttyä.” (varhaiskasvatuksen opettaja)

”Meidän päiväkodissa jokaisessa ryhmässä on nykyään monta tukea tarvitsevaa lasta, myös usein eri kielitaustaisia ja eri kulttuurista tulevia.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”Nyt on ehdottomasti enemmän tukea tarvitsevia lapsia ryhmässä, nekin lapset jotka ehdottomasti tarvitsisivat erityisryhmää tukemaan haasteita.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Tukea tarvitseviin lapsiin vastaajat laskivat kuuluvaksi myös muuta kuin suomea puhuvat lapset. Heidän lisäksi aineistossa mainittiin tukea tarvitsevista lapsista erityisesti myös lapset, joilla on aggressiivista käytöstä, sosiaalisten tilanteiden haasteita sekä keskittymisvaikeuksia.

”Suomen kielen vähäisestä osaamisesta lapsilla on tullut vuosien varrella isompi haaste. Tiedän ryhmiä joissa on vain eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia/perheitä.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Lapsiryhmien suuret koot ja niiden vaikutus muun muassa henkilöstön jaksamiseen ja lasten tuen saamiseen puhuttivat myös. Ryhmäkokoja toivottiin pienennettävän. Lisäksi vastaajat olivat huolissaan ajan jakautumisesta ja lasten kohtaamisesta suurissa ryhmissä sekä tuen tarpeisten että muiden lasten kannalta.

”Kaikilla lapsilla ei ole valmiuksia kasvaa ja kehittyä suurissa ryhmissä pienryhmätoiminnasta huolimatta.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”Isoon lapsi ryhmään ei saada tarpeeksi tukea voimakkaasti oirehtivalle erityisen tuen lapselle” (varhaiskasvatuksen erityisopettaja)

Vastaajien mukaan inklusion myötä lapsiryhmän ulkopuoliset työt ovat lisääntyneet. Näihin he laskivat kuuluviksi esimerkiksi paperityöt. Tukea tarvitsevista lapsista täytyy vastaajien mukaan tehdä enemmän paperitöitä. Eräs vastaajista kuitenkin totesi, ettei lapsista tehtyihin paperihin ole henkilöstöllä aikaa perehtyä. Myös yhteistyöpalavereiden ja muiden yhteistyökuvien lisääntymisestä oli muutamia mainintoja.

“Erityislapset työllistävät ryhmien opettajia jo paperitöidenkin ja yhteistyöpalavereiden takia. (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

“Yhteistyökuviot ovat laajentuneet, mietitään yhdessä tuen tarpeet ja keinot. Tukea saavista lapsista tarvitsee tehdä myös paperityötä moninkertaisesti verrattuna ei tukea saaviin.” (varhaiskasvatuksen opettaja)

Paperitöiden lisäksi vastaajat toivat esille myös toiminnan suunnittelun ja toiminnan eriyttämisen. Suunnitteluun kuluu nykyään enemmän aikaa, koska ryhmän toimintaa tulee mukauttaa kaikki ryhmän lapset huomioiden. Suunnittelu-aika ei myöskään vaikuta toteutuvan tai suunnittelulle on vastaajien mielestä liian vähän aikaa. Kaksi vastaajista toi esille myös sitä, ettei suunniteltua toimintaa ole aina voinut toteuttaa.

“Inklusion myötä toiminnan suunnitteluun uppoaa enemmän aikaa. Toki myös erilaisia kirjaustöitä on enemmän. On tuonut kyllä varmasti haasteitakin mukanaan, tarkempaan täytyy pohtia mikä soveltuu kellekin, miten toimintaa voidaan mukauttaa/soveltaa jne” (varhaiskasvatuksen opettaja)

“Ryhmän tasolla inklusio on haastanut miettimään ryhmän toimintaa.” (varhaiskasvatuksen opettaja)

“On ollut raskasta joutua myöntymään siihen, että toimintaa ei ole voinut suunnitellusti pitää/järjestää tuen tarpeisen lapsen tarpeiden takia.” (varhaiskasvatuksen opettaja)

5.4 Integroituja ryhmiä kaivataan

Tutkimusaineistossa nousi esille myös integroidut erityisryhmät. Vastaajat kertoivat, mitä hyviä puolia erityisryhmissä heidän mielestään oli ollut tai on edelleen. Näihin kuului tuen saaminen ja hoidon laatu. Useampi vastaaja toivoi integroitujen ryhmien lisäämistä tai totesi niiden

tarpeellisuuden. Toiset puolestaan lähestyivät asiaa tuen tarpeen ja tuen saamisen näkökulmasta. Inklusion suurena epäkohtana nousi esiin tuen ja resurssien saamisen riittämättömyyden kokemukset. Lisäksi vastaajat toivat esille sitä, että lapsiryhmien pitäisi olla pienempiä.

”Integroiduille ryhmille on mielestäni tarve, niistä ei missään tapauksessa kannata luopua.” (varhaiskasvatuksen opettaja)

”Olen nyt toiminut pitkään integroidussa ryhmässä ja tämä on kyllä mielestäni paras vaihtoehto. Integroituja ryhmiä tarvitaan lisää.” (varhaiskasvatuksen opettaja)

”Lapset olivat ihan yhtä arvokkaita kuin muut ja mikä tärkeintä, he saivat selaista hoitoa, mikä heille kuului.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”Ennen aikaa inklusio tuentarpeisten tuet oli taattuina.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Aineistossa nousi esille myös varhaiskasvatuksen henkilöstön rakenne integroiduissa ryhmissä. Integroitujen ryhmien hyvinä puolina nähtiin tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen koulutetut ja siihen motivoituneet kasvattajat. Integroiduissa ryhmissä on päivittäin varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaaminen käytössä, kun taas inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa erityisopettajan vastuulla on useita ryhmiä ja päiväkoteja. Lisäksi vastaajat kommentoivat sitä, kuinka inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa kaikilla työntekijöillä ei ole halua työskennellä tukea tarvitsevien lasten kanssa.

”Aikanaan kun selkeät erityisen tuen lapset sijoitettiin erityisryhmiin olivat kyseisten ryhmien työntekijät itse valinneet, että haluavat työskennellä siellä. Nyt monet työntekijät kokevat erityisen tuen lapset ”ylimääräisiksi”, joiden kasvatamiseen heidän ammattitaitonsa ei riitä. Olo voi tuntua huijattulta ”enhän minä tällaiseen työhön ole kouluttautunut”. (varhaiskasvatuksen opettaja)

”Tiimi ei oppinut enää veojen työmenetelmiä, kun he eivät työskennelleet lapsiryhmissä” (suunnittelija)

5.5 Yhteisöllisyys, asenteet ja osallisuus inklusion helmiä

Muutamissa vastauksissa tuotiin ilmi inklusion mukanaan tuomia positiivisia asioita. Lasten kannalta hyvinä asioina nähtiin kaikkien lasten oikeus varhaiskasvatukseen. Tukea tarvitsevan lapsen kannalta positiivisena mainittiin mallioppiminen ja se, ettei hän koe olevansa erilainen vaan osa ryhmää.

”On hyvä, että kaikilla lapsilla on oikeus varhaiskasvatukseen” (varhaiskasvatuksen opettaja)

”Hyvää inklusiossa onkin mallioppiminen ja se että lapsi ei itse koe olevansa ”erilainen/erityislapsi” vaan ryhmän jäsen jonka vahvuuksia tuetaan” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Lisäksi vastaajista yksi kommentoi lasten oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen esimerkiksi mahdollisista tuen tarpeista tai erilaisista kulttuuritaustoista huolimatta. Kaksi vastaajista korosti sitä, kuinka erilaisuus ja ryhmien moninaisuus on rikkaus, minkä myötä lapset oppivat toinen toisiltaan ja oppivat arvostamaan muita.

”Pitäisin hyvänä että ryhmässä olisi vähän kaikkea ja lapset oppisivat yhdessä olemiseen, tekemiseen, suhtautumiseen, olemme kaikki saman arvoisia, yhtä tärkeitä, kaikkia tarvitaan hyvän yhteisön toimintaan.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”--lapset tottuvat hyvinkin erilaisiin lapsiin. Tämä on rikkaus ja tärkeää.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Hyviä vaikutuksia nähtiin inklusiolla olevan myös varhaiskasvatuksen kasvattajiin. Eräs vastaajista koki, että inklusio on vaikuttanut asenteisiin, yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen, sekä tuonut kaikkien lasten oppimisen kaikkien kasvattajien vastuulle.

”Mielestäni merkittävää on inklusion vaikutus asenteisiin, yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen. Kukaan ei voi vetäytyä vastuusta, tehtävänä on varmistaa jokaisen lapsen oppiminen, osallisuus ja hyvinvointi.” (varhaiskasvatusyksikön johtaja)

5.6 Ammattiryhmien painottamia asioita

Ammattiryhmien esiin nostamia asioita on toisaalta vaikea verrata, koska tutkimukseen osallistui selkeästi eniten varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Kuitenkin teimme vertailua siitä, kuinka usein ammattiryhmien edustajat mainitsivat kategorioidemme asioita. Taulukossa 5 on ryhmitelty kategorioihin jaettujen alaluokkien ja niiden sisältämien pelkistettyjen ilmausten sisältämien mainintojen määrät ammattiryhmittäin. Kokosimme taulukon nähdäksemme, puhuvatko eri ammattiryhmiin kuuluvat vastaajat samoista vai eri asioista. Eri ammattiryhmillä on erilaiset työnkuvat, minkä näkymistä halusimme myös selvittää. Emme ole siis laskeneet, että kuinka moni vastaaja on mitäkin asioita tuonut esiin vastauksissa, koska joissain vastauksissa saattoi olla useitakin mainintoja samoista teemoista. Pidimme mainintojen määrää siten tutkimuksellemme oleellisempänä kuin vastaajien määrää.

Taulukko 5: Kategoriat ja maininnat ammattiryhmittäin

Kategoria	Mainintojen lukumäärät ammattiryhmittäin				Mainintoja yhteensä
	Varhaiskasvatuksen opettajat (10)	Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat (21)	Varhaiskasvatuksen erityisopettajat (2)	Muut (2)	
Kirjalliset työt	5	4	-	-	9
Toiminnan suunnittelu	2	5	-	-	7
Toiminnan eriyttäminen	3	2	-	-	5
Lapsiryhmät	5	13	3	2	23
Arjen kiireellisyys	7	15	3	-	25
Integroitu ryhmä vai inklusio	11	21	3	2	38
Henkilöstön jaksaminen	11	31	3	4	49
Koulutus	5	3	1	-	9
Muutokset työssä	2	2	-	1	5
Inklusion hyvät puolet	1	4	-	2	7

Eniten vastaajiamme puhututti henkilöstön jaksamiseen liittyvät asiat, sillä siihen kategoriaan liittyviä mainintoja oli jopa 49 kappaletta, joista suurin osa eli 31 mainintaa tuli lastenhoitajien vastauksista. Henkilöstön jaksaminen kuitenkin mietitytti kaikkien ammattiryhmien edustajia, sillä mainintoja löytyi opettajien vastauksista 11 kappaletta, varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksista kolme sekä johtajan ja suunnittelijan vastauksista yhteensä neljä mainintaa.

Ammattiryhmillä oli muitakin kaikkia puhuttaneita aiheita. Henkilöstön jaksamisen jälkeen eniten vastauksista löytyi mainintoja inklusion huonoista puolista ja integroituun ryhmään liittyvistä asioista. Myös lapsiryhmistä ja niiden koosta tuli mainintoja jokaisesta ammattiryhmästä.

Suunnitteluun ja toiminnan eriyttämiseen liittyvistä vastauksista välittyi meille näkemys siitä, kuinka henkilöstöllä on toive inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisesta ilman, että se jäisi ainoastaan tuen tarpeisen lapsen fyysiseksi sijoittamiseksi muiden lasten joukkoon. Ammattiryhmien välillä oli kuitenkin eroja siinä, millaisesta näkökulmasta suunnitteluajaa ja toiminnan eriyttämistä käsiteltiin. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille toiminnan suunnitteluun menevää aikaa ja suunnitteluajan toteutumista. Suunnittelu on olennainen osa opettajan työkuvaa, joten on ymmärrettävää, että se korostui heidän vastauksissaan. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat toivat myös esille opettajien suunnitteluajaa omasta näkökulmastaan. He kokivat, että opettajat ovat paljon poissa ryhmästä suunnitteluajan takia ja näin ollen lastenhoitaja jää yksin huolehtimaan lapsiryhmästä. Eräs lastenhoitaja koki, että tämä on lisännyt hoitajien työtaakkaa.

”-- suunnitteluaika ei työpaikalla useinkaan toteudu resurssien vuoksi.” (varhaiskasvatuksen opettaja)

”Olen aina läsnä lasten kanssa ja enemmän yksin, kun ryhmien opettajien suunnitteluaika on lisääntynyt” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Inklusion hyvistä puolista mainintoja oli vähän verrattuna muihin kategorioihin. Vain yksi opettaja ja neljä lastenhoitajaa toi esiin joitain hyviä asioita inklusiossa. Poikkeuksen aineistoon toi johtaja, jonka vastauksesta poimimme useampia inklusion positiivisia puolia. Hän lähestyi asiaa muun muassa yhteisöllisyyden, osallisuuden ja yhteisen vastuun näkökulmasta.

Kysymyslomakkeessamme kysyimme varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemia muutoksia työssään varhaiskasvatustalouden tultua voimaan. Saimme muutoksia koskevia vastauksia kuitenkin hyvin vähän, ja niitä koskevia mainintoja oli aineistossamme kaikista vähiten. Vain kaksi opettajaa ja kaksi lastenhoitajaa kommentoi oman työn muutoksia. Opettajista toinen vastasi kyselyymme lyhyesti ja ytimekkäästi *”Ei muutosta”*. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kommentoivat muutoksia lapsiryhmien ja tuen tarpeiden näkökulmasta, eivät oman työnsä muuttumisesta. Muutenkin vastauksissa puhuttiin eniten muutoksista yleisellä tasolla sen sijaan, että olisi kerrottu, mikä osallistujan työssä on muuttunut henkilökohtaisella tasolla.

5.7 Käsitteiden kirjo

Vastauksia analysoidessamme havaitsimme, kuinka monia eri käsitteitä vastaajat käyttivät kuvaamaan samoja asioita ja ilmiöitä. Jotkin termit toistuivat ja niitä käytettiin usein, kun taas toiset termit olivat hyvin monenkirjavia ja jouduimme tekemään niiden kohdalla omia tulkin-toja analyysiä tehdessämme.

Sana *resurssi* toistui aineistossamme useita kertoja. Terminä resurssi on moninainen ja meidän tutkimuksessamme sitä käytettiin esimerkiksi henkilöstön lukumäärän ja rakenteen sekä henkilöstön tietotaitojen yhteydessä. Resursseihin sisällytettiin myös toiminnan suunnitteluun ja lapsiryhmissä käytetty aika. Myös toiminnan eriyttämiseen vaaditaan resursseja, jotta jokainen lapsi voisi osallistua toimintaan yhdenvertaisesti. Meidän mielestämme näiden lisäksi resursseihin liittyvät myös henkilöstön jaksaminen, työssä kuormittuminen ja työn mielekkyys.

Läpi tutkimuksen olemme itse käyttäneet käsitettä tuen tarpeiset lapset, minkä alle olemme keränneet vastauksissa olleet tukea saavat, ja sitä tarvitsevat lapsia tarkoittaneet käsitteet. Myös osa vastanneista on käyttänyt termiä tuen tarpeinen lapsi. Tunnistamme tässä käsitteiden moninaisuuden haasteeksi sen, ettemme tutkijoina voi olla täysin varmoja siitä, onko vastaaja tarkoittanut asiaa samoin kuin olemme sen tulkinneet. Eniten vastauksissa on käytetty termejä erityislapsi ja tukea tarvitseva lapsi. Vastauksissa tuen tarpeisia lapsia kuvattiin muun muassa seuraavilla käsitteillä: *tukea tarvitseva lapsi, erityistä tukea tarvitseva lapsi, erityislapsi, haastava tai haasteellinen lapsi, lausuntolapsi, asiakas ja avustettava*. Lisäksi mainittiin eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat lapset, jotka vastauksissa liitettiin tukea tarvitseviin lapsiin. Aineistosta nousi esille, kuinka tuen tarpeiset lapset nähdään usein haastavina ja normaalista poikkeavina.

”Haastavampia tuentarpeisia lapsia ryhmissä enemmän, jolloin ns. Tavallisetkin lapset alkaa oireilla ja tarvita keveämpiä tukitoimia” (varhaiskasvatuksen opettaja)

”Nyt haastavat lapset vievät huomion niiltä jotka tukea oikeasti tarvitsisivat” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”Erityistä hoitoa tarvitsevat haastavammat lapset vievät vähäisten aikuisten ajan.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Lapsista puhuttaessa oli muutenkin kirjoja siinä, miten tuotiin esille lapset, joilla ei ole tuen tarvetta. Yleisimpiä heitä kuvaavia termejä olivat *tavallinen* ja *normaali* tai *normilapsi* sekä *muut lapset*. Yhdessä vastauksessa oli käytetty myös *ei tukea saava lapsi*. Vastauksissa eroteltiin tukea tarvitsevat lapset muista. Samalla vastauksista välittyi huoli tukea tarvitsemattomien lasten turvallisuudesta ja oikeudesta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen.

”Mietityttää muiden lasten oikeus turvalliseen ympäristöön, jossa voidaan tehdä työtä ryhmän lapsien lähtöisesti eikä yhden lapsen tarpeista lähtien.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”On huolehdittava muiden lasten turvallisuudesta sekä omastaan, eikä siinä aina onnistu.” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

”ryhmän rauhalliset ja hiljaiset (arat/sulkeutuneet) lapset jäävät todella vähälle huomiolle” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Vastauksissa toistui myös sana *kärsimys*, mikä yllätti meidät. Kärsimys oli aineistossa mainittu jopa kuusi kertaa. Kärsimystä käytettiin kaikissa näissä kommentteissa lasten tilannetta kuvaessa. Syyksi lasten kärsimyksen vastaajat mainitsivat esimerkiksi resurssipulan tai henkilökunnan riittämättömän koulutuksen.

”Eniten inkluusiosta kärsivät erityistä tukea tarvitsevat lapset, joiden kasvatusta pakotetaan epäpätevien ihmisten käsiin” (varhaiskasvatuksen opettaja)

”--eikä henkilökohtaisiksi avustajiksi hakeutuvat ole oikeasti päteviä työhönsä tai tajunneet kuinka rankkaa työ on eivätkä välttämättä osaa edes kieltä tai ymmärrä erilaisia lapsen tarpeita” (varhaiskasvatuksen lastenhoitaja)

Käsitteiden kirjoja löytyi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajista puhuttaessa. Suurin osa vastaajista käytti lyhennettä *veo*, mutta myös *kelto*, *konsultti* ja *kveo* mainittiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018; Opetushallitus 2022) ja varhaiskasvatuslaissa (540/2018) kuitenkin puhutaan varhaiskasvatuksen erityisopettajista, olivatpa he konsulttoivia tai ryhmässä työskenteleviä. Tämän vuoksi me tutkimuksen aineistoa analysoidessamme kokosimme kaikki varhaiskasvatuksen erityisopettajia koskevat käsitteet yhteen sen alle.

Myös integroiduista ryhmistä puhuttiin eri termein. Näistä yleisimpiä olivat erityisryhmä ja integroitu ryhmä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 53; Opetushallitus, 2022, s. 50) puhutaan erityisryhmästä, mutta olemme tässä tutkimuksessa käyttäneet termiä integroitu erityisryhmä selventääksemme eroa lapsiryhmistä puhuttaessa.

6 Yhteenveto ja pohdinta

Aineistossamme käsiteltiin hyvin paljon asioita, jotka eivät aivan suoraan olleet liitännäisiä inklusioon. Vastaajat kertoivat paljon asioista, jotka käsittelivät heidän työtään, mutta eivät kuitenkaan suoraan vastanneet alkuperäiseen kysymykseemme inklusion painottamisen tuomista muutoksista. Uskomme tämän johtuvan siitä, että inklusio on käsitteenä laaja eikä sillä ole yksiselitteistä määritelmää. Lakimuutoksen myötä painotettu inklusio on aineistomme perusteella vaikuttanut laajasti koko varhaiskasvatuksen toimintaan ja siksi sitä saattoi olla haasteellista lähestyä ainoastaan oman työn näkökulmasta. Aineistossamme inklusiota lähestyttiin hyvin usein tuen tarpeiden lasten kautta, mutta myös koko lapsiryhmä tuotiin useissa vastauksissa esille.

Aineistostamme nousi esiin huoli ryhmien kokojen suuruudesta ja siitä, kuinka resurssit eivät vastaa ryhmien tarpeita. Tukea tarvitsevien määrää kuvattiin suureksi ja heidän määränsä arvioidtiin kasvavan. Osa vastaajista oli selvästi sitä mieltä, ettei inklusion mukaan järjestettävä varhaiskasvatus ole paras vaihtoehto kaikille lapsille. Keskustelu tukea tarvitsevistä lapsista, tuen toteutumisesta ja resurssien riittämisestä oli hyvin suurelta osin negatiivissävytteistä. Takalan, Lakkalan ja Äikäksen (2020, s. 13) mainitsemat resurssit, kuten ryhmäkoko ja erityisopettajan tuki, nousivat vahvasti esiin myös meidän aineistossamme. Myös muiden lasten turvallisuudesta oltiin huolissaan eikä suunniteltua toimintaa aina kyetty toteuttamaan tukea tarvitsevien lasten vuoksi.

Inklusio ja integraatio vaikuttavat asettuvan monen mielestä vastakkain. Monet vastaajat ilmaisivatkin mielipiteensä integroitujen ryhmien tärkeydestä ja niille olevasta tarpeesta. Useiden vastaajien mielestä inklusion mukaan järjestetyssä varhaiskasvatuksessa lapsen oikeus tukeen ja lapsen saama tuki ovat usein riittämättömiä. Tutkimukseemme osallistujien näkemykset integroiduista ryhmistä olivat saman suuntaisia, kuin DeSimonen, Maldonadon ja Rodriguezin (2013) tutkimuksessa. Kuten heidän tutkimuksessaan, myös meidän joidenkin tutkimukseemme osallistuneiden mielestä osa lapsista hyötyisi enemmän erillisestä opetuksesta. Tutkimukseemme vastanneiden mukaan integroidussa ryhmässä kyetään paremmin vastaamaan lapsen tuen tarpeisiin ja henkilöstöltä löytyy niissä ryhmissä paremmin osaamista. Inklusion hyviä puolia vastauksissa mainittiin hyvin vähän verrattuna integroitujen ryhmien hyviin ominaisuuksiin. Inklusiosta hyvinä asioina mainittiin kuitenkin muun muassa lasten oikeus varhaiskasvatukseen, erilaisuuden ymmärtäminen ja mallioppiminen.

Aineistossamme painottuivat varhaiskasvatushenkilöstön ajatukset työssä jaksamisesta, työn kuormittavuudesta ja mielekkyydestä sekä henkilöstön riittämättömyyden tunteen kokemuksista. Samankaltaisia vastauksia olivat saaneet myös Viljamaa ja Takala (2017). Sanavalinnat, joilla vastaajat kuvailivat työtään varhaiskasvatuksessa, kertovat mielestämme vastaajien työhyvinvoinnista ja työn haastavuudesta. Työtä kuvailtiin sanoilla kuormittava, raskas ja vaativa, jotka ovat hyvin negatiivisia sanavalintoja. Ne liitettynä vastaajien kuvailemaan riittämättömyyden tunteeseen välittävät mielestämme kuvaa työntekijöiden jaksamisesta. Aineistossamme oli selkeitä mainintoja ja viittauksia siihen, että työn rankkuus liittyisi inklusion painottamiseen ja lisääntyneisiin tuen tarpeisiin ryhmissä.

Tulostemme monipuolisuuden tulkitsemme tarkoittavan sitä, ettei inklusion käsite ole henkilöstölle täysin yksiselitteinen asia, vaan siitä on useita tulkintoja. Joillekin vastaajista inklusio tuntuu tarkoittavan enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta, mikä Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) määritelmän mukaan on osa inklusion tasoa. Toisille inklusio liittyy hyvin vahvasti tuen tarpeisiin lapsiin ja erityispedagogiikkaan, kuten Booth (2011) tutkimuksessaan myös totesi.

Inklusion mukaan järjestettävä varhaiskasvatus ja integroidut erityisryhmät tuntuvat aineistomme mukaan asettuvan jokseenkin vastakkain varhaiskasvatuksen järjestämisen muotoina. Mietimme, voisiko tämä johtua siitä, että joissain kunnissa integroiduista ryhmistä on luovuttu kokonaan, mikä voisi mahdollisesti selittää inklusion ja integraation vastakkainasettelua vastauksissa. Integroituja ryhmiä kaivattiin kuitenkin aineistossamme lisää inklusiivisen varhaiskasvatuksen rinnalle. Mielestämme uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) antaa tälle rinnakkaiselle toiminnalle paremmin mahdollisuuksia, kuin nykyinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018), koska siinä painotetaan lapsen oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen pien- tai erityisryhmässä lapsen tuen tarpeiden sitä edellyttäessä (Opetushallitus, 2022, s. 50).

Kun aineisto oli kerätty, aloimme käydä sitä läpi ja havaitsimme, kuinka haastavaa vastauksia on tulkita. Aluksi yritimme löytää aineistosta muutokseen viittaavia sanoja, koska se oli se, mikä meitä alun perin kiinnosti. Päätelimme, että sanat, kuten nykyään ja nyt viittasivat nykyyhetkeen ja että aiemmin asiat ovat olleet eri lailla. Aineistoa useaan kertaan lukiessamme huomasimme, että vain pari vastaajaa oli vastannut suoraan siihen, mitä olimme kysyneet eli inklusion vaikutuksista heidän omaan työhönsä. Tämän vuoksi päädyimme vaihtamaan tutkimuskysymystä.

Tutkimuskysymyksen vaihtaminen vaikutti koko tutkimuksen lisäksi myös meihin. Tuntui haastavalta orientoitua ja motivoitua eri asian tutkimiseen, kuin mitä alun perin olimme aikoneet. Myös prosessin pituus vaikutti tutkimuksen tekemiseen. Analysointiprosessiin tuli väistämättä useampi pitempi tauko, koska muut opinnot vaativat huomiota. Tauon jälkeen tuntui vaikealta palata tutkimuksen pariin ja muistaa, mitä päätöksiä tutkimuksen suhteen oli tehty tai mihin pisteeseen prosessi oli jäänyt.

Aineistoamme todennäköisesti ohjasi meidän kysymyksemme työn muutoksista, koska vastaukset olivat hyvin selkeästi käytännön asioihin viittaavia. Vastaaajien ajatukset koskivat hyvin paljon päiväkodin arkea ja henkilökuntaa. Ajatukset inklusiosta jäivät jokseenkin näiden käytännön asioiden taakse, mikä osaltaan myös hankaloitti tulkintojen tekemistä. Oltiin tutkijoina ehkä toivoneet myös hieman kattavampia vastauksia, joista olisimme voineet tehdä enemmän päätelmiä ja pohdintoja. Osa vastauksista oli hyvin lyhyitä ja pintapuolisia, mikä on varmasti yksi ongelma nettikyselyn käyttämisessä. Haastattelussa olisimme voineet jatkaa keskustelua erilaisilla jatkokysymyksillä ja siten saada laajempaa aineistoa. Silloin olisimme voineet ehkä myös saada aikaan enemmän keskustelua inklusiosta ja sen arvoista ja kuinka ne toteutuvat käytännössä varhaiskasvatuksen arjessa.

Muutamassa vastauksessa tuotiin esille, että kaikki varhaiskasvatushenkilöstä eivät ole halukkaita työskentelemään tuen tarpeisten lasten kanssa. Eräs vastaaja myös kertoi integroitujen erityisryhmien hyväksi puoleksi sen, että niissä henkilökunta on valinnut siellä ja näiden lasten kanssa työskentelemisen. Myös Takala, Lakkala ja Äikäs (2020, s. 23) tuovat esille erityiskouluissa työskentelevän henkilökunnan tottuneen työskentelemään tuen tarpeisten lasten kanssa. Inklusion mukaan järjestettävässä varhaiskasvatuksessa voi kuitenkin tulla vastaan tilanteita, joissa henkilöstö ei ole aiemmin työskennellyt tietynlaisten tuen tarpeiden kanssa, mikä voi olla jopa pelottavaa. Mielestämme tasa-arvoista varhaiskasvatusta ajatellen on kuitenkin väärin, että henkilöstö valitsisi, keiden lasten kanssa he työskentelisivät ja keiden eivät. Se ei vastaa meidän käsitystämme inklusiosta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta.

Omat arvomme ja ajatuksemme inklusiosta ovat hyvin yhteneväiset Takalan, Lakkalan ja Äikäksen (2020) ja tutkimuksemme kuvan 1 kanssa. Me näemme inklusion monitasoisena kokonaisuutena, johon vaikuttavat sekä omat arvot että koko työyhteisön tavoite pyrkiä tasa-arvoiseen varhaiskasvatukseen. Mielestämme henkilökunnan asenteet esimerkiksi tuen tarpeita ja moninaisuutta kohtaan voivat vaikuttaa tapaan, jolla he inklusiivista varhaiskasvatusta toteuttavat.

Inklusion tarkastelu jäi vastauksissa mielestämme hyvin pintapuoliseksi, toisin kuin odotimme. Näiden vastausten pohjalta meille jäi tutkijoina kuva siitä, ettei inklusiota ole viety varhaiskasvatuksessa fyysisen segregaaation purkamisesta pidemmälle, kun vastauksissa korostuivat tuen tarpeisten lasten suuri määrä ryhmissä ja resurssien vähäisyys. Tämä oli toisaalta samassa linjassa Fyssan, Vlachoun ja Armidisin (2014) tutkimuksen kanssa, missä myös todettiin opettajien ymmärtävän inklusion tarkoittavan integraatiota. Jäimme pohtimaan, onko myöskään inklusiota ymmärretty samoin, kuin tutkimuksellisessa kirjallisuudessa ja kuin me sen ymmärrämme.

Meille jäi aineiston perusteella sellainen käsitys, ettei varhaiskasvatushenkilöstö näe inklusiota tai ainakaan lakimuutosten myötä tapahtuneita muutoksia ja inklusion painottamista hyvinä asioina. Yksi merkittävimmistä tutkimustuloksistamme oli henkilöstön kuormittuminen ja arjen kiireellisyys. Tämä kertoo mielestämme siitä, että henkilöstö haluaisi kyetä tekemään työnsä eri tavoin, kuin se on tällä hetkellä mahdollista. Henkilöstö vaikuttaa väsyneeltä eikä työssä viihtyvyys ole kunnossa, mikä todennäköisesti vaikuttaa vastausten negatiivisuuteen. Inklusion hyviä puolia ja arvoja mainittiin aineistossa, mutta niiden yhteydessä mainittiin yleensä aina myös ehtoja sille, miten inklusio voisi toimia. Aineistomme mukaan inklusiivinen varhaiskasvatus ei kuitenkaan tällä hetkellä toteudu erilaisista syistä. Eniten inklusion esteiksi mainittiin henkilöstön tietotaidon ja koulutuksen puutteellisuus sekä henkilöstöresurssit suhteessa suuriin lapsimääriin ja tuen tarpeiden vaativuuteen.

Aineiston kriittinen ja jopa negatiivinen sävy tuli meille yllätyksenä, koska mielestämme emme mitenkään ohjanneet kysymyksillä vastaamaan siihen suuntaan. Päinvastoin kiinnitimme hyvin paljon huomiota tutkimuksemme lomakkeen sanalliseen muotoiluun ja siinä käytettyihin sanavalintoihin, jotta ne olisivat mahdollisimman neutraaleja. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2018, s. 229) tuovat esille, että tutkijan on hyvä pohtia, miten hänen oma kielenkäyttönsä aineistoa kerätessä on vaikuttanut tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Tutkimuksemme vastanneet olivat kokeneet inklusion tuomat muutokset selvästi raskaiksi, mikä välittyi aineistossa. Koimme itse aineiston henkisesti kuormittavana lukea. Mielestämme se jopa laski meidän innosttamme koko tutkimusta kohtaan. Positiivisia mainintoja aineistosta löytyi vain muutamia yksittäisiä.

Positiivisin sävy inklusiosta oli varhaiskasvatuksen johtajan vastauksessa. Pohdimme syytä tälle poikkeavuudelle muuhun aineistoon nähden. Johtaja on vastauksessaan keskittynyt eniten inklusion arvoihin yhteisöllisyydestä ja tasa-arvosta, toisin kuin suurin osa vastaajista, jotka

ovat lähestyneet kysymystämme käytännön asioiden näkökulmasta. Johtaja ei myöskään yleensä työskentele lapsiryhmissä samoin kuin muu varhaiskasvatuksen henkilöstö – toki poikkeuksiakin on, emmekä tutkijoina tiedä, millaisessa päiväkodissa johtaja on töissä. Tämä voi vaikuttaa osaltaan siihen, miksi johtajan vastauksessa ei tullut ilmi käytännön asioihin lapsiryhmästä. Itse näemme johtajan yhdeksi rooliksi työyhteisön yhteisöllisyyden ja arvokeskustelun ylläpitämisen. Mietimme myös, kuinka paljon johtajan arvot vaikuttavat hänen päiväkotinsa työntekijöiden arvoihin. Haluaisimme uskoa, että hänen päiväkotinsa henkilöstöllä on samansuuntaisia ajatuksia inklusiosta, mutta siihen meillä ei ole vastauksia. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka yhteneviä ovat päiväkotien johtajien näkemykset inklusiosta verrattuna hänen päiväkotinsa henkilöstön näkemyksiin ja ajatuksiin.

Aineistomme negatiivinen sävy oli siinäkin mielessä yllättävää, että odotimme myös aiempien tutkimusten mukaisesti positiivisempia ajatuksia. Huangin ja Diamondin (2009) tutkimukseen osallistuneiden opettajien ajatukset inklusiivisesta opetuksesta olivat pääsääntöisesti positiivisia. Myös DeSimonen, Maldonadon ja Rodriguezin (2013) tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat pääsääntöisesti valmiita inklusiiviseen opetukseen. Nämä kaksi tutkimusta ovat kuitenkin ulkomaisia, minkä vuoksi jäimme miettimään, voiko inklusion tarkastelemisessa olla suuria-kin kulttuurisia eroja. Voiko myös olla, että inklusio ymmärretään eri kielissä ja kulttuureissa eri tavoin, koska sille ei ole yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, kuten Takala, Äikäs ja Lakkala (2020, s. 5) huomauttavat.

Tutkimuksen tekeminen yhteistyönä oli hieman haastavampaa tällä kertaa, kuin kandidaatin tutkielman aikoihin. Tämä johtui ennen kaikkea siitä, että aikataulujen yhteensovittaminen oli kohtalaisen vaikeaa nyt kun opiskelemme eri tutkinto-ohjelmissa. Yhteisen ajan vähyys vaikutti siihen, että meillä oli välillä hankaluuksia löytää yhteistä linjaa tutkimuksen kanssa. Asia kuitenkin korjaantui, kun löysimme enemmän aikaa keskustelulle, joka on mielestämme merkittävä osa yhteistutkijuutta.

Kirjoitimme yleensä tutkimusta molemmat tahoillamme itselle sopivaan aikaan ja keskittyen lähinnä omiin alueisiin tutkimusta. Alueita ei kuitenkaan rajattu minun ja sinun osioihin, vaan molemmat saivat käydä lisäilemässä toisen tekstiin, mikäli asiaan sopiva lähde sattui löytymään. Aineiston analyysia ja tutkimustuloksia pohdimme yhteisesti, koska koimme tärkeänä, että olemme kumpikin tuoneet esiin omat ajatuksemme ja yhdessä tehneet aineiston analysoinnin. Pidimme aina välillä Zoom-tapaamisia, joissa kävimme läpi, mitä olemme tehneet ja mitä

seuraavaksi voisi alkaa tekemään. Zoom-tapaamiset olivat hyvin tärkeitä keskusteluyhteyden ylläpitäjiä.

Halusimme sisällyttää tutkimukseen koko varhaiskasvatushenkilöstön ammatista riippumatta, koska koimme, että heidän kaikkien vastaukset ovat tutkimuksellemme yhtä tärkeitä. Pidämme jokaista ammattiryhmää samanarvoisena ja yhtä tärkeänä osana toimivaa varhaiskasvatusta. Ammattien välisten erojen esiintuominen yhtenä tutkimustuloksena oli valinta, jonka teimme tutkimuksen aikana. Aineistoon tutustuessamme koimme kiinnostavaksi sen, mitä eri ammattiryhmät olivat korostaneet vastauksissaan. Myöhemmin mietimme, olisimmeko saattaneet saada erilaisia tulkintoja aikaiseksi, jos olisimme kysyneet myös vastaajien koulutustaustan. Nykyisin esimerkiksi johtajilta vaaditaan kasvatustieteiden maisterin tutkinto ja varhaiskasvatuksen opettajilta vähintään kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto. Varhaiskasvatuksen sosionomeilla puolestaan on ammattikorkeakoulututkinto. Myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajina voi työskennellä useista eri koulutustaustoista tulevia henkilöitä. Jatkossa voisi olla mielenkiintoista selvittää, miten nämä eri tutkinnot vaikuttavat siihen, millaisia ajatuksia inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta työntekijöillä on.

Koemme, että saimme tutkimuksen avulla jonkinlaisen kuvan siitä, mitä ajatuksia inklusio varhaiskasvatuksen henkilökunnassa herättää ja miten se on varhaiskasvatuksen arjessa näkynyt. Kuitenkin tutkimuksen aineisto jäi sisällöltään valitettavasti mielestämme suhteellisen suppeaksi, joten kovin kattavaa kuvaa varhaiskasvatushenkilöstön ajatuksista se ei antanut. Saimme kuitenkin paljon kiinnostavaa tietoa, jota ilman tätä tutkimusta meillä ei olisi. Jatkossa tutkimusta voisi kehittää ja mahdollisesti muuttaa tutkimus laadullisesta määrälliseksi tutkimukseksi, jolloin olisi mahdollista kerätä myös laajempaa aineistoa. Määrällisessä tutkimuksessa on kuitenkin omat huomioitavat asiansa, liittyen esimerkiksi kyselylomakkeen muotoiluun.

7 Eettisyys ja luotettavuus

Aaltion ja Puusan (2020, s. 175) mukaan eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija on koko tutkimuksen ajan toiminut eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimuseettisten periaatteiden tietäminen ja niiden noudattaminen on jokaisen tutkijan vastuulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 23). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 150) lisäävät, että tutkijan eettinen sitoutuneisuus on se, mikä ohjaa hyvää tutkimusta.

TENK:n (2019) ohjeen mukaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyyttä tulee suojata. Tutkimukseen osallistuville ei voida kuitenkaan luvata täyttä tunnistamattomuutta, mikäli sitä ei voida toteuttaa. Pelkkä nimettömyys ei siten riitä, mikäli henkilö on muuten tunnistettavissa kerätystä aineistosta esimerkiksi tutkimuksen kohteena olevan yhteisön kautta (TENK, 2019, s. 12–13). Omassa aineistossamme oli hyvin vähän mainintoja esimerkiksi kunnista, joissa vastaajat työskentelevät. Näistä muutamista vastauksista olemme analysointivaiheessa poistaneet kunnan tai työnantajan nimet. Tällöin tutkimuksesta ei voida tunnistaa yksittäisiä osallistujia.

Yksityisyyttä ja eettisyyttä pohdimme erityisesti, kun päätimme jakaa tutkimuksemme kyselylomaketta sosiaalisessa mediassa. Päädyimme jakamaan ryhmiin ainoastaan linkin lisäksi saatetekstin, jossa kerroimme tiivistetysti tutkimuksemme tarkoituksen ja tavoitteen. Linkki johti Google Forms -kyselylomakkeeseen, johon vastaamiseen ei vaadittu minkään laista tunnistautumista, kuten sähköpostia tai nimitietoja.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) (2019) eettisten periaatteiden mukaan tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus vapaaehtoiseen osallistumiseen tai osallistumisesta kieltäytymiseen. Osallistujalla on oltava myös mahdollisuus peruuttaa tutkimukseen osallistuminen milloin vain (TENK, 2019, s. 8). Koska jaoimme kyselyämme sosiaalisessa mediassa, siihen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. Halusimme myös taata osallistujille mahdollisuuden perua tutkimukseen osallistumisensa, minkä vuoksi pyysimme heiltä nimimerkkiä. Nimimerkin perusteella voisimme mahdollisen perumisen myötä myös poistaa kyseisen osallistujan antamat vastaukset aineistostamme. Nimimerkkejä ei ole aineiston analysoinnissa käytetty missään vaiheessa eikä vastauksista voi siten päätellä, kuka vastaaja on.

Jokaisessa tutkimuksessa on arvioitava tutkimuksen luotettavuutta, jotta voitaisiin välttää virheiden syntymistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 158; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s.

231). Tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa olennaisia käsitteitä ovat validiteetti ja reliabiliteetti (Aaltio & Puusa, 2020, s. 179). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2018) määrittelevät, että validiteetti eli pätevyys tarkoittaa, mittaako käytetty tutkimusmenetelmä sitä, mitä sen oli tarkoitus mitata. Reliabiliteetti taas tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 231).

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018, 231) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus paranee, jos tutkija kertoo tarkasti tutkimuksen teon joka vaiheesta. Luotettavuuden lisäksi tutkimustuloksista tulee selkeämpiä ja ymmärrettävämpiä, jos tutkija kertoo yksityiskohtaisesti tehdyt asiat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018) mukaan selostuksen aineiston tuottamisesta ja sen olosuhteista pitäisi olla selkeä ja totuudenmukainen varsinkin haastattelututkimuksessa. Tutkimusaineiston analyysivaiheesta tutkijan olisi hyvä tuoda esiin luokittelun syntymisen juuret ja perustelut luokitteluille. Myös tulosten tulkitsemisen vaiheessa tutkijan pitäisi kertoa, millä perusteella hän tulkintoja esittää. Tulkintoja onkin hyvä tukea esimerkiksi suorilla otteilla haastatteluista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 231).

Tutkimuksen edetessä huomasimme, että olisi ollut järkevämpää kysyä työvuosien sijaan vuosiluvut, jolloin vastaajat ovat olleet varhaiskasvatuksessa töissä. Tämä olisi antanut meille enemmän tietoa, mikäli olisimme pysyneet alkuperäisessä suunnitelmassa eli työnkuvan muutoksen tutkimisessa. Havaitimme, että työvuosista ei sinänsä voi päätellä paljoakaan, koska emme tiedä, kuinka ne sijoittuvat. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa tämä asia olisi hyvä ottaa huomioon.

Kahden vastauksen kohdalla pohdimme pitkään, onko niiden kirjoittaja ollut sama henkilö. Syynä oli saman nimimerkin käyttö, samat työvuodet sekä toinen vastauksista alkoi sanalla ja, ikään kuin jatkaen kesken jäänyttä vastausta. Kuitenkaan emme voi olla varmoja, koska vastaukset ovat sinänsä anonyymejä. Tämän vuoksi kohtelimme vastauksia kahtena erillisenä vastauksena aineistossa.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018) mukaan tutkimustulosten analyysi ei ole vielä valmis tutkimus, vaan tuloksia pitää myös selittää ja tulkita. Aineiston tulkinnalla he tarkoittavat analyysivaiheessa esiin tulevien merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa, eli esimerkiksi mitä aineistossa olevat kielelliset ilmaukset tarkoittavat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 229). Vastauksia analysoidessa ja aineistoon tutustuessa pohdimme hyvin paljon sitä, kuinka paljon tutkija voi tehdä omia tulkintoja ja päätelmiä vastauksesta. Vastausten pituus vaihteli

kahdesta sanasta 270 sanaan eli osa vastaajista kertoi hyvinkin laajasti ajatuksistaan ja toiset taas suppeammin. Haastatellessa tutkijalla on mahdollisuus esittää tarkentava kysymys siitä, mitä vastaaja tällä lauseella tarkoittaa, anonyymillä nettikyselyllä taas selvennyksiä kommentteihin ei voi saada.

Koska valitsimme levittää tutkimuksemme kyselylomaketta sosiaalisessa mediassa, emme voi olla varmoja, mikä on motivoinut tutkimukseemme osallistuneita henkilöitä. Emme myöskään voi tietää, onko saamamme aineisto kuinka hyvin tai huonosti varhaiskasvatushenkilöstön ajatuksia kuvaava laajemmassa mittakaavassa ja kuinka hyvin tuloksemme ovat yleistettävissä. Tämä on kuitenkin tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, jossa voidaan toisaalta tehdä yleistyksiä, mutta ei samalla tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa (Sulkunen, 1990, viitattu teoksessa Moilanen & Rähä, 2018, s. 59).

Käyttämällä sosiaalista mediaa tutkimuslomakkeen jakamiseen, emme voi tietää varmaksi, ovatko tutkimukseen vastanneet oikeasti varhaiskasvatuksessa töissä. Tiedostimme tämän riskin tutkimusta suunnitellessamme. Mikäli lomaketta olisi jaettu suoraan varhaiskasvatustyösköiden johtajille, jotka olisivat toimittaneet sitä alaisilleen, olisi vastaajien tietämyksen taso tutkimusaiheesta ollut luotettavampi. Tämän vuoksi yritimme pilotointia tehdessämme lähettää kyselyn sähköpostitse, mutta emme saaneet sitä kautta yhtään vastausta. Päädyimme siksi sosiaalisen median käyttämiseen. Jakelukanavana se on nopeampi ja tuottaa vastauksia ympäri Suomen.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 169–180.
- Booth, T. (2011) The Name of the Rose: Inclusive Values into Action in Teacher Education. *Prospects* 41(3), 303–318.
- DeSimone, J., Maldonado, N. & Rodriguez, V. (2013). Attitudes about Inclusion: Through the Lens of Practitioners and Novices. *Journal of Special Education Apprenticeship* 2(1), 1–16.
- Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early Childhood Teachers' Understanding of Inclusive Education and Associated Practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education* 22(2), 223–237.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huang, H-H. & Diamond, K. (2009). Early Childhood Teachers' Ideas about Including Children with Disabilities in Programmes Designed for Typically Developing Children. *International Journal of Disability, Development and Education* 56(2), 169–182.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 9–19.
- Juuti, P. & Puusa, A. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 138–140.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus, 62–74.
- Moilanen, P. & Rähä, P. (2018) Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus, 43–61.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2022). *Usein kysyttyä varhaiskasvatuksesta*. Saatavilla osoitteessa: <https://okm.fi/varhaiskasvatus-ukk>. Viitattu 19.4.2022.
- Opetushallitus, (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saatavilla osoitteessa: <https://www.Opetushallitus.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>. Viitattu 4.10.2021.

- Opetushallitus (OPETUSHALLITUS), (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Luonnos. Saatavilla osoitteessa: <https://www.Opetushallitus.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>. Viitattu 25.3.2022.
- Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 25.3.2022.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70–91.
- Pihlaja, P. (2019). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. PS-Kustannus, 71–86.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 141–152.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education* 22(7), 803–817.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika* 15(2), 60–72.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus, 8–28.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020) Esipuhe. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus, 5–6.
- Tietoarkisto, (2022). *Tunnisteellisuus ja anonymisointi*. Saatavilla osoitteessa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>. Viitattu 12.5.2022.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Saatavilla osoitteessa: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>. Viitattu 24.3.2022.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Saatavilla osoitteessa: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Viitattu 25.1.2022.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle*. PS-kustannus, 109–120.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>. Viitattu 4.10.2021.
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. PS-Kustannus, 46–69.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), 207–229.

Liite 1: Kyselylomakkeemme

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia inklusion vaikutuksesta työhönsä

Tällä kyselyllä keräämme aineistoa pro gradu -tutkimustamme varten. Opiskelemme Oulun yliopistossa viimeistä vuottamme varhaiskasvatuksen maisteriksi ja erityisopettajaksi. Vastamalla tähän kyselyyn annat suostumuksesi käyttää vastaustasi tutkimuksen aineistossa. Kaikki vastaukset käsitellään täysin anonyymisti. Antamalla meille nimimerkkisi, voimme varmistaa sinulle mahdollisuuden myös perua osallistumisesi.

Varhaiskasvatuksen perusteissa korostetaan inklusion mukaan järjestettävää varhaiskasvatusta. Lakimuutoksen myötä esimerkiksi Oulussa on luovuttu kokonaan integroiduista erityisryhmistä ja kaikki lapset ovat inklusion mukaisesti samoissa varhaiskasvatusryhmissä.

Viljamaa ja Takala (2017) ovat tutkimuksessaan selvittäneet varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä lakimuutoksen vaikutuksesta heidän työhönsä. Me haluamme laajentaa tutkimuksemme koskemaan laajemmin varhaiskasvatuksen ammattilaisia, koska uskomme lakimuutoksen vaikuttaneen varhaiskasvatuksen erityisopettajien lisäksi myös muiden ammattilaisten työskentelyyn.

Tutkimukseemme toivomme osallistuvan varhaiskasvatuksen kentällä jo ennen lakimuutosta työskennelleitä varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja, lastenhoitajia ja avustajia.

Kyselyssämme on yksi avoin kysymys, johon toivomme sinun vastaavan omien kokemustesi perusteella. Lisäksi kysymme muutaman taustatiedon, kuten työvuosien määrän ja ammattinimikkeen. Tässä ei siis ole oikeita tai väriä vastauksia, vaan sana on täysin vapaa!

Ks. Viljamaa, E. & Takala, M. (2017) "Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista". *Journal of Early Childhood Education Research* 6(2).

Kiitämme vastauksestasi!

Pipsa Harju-Laakso ja Sini Harila

piharju@student oulu.fi

Nimimerkkisi

Kysymme nimimerkkiä, jotta voimme varmistaa sinulle mahdollisuuden perua osallistumisesi tutkimukseen. Mikäli haluat perua osallistumisesi, pyydämme sinua olemaan meihin yhteydessä osoitteessa piharju@student oulu.fi. Nimimerkin perusteella voimme poistaa vastauksesi aineistostamme.

Ammattinimikkeesi (monivalintakysymys)

- varhaiskasvatuksen opettaja
- varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- varhaiskasvatuksen sosionomi
- varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- varhaiskasvatuksen johtaja
- muu, mikä? _____

Työkokemuksesi varhaiskasvatuksen alalla

Pyydämme ilmoittamaan työkokemuksesi varhaiskasvatuksen alalla vuosina

Miten inklusio on muuttanut työtäsi?

Onko työsi muuttunut varhaiskasvatuslain muuttumisen jälkeen? Jos on, miten? Miten koet muutokset? Sana on vapaa!