

”Kaikkien annetaan loistaa omalla tavallaan”
-inklusiivisuus varhaiskasvatuksen kansallisissa ja
paikallisissa asiakirjoissa

Minna Heikkinen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Inklusiivisen kasvatuksen maisteriohjelma

Lapin yliopisto

Syksy 2023

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kaikkien annetaan loistaa omalla tavallaan” – inklusiivisuus varhaiskasvatuksen kansallisissa ja paikallisissa asiakirjoissa

Tekijä/-t: Minna Heikkinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Inklusiivisen kasvatuksen maisteriohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma_X Lisensiaatintutkimus__

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 108, 1 liite

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tarkastelee sitä, miten inklusiivista varhaiskasvatusta sanoitetaan varhaiskasvatuksen kansallisissa ja paikallisissa asiakirjoissa, sekä sitä kuinka yhdenmukaista ymmärrys inklusiivisesta kasvatuksesta on näillä varhaiskasvatuksen eri tasoilla. Laadullinen tutkimus on suoritettu teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, hyödyntäen siinä Index for Inclusion -mallia (Booth & Ainscow 2011). Aineistona tutkimuksessa ovat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2022) ja neljän yksityisen varhaiskasvatusyksikön toimintasuunnitelmat lukukaudelle 2022-2023. Inklusiivista varhaiskasvatusta tarkastellaan inklusiivisten periaatteiden, inklusiivisten käytäntöjen ja inklusiivisen kulttuurin näkökulmista hyödyntäen Index for Inclusion -mallin (Booth & Ainscow 2011) rakennetta. Tutkimustulosten perusteella inklusiivinen varhaiskasvatus ymmärretään oletettua yhdenmukaisemmin kansallisissa ja paikallisissa asiakirjoissa. Käsitteiden yhdenmukaisuus oli joissain dimensioissa jopa yli 50 prosenttia. Tulosten lähempi tarkastelu kuitenkin paljastaa toimintasuunnitelmissa vajavuutta liittyen inklusiivisen kasvatuksen keskeisiin elementteihin. Johtuuko tämä inklusiivisen kasvatuksen pinnallisesta ymmärryksestä vai sen termistön heikosta hallinnasta? Johtopäätöksenä voi todeta, että varhaiskasvatuksen paikallisella tasolla on edelleen tilausta inklusiivisen kasvatuksen syvällisemmälle ymmärrykselle ja sen termistön vakiinnuttamiselle.

Avainsanat: inklusio, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen asiakirjat, Index for Inclusion
X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS | 4 |
| 2.1 Varhaiskasvatus | 4 |
| 2.1.1 Suomalaisen varhaiskasvatuksen kehitys nykypäivään | 5 |
| 2.1.2 Varhaiskasvatuksen sijoittuminen tieteellisen tutkimuksen viitekehykseen | 6 |
| 2.1.3 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri | 8 |
| 2.1.4 Varhaiserityiskasvatus | 9 |
| 2.1.5 Yksityinen varhaiskasvatus | 10 |
| 2.1.6 Yksityinen varhaiskasvatus Uudellamaalla, pääkaupunkiseudulla ja Helsingissä | 11 |
| 2.2. Inklusio | 12 |
| 2.2.1. Inklusion arvoperusta..... | 14 |
| 2.2.2. Inklusiivinen toimintakulttuuri | 15 |
| 2.2.3. Inklusiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa..... | 16 |
| 2.2.4. Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa | 17 |
| 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 21 |
| 3.1 Tutkimuksen tavoite | 21 |
| 3.2 Tutkimusmenetelmät | 23 |
| 3.3 Tutkimusaineisto | 25 |
| 3.3.1 Varhaiskasvatuslaki | 25 |
| 3.3.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet..... | 27 |
| 3.3.3 Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma | 27 |
| 3.3.4 Varhaiskasvatusyksikön toimintasuunnitelma | 29 |
| 3.3.5 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma..... | 29 |
| 3.4 Aineiston keruu | 30 |
| 3.5 Aineiston analyysi | 32 |
| 3.6 Tutkimuksen eettiset näkökulmat | 37 |
| 3.7 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi | 38 |
| 4 TUTKIMUSTULOKSET | 43 |
| 4.1 Inklusiiviset periaatteet | 44 |
| 4.1.1 Yleiset inklusiiviset periaatteet | 46 |
| 4.1.2 Opetuksen järjestäminen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti | 47 |
| 4.2 Inklusiiviset käytännöt | 49 |
| 4.2.1 Varhaiskasvatuksen inklusiiviset käytännöt varhaiskasvatuksen opettajien ja henkilöstön näkökulmasta | 51 |
| 4.2.2 Varhaiskasvatuksen inklusiiviset käytännöt lapsen näkökulmasta..... | 53 |
| 4.2.3 Yhteistyö varhaiskasvatuksen inklusiivisissa käytännöissä | 55 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3 Inklusiivinen kulttuuri | 58 |
| 4.3.1 Osallisuus inklusiivinen kulttuuri rakentajana | 59 |
| 4.3.2 Oppimisympäristö inklusiivinen kulttuuri rakentajana | 62 |
| 4.3.3 Tuki inklusiivisen kulttuurin rakentajana | 66 |
| 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA..... | 72 |
| 5.1 Miten inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen kulttuuri näkyvät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022)? | 72 |
| 5.2 Miten inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen kulttuuri näkyvät varhaiskasvatussyksiköiden toimintasuunnitelmissa? | 76 |
| 5.3 Miten inklusio näkyy varhaiskasvatuksen voimassa olevissa kansallisissa ja paikallisissa asiakirjoissa? | 81 |
| 5.4 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusehdotukset..... | 89 |
| <i>LIITTEET</i> | 91 |
| <i>LÄHTEET</i>..... | 94 |

1 JOHDANTO

Inklusion täytyy alkaa varhaisina vuosina, jolloin luodaan pohja elinikäisen oppimisen arvoille ja asenteille, inklusioon keskittyminen vasta perusopetuksessa on liian myöhäistä (UNESCO 2021, 1).

Tähän Unescon määritelmään varhaiskasvatuksen perustavanlaatuisesta merkityksestä inklusion todentumiselle Suomi on viime vuosina pyrkinyt systemaattisemmin vastaamaan ja tehnyt työtä kehittääkseen inklusiivista varhaiskasvatusta. Vuosina 2020-2022 Opetus- ja kulttuuriministeriö toteutti hallitusohjelman mukaista Oikeus oppia -kehittämishjelmaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020-2022), jonka pyrkimyksenä oli varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittäminen. Toimintavuosiensa aikana kehittämissohjelman kautta on uudistettu varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen lainsäädäntöä ja rahoitusjärjestelmiä, sekä kehitetty yhdenvertaisuutta ja inklusiota tukevia toimintamalleja ja käytänteitä. Yksi päätavoitteista Oikeus oppia -kehittämissohjelmassa on ollut vahvistaa ja yhdenmukaistaa tuen toteutumista varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen ja näin luoda tuen toteuttamisessa jatkumo, sekä helpottaa yhteistyötä eri kasvatus- ja koulutustasojen välillä (Alila, Eskelinen, Kuukka, Mannerkoski ja Vitikka 2022, 9.)

Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) elokuussa 2022 voimaan astuneet muutokset koskien lasten oikeutta tukeen varhaiskasvatuksessa ja päivitetyn Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2022) myötä inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksen pedagogiikasta on tullut valtakunnallinen tavoite. Yksi inklusiivisuuden kehittämisen haasteista kasvatuksen ja koulutuksen piirissä on ollut sen laaja ja monitasoinen määrittely. Inklusiivisen pedagogiikan toteutuminen varhaiskasvatuksessa nojaa vahvasti varhaiskasvatuksen yksikköihin ja niiden henkilökunnan ammattitaitoon, mutta ammattitaitoisellekin henkilökunnalle on haasteellista saavuttaa tavoitteita, jos päämäärää ei ymmärretä yhdenmukaisesti. Tähän mennessä ratkaisut, joiden on toivottu edistävän inklusiota varhaiskasvatuksessa ovat olleet toteutuksiltaan monimuotoisia ja vaihtelevia niin kunnissa kuin yksittäisissä varhaiskasvatusyksiköissäkin ja siksi yhteisten suuntaviivojen luomiselle on ollut tilausta. Puutteet inklusiokäsitteen määrittelyssä kansallisissa ohjausasiakirjoissa ja siitä johtuvat inklusion periaatteen erilaiset tulkinnat nousivat esille myös Oikeus oppia -työryhmän asiantuntijakuulemisissa (Alila ym. 2022, 16.) Näistä puutteista johtuen yksi Oikeus oppia -työryhmän tehtävä olikin ehdotusten laatiminen sille, miten henkilöstön osaamista lapsille annettavaan tukeen voitaisiin lisätä. Yhtenä erityispainopisteenä hallitusohjelman mukaisesti

oli myös inklusiokäsitteen selkiyttäminen ja inklusiota edistävien toimivien ja tutkimusperustaisten toimintamenetelmien ja -mallien kehittäminen ja levittäminen varhaiskasvatukseen sekä esi- ja perusopetukseen (Alila ym. 2022, 13.)

Nyt siis valtakunnallisten- ja kunnallisten asiakirjauudistusten kautta on pyritty luomaan ne kaivatut raamit, joiden sisällä inklusiivisuutta varhaiskasvatuksessa ja sen pedagogiikassa voitaisiin yhdenmukaisemmin kehittää ja sen toteutumista arvioida. Valtakunnallinen tahtotila inklusion edistämiseen on luotu ja nyt tärkeänä tavoitteena on siirtää valtakunnalliset tavoitteet aktiivisiksi toiminnoiksi jokaiseen varhaiskasvatustyksikköön. Tämän tutkimuksen tavoitteena on pienimuotoisesti seurata sitä, miten nämä lakiin kirjatut ja opetushallituksen luomat tavoitteet siirtyvät varhaiskasvatustyksiköiden toimintasuunnitelmiin, eli miten valtakunnalliset tavoitteet aktivoituvat siellä, missä ne konkreettisesti vaikuttavat lasten kehitykseen ja tukevat heidän kasvatusta ja koulutusta.

Tutkimusaineistona on uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan (OPH 2022) lisäksi neljän Helsingissä toimivan, samaan yritykseen kuuluvan, yksityisen varhaiskasvatustyksikön toimintasuunnitelmat. Toimintasuunnitelmat ovat varhaiskasvatustyksikkökohtaisia julkisia asiakirjoja, joihin kirjataan yksikön tulevan lukuvuoden tavoitteet, jotka pohjaavat kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Mielestäni on kiinnostavaa ja myös merkityksellistä kartoittaa sitä, miten inklusiivisuutta sanoitetaan toimintasuunnitelmissa sekä missä määrin inklusiivista otetta varhaiskasvatuksessa kuvaavat määreet matkaavat valtakunnallisista asiakirjoista yksiköiden toimintasuunnitelmiin saakka. Miten inklusiiviselle varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ymmärretään ja kirjataan varhaiskasvatustyksikkötasolla?

Oikeus oppia -työryhmän selvityksessä tuen nykytilasta varhaiskasvatuksessa selvisi, että tarvittava tuki varhaiskasvatuksessa toteutuu hyvin vaihtelevasti, mikä luo eriarvoisuutta lasten ja perheiden välille. Selvityksen mukaan erityisesti yksityisessä varhaiskasvatuksessa ja perhepäivähoidossa tuen vaihtelevuus ja toteutumattomuus korostui. (Alila ym. 2022, 18.) Kuitenkin myös yksityiset palveluntuottaja ovat velvoitettuja täyttämään varhaiskasvatukselle asetetut yleiset tavoitteet ja toimintaperiaatteet, jotka on kirjattu varhaiskasvatusta koskeviin lakeihin, sopimuksiin ja perusteisiin (OPH 2022, 69). Niistä löytyvät myös velvoitteet koskien lapsille tarjottavaa tukea ja inklusiivista varhaiskasvatusta. Siksi onkin tärkeää paneutua siihen, miten yksityistä varhaiskasvatusta tarjoavat tahot ymmärtävät ja sanoittavat inklusiivisuutta toimintasuunnitelmissaan, jotta voidaan paremmin tukea yksityisiä palveluntuottajia työssään ja edistää inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista

myös yksityisellä sektorilla. Näin toimittaessa samalla parannetaan perheiden ja lasten tasa-arvoa yksityisen ja kunnallisen varhaiskasvatuksen välillä. Tämä tutkimus toteuttaa myös pienen kartoituksen siitä onko eri varhaiskasvatyüksikoiden välillä merkittäviä eroja siinä, miten inklusiivisuutta sanoitetaan ja miten se ymmärretään?

Hyväksyessään varhaiskasvatuksen tukea koskevan lakimuutoksen (EV 195/2021 vp) eduskunta myös velvoitti Opetus- ja kulttuuriministeriön seuraamaan ja raportoimaan tuen toteutumista, jonka pohjalta vuoden 2024 loppuun mennessä tehdään muutosselvitysraportti sivistysvaliokunnalle. Selvityksen tulosten kautta on tarkoitus kehittää ja selkeyttää lapsen tukea koskevia säännöksiä koskien esimerkiksi tuen portaita ja inklusion tarkempaa määrittelyä ja toteutumista (Alila ym. 2022, 24.)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus esitti Pääperiaatteet - julkaisussaan vuonna 2021 keinoja osallistavan koulutuksen ja kasvatuksen edistämiseksi pyrkien erityisesti pienentämään kuilua linjausten ja käytännön välillä koulutuksessa ja kasvatuksessa. Yksi tapa pienentää kuilua kehityskeskukseen julkaisun mukaan on johdonmukaisen toimintasuunnitelman kautta, joka edistää linjausten muuttumista käytännöksi. Vuonna 2021 kehittämiskeskukseen jäsenmaistaan tekemän selvityksen mukaan yksi keskeinen puute inklusiivisen opetuksen toteutumisessa oli kansallisen tason linjausten heikko siirtymä koulutuksen ja kasvatuksen alueellisille ja paikallisille tasoille. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2021, 6, 9.)

Tämä tutkimus tarkastelee juuri kansallisten tavoitteiden siirtymää paikalliselle tasolle ja samankaltaisesti, vaikkakin pienimuotoisesti asettuu Opetus- ja kulttuuriministeriön kaltaiseen seuranta-asetelmaan, jossa pyritään kartoittamaan inklusiivisuutta ja sen toteutumista ja tämän kautta keräämään tietoa mahdollisista kehitystarpeista. Toisaalta tutkimukseni pyrkii myös pienimuotoisesti tarkastelemaan Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskukseen huomiota tiedon siirrosta, kun tarkastelen siitä, miten tämänhetkinen varhaiskasvatuksen tiedonsiirto valtakunnallisista linjauksista paikalliselle tasolle toteutuu.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatukseksi. Se muodostuu opetuksen ja hoidon kokonaisuudesta, jossa painottuu pedagogiikka. (540/2018, 2§.) Varhaiskasvatuksessa inklusiivisten periaatteiden mukaisesti pyritään edistämään kaikkien lasten koulutuksellista tasa-arvoa, elinikäistä oppimista ja henkilökohtaisia oppimisen edellytyksiä. Se perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvosta ja jokaisen lapsen ainutkertaisuudesta. Elämän, ihmisoikeuksien kunnioittaminen, kestävä elämäntapa ja ihmisarvoin loukkaamattomuus luo varhaiskasvatuksen arvopohjan, jonka kautta pyritään tukemaan lasten kasvua ihmisinä. (Helsingin kaupunki 2022, 5 & 17.)

Useat uusimmat tutkimukset ovat osittaneet, että varhaiskasvatuksen vaikutus heijastuu pitkälle lapsen ja nuoren tulevaan elämään esimerkiksi tasa-arvoisempina mahdollisuuksina koulutusvalinnoissa ja tulevassa yhteiskunnallisessa asemassa (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen 2022, 9.) Yhteiskunnassa käytävä poliittinen keskustelu ja päätöksenteko määrittävät varhaiskasvatuksen asemaa ja sisältöä. Varhaiskasvatuksen monimuotoinen ja -tasoinen kokonaisuus levittäytyy laajalle kansallisesta politiikasta lasten oppimiskokemuksiin saakka. Valtakunnallisella tasolla tehdyt linjaukset, luodut standardit ja erilaiset määräykset luovat kehyksen suomalaiselle varhaiskasvatukselle. Nämä linjaukset ovat yhteydessä myös siihen, miten varhaiskasvatus kunta- ja yksikötasolla toteutuu. Institutionaalinen varhaiskasvatus heijastaa laajasti yhteiskunnan arvoja siitä millaista kasvatusta ja koulutusta pienille lapsille tulisi tarjota ja millä ehdoilla. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2022, 30-31, 36.) Toteutuakseen inklusiivinen varhaiskasvatus on riippuvainen yhteiskunnan poliittisesta päätöksenteosta. Päätöksenteon on pohjattava tosiasioihin, mikä puolestaan luo tarpeen luotettavan tiedon keräämiselle. Tiedon on puolestaan pohjattava laatuun ja määrään pitkällä aikavälillä, jotta pystytään luomaan kestäviä rahoitusmekanismeja ja tukijärjestelmiä inklusiivisen koulutuksen ja kasvatuksen tueksi. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2014, 21-33.)

2.1.1 Suomalaisen varhaiskasvatuksen kehitys nykypäivään

Historiallisesti varhaiskasvatuksen tiedostaminen alkoi 1800-luvulla merkittävänä suunnannäyttäjänä saksalainen Friedrich Fröbel. Suomessa kansakoulun isä, Uno Cygnaeus oli vakuuttunut Fröbelin pedagogisista käsityksistä. Ehdotukseensa koulutoimen ja opettajakoulutuksen järjestämiseksi vuonna 1860 Cygnaeus sisälsi pikkulasten kasvatuksen osaksi luomaansa kansansivistysjärjestelmää. Cygnaeuksen kuoltua vuonna 1888 kiinnostus pikkulasten kasvatukseen opettajaseminaarien yhteydessä asteittain kuitenkin hiipui. (Hänninen & Valli 1986, 53-58)

Teollistumisen myötä tarve lasten päivähoidolle varsinkin kaupungeissa laajeni. Vuonna 1888 Hanna Rothman perusti Helsinkiin ensimmäisen kansanlastentarhan, jonka taustalla vaikutti myös fröbeliläinen pedagogiikka, tosin rajoittuen vain sen leikki- ja oppimateriaalien käyttöön. Kansanlastentarhojen yleinen tavoite oli parantaa köyhimpien lasten elinolosuhteita ja toiminnassa painottui voimakkaasti hoidollinen ja sosiaalinen puoli pedagogisen toiminnan rinnalla. (Eerola-Pennanen 2009, 31-53.)

Lastentarhojen sosiaalihuollollinen rooli vahvistui entisestään vuonna 1924, kun lastentarhojen hallinto siirtyi sivistysjärjestelmästä, kouluhallituksen kansanopetusosaston alaisuudesta osaksi sosiaaliministeriön lastensuojelutoimintaa (Hänninen & Valli 1986, 121-136). 1930 -luvulta 50 -luvulle pienten lasten hoidolla ja kasvatuksella kodin ulkopuolella olikin voimakas lastensuojelullinen ote, mikä etäännytti lastentarhoja niiden pedagogisista tehtävistä (Välimäki & Rauhala 2000, 391).

Naisten lisääntynyt töissä käynti muodosti 1960-luvulta alkaen huomattavasti lisääntyneen tarpeen lasten päivähoidolle Suomessa. Vuonna 1973 voimaan tullut päivähoitolaki määritteli päivähoidon tavoitteet sosiaalipoliittiseksi ja kasvatukselliseksi. Näiden tavoitteiden vaikutus näkyy myöhemmin luodussa educare- mallissa, jossa korostuu niin lasten opetus (edu) kuin hoito (care). (Välimäki & Rauhala 2000, 394-396; Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2022, 23.) Vuonna 1983 päivähoitolakiin lisättiin pykälä päivähoidon kasvatuksellisista tavoitteista (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2022, 25). Se oli merkittävä suuntaviitta tielle, jossa päivähoidon kasvatuksellisten tavoitteiden tiedostaminen yhteiskunnallisesti laajemmin alkoi.

Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus (Yhdistyneet kansakunnat, 1989) muokkasi myös merkittävästi nykyaikaista käsitystä lapsesta ja lapsuudesta. Se antoi lapselle äänen

määrittelemällä hänet osallistujaksi ja oikeuksien haltijaksi ja näin velvoitti maailman kuuntelemaan myös lapsia. Suomi ratifioi sopimuksen vuonna 1991.

1990-luvulla kaikille lapsille annettiin myös subjektiivinen oikeus päivähoitoon ja vuonna 2001 kunnat veloitettiin tarjoamaan maksutonta esiopetusta. Viimein vuonna 2013 päivähoito palautui opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alaiseksi ja samalla vakiinnutti paikkansa suomalaisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmään ensimmäisenä portaana. Vuonna 2015 esiopetuksesta, josta säädetään perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998, 26 a§), tuli velvoittavaa kaikille 6-vuotiaille lapsille. 2020-luvulla suomalaisessa varhaiskasvatuksessa puhuttaa kaksivuotinen esiopetus ja maksuttoman varhaiskasvatuksen mahdollisuus, mutta myös varhaiskasvatuksen laatu ja lapsen oikeus korkeatasoiseen varhaiskasvatukseen. Keskeisiä käsitteitä ovat lasten toimijuus ja osallisuus sekä niiden tukeminen varhaiskasvatuksessa. (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen 2022, 9-14; Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2022, 24-26.)

2.1.2 Varhaiskasvatuksen sijoittuminen tieteellisen tutkimuksen viitekehykseen

Lastentarhanopettajien koulutuksen siirtyminen yliopistoon vuonna 1995 aloitti suomalaisen varhaiskasvatuksen ja sen tutkimuksen paikantumisen akateemiseen maailmaan. Vuonna 2005 Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatus sai pääaineen aseman koulutusvastuuasetuksen mukaisesti. (Kinos, Karila & Palonen 2010, 238-239.) Myös ammattinimikkeitä haluttiin uudistaa yhteenkuuluvaksi tieteenalan kanssa ja lastentarhanopettaja nimike vaihtui varhaiskasvatuksen opettajaan uuden varhaiskasvatustieteen astuessa voimaan vuonna 2018 (540/2018).

Varhaiskasvatustiedettä määritellään soveltavaksi tieteenalaksi, koska sille on tyypillistä tiedon käytännöllinen luonne. Sen tutkimus usein kehittää, jäsentää ja teoretisoi varhaiskasvatuksen monimuotisia käytäntöjä. Sen ytimenä niin akateemisena oppiaineena kuin tutkimuksessa on institutionaalinen kasvatus. Varhaiskasvatustieteen teoreettiset lähtökohdat juontavat juurensa monitieteellisesti kasvatustieteestä, psykologiasta, sosiologiasta ja filosofiasta, kuitenkin sen oma näkökulma on vahvasti varhaiskasvatusikäisten lasten oppimisessa ja heidän elämään liittyvien ilmiöiden tarkastelussa. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13-24; Nummenmaa 2001, 25-39.)

Husa ja Kinos ovat erotelleet varhaiskasvatuksen tutkimuksen historiallisesti kolmeen osaan. Tutkimus ennen 1970-lukua oli luonteeltaan sosiologista ja verrattain vähäistä. Seuraavassa vaiheessa 70-80 luvuilla uuden päivähoitolain (1973) siivittämänä syntyi tutkimusta varsinkin esiopetuksesta,

joka laajeni myös käsittelemään päivähoitoa. 1980 -luvun jälkeistä vaihetta uudelle vuosituhannele Husa ja Kinos nimittävät kasvatustieteellistymisen kaudeksi. Heidän mielestä varhaiskasvatuksen historia sosiaalihuollin alaisuudessa ja monitieteellinen luonne hidastuttivat sen oman tieteenalan kehittymistä. (Husa & Kinos 2001.) Alasuutari ja Raittila tarkastelivat katsauksessaan, Varhaiskasvatuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit (Kasvatus ja aika 2017), varhaiskasvatuksen tutkimusta vuosina 1995-2015. Heidän katsaus keskittyi väitöskirjoihin ja artikkeleihin. Katsauksesta selvisi, että tutkimusteemoina erityisesti kolme teema-alueita olivat aikavälin aikana selkeästi lisääntyneet. Näitä olivat lapsiin ja lapsiryhmiin liittyvä tutkimus sekä lapsen kehitystä, oppimista ja pedagogiikkaa arvioiva tutkimus. Nämä kolme teemaa ovat pääosassa edelleen 2010-luvun jälkeisessä tutkimuksessa.

Vuosina 2010-2015 oli tutkimuksessa selkeä korostettu kiinnostus koskien lapsen kehityksen ja oppimisen arviointia sekä 2010 vuodesta eteenpäin lapsiin ja lapsiryhmiin keskittyvä tutkimus on lisääntynyt systemaattisesti keskittyen, lapsen asemaa ryhmässä, lapsen hyvinvointiin, osallisuuteen ja arkeen sekä lapsen ja ympäristön kohtaamiseen. Näiden teemojen lisäksi jatkuvasti syntyy tutkimusta varhaiskasvatuksen ammatillisuudesta, koulutuksesta ja johtajuudesta. (Alasuutari & Raittila 2017.)

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tuottama, Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet (2015) kokosi varhaiskasvatuksen pitkän aikavälin kehittämis- ja tutkimusalueiksi laadun, henkilöstön osaamisen, pedagogiikan, ohjauksen ja palvelujärjestelmän sekä tutkimuksen. Neuvottelukunnan tavoite on kehittää ja kannustaa kaikkia varhaiskasvatuksen toimialalla toimivia edistämään laadukkaamman varhaiskasvatuksen saavuttamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.) Nämä neuvottelukunnan kokoamat kehittämisalueet ovat nyt selvästi edustettuina varhaiskasvatuksen uusimmassa asiakirjoissa, jota käytetään myös tässä tutkimuksessa ja niiden avulla pyritään toteuttamaan laadukkaampaa varhaiskasvatusta tässä hetkessä. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta on myös työstänyt, Varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuva 2040 -raportin (2019), johon on koottu neljä erilaista tulevaisuuskuva varhaiskasvatukselle. Raportin perimmäinen tarkoitus on alustaa kansallista keskustelua siitä, mihin suuntaan varhaiskasvatusta halutaan tulevaisuudessa viedä ja millaisen tulevaisuuden haluamme lapsille luoda. Raportti esittelee visiot varhaiskasvatuksesta teknologiakeskeisessä yhteiskunnassa, kestävän kehityksen ja kiertotalouden yhteiskunnassa, yhteiskunnasta, jossa eri ihmisryhmien ja alueiden väliset erot ovat kasvaneet merkittävästi sekä varhaiskasvatuksesta, jossa lapsia valmennetaan tavoitteellisesti hyväksi koettuun elämään. (Jokinen

& Nieminen 2019.) Nämä varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tulevaisuusvisiot varmasti viitoittavat myös niitä aiheita, joita tulevina vuosina varhaiskasvatuksessa tutkitaan.

Varhaiskasvatustieteelle on leimallista side aikaan ja sen hetkisiin varhaiskasvatuksen kentän ilmiöihin (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2022, 36). Tämänkin tutkielman aineisto on vahvasti ajassaan kiinni määräävien asiakirjojen ollessa vasta vuoden voimassa. Niissä korostuva inklusiivinen varhaiskasvatus ja sen toteutuminen varhaiskasvatuksen arjessa on aktiivinen puheenaihe varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä.

2.1.3 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Toimintakulttuuri on työyhteisön tapa toimia. Se rakentuu työyhteisön vuorovaikutuksessa ja siitä muovaavat historialliset ja kulttuurilliset vaikuttimet. Toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Unescon Inklusiivisen koulutuksen linjauksissa (2009) korostetaan, että inklusio, laatu, saavutettavuus ja tasavertaisuus tukevat toisiaan ovat edellytyksiä aidosti inklusiiviselle koulutukselle. (Euroopan erityiskoulutuksen kehittämiskeskus 2009, 14)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu arvoista ja periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, työtavoista ja oppimisympäristöistä, yhteistyöstä ja sen eri muodoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta, ammatillisuudesta ja kehittämisotteesta sekä johtamisrakenteista ja -käytännöistä että toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin lähtökohtana on inklusiivisuus. Toimintakulttuuri on prosessi, joka on jatkuvassa muutoksessa arvioinnin ja kehittämisen kautta. Keskeistä on yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen ja valmius tunnistaa ja korjata ei-toivottujen piirteitä oppivassa yhteisössä. Tämä onnistuu yhteistyössä mikä pohjaa arvostavaan, osallistavaan ja luottamukselliseen dialogiin. Luomalla rakenteita, jotka tukevat ammatillista keskustelua varhaiskasvatuksenjohtaja edistää osallistavaa toimintakulttuuria ja samalla vahvistaa yhteisen toiminta-ajatuksen ja toiminnan tavoitteiden näkyvyyttä. (OPH 2022, 29-32.)

Yksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteista on se, että sitä käsitteenä ja sen tavoitteita ja toteutusmalleja ei ymmärretä yhdenmukaisesti. Johtajan ohjaava ote siihen, että työyhteisöön muodostuu, yhdenmukainen toimintakulttuuri on merkittävä ja erittäin keskeinen jalkautettaessa inklusiivista toimintakulttuuria varhaiskasvatuksen yksiköihin. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa jokaisen yhteisön jäsenen osallisuutta ja oppimista tuetaan. Se myös vastaa kaikkien lasten tarpeisiin

sensitiivisesti ja näin toimiessaan vahvistaa lasten kokemusta kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa toteutunut osallisuus vahvistaa lasten ymmärrystä oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista inklusiivisessa yhteisössä. (Helsingin kaupunki 2022, 26, 29.)

2.1.4 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiserityiskasvatus toteutuu osana varhaiskasvatusta. Varhaiserityiskasvatus liikkuu varhaiskasvatuksen, erityispedagogiikan ja inklusiivisen kasvatuksen viitekehyksissä niin tutkimuksellisesti kuin käytännön pedagogiikassakin. Tähän asti suomalainen varhaiskasvatuksen tutkimus on keskittynyt voimakkaasti tyypillisesti kehittyneiden lasten varhaiskasvatukseen ja erityispedagogiikka puolestaan tieteenä on painottunut perusopetusikäisten lasten kasvatukseen ja koulutuksen tutkimista. Suomessa varhaiserityiskasvatus onkin tutkimusalueena verraten uusi. Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat käsitteenä ja toimintatavoiltaan hyvin samankaltaisia. (Pihlaja & Viitala 2022, 33.)

Kansainvälisessä tarkastelussa voidaan todeta, että varhaiserityiskasvatus (early childhood special education) on arvostettu tieteenala monine tieteellisine aikakausjulkaisuineen ja omine varhaiserityiskasvatuksen tutkintoineen. Kansainvälisesti varhaiserityiskasvatuksen sisällä on havaittavissa erilaisia lähestymistapoja, joilla on erilaisia painotuksia. Näistä early intervention (EI) on tuen tarjoamisessa kokonaisvaltaisen lähestymistapansa kanssa lähimpänä suomalaista varhaiserityiskasvatuksen monialaista työyhteisöä. (Pihlaja & Viitala 2022, 33-34.)

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021) ja vuoden 2022 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat nostaneet varhaiserityiskasvatuksen näkyviin varhaiskasvatuksen tuen tasojen kautta ja täydentämällä tukeen ja inklusiiviseen varhaiskasvatuksen liittyvää ohjeistusta. Varhaiserityiskasvatus huomioi lapsen kehityksen, oppimisen ja kasvatuksen didaktiikan sekä metodit yksilöllisellä tavalla lapsen tarpeisiin sopiviksi varhaiskasvatuksen eri konteksteissa. Tärkeää on myös huomioida erityispedagogiikan eettiset periaatteet, joista hyviä esimerkkejä ovat hyväksyminen, arvostus ja ei-loukkaava toiminta tai puhe. (Pihlaja & Viitala 2022, 34.)

2.1.5 Yksityinen varhaiskasvatus

Yksityisen varhaiskasvatuksen piirissä oli koko maassa vuonna 2021 43302 lasta. Yhdistysten ja säätiöiden järjestämän varhaiskasvatuksen piirissä näistä lapsista oli 15%, yksityisten elinkeinonharjoittajien tarjoaman varhaiskasvatuksen piirissä 7% ja yritysten järjestämän varhaiskasvatuksen piirissä oli 78%. 92% yksityisestä varhaiskasvatuksesta tapahtui päiväkodeissa, 6% perhepäivähoidossa ja 2% ryhmäperhepäivähoidossa. (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2021.)

Yksityinen varhaiskasvatus toteutuu joko yhdistysperustaisten, voittoa tavoittelemattomien yhdistysten tai yritysperustaisten, voittoa tavoittelevien yritysten kautta. Varhaiskasvatuksen markkinoiden perusta syntyi 1980-luvulla, kun ostopalvelusopimukset tulivat mahdollisiksi. Tätä ennen myös yksityisen varhaiskasvatuksen pääasiallinen tavoite oli kansansivistys- ja kasvatustyö ilman taloudellista voittoa. Markkinoituminen toi liiketoiminnan arvot, pyrkimykset ja käytännöt varhaiskasvatuksen instituutioon, kuten optimoinnin ja tehostamisen. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa olevien lapsien määrä on kasvanut tasaisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana (keskimäärin 18% varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista). Koko maassa noin puolet kunnista tarjoaa yksityisiä varhaiskasvatuspalveluita. Lapsille ja perheille yksityisen varhaiskasvatuksen valinta mahdollistetaan kunnan ostopalveluna sekä palvelusetelinä tai Kelan yksityisen hoidon tuella tukien. Yksityisen varhaiskasvatuksen korvausmuotona Kelan myöntämän Yksityisen hoidon tuen osuus on pysynyt vuodesta 2015 suhteellisen samana, mutta kuntien myöntämien palvelusetelien määrä on systemaattisesti kasvanut kaksinkertaistuen vuosien 2015-2020 välillä. Yksityiset palvelun tuottajat ovat kunnille ratkaisu varhaiskasvatuksen kasvavaan kysyntään ilman, että heidän tarvitsee tehdä merkittäviä materialistisia investointeja. Usein kunnat pyrkivät palvelusetelin ja ostopalveluiden kautta säästöihin, vaikka yksityisen varhaiskasvatuksen alkuperäinen tavoite oli lisätä perheiden valinnanvaihtoehtoja monimuotoistamalla varhaiskasvatuspalveluiden tarjontaa. Vaikka pohjoismaissa koulutuksen yksityistyminen on edennyt hitaasti ja pehmeämmin kuin esimerkiksi anglosaksisissa maissa on uusliberalistisen ajattelun kannattamaa yksityistämistä, yksilön valinnanvapauden korostamista, kilpailua ja selektiivisyyttä havaittavissa nykyään enenemissä määrin myös varhaiskasvatuksen piirissä. Varhaiskasvatuksen sivistysihanne ja hyvinvointivaltion kasvatusinstituutio on omaksunut markkinatalouteen ja sen termistöön perustuvia tavoitteita. Lapsista kasvatetaan yrittelijäitä, tuottavia ja menestyviä kansalaisia markkinatalouden termein. (Valkonen, Pesonen & Brunila 2021.)

Yksi varhaiskasvatuksen keskeisimmistä tavoitteista on syrjäytymistä ehkäisevä kasvatustyö. Vaikka yksityinen varhaiskasvatus tarjoaa monimuotoisempia palveluja perheille varhaiskasvatuksen kentällä huomioiden yksilöiden erilaisia tarpeita, sen tarjoama valinnanvapaus myös eriarvoittaa perheitä, sillä lopulta kuitenkin ne valitsevat, jotka voivat. Yksityinen varhaiskasvatus ei ole kaikkialla perheille kustannuksiltaan samanhintaista kunnallisen varhaiskasvatuksen kanssa, mikä myös rajoittaa perheiden valinnanvapautta. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kannalta yksityisellä sektorilla on paljon parannettavaa, sillä suurin osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista on kunnallisessa varhaiskasvatuksessa, jonne heidät on usein yksityiseltä puolelta ohjattu, kun tuen tarpeet ovat selvinneet. Myös perheiden mahdollisuus vaikuttaa hoitoaikaan tai -määrään on yksityisellä puolella usein haasteellisempaa. Pahimmillaan näin jatkuva markkinatalousvetoinen varhaiskasvatus voi johtaa päiväkotien segregatioon ja sosiaalisen kerrostumisen lisääntymiseen. (Valkonen, Pesonen & Brunila 2021.)

2.1.6 Yksityinen varhaiskasvatus Uudellamaalla, pääkaupunkiseudulla ja Helsingissä

Uudellamaalla yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistui vuonna 2021 12 402 lasta. Yksityisen varhaiskasvatuksen järjestäjistä Uudellamaalla 24% oli yhdistyksiä ja säätiöitä, 4% yksityisen elinkeinonjärjestäjiä ja 72% yrityksiä. Uudellamaalla yksityisestä varhaiskasvatuksesta 95% toteutuu päiväkodeissa, 4% perhepäivähoidossa ja 0,8% ryhmäperhepäivähoidossa. (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2021.)

Pääkaupunkiseudun kolmessa suurimmassa kaupungissa, Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla varhaiskasvatuksen osallistumisprosentti vuonna 2021 hipoi 80 prosenttia. Tästä yksityistä varhaiskasvatusta oli Vantaalla 11,5%, Espoossa 17% ja Helsingissä lähes 9 prosenttia. Espoossa ja Vantaalla on käytössä varhaiskasvatuksen palveluseteli. Vantaalla 10% yksityisestä varhaiskasvatuksesta toteutui palvelusetelillä. Espoossa palveluseteli (5%) otettiin käyttöön elokuussa 2022 ja sen vaikutus muiden yksityisten palveluiden käyttöön näkyy vähitellen. Vertailtaessa kuuden suurimman kaupungin (Helsinki, Espoo, Vantaa, Turku, Tampere ja Oulu) yksityistä varhaiskasvatusta, joissa kaikissa Helsinkiä lukuun ottamatta on käytössä palveluseteli, voidaan todeta että palveluseteli on syrjäyttänyt lähes kokonaan ostopalvelut ja yksityisen hoidon tuella toteutetun varhaiskasvatuksen kyseisissä kaupungeissa. Tämä kehityssuunta on siis oletettava myös Espoon kohdalla. Edellisvuoteen verrattuna kuudessa suurimmassa kaupungissa palvelusetelillä järjestetyssä varhaiskasvatuksessa olevien lapsien määrä oli noussut 16%, kun puolestaan yksityisen hoidon tuella järjestetty varhaiskasvatuksen osuus oli laskenut 18% ja

ostopalveluna hankitun varhaiskasvatuksen osuus oli laskenut 22 prosenttia. (Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 3/2022, 21.)

Helsingissä kunnallista varhaiskasvatusta tarjotaan suomen ja ruotsin kielellä sekä kaksikielisenä suomi-saame-varhaiskasvatuksena. Yksityisten palveluntuottajien piiristä perheet voivat löytää erilaisia kieli- ja pedagogiikkapainotuksia, jotka täydentävät kunnan tarjoamia vaihtoehtoja varhaiskasvatukselle. Kaupunki valvoo yksityisiä palveluntuottajia ja varmistaa, että toiminta täyttää Varhaiskasvatuslain (540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman (2022) asettamat määreet ja tavoitteet. Vuosittaisessa toimintasuunnitelmassaan yksityiset palveluntuottajat kuvaavat toimintansa erityispiirteitä ja painotuksia yksityiskohtaisemmin. (Helsingin kaupunki 2022, 14.)

2.2. Inklusio

Inklusion pyrkii takaamaan kaikille ihmisille samat oikeudet ja tavoittelee tasa-arvo ihmisten välillä. Se on ideologinen ja globaali ajatussuunta. (Viitala 2022, 60.)

Unescon määritelmä inklusiivisesta kasvatuksesta toteaa inklusiivisen kasvatuksen olevan jatkuva prosessi, ja sen tavoitteena on korkealaatuisen koulutuksen tarjoaminen kaikille oppilaille. Inklusiivinen kasvatusta kunnioittaa oppilaitten monimuotoisuutta ja heidän erilaisia kykyjä, ominaisuuksia, taitoja ja tarpeita. Se tunnistaa ja ymmärtää oppimistavoitteiden yksilöllisyyden ja toiminnallaan luo yhteisöjä, joissa syrjimyksen kaikki muodot on poistettu. (UNESCO 2008)

Unescon (2008) määritelmä edustaa inklusion laajaa määritelmää, jossa inklusio nähdään koskevan koko yhteiskuntaa ja edistävän kaikkien sen jäsenten tasa-arvoa, osallisuutta ja hyvinvointia. Kapean määrittelyn mukaan inklusio kohdentuu tukea tarvitsevien, haavoittuvien tai syrjäytymisuhan alla olevien ryhmien oikeuksien puolustamiseen (Ainscow, Booth & Dyson 2006).

Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuoden (1983) motto ”täysi osallisuus ja tasa-arvo” voidaan nähdä inklusion alkulähteenä ja vuonna 1994 solmittua Unescon Salamancan julistusta erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä (1994) inklusion peruskivenä. Salamancan sopimuksen (UNESCO 1994) allekirjoitti erityisopetuksen kongressissa 92 maan hallituksen ja 25 kansainvälisen järjestön edustajat. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 15.)

Inklusio pohjaa vahvasti Ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen (Yhdistyneet kansakunnat, 1948) ja erityisesti sen 26. artiklaan, joka käsittelee jokaisen ihmisen oikeutta opetukseen sekä Lapsen oikeuksien (Yhdistyneet kansakunnat, 1989) kehitykseen sekä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Tärkeitä linjauksia inklusiivisen koulutuksen ja yhteiskunnan puolesta edustavat myös YK:n yleissopimus vammaisten oikeuksista (Yhdistyneet kansakunnat 2006) ja Unescon yleissopimus kulttuuri-ilmaisujen monimaisuuden suojelemisesta ja edistämisestä (2005).

Inklusiivisen koulutuksen ja kasvatuksen toteutumista rajoittavia tekijöitä maailmanlaajuisesti ovat: köyhyys, maantieteelliset rajoitteet, vanhempien koulutustason heikkous, kansantalous, segregaatian yleisyys edelleen monissa maissa ja opettajien jatkokoulutuksen puute (UNESCO 2021, 4). Listausta tarkasteltaessa suomalaisella varhaiskasvatuksella on maailmanlaajuisesti tarkasteltuna siis lähtökohtaisesti hyvät mahdollisuudet inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiselle.

Jo Salamancan sopimuksessa (Unesco 1994) todettiin, että opetuksen tehtävä on mukautua lasta ja hänen tarpeitaan vastaavaksi. Koulumaailman sopeutuminen pois opetuksen segregatiosta kulki integraation, jossa oppilaat liikkuvat erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä, kautta inklusioon. Inklusiossa oppilaan tarpeet eivät määrittele hänen oppimisen paikka ja siinä kaikkien oppilaiden oppimisen yksilölliset tarpeet pyritään kohtaamaan. Inklusio koskee kaikkia oppilaita ei ainoastaan niitä, jotka ovat erityisopetuksen piirissä. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 16.) Segregatio ei ole koskaan ollut suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vallitseva ratkaisu vaan varhaiskasvatuksen erityisryhmät ovat aina olleet sijoitettuina päiväkotien yhteyteen ja päiväkodin kaikilla ryhmillä on ollut myös yhteistä toimintaa. Varhaiskasvatuksessa on kuitenkin tärkeää ymmärtää integraation ja inklusion ero, jotta muutos ei jää pintapuoliseksi ja suppeaksi. (Viitala 2022, 60.)

Vielä vuonna 2021 tehdyn valtakunnallisen sähköisen kyselyn perusteella, joka oli osa opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamaa selvitystä: Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa, selvisi että, kyselyn perusteella varhaiskasvatuksen työntekijät ymmärsivät inklusion toteutumisen yleisesti varhaiskasvatuksen järjestämisen paikan kautta. Mikä puolestaan kuvaa enemmän integraatiota kuin inklusiota. (Neitola, Siipola & Heiskanen 2021, 83.)

Koulun kykyä kohdata kaikkien oppilaiden tarpeet ja vastuuta muokata kouluista inklusiivisempia korostetaan myös Unescon Inklusiivisen koulutuksen linjauksissa (2009). Sen mukaan inklusiivisen koulutuksen kautta lisätään oppimaan osallistumista, kulttuurillista ja yhteisöllistä osallisuutta, mitkä puolestaan vähentävät syrjäytymistä. Avoin keskustelu ja myönteisten asenteiden näkyväksi

tuominen edistävät inklusiota niin koulutuksellisessa kuin sosiaalisessa viitekehyksessä. Samalla ne edistävät kasvatuksen ja koulutuksen kykyä vastata koulutusrakenteiden ja -hallinnon asettamiin vaatimuksiin. Tämä vaatii ympäristöjen ja prosessien jatkuvaa kehittämistä oppimista edistäväksi ja oppimiskokemusta tukevaksi, niin järjestelmätasolla kuin oppijan oppimisympäristön tasolla. Linjauksessa korostetaan myös laatua, saavutettavuutta ja tasavertaisuutta inklusiivisen koulutuksen keskeisinä elementteinä. (UNESCO 2009, 7-9.)

Jo kymmenen vuotta sitten yleinen keskustelu inklusion ympärillä on kääntynyt pois siitä mitä inklusio on ja mihin sitä tarvitaan ja keskittynyt pohtimaan sitä, miten inklusio saavutetaan. Kuinka edistää inklusiota kansallisella tasolla, miten aktivoida oikeat käytännöt alueellisella ja paikallisella tasolla sekä tukea opettajia työssään erilaisten oppijoiden kanssa? Inklusiivinen opetus, sen suunnittelu ja käyttöönotto kaikilla koulutuksen ja kasvatuksen tasoilla tulee ymmärtää prosessina, joka koskee kaikkia sen piirissä olevia toimijoita. Inklusiivinen opetus on alati muutoksessa, jota ohjaa moninaisuuden tavoittelu ja aitoon demokratiaan pyrkiminen. Sen todentumista ilmentää tasavertaisuus ja laatu opetusjärjestelmässä. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2014, 5-7.) Tutkimukseni esittelee suppeasti inklusion tämänhetkistä tilaa suomalaisen varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ja sitä, miten niissä sanoitetaan inklusion ilmentymistä ja millaisia tavoitteita inklusiolle niissä asetetaan, niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla sekä arvioi näiden kahden tason välistä suhdetta.

2.2.1. Inklusion arvoperusta

Arvot inklusion taustalla ovat yhdenvertaisuus ja yhtäläiset oikeudet sekä kaikkien ihmisten tasa-arvo. Osallisuus ja yhteisöllisyys ovat kasvatuksessa keskeisiä inklusiivisia arvoja. Lisäksi rakkaus, rehellisyys, ilo, rohkeus, myötätunto, huolenpito, rauhanomaisuus, toiveikkaus ja luottamus kuuluvat inklusion arvoperustaan. Jatkuva arvojen pohdinta ja niiden käytännön toteutumisen arviointi on keskeistä inklusiiossa ja kirkastaa sen arvoja sekä toiminnan suuntaa. (Booth & Ainscow 2011, 21-28.)

Varhaiskasvatuksen arvoperusta pohjaa lapsen edun ensisijaisuuteen, lapsen mielipiteen huomioonottamiseen, yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen kohteluun, lapsen oikeuteen hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun sekä inklusiivisiin toimintaperiaatteisiin ja lapsen syrjintäkieltoon YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen (Yhdistyneet kansakunnat 1989), Varhaiskasvatuslain (540/2018) ja YK:n Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (Yhdistyneet kansakunnat

2006) mukaisesti. Lasten osallisuus, toimijuus ja kuulluksi tuleminen ovat keskeisiä näkökulmia varhaiskasvatuksen arvopohjassa. (OPH 2022, 16-17; Helsingin kaupunki 2022, 16).

Inklusiivinen varhaiskasvatus korostaa edellä mainittuja arvoja, asenteita ja toimintamalleja, joita ohjaavat yhdenvertaisuus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kaikkien kunnioitus sekä monimuotoisuuden ja erilaisuuden arvostaminen. Myös kulttuurillisen monimuotoisuuden huomioiminen on keskeistä. (UNESCO 2021, 2.)

2.2.2. Inklusiivinen toimintakulttuuri

Inklusio näyttäytyy laadukkaassa varhaiskasvatuksessa kokonaisvaltaisena, monisektorillisena, integroituna, lapsikeskeisenä, leikkiin pohjaavana ja kaikkien lasten ja heidän perheidensä osallisuuteen pyrkivänä (UNESCO 2021, 2). Toimintakulttuuri on avainasemassa edellä mainituiden tavoitteiden saavuttamisessa.

Työhön sitoutuminen ja yhteistyö on keskeistä inklusiivisen toimintakulttuurin kehittymisessä. Sitoutuminen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen alkaa yhteiskunnallisella päätöksentekotasolla lainsäädännössä ja muissa määräävissä asiakirjoissa, mutta yhteiskunnallinen sitoutuminen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen vaatii myös riittävää resurssointia, jotka heijastuvat suoraan inklusiivisen varhaiskasvatuksen laatuun. Monialainen yhteistyö sitouttaa lapsen lähiympäristön ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset yhteiseen päämäärään, edistämään lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden sitoutuminen on keskeistä luotaessa inklusiivista varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden sitoutumisen mahdollistaa johtaja, joka huolehtii lasten, vanhempien ja työntekijöiden osallisuudesta ja rohkaisee heitä sitoutumaan inklusiiviseen varhaiskasvatukseen omalla vahvalla ideologisella sitoutumisellaan. (Viitala 2022, 62-68.) Yhteisöllinen oppiminen kehittää inklusiivisuutta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja johtajan luoma avoin ja keskusteluun sekä muutokseen kannustava ilmapiiri tukee tätä. Yhteisöllinen oppimisympäristö, jossa työskennellään ja opitaan yhdessä nostaa kaikkien suorituksia (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2021).

Osallisuus todentuu aktiivisen sitoutumisen kautta. Se on sekä arvo, että päämäärä inklusiivisessa toimintakulttuurissa. Keskeistä on osallistujan kokemus osallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta sekä mahdollisuudesta vaikuttaa omaa elämää koskevassa päätöksenteossa. Osallisuus lisää sosiaalisemotionaalista hyvinvointia sekä kehittää itsetuntoa että neuvottelu- ja keskustelutaitoja.

Sosiaalinen osallisuus tarkoittaa jokaisen yksilön positiivista mukanaoloa kaikessa ryhmän toiminnassa. Inklusio ei toteudu ilman sosiaalista osallisuutta. Sosiaalisen osallisuuden kokemukseen vaikuttavat vuorovaikutus- ja ystävyysuhteet, vertaisryhmältä saatu hyväksyntä ja oma käsitys hyväksytyksi tulemisesta. Näistä seuraa myönteiset kokemukset mukaan pääsemisestä tai kielteiset kokemukset ulkopuolelle jäämisestä. (Viitala 2022, 72-73.)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin lähtökohtana on inklusiivinen varhaiskasvatus. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on kaikkien osallisuus ja oman potentiaalin saavuttaminen sekä sen kautta oman paikan löytäminen yhteiskunnassa (UNESCO 2021, 3). Varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapselle tulee taata mahdollisuus ilmentää itseään ja oppistaan yksilöllisellä tavalla sekä yhteisönsä jäsenenä. Varhaiskasvatuksen tulee tarjota lapsille oikeantasoisia haasteita sekä turvattu tarvittava tuki. Näin toimittaessa varhaiskasvatus tukee lasten kasvua omaan potentiaaliinsa vahvuuksiensa ja myönteisten oppimiskokemusten kautta. Kaikilla lapsilla tulee olla oikeus kokea kuuluvansa ryhmään ja osallistua sen toimintaan yhdessä vertaistensa kanssa. (OPH 2022, 24-26.)

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa henkilöstö muokkaa ympäristöä ja toimintaa siten, että kaikkien lasten osallistuminen ryhmänsä toimintaan mahdollistuu. Erilaiset apuvälineet, digitaaliset välineet, monimuotiset kommunikointimenetelmät, pedagogisesti suunnitellut pienryhmärakenteet, porrastettu toiminta ja eriyttäminen sekä tilojen luova ja monipuolinen hyödyntäminen mahdollistavat inklusiivisen otteen varhaiskasvatuksessa. Keskeistä on, että varhaiskasvatuksen henkilökunta tiedostaa mallintavansa toiminnallaan lapsille varhaiskasvatusyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Henkilöstö voi omalla toiminnallaan edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä lasten osallisuuden toteutumista ja näin tukea inklusiivista toimintakulttuuria omassa yksikössään. (Helsingin kaupunki 2022, 27.)

2.2.3. Inklusiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan onnistumisen edellyttää asenteiden tiedostamista, sitoutumista, yhteistyötä, johtajuutta sekä ajantasaista täydennyskoulutusta. Inklusio on ideologinen valinta, joka vaikuttaa pedagogisiin valintoihin varhaiskasvatuksessa. Keskeistä on, että varhaiskasvatuksen työntekijät uskovat kaikkien lapsien kykyyn oppia. Prosessiluonteisuus ja reflektio auttavat varhaiskasvatuksen henkilökuntaa löytämään ryhmälle ja sen yksilöille sopivat pedagogiset valinnat. Osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden tavoitteiden kirjaaminen näkyvästi

lasten henkilökohtaisiin suunnitelmiin ja ryhmäsuunnitelmiin nostaa inklusiivisia pedagogisia valintoja selkeämmin esille varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Inklusiivinen pedagogiikka vaatii myös huomion kiinnittämistä fyysisen oppimisympäristön valintoihin, sen esteettömyyteen, muunneltavuuteen ja lasten mieltymyksiin. Myös lelujen ja kirjojen tulisi heijastaa maailman moninaisuutta ja esitellä positiivisessa ja aktiivisessa roolissa erilaisia lapsia ja aikuisia. (Viitala 2022, 75-78.)

Inklusiivinen pedagogiikka vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstön perehtymistä inklusioideologiaan sekä lasten tuen tarpeisiin että heidän kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen. Vaikka varhaiskasvatuksen opettaja tai erityisopettaja vastaavat lapsen tuen kirjaamisesta ja arvioinnista lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, ovat kaikki varhaiskasvatuksen työntekijät vastuussa suunnitelmien toteuttamisesta. Lapsiryhmän lasten vaihtuvat tarpeet peräänkuuluttavatkin henkilökunnan jatkuvaa itsenäistä tai ohjattua pedagogista täydennyskoulutusta. (Viitala 2022, 69.)

Jatkuvan arvioinnin rooli on keskeinen inklusiivisen pedagogiikan prosessuaalisen luonteen vuoksi. Lapsi on lopulta se, joka voi arvioida onko inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa tavoitettu. Lasten ja toiminnan monimuotoinen havainnointi ja dokumentointi mahdollistaa pedagogiikan arvioinnin kaikkien osapuolten näkökulmista. Tavoitteena ei ole heikkouksien tai tukitarpeiden löytäminen, vaan ennemminkin sen todentaminen mikä toimii ja mikä ei. Toimintaa kyseenalaistavan lähestymisen kautta voidaan lisätä luovuutta ja mahdollistaa uudenlaisia toimintatapoja. (Viitala 2022, 79-80.)

2.2.4. Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa

Oikea-aikainen, yksilöllinen ja lapsen tarpeisiin pohjaava tuki on jokaisen varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen oikeus. Näin toteutettu tuki edesauttaa lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia sekä ehkäisee syrjäytymisen riskiä ja ongelmien kehittymistä laajemmin. (OPH 2022, 50.) Varhaiskasvatuksen tuki rakentuu yleisestä-, tehostetusta- ja erityisestä tuen tasosta, kuten Varhaiskasvatuslain (2018/540) uudistuksen (2021/1183) luvussa 3 a säädetään. Tämä niin kutsuttu Kolmiportainen tuki on yhdenmukainen esi- ja perusopetuksen kanssa. Yleiset periaatteet kaikille varhaiskasvatuksessa annettaville tukitasoille luovat pohjan tuen laadukkaalle toteutukselle. Yleiset periaatteet käsittelevät tuen antamista, lapsen saamaa tukea, tuen kirjaamista, yhteistyötä ja henkilöstön mitoitusta. Tuen antamisessa keskeistä on tukitoimien aloittaminen heti, kun tuen tarve on ilmentynyt. Oikeus välittömään tukeen perustuu inklusiivisuuden periaatteeseen. Tukimuotojen

valintaa johdattelee lapsen havainnointi ja tuen tarpeiden sekä tuen vaikuttavuuden arviointi. Lääketieteellistä diagnoosia tai lausuntoa tuen aloittamiselle ei tarvita. Lapsen saaman tuen on oltava aina yksilöllistä mutta yksilöllisyys painottuu tehostetussa ja erityisessä tuessa. Lapsella on mahdollisuus saada tukea koko varhaiskasvatuspolkunsa ajan. Lapsen saaman tuen tulee olla joustavaa. Lapsen varhaiskasvatus toteutuu arvioon perustuen osittain tai kokonaan lapsiryhmän pienryhmissä, integroidussa lapsiryhmässä tai erikoisryhmässä. Lapselle tulee lisäksi turvata pääsy tuen palveluihin ja apuvälineiden käyttöön. Tuen tarpeet, toteutuminen ja arviointi kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Laadukas tuen toteutuminen edellyttää huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Tehostetussa ja erityisessä tuessa moniammatillisuus yhteistyössä korostuu. Erityisen ja tehostetun tuen piirissä oleva lapsi vaikuttaa myös varhaiskasvatuksen henkilöstömitoituksen varhaiskasvatusryhmässä. (Alila 2022, 18-19.)

Yleinen tuki toteutuu varhaiskasvatuksen laadukkaana toimintana ja se koskee kaikkia lapsia, joiden oppimisesta tai kehityksestä on noussut huoli. Yleistä tukea ryhdytään antamaan heti tuen tarpeen ilmennettyä ja se toteutuu yleensä yksittäisinä tukimuotoina, erilaisina pedagogisina ratkaisuin, sekä lapsen erityisenä huomioimisena, auttamisena tai kannustamisena erilaisissa tilanteissa päiväkodin arjessa. Yleinen tuki on yleensä lyhytkestoista ja muihin tukitasoihin verrattuna kevyempää. Sen tukitoimet kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja ne eivät vaadi hallintopäätöksen tekemistä. Kuitenkin, jos lapsi saa yleisessä tuessa tukipalveluita, ne vaativat hallintopäätöksen. (Alila 2022,19-20.)

Hallintopäätöksen tekeminen on uutta varhaiskasvatuksen piirissä. Se koskee tehostettua ja erityistä tukea sekä tukipalveluita yleisen tuen piirissä. Hallintopäätöksestä säädetään Varhaiskasvatuslain (540/2018) pykälässä 15 e. Varhaiskasvatuslain (540/2018) pykälässä 15 b säädetään hallintopäätöksen sisällöstä. Siinä tulee mainita tuen muodot, varhaiskasvatuksen järjestämispaikka ja pykälän 15 c mukaiset tukipalvelut. Aloitteen tehostetun tai erityisen tuen antamisesta tai tukipalveluisen tarpeesta voi tehdä huoltajat, varhaiskasvatuksen henkilöstö tai muu asiantuntija. Aloitteesta seuraa tuen tarpeen arviointi ja sen jälkeen päätöksen teko. Hallintopäätöksen tekee varhaiskasvatuksen järjestämisvastuussa oleva kunta, myös ostopalveluna ja palveluseteleillä toteutetussa varhaiskasvatuksessa, vaikka lapsen varhaiskasvatus toteutuisi toisessa kunnassa. Yksityisen palveluntuottajan järjestämässä varhaiskasvatuksessa hallintopäätöksen tekee varhaiskasvatuksen toimipaikkakunta palveluntuottajan esityksestä. Yksityisen hoidon tuen osalta kunta ei ole vastuussa Varhaiskasvatuslain (540/2018) pykälän 6 mukaisesta järjestämisvastuusta.

Hallintopäätös pysyy voimassa kunnes se kumotaan tai muutetaan lapsen tarpeen sitä vaatiessa. (Alila 2022, 23-24.)

Kun yleinen tuki koetaan riittämättömäksi, siirrytään tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki on säännöllisempää ja se saattaa sisältää useita samanaikaisesti toteutuvia tukitoimia. Tehostetun tuen kesto on yksilöllistä ja se voi olla lyhytaikaista tai pitkään jatkuvaa. Keskeistä on se, että oikea-aikaisesti annettu tehostettu tuki ehkäisee haasteiden moninaistumista. Tehostetun tuen aloittamiseen ei vaadita diagnoosia tai kuntoutuspäätöstä, mutta hallintopäätös vaaditaan. (Alila 2022, 20.)

Erityinen tuki on tuen järein muoto. Päätös erityisestä tuesta tehdään, kun lapsella on vahva oppimisen ja kehityksen tuen tarve, johon tehostettu tuki on riittämätön. Se ei kuitenkaan edellytä aiempaa tehostetun tuen päätöstä. Erityinen tuki on aina yksilöllisesti suunniteltu ja sitä annetaan heti tuen tarpeen ilmettyä kuten muissakin tuen tasoissa. Erityinen tuki on yleensä intensiivistä pitkäkestoista ja saattaa sisältää useita erilaisia tukimuotoja ja -palveluita. Erityisen tuen antamisesta tulee tehdä hallintopäätös. (Alila 2022, 20.)

Uudistusten myötä varhaiskasvatukseen on tuotu tuen tasojen ja tukeen sekä inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvien tarkennusten lisäksi vaativan monialaisen tuen termi. Tällä viitataan monialaiseen yhteistyöhön sekä lapselle ja perheille tarjolla oleviin moninaisiin palveluihin. Vaativan monialaisen tuen piirissä olevien lasten ja perheiden tarpeet ovat monialaisia ja niihin vastataan yhteistyössä monen ammattilaisen kesken. (Pihlaja & Viitala 2022, 34.) Vaativan monialaisen tuen - käsitteen toivotaan kuvaavan tuen laajaa ja intensiivistä tarvetta, joka pohjaa yksilön tarpeisiin. Tärkeintä tuen toteutumisessa on laadukas kaikkia oppilaita tukeva toimintakulttuuri, johon kuuluvat yhtenäiset arvot ja asenteet, jotka tukevat lasten moninaisuutta ja takaavat yhteisöllisen opiskeluhoillon. Yksilöllinen opiskeluhoolto, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen palvelut sekä vaativaa konsultaatiota tai kuntoutusta tarjoavat tahot muodostavat vaativan moninaisen tuen osa-alueet. (Äikäs & Pesonen 2023.) Varhaiskasvatuksessa opiskeluhoolto ja muut vaativan moninaisen tuen osa-alueet ja yhteistyö heidän kanssa on sisällytetty yksikön toimintasuunnitelmaan yhteistyöosioon.

Varhaiskasvatuksessa tukitoimet muodostuvat pedagogisista, rakenteellisista ja hoidollisista tukitoimista. Pedagogisia tuen muotoja tai järjestelyjä ovat esimerkiksi strukturoitu, mutta joustava päivärakenne varhaiskasvatusryhmässä, sensitiivinen ja saavutettava vuorovaikutus ja

kommunikointi ja pedagogiset toimintatavat ja -menetelmät, jotka on luotu lapsen ja lasten tarpeiden pohjalta.

Rakenteellisia tukitoimia ovat henkilöstön osaamisen ja määrän lisääminen sekä ryhmän henkilöstörakenteen että lapsimäärän arviointi. Rakenteellisia tukitoimia ovat myös tulkitsemis- ja avustamispalvelut sekä apuvälineet, koska ne edistävät varhaiskasvatukseen osallistumista. Hoidolliset tukitoimet kattavat sairaanhoidon, perushoidon, hoivan ja avustamisen. On tärkeää, että tukitoimia suunniteltaessa huomioidaan lapsen oikeus osallisuuteen ja oppimiseen sekä mahdollistetaan toiminta osana omaa vertaisryhmää. (Alila 2022, 21-22.)

Tarpeen vaatiessa varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saa tukea lapsen tuen arvioinnissa, mutta käytännössä tuen tarpeen, riittävyuden ja toteutumisen arviointi on varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä. Pyydettyessä erityisopettaja antaa arvionsa lapsen tuen tarpeesta, toteutumisesta ja tukitoimista varhaiskasvatuksen henkilökunnan tueksi. Lapsen tuen arviointiin voivat osallistua kaikki moniammatillisen tiimin jäsenet, jotka ovat toimineet lapsen kehitystä ja oppimista edistävissä tehtävissä. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) velvoittaa myös pykälässä 20 arvioinnin sisältävän lapsen oman mielipiteen ja toiveiden kuulemiseen ja kirjaamiseen sekä yhteistyön lapsen huoltajien kanssa. (Alila 2022, 23.) Inklusiivinen varhaiskasvatus edellyttää koko kasvatushenkilöstöltä enenevässä määrin kykyä tunnistaa, toteuttaa ja arvioida tukea, sen tarvetta ja toimivuutta, jotta erilaisten oppijoiden osallisuus voidaan varhaiskasvatuksessa taata.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tavoite

Tämä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten inklusiivisia periaatteita ja inklusiivisen pedagogiikan tavoitteita sanoitetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (OPH 2022), johon myöhemmin tämän tutkimuksessa sisällönanalyysissa ja tulosten esittelyssä viitataan Vasu 22 -asiakirja nimellä ja varhaiskasvatustyksiköiden toimintasuunnitelmassa. Eli miten valtakunnallisella tasolla asetetut inklusiiviset tavoitteet siirtyvät Varhaiskasvatuslaista (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (OPH 2022) kenttätyöhön ja miten ne ilmenevät varhaiskasvatustyksiköiden toimintasuunnitelmassa, joka on varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava asiakirja? Millaisilla käsitteillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022) ja tutkimusaineiston toimintasuunnitelmissa sanoitetaan inklusiivisia periaatteita, -käytäntöjä ja – kulttuuria ja kuinka yhdenmukaisia käsitteet ovat tutkimusaineiston eri asiakirjojen välillä?

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, ja sen kautta koko varhaiskasvatus, rakentuu inklusiivisille periaatteille (OPH 2022, 7). Asiakirja tiedostaa myös inklusion käsitteen tulkinnallisen haasteen, sen käsitteen monitahoisuuden vuoksi. *”Inklusiivisuus on käsitteenä laaja ja se tulee nähdä kaikkia lapsia koskevana ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvänä periaatteena, arvona ja kokonaisvaltaisena tapana ajatella”* (OPH 2022, 7).

Jotta inklusiivista pedagogiikkaa pystytään systemaattisemmin jalkauttamaan varhaiskasvatuksen yksiköihin, on tärkeää selvittää, miten se ymmärretään niissä tällä hetkellä. Tavoitteeni on selvittää miten yhdenmukaisesti valtakunnalliset linjaukset ja määräykset ymmärretään, kuvataan ja sanoitetaan yksiköiden toimintasuunnitelmissa ”ruohonjuuritasolla”, missä suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteet lopulta laitetaan käytäntöön. Missä suhteessa inklusiivisia periaatteita, -käytäntöjä ja – kulttuuria ilmentäviä käsitteitä esiintyy asetusperustaisissa asiakirjassa ja yksiköiden toimintasuunnitelmissa? Tippuuko joitain käsitteitä pois matkalla asetusperustaisista asiakirjoista päiväkotien toimintasuunnitelmiin? Missä suhteessa eri käsitteitä painotetaan näissä asiakirjoissa?

Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) Inklusioon viitataan eri tasoisesti 21 kertaa. Käsitteet inklusiivisten periaatteiden mukaisesti ja inklusiivisiin periaatteisiin sitoutuminen esiintyvät asiakirjassa kymmenen kertaa (OPH, 2022, 7,15,16,20,29,30,41,55,56), inklusiivisuus käsitteenä kerran (OPH, 2022, 7), käsite inklusiivinen toimintakulttuuri kolme kertaa (OPH, 2022,

29,30,32), inklusiivinen varhaiskasvatus kerran (OPH, 2022, 30), inklusion johtaminen, kehittäminen ja arviointiin viitataan kaksi kertaa (OPH, 2022, 30), inklusiiviseen oppimisympäristöön viitataan kerran (OPH, 2022, 34), inklusiivisiin toimintatapoihin viitataan myös kerran (OPH, 2022, 37), inklusiiviseen toimintaan viitataan kerran (OPH, 2022, 39) ja niin ikään käsite inklusiivisen arvoperustan mukaisesti esiintyy asiakirjassa kerran (OPH, 2022, 62). Aiemmassa vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa inklusio käsite eri yhteyksissä esiintyy vain kolme kertaa (OPH 2018, 15,30&54). Myös Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon tutkimuksessa, Inklusio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2022) todettiin, että käsite inklusio esiintyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 vain kerran (Vanhanen, Vainikainen ja Mäkihonko 2022). Inklusio ja inklusiivisuus ovat uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa läpileikkaavia käsitteitä (Viljamaa & Vitala 2022, 63-64). Inklusion selkeä esille nosto uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022) on viesti yhteiskunnalta ja sen päättäjiltä siitä suunnasta mihin varhaiskasvatusta tulee kehittää ja niistä arvoista, joille sen toivotaan rakentuvan. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen aidosti vaatiikin koko yhteiskunnan osallistumista ja sitoutumista siihen (UNESCO 2021, 3).

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Index for Inclusion -mallia (Booth & Ainscow 2011). Index for Inclusion -mallia on hyödynnetty maailmalla laajasti työstettäessä inklusion käsitettä käytännönläheisemmäksi koulumaailmaan. Se pohjaa inklusion laajaan määritelmään ja sen teoreettinen viitekehys rakentuu kolmesta dimensiosta, joita ovat: inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen kulttuuri. Viime vuonna julkaistussa tutkimuksessaan Inklusio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, Vanhanen, Vainikainen ja Mäkihonko tarkastelevat kasvatus- ja opetustyötä ohjaavaa laki- ja asetusperustaista asiakirjaa sisällönanalyysin avulla hyödyntäen Boothin ja Ainscow'n alkuaan vuonna 2000 esittelemää Index for Inclusion -mallia, kuten myös omassa tutkimuksessani on tarkoitus tehdä. Vanhanen, Vainikainen ja Mäkihonko toteavat, että vaikka Index for Inclusion korostaa inklusion näkymisen tärkeyttä opetussuunnitelmissa kuitenkin tutkimusta tästä näkökulmasta ei juurikaan ole. Aiemmat tutkimukset, jotka on hyödyntäneet Index for Inclusion -mallia, ovat keskittyneet vahvasti inklusion kehittämiseen kouluissa. (Vanhanen, Vainikainen & Mäkihonko 2022.) Myöskään aiempaa tutkimusta, jossa Index for Inclusion -mallia olisi hyödynnetty tutkimuksessa koskien varhaiskasvatuksen asiakirjoja ei ole.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen kulttuuri näkyvät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022)?
2. Miten inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen kulttuuri näkyvät varhaiskasvatyüksiköiden toimintasuunnitelmissa?
3. Miten inklusio näkyy varhaiskasvatuksen voimassa olevissa kansallisissa ja paikallisissa asiakirjoissa?

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä laadullinen tutkimus kartoittaa sitä, miten inklusiivisia käsitteitä ymmärretään ja sanoitetaan varhaiskasvatyüksiköiden toimintasuunnitelmissa. Laadullinen tutkimus keskittyy merkitysten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen ja onkin tärkeää, että tutkija täsmentää tutkimuksessaan kohdentuuko se kokemuksiin, jotka ovat aina omakohtaisia vai käsityksiin, jotka ilmaisevat yhteisön tyypillistä tapaa ajatella (Vilkkä 2021, 118).

Tämä tutkimus toteutetaan sisällönanalyysin avulla, koska sitä hyödyntäen voidaan analysoida dokumentteja ja etsiä niistä merkityksiä systemaattisesti sekä objektiivisesti ja näin luoda tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena on aineiston informaatioarvon lisääminen valitusta ilmiöstä. Sisällönanalyysi toimii tämän laadullisen tutkimuksen metodina eli sen avulla etsitään aineistosta merkityskokonaisuuksia ja järjestetään aineistoa johtopäätösten tekoa varten. Analysoidun aineiston tarkastelussa haetaan tukea myös analyysitulosten kvantifioinnista, vaikka se perinteisesti kuuluu sisällön erittelyyn. Tästä johtuen tutkimukseni voi metoditasolla liittää myös MMR - lähestymistavan (mixed methods research) alle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117-122 & 135-138.) Inklusion käsitteen monitahoisen tulkitsemisen vuoksi koin, että tutkimus hyötyisi teoreettisesta viitekehuksesta, joka määrittäisi aineiston analyysia. Tästä johtuen analyysi suoritetaan teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, joka mahdollistaa valitun teorian hyödyntämisen mutta analyysi ei pohjaudu suoran siihen. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aiheiston ehdoilla, mutta siihen tuodaan käsitteistö valmiista teoriasta. Teoriaohjaava analyysi on abduktiivista, eli sen päättelyn logiikkaa ohjaa jokin johtoajatus ja tutkija liikkuu joustavasti aineistolähtöisyyden ja valmiin mallin välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107-110, 133.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Boothin ja Ainscow'n kehittämää Index for Inclusion -mallia (2011). Index for Inclusion -malli pohjaa inklusion laajaan määritelmään, jossa inklusiivisuus koskee kaikkia edistään osallisuutta, tasa-arvoa ja arvostaen erilaisuutta (Ainscow, Booth & Dyson 2006). Malli rakentuu kolmesta dimensiosta, joita ovat: inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen kulttuuri.

Inklusiiviset periaatteet sisältävät inklusiivisiin arvoihin sitoutumisen ja opetuksen järjestämisen inklusiivisesti. Inklusiiviset periaatteet -dimensio painottaa inklusion näkymistä koulun tai kasvatusyhteisön suunnitelmissa, joiden kautta kannustetaan kaikkien osallisuuteen. Tavoitteena on yhdenvertaisesti taata kaikkien osallisuus ja koulun kehittämiseen sen jäsenten tarpeiden mukaan.

Inklusiiviset käytännöt mahdollistavat kaikkien oppimisen ja osallisuuden. Inklusiiviset käytännöt -dimensio keskittyy pedagogiikkaan, joka heijastaa inklusiivisia arvoja ja periaatteita. Inklusiiviset käytännöt -dimensio painottaa yhteistyötä niin opettamisessa kuin oppimisessakin.

Inklusiivinen kulttuuri esiintyy oppimisympäristössä oppilaita tukevana ja heidän osallisuutta edistävänä. Inklusiivinen kulttuuri -dimensio painottaa yhteisöllisyyttä, jossa jokainen kokee hyväksyntää omana itsenään. Keskeistä on turvallisen ja arvostavan yhteisön luominen, jossa inklusiiviset arvot jaetaan ja niitä kehitetään yhteisön kesken palvelemaan sen kaikki jäseniä. (Booth & Ainscow 2011, 46).

Näitä Index for Inclusion -mallin dimensioita tullaan hyödyntämään tämän tutkimuksen sisällönanalyysissä. Index for Inclusion -malliin sisältyy myös opetussuunnitelman tarkastelua inklusiivisten arvojen ja käytäntöjen kautta. Esitettyjen indikaattoreiden ja kysymysten avulla haastetaan opetussuunnitelman käyttäjät tulkitsemaan sitä inklusiivisesti ja huomioimaan sen toteuttamisessa kaikki oppijat tasa-arvoisesti sekä tarkastelemaan aiheita ja ilmiöitä monitasoisesti oppijoiden ymmärrystä lisäten. (Booth & Ainscow 2011, 121-158). Tämä osio auttaa varmasti myös minua tutkimuksessani varsinkin varhaiskasvatusyksiköiden toimintasuunnitelmien analyysia suorittaessani, koska toimintasuunnitelmien tarkoitus on juurikin sanoittaa sitä, millä keinoin inklusiiviset periaatteet ja käytännöt sekä inklusiivinen kulttuuri taataan toteutuvan kyseisessä varhaiskasvatusyksikössä.

3.3 Tutkimusaineisto

Suomalaista varhaiskasvatusta ja sen järjestämistä ohjaavat velvoitteet on kirjattu Suomen perustuslakiin (731/1999), Varhaiskasvatuslakiin (540/2018), Valtioneuvoston asetukseen Varhaiskasvatuksesta (1586/2019; 753/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022). Myös kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut sekä muusta lainsäädännöstä tulevat velvoitteet vaikuttavat merkittävässä määrin suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämiseen. Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014), Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986), YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989), YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (2006), YK:n julistus alkuperäsikansojen oikeuksista (2007) sekä YK:n kestävä kehityksen tavoitteet (2015) ovat tällaisia sopimuksia ja lakeja. Tässä tutkielmassa aineistona käytetään Varhaiskasvatuslakia (540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2022), Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaa (2022) sekä varhaiskasvatusyksiköiden toimintasuunnitelmia (2022-2023), joiden pohjan on luonut Helsingin kaupunki. Muihin edellä mainittuihin asiakirjoihin viitataan tarpeen vaatiessa.

3.3.1 Varhaiskasvatuslaki

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säädetään varhaiskasvatuksen tavoitteista, mitkä viitoittavat perusteiden sekä paikallisen että lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaa, toteuttamista ja arviointia (Helsingin kaupunki 2022, 11).

Vuonna 2015 voimaan tullut Varhaiskasvatuslain ensimmäinen osa (Varhaiskasvatuslaki 580/2015) syrjäytti aiemman Päivähoitolain, joka oli astunut voimaan vuonna 1973. Varhaiskasvatuslain ensimmäinen osa määrittäi varhaiskasvatuksen pedagogisia tehtäviä lain tasolla. Varhaiskasvatuslain uudistuksen toinen osa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018) vuonna 2018 puolestaan keskittyi lapsen edun ensisijaiseen toteutumiseen varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen laadun nostamiseen sen henkilöstön korkeamman koulutustason kautta. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2022, 23-25.)

Voimassa oleva Varhaiskasvatuslaki säättää lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen ja sen toimintamuodoista sekä siitä tahosta joka varhaiskasvatusta saa järjestää ja tuottaa. Se myös määrittää, että alle oppivelvollisuusikäiset lapset kuluvat varhaiskasvatuksen piiriin, mutta tarpeen vaatiessa myös sitä vanhemmat lapset. Esiopetus kuuluu perusopetuslain piiriin. (540/2018, 1§.)

Varhaiskasvatustalain pyrkimyksenä on edistää lasten kokonaisvaltaista iän mukaista kasvua ja kehitystä sekä terveyttä ja hyvinvointia. Varhaiskasvatus toteutetaan monipuolisena pedagogisena toimintana, joka mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset. Varhaiskasvatusta toteutetaan lasta kunnioittan toimintatavan mukaisesti ja sen tavoittelee lapsille yhdenvertaisia mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen tasa-arvoisessa ilmapiirissä, joka tukee lasten mahdollisuutta osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon ja tunnistaa lasten yksilölliset tuen tarpeet. Varhaiskasvatusympäristö on turvallinen ja terveellinen sekä kehittävä ja oppimista edistävä. Varhaiskasvatuksessa pyritään kehittämään lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja ja luomaan mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten, heidän perheiden ja kasvatushenkilöstön välille. (540/2018, 3§.)

Kaikessa varhaiskasvatusta koskevassa päätöksenteossa on otettava huomioon ensisijaisesti lapsen etu (540/2018, 4§.) Lapselle tulee taata osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuus häntä koskevan varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tavalla, jossa otetaan huomioon lapsen ikä ja kehitystaso. Huoltajille on tarjottava säännöllisesti mahdollisuus osallistua suunnitteluun ja arviointiin koskien lapsensa varhaiskasvatusta. (540/2018, 20§.)

Varhaiskasvatustalain muutoksessa (1183/2021), joka astui voimaan 1.8.2022 muutettiin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin 3 §:n 1 momentin 2 kohta siten, että koulutuksellista tasa-arvoa toteutetaan inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Lainsäädäntöä koskien lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa lain 23 §:n kohdalla muutettiin siten, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee kirjata aiempien kohtien lisäksi lapsen tuen toteutus lain 15 b §:n mukaisesti ja arvioida tuen vaikuttavuutta lapseen. Lain 35 §:ssä koskien päiväkodin henkilöstön mitoittamista tarkennetaan, mitä tuen tarpeessa olevilla lapsilla tarkoitetaan viitaten lain 15 a §:n momenttiin 2 tai 3, missä määritellään tehostettu – ja erityinen tuki. Lain 38 §:ssä koskien perhepäiväkodin henkilöstön mitoittamista tehdään sama tarkennus kuten edellä koskien tuen tarpeessa olevien lasten tuen määrittämää. Varhaiskasvatustalain luvussa 12, joka käsittelee oikeusturvakeinoja ja muutoksenhakua lisättiin 62§:n kohdalle muutoksenhaku lapselle annettavaan tukeen ja siinä viitataan lain 15 e §:n, jossa säädetään tuen päätöksestä ja tukipalveluista. (1183/2021, 3§, 23§, 35§, 38§, 62§.) Näiden muutosten lisäksi lakiin lisättiin kokonaan uusi luku 3 a, joka käsittelee lapsen oikeutta varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen sekä varhaiskasvatuksessa annettavan tuen rakennetta, toteutusta, arviointia ja erityisestuen päätöksen antamista (540/2018, luku 3a).

3.3.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen johdolla laadittu määräysluonteinen perusteasiakirja, joka pohjaa Varhaiskasvatukseen (540/2018). Sen pohjalta varhaiskasvatuksen tuottajat ja järjestäjät laativat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmansa. Varhaiskasvatukseen mukaan perusteiden tavoite on tukea yhdenvertaista varhaiskasvatusta Suomessa ja varmistaa että laissa säädetyt tavoitteet varhaiskasvatukselle sekä sen laadun kehittämiseksi toteutuvat. Se määrittää varhaiskasvatuksen keskeisen sisällön ja moninaiset yhteistyöverkostot, joiden varaan varhaiskasvatus rakentuu sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sisällön. (540/2018, 21§.)

Varhaiskasvatuksen perusteet on verraten uusi määräysluonteinen perusteasiakirja. Ensimmäisen määräyksen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista Opetushallitus antoi lokakuussa 2016 ja niiden pohjalta luodut paikalliset suunnitelmat otettiin virallisesti käyttöön elokuussa 2017 (OPH 2016). Tätä ennen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet oli ollut Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisu (Stakes 2003). Opetushallituksen määrittämiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on tehty uudistuksia vuosina 2018 ja 2022 (OPH 2018; OPH 2022).

Uudistusten pohjana ovat olleet muutokset ja tarkennukset varhaiskasvatukseen, arviointi- ja tutkimustiedon tulokset sekä asiakaspalaute. Uudistetussa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022) selkeänä tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen inklusiivisuutta. Perusteasiakirjan tekstissä pyrittiin avaamaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämisen periaatteita ja käytäntöjä, jotta tavoitteet koskien inklusiivista varhaiskasvatusta olisivat ymmärrettävämmät perusteiden käyttäjille. Uudistus on myös yhdenvertaistanut tuenmallit koko Suomessa, luoden edellytyksen pitkäkestoiselle moniammatilliselle yhteistyölle. Muutokset perusteasiakirjassa johtavat aina muutoksiin myös paikallisissa, varhaiskasvatuksen järjestäjien ja tuottajien varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tukea muutostyöhön tarjoavat opetushallitus ja aluehallintovirastot koulutusten, tukimateriaalien ja valtionavustusten muodossa. (Alila ym. 2022, 24-25.)

3.3.3 Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma

Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat pohjaavat opetushallituksen laatimaan kansalliseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022), jossa jokaisen luvun lopussa listataan paikallisesti

päätettävät asiat, jotka ohjaavat paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista ja arviointia (OPH 2022, 71).

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma on kaikkia helsinkiläisiä varhaiskasvatuksen toimijoita velvoittava asiakirja. Se pohjaa Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022 -asiakirjaan (OPH 2022) ja siinä ilmennetään myös helsinkiläisen varhaiskasvatuksen ominaispiirteitä, joiden keskiössä on tavoite tukea lapsen osallisuuden kokemusta ja uskoa omiin kykyihinsä. Se määrittää helsinkiläisen varhaiskasvatuksen periaatteet ja tavoitteet pedagogiselle toiminnalle sekä arvioinnille. (Helsingin kaupunki 2022.) Arviointi pohjaa Kansallisen arviointikeskuksen arviointimalliin (Vlasov ym. 2018, 39-40).

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma on varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden luoma asiakirja, jota on työstetty yhdessä varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Huoltajilla ja muilla kuntalaisilla on ollut mahdollisuus kommentoida asiakirjan luonnosta ja siihen on myös liitetty lasten ajatuksia tulevaisuudesta. Lopullisen asiakirjan on hyväksynyt Helsingin Kasvatus- ja koulutuslautakunnan suomenkielinen jaosto.

Helsinki pyrkii ”yhdessä lasten kanssa rakentamaan kaupunkia, joka on avoin ja yhteisöllinen ja jossa ihmisten moninaisuutta arvostetaan ja kunnioitetaan” (Helsingin kaupunki 2022, 6-7). Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman arvoperusta rakentuu rehellisyyteen, oikeudenmukaisuuteen, yhdenvertaiseen kohteluun ja avoimuuteen. Oppijoiden ja henkilöstön hyvinvointi on kaiken toiminnan perusta. Helsinkiläisessä varhaiskasvatuksessa keskeistä on vuorovaikutuksen laatu sekä lasten kohtaaminen sensitiivisesti ja lämpimästi. Tärkeää on, että jokainen lapsi kokee kuuluvansa ryhmään ja lasten ystävyysuhteiden muodostumista tuetaan. Leikki on varhaiskasvatuksen keskeisin toimintamuoto ja henkilöstö vaalii pedagogisesti tuettua leikkiä sekä hyödyntää sitä toiminnan suunnittelussa. Oppimisen alueet kuvaavat varhaiskasvatuksen pedagogiikan tavoitesisältöjä. Oppimisen alueet ovat: Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisö, Tutkin ja toimin ympäristössäni, Kasvan, liikun ja kehityn. Oppimisen alueet ovat yhdenmukaiset esiopetussuunnitelman kanssa. Niitä lähestytään laaja-alaisen tarkastelun ja tutkimisen kautta. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa kestävä tulevaisuuden näkökulmia painotetaan laaja-alaisessa osaamisessa, mikä rakentuu tietojen, taitojen, asenteiden, arvojen ja tahdon kokonaisuudesta. Laaja-alainen osaamisen kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja se on keskeinen taito muuttuvassa maailmassa. (Helsingin kaupunki 2022, 16,19-21 & 40.)

3.3.4 Varhaiskasvatussyksikön toimintasuunnitelma

Varhaiskasvatussyksikön toimintasuunnitelma on asiakirja, jonka yksiköt laativat vuosittain. Se perustuu kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Toimintasuunnitelma luodaan yhteistyössä varhaiskasvatussyksikön työyhteisön, lasten ja heidän huoltajien kanssa sen tavoitteena on tiivistetysti esitellä kyseisen yhteisön kaikkien jäsenten keskeisiä tarpeita ja toimia, joilla näitä tarpeita pyritään lähestymään, jotta ne palvelisivat parhaiten kyseisen yksikön lasten kehitystä sekä lasten ja heidän perheiden hyvinvointia.

Helsingissä varhaiskasvatuksen toimintasuunnitelman rakenteena ja teemoina ovat: yksikön toimintakulttuuri, kannustamme hyviin kaveritaitoihin varhaiskasvatuksessa, tasa-arvoinen ja yhdenvertainen varhaiskasvatus ja esiopetus, lapsen polku varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen, viestintä ja yhteistyö (Helsingin kaupunki 2022). Tämä osa toimintasuunnitelmasta on julkinen ja tulee olla huoltajien ja muiden halukkaiden saatavilla. Lisäksi Helsingin varhaiskasvatussyksiköiden toimintasuunnitelmiin kuuluu arviointitaulukot, joihin kirjataan yksikön hyvinvointi-, kestävän kehityksen- sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen tavoitteet sekä kriteerit, joiden kautta tavoitteiden toteutumista arvioidaan. Toimintasuunnitelmaan arviointitaulukot ovat työyhteisön omaan käyttöön, eivätkä julkinen osa asiakirjaa. Niihin kirjattuja tavoitteita käytetään työyhteisön pedagogisen johtamisen ja arvioinnin välineenä. Näiden lisäksi luodaan yksikön oma tavoite.

3.3.5 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuuden viimeinen taso on lasten varhaiskasvatussuunnitelmat. Niiden lähtökohtana on lapsen etu ja tarpeet. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman luomiseen osallistuvat varhaiskasvatuksen henkilöstö, lapsi ja hänen huoltaja(t) sekä mahdollisesti muita moniammatillisia asiantuntijoita. Päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma luomisesta ja arvioinnista. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma sisältää tavoitteet lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiselle. Siihen tulee myös kirjata lapsen mahdollinen tuki ja sekä sen toteutuminen, että tuen vaikuttavuuden ja tukitoimien toteutumisen arviointi. Suunnitelma tarkistetaan vähintään kerran vuodessa mutta useammin jos lapsen tarpeet sen vaativat. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on salassa pidettävä asiakirja. (Helsingin kaupunki 2022, 5-9.)

Tässä tutkielmassa aineistoon ei kuulu lasten varhaiskasvatussuunnitelmia, jotta aineisto pysyisi hallittavan kokoisena. Aiheeseen liittyen lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa kuitenkin ilmeni juuri inklusiivisuudelle keskeinen oppimisen kohtaaminen yksilöllisellä tasolla ja niistä löytyisi kirjattuna niitä pedagogisia ratkaisuja, joiden on koettu edistävä kyseisin lapsen oppimista sekä tukevan hänen osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattu lapsen oma ääni ja sen sanoittaminen ilmentäisi mielenkiintoisesti lasten kokemusta inklusiivisuudesta omassa ryhmässään.

3.4 Aineiston keruu

Aineistoni muodostuu suomalaista varhaiskasvatusta määrittävistä valtakunnallisista ja paikallisista asiakirjoista. Aineistoni rakentuu valtakunnallisista määrävistä asiakirjoista kohden yksikkökohtaisia toimintasuunnitelmia, jotka ovat luonteeltaan enemmän toimintaa kuvaavia. Tutkimukseni aineistona ovat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2022) sekä neljän yksityisen varhaiskasvatusyksikön toimintasuunnitelmat.

Aineisto on kauttaaltaan julkisia dokumentteja, jotka ovat kaikkien vapaasti saatavilla ja niiden käyttöön tutkimusaineistona ei liity suojattavuutta tai tutkimuseettisiä rajoituksia. Ainoastaan toimintasuunnitelmien osana olevat arviointitaulukot eivät ole julkisia asiakirjoja, niiden ollessa tarkoitettuja yksikön pedagogisen johtamisen ja arvioinnin välineiksi. Kirjallisen luvan arviointitaulukoiden käyttöön osana aineistoani hain varhaiskasvatusyksiköiden johtajalta. Mikään osa aineistosta ei sisällä minkään muotoista henkilökohtaista tietoa, jotka vaatisivat rajoituksia aineiston kuvauksessa suojattavuuden tai tutkimuseettikan näkökulmasta. Varmistaakseni aineiston anonymiteettiä poistan toimintasuunnitelmista yksiköiden nimet ja viittaan niihin tutkimuksessani numeroin (esim. Toimintasuunnitelma I ja Toimintasuunnitelma II).

En ole tutkijana vaikuttanut aineistoon mitenkään sen keräämisvaiheessa, koska se on luotu muihin tarkoituksiin kuin tätä tutkimusta varten. En ole siis ollut missään kontaktissa aineistoon sen työstövaiheessa. Valtakunnalliset määrävät asiakirjat ja lakiasetukset on työstetty hallituksen nimeämissä työryhmissä ja hyväksytyt eduskunnassa. Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma on käynyt samankaltaisen prosessin läpi ennen voimaan astumistaan, kun sitä on työstetty vasu-verkostossa ja sitä työstettäessä on kuultu niin huoltajia, lapsia kuin yhteistyötahoja. Sen virallisesta hyväksymisestä vastaa Kasvatus- ja koulutuslautakunnan suomenkielinen jaosto. Yksiköiden toimintasuunnitelmat on luotu yhdessä yksikön työyhteisön,

lasten ja perheiden kanssa ja niiden toteutumista sekä laatua valvoo Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen palveluvastaava. Arvoperusta varhaiskasvatustyölle ja -suunnitelmille puolestaan nousee valtakunnallisista varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmista sekä varhaiskasvatuslaista.

Tässä tutkimuksessa analysoidaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjaa (OPH 2022) ja neljään yksityistä varhaiskasvatusta tuottavan varhaiskasvatustyöyksikön toimintasuunnitelmaa lukuvuodelta 2022-2023. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) vaikuttaa ja siihen viitataan paljon Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirjassa (OPH 2022). Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma (Helsingin kaupunki 2022) puolestaan pohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjaan (OPH 2022) joka näkyy myös selkeinä nostoina Helsingin Varhaiskasvatussuunnitelmassa (Helsingin kaupunki 2022). Yksiköiden toimintasuunnitelmille ohjaavat suuntaviivat ja tavoitteet määräytyvät Helsingin Varhaiskasvatussuunnitelmassa (Helsingin kaupunki 2022) jonka pohjalta ne rakentuvat. Varhaiskasvatustyöyksiköiden toimintasuunnitelman rungon on myös luonut Helsingin kaupunki. Vaikka kaikkia näitä asiakirjoja ei käytetä tämän tutkimuksen aineistona analyysivaiheessa, ne kuitenkin välillisesti vaikuttavat tutkimuksen aineistoon merkittävässä määrin.

Tutkimuksen toimintasuunnitelmat on kerätty pääasiassa pääkaupunkiseudulla toimivan The International Childcare and Education Centre -yrityksen Helsingissä toimivista päiväkodeista. The International Childcare and Education Centre, josta käytetään lyhennettä ICEC on vuonna 1989 perustettu yritys, joka tarjoaa englanninkielistä varhaiskasvatusta. Loppuvuodesta 2019 ICEC siirtyi yrityskaupan myötä osaksi Pilke päiväkodit oy:tä, säilyttäen kuitenkin oman nimensä ja pedagogiikkansa. (The International Childcare and Education Centre -verkkosivut; Pilke päiväkodit oy 2019.) Vuonna 2020 kotimainen Pilke päiväkodit oy myytiin yrityskaupassa norjalaiselle Läringsverkstedet AS:lle, joka on pohjoismaiden suurin yksityisiä varhaiskasvatuspalveluita tarjoava yritys (Pilke päiväkodit oy 2020).

Toimintasuunnitelmiin on kirjattu yhden yksikön toimintamallit, jotka ovat rakentuneet sen yksikön jäsenten tarpeista. Toimintasuunnitelmat ovat siis tavallaan inklusiivisia asiakirjoja, tai niillä on mahdollisuus olla sellaisia. Valitsin toimintasuunnitelmat aineistoksi tutkielmaani, koska oletin niiden olevan vaivattomasti haltuun saatavaa aineistoa, eikä niiden kokoaminen vaatisi myöskään ylimääräistä työtä keneltäkään toiselta. Oletukseni osoittautui vääräksi. Aineiston haltuun saaminen on vaatinut yllättävää pommitusta sähköpostitse ja viesteillä. Helsingin kaupungin asettama takaraja toimintasuunnitelmille ja niiden palautukselle oli 31.10.2022 ja vain yksi neljästä yksiköstä sai

työstettyä toimintasuunnitelmansa tähän aikarajaan mennessä. Loput kolme toimintasuunnitelmaa sain haltuuni vasta 26.1.2023 ja tällöinkään ne eivät olleet vielä täysin viimeistellyt versiot. Tilanne kuvaa mielestäni hyvin varhaiskasvatuksen nykytilaa, jatkuvaa kiirettä ja sitä miten aika ei selkeästi vaikuta riittävän edes perustyötehtävien toteuttamiseen. Tutkimuksen aineistona olevat neljä toimintasuunnitelmaa ovat kirjanneet kaksi päiväkodin johtajaa. Toisen vastuulla on ollut yksi varhaiskasvatuyksikkö ja toisen kolme. Vuoden 2023 alusta kaikki neljä varhaiskasvatuyksikköä ovat olleet yhden johtajan johdettavana.

3.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa sama analyysiprosessi suoritetaan kaikille aineiston osille, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjalle (OPH 2022) sekä neljän varhaiskasvatuyksikön vuoden 2022-2023 toimintasuunnitelmalle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjasta (OPH 2022) tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin jokaisen luvun paikallisesti päätettävät asiat (OPH 2022, 12, 27, 37, 55,67, 69, 71). Paikallisesti päätettävät asiat koskevat paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa ja niistä päättää varhaiskasvatuksen järjestäjä, täyttäen kuitenkin varhaiskasvatuslain (540/2018) vaatimukset. Näiden paikallisesti päätettävien asioiden on tarkoitus konkretisoida, ohjata ja tukea varhaiskasvatusta paikallisesti. (OPH 2022, 12.) Paikallisesti päätettävät asiat on kirjattu tutkimusaineiston toimintasuunnitelmiin ja sitä kautta konkretisoituvat tutkimusaineistossa. Tutkimusaineiston toimintasuunnitelmat -osiosta puolestaan jätettiin tarkastelun ulkopuolelle osiot, jotka käsitelivät esiopetusta koska tässä tutkimuksessa keskitytään ainoastaan varhaiskasvatuksen tarkasteluun.

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoasiakirjoista poimittiin inklusiota sanoittavia tai ilmentäviä virkkeitä. Jotkin virkkeet tarvitsivat rinnalleen edeltävän tai jälkeisen virkkeen sisällön ymmärtämiseksi, nämä virkekokonaisuudet ymmärretään tässä tutkimuksessa yksiköksi. Virkkeiden valintaa ohjasivat inklusiiviset periaatteet (Helsingin kaupunki 2022, 5), joita ovat:

- tasa-arvoisuus
- yhdenvertaisuus
- syrjimättömyys
- moninaisuuden arvostaminen
- sosiaalinen osallisuus
- yhteisöllisyys
- kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet.

Sekä Index for Inclusion -mallin määritelmä inklusiivisen kasvatuksesta, jonka keskeisiä käsitteitä ovat (Centre for Studies on Inclusive Education 2020):

- arvostus
- osallisuus
- rakennemuutos kouluissa ja opetuksessa, jotta ne palvelisivat paremmin moninaisia oppilaita
- oppimisen esteiden pienentäminen
- yksittäisten onnistuneiden tukiratkaisujen hyödyntäminen laajemmin oppilaiden eduksi
- ongelmakeskeisestä ratkaisumallista irtaantuminen ja siirtyminen voimavaroja hyödyntäviin ratkaisumalleihin
- kaikkien oikeus lähikouluun
- koulun kehittäminen palvelemaan sen henkilökuntaa ja oppilaita
- koulun roolin tiedostaminen yhteisön ja sen arvojen kehittäjänä
- koulun ja yhteiskunnan keskinäisen suhteen vaaliminen
- inklusiivisen kasvatuksen merkityksen tiedostaminen inklusiivisen yhteiskunnan rakentajana.

Index for Inclusion -mallissa puhutaan koulusta, mutta sen voi ymmärtää miksi tahansa kasvatusta ja koulutusta edistäväksi tahoksi. Tässä tutkimuksessa se rinnastetaan varhaiskasvatukseen ja päiväkoteihin. Valinnoissa vaikuttaa myös inklusion laaja määritelmä, johon Index for Inclusion -malli pohjaa. Inklusion laajassa määritelmässä inklusiivisuus ymmärretään kaikkia oppijoita koskevaksi ja se edistää osallisuutta, tasa-arvoa ja arvostaa erilaisuutta (Ainscow, Booth & Dyson 2006).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa Vasu 22 -asiakirjasta (OPH 2022) nostoja tuli 302 virkettä. Toimintasuunnitelmista I-IV nostoja tuli seuraavanlaisesti:

- Toimintasuunnitelma I 84 virkettä
- Toimintasuunnitelma II 75 virkettä
- Toimintasuunnitelma III 73 virkettä
- Toimintasuunnitelma IV 70 virkettä

Eroa nostojen määrässä tutkimusaineiston eri osissa selittää se, että Vasu 22 -asiakirja (OPH 2022) on sivumääräisesti paljon suurempi asiakirja kuin yksiköiden toimintasuunnitelmat. Vasun kokonaissivumäärä on 71 sivua, kun taas toimintasuunnitelmat ovat 17-23 sivun pituisia.

Toimintasuunnitelmissa II, III ja IV ilmeni paljon samankaltaisuutta, virkkeistä reilusti yli puolet olivat identtisiä. Samoja virkkeitä toisen toimintasuunnitelman tai toimintasuunnitelmien kanssa oli Toimintasuunnitelma II:ssa 64%, Toimintasuunnitelma III:ssa 71% ja Toimintasuunnitelma IV:ssä 73%.

Sisällönanalyysin toisessa vaiheessa asiakirjoista nostetut virkkeet sijoitettiin Index for Inclusion -mallin kolmen dimension inklusiivisten periaatteiden, inklusiivisten käytäntöjen ja inklusiivisen kulttuurin alle. Analyysiprosessia selkeyttääkseni loin jokaisella dimensiolla oman tunnusvärin. Inklusiivisten periaatteiden tunnusväri on punainen, Inklusiivisten käytäntöjen vihreä ja Inklusiivisen kulttuurin sininen. Merkitsin tunnusvärillä jokaisen nostetun virkkeen tai virkekokonaisuuden kuuluvaksi yhteen kolmesta dimensiosta. Sijoitteluun tukea antoi Index for Inclusion -mallin dimensioiden indikaattorit.

Inklusiiviset periaatteet -dimensiossa indikaattorit ryhmittäivät kahden alaotsikon alle, joita olivat, kaikille yhteisen koulun kehittäminen (developing the school for all) ja moninaisuuden tukeminen (organising support for diversity) (Booth & Ainscow 2011, 14-15). Inklusiiviset periaatteet -dimensio korostaa inklusion näkymistä suunnitelmissa ja niiden kautta mahdollistaa moninaisuuden tukemisen ja kaikkien osallistumisen koulun toimintaan (Booth & Ainscow 2011, 46). Tällaisia suunnitelmia ovat esimerkiksi kotimaiset ja kansainväliset lait sekä säädökset ja sopimukset, joilla pyritään tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumiseen kaikkien kohdalla. Seuraavat tutkimusaineiston virkkeet havainnollistavat Inklusiivisten periaatteiden -dimension indikaattoreita ja sitä miten virallisiin asiakirjoihin kirjattua ohjeistusta inklusiivisen varhaiskasvatuksen tukemiseksi ja kaikkien varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten oikeutta tulla kohdatuksi yksilönä sanoitetaan tutkimusaineistossa.

”Varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.” (OPH 2022, 7)

”Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä.” (OPH 2022, 20)

”Arvostamme toisiamme ainutlaatuisina yksilöinä.” (Toimintasuunnitelma III)

Inklusiiviset käytännöt -dimension indikaattorit puolestaan jakautuivat alaotsikoiden alle, joita olivat, kaikkia huomioivan opetussuunnitelman kehittäminen (constructing curricula for all) ja oppimisen järjestäminen (orchestrating learning) (Booth & Ainscow 2011, 15). Inklusiiviset käytännöt -dimensio sisältää keinot, joilla opetus järjestetään siten, että kaikkien osallistuminen ja oppiminen mahdollistuu. Tämä toteutuu opetuskäytäntöjen kehittämisellä. (Booth & Ainscow 2011, 46.) Keskeistä on tietoisuus erilaisten oppilaiden tarpeista sekä opettajien yhteistyö opetuksen toteutuksessa. Seuraavat virkkeet havainnollistavat Inklusiiviset käytännöt -dimension indikaattoreiden sanoittamista tutkimusaineistossa.

”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa on tärkeä tuntee lapsen osaaminen, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä yksilölliset tarpeet.” (OPH 2022, 10)

”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattavat tavoitteet asetetaan henkilöstön pedagogiselle toiminnalle. Ne kuvaavat sitä, miten pedagogisella toiminnalla ja oppimisympäristöillä tuetaan lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia.” (OPH 2022, 10.)

”Olemme yhteisönä monikulttuurinen, joten eri kulttuurien tuominen esille sekä arjessa, että juhlien kautta on kiinteä osa pedagogista toimintaamme.” (Toimintasuunnitelma I)

Inklusiivinen kulttuuri -dimension indikaattoreiden alaotsikot puolestaan olivat, yhteisön rakentaminen (building community) ja vakiinnuttaa inklusiivisia arvoja (establishing inclusive values) (Booth & Ainscow 2011, 14). Inklusiivinen kulttuuri -dimensiossa tärkeää on yhteisöllisyyden rakentaminen, inklusiivisten arvojen näkyväksi tekeminen ja tukeminen. Inklusiivisen kulttuurin kehittäminen mahdollistuu hyväksyvässä ja turvallisessa oppimisympäristössä. (Booth & Ainscow 2011, 46). Seuraavat esimerkkivirkkeet havainnollistavat sitä, miten yhteisön rakentamista tai inklusiivisten arvojen vakiinnuttamista sanoitetaan tutkimusaineistossa.

”Yhteisöllisyys kasvaa leikin kautta ja vahvistaa myönteistä tunneilmastoa.” (OPH 2022, 41)

”Inklusiivisen toimintakulttuurin toteuttaminen edellyttää inklusion johtamista, kehittämistä ja toteutumisen arviointia.” (OPH2022, 30)

”Arvostetaan huoltajien kulttuuritaustoja, arvoja ja kasvatustyyliä.” (Toimintasuunnitelma IV)

Osan nostetuista virkkeistä linkitin tässä analyysivaiheessa tarkasti johonkin tiettyyn indikaattoriin, mukailen Index for Inclusion -mallissa esiintyvää indikaattorien ryhmittelyä (Booth & Ainscow 2011, 14-15). Näin minun oli helpompi palatessani aineistoon muistaa millä perusteilla kyseinen virke oli sijoitettu kyseiseen dimensioon. Esimerkkinä: Index for Inclusion -mallissa dimensio A on Inklusiivinen kulttuuri -dimensio ja A1 on alaotsikko Yhteisön rakentaminen sekä siinä indikaattori 4 kuvaa henkilökunnan ja lasten välistä kunnioitusta toisiaan kohtaan, joten virkkeen ”Vastavuoroinen ja kunnioittava vuorovaikutussuhde sekä myönteinen kosketus ja läheisyys muodostavat perustan hyvälle hoidolle ja huolenpidolle.” (OPH 2022, 23) perään tuli koodi: A1:4.

Tämän jälkeen värikooditetut virkkeet oli helppo järjestää omiksi dimensiokokonaisuuksiksi ja jatkaa erillisten dimensioiden analyysia. Vasu 2022 asiakirjaa analysoitiin omassa tiedostossa ja toimintasuunnitelmia omassa tiedostossa. Virkenostoja ei toimintasuunnitelmatiedostossa yhdistetty dimensioiden alle vaan jokaisen toimintasuunnitelman analyysi eteni yksilöllisenä ja erillisenä prosessina. Pyrin tekemään jokaisen analyysivaiheen samaan aikaan kaikille aineiston osille, jotta valintoihin vaikuttavat omat asenteeni ja arvoni pysyisivät mahdollisimman yhdenmukaisina.

Analyysin kolmannessa vaiheessa, mukailen Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon (2022) tutkimusta, dimensioiden sisälle luotiin luokkia, jotta pystyttiin tarkemmin kuvaamaan sitä, miten inkluusiota asiakirjoissa sanoitetaan ja millä painotuksella. Luokkien nimeämisessä pystyttiin hyödyntämään Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon käyttämiä luokkia lähes samanlaisina näiden kahden tutkimusaineiston samankaltaisuuden vuoksi. Ainoat muutokset luokkien nimissä tapahtui Inklusiiviset käytännöt -dimensiossa, jossa luokka Opettajat nimettiin uudestaan Opettajat / Henkilöstö ja luokka Oppilaat korvattiin luokalla Lapset. Luokilla pyrittiin kuvaamaan virkkeiden sisältöä mahdollisimman selvästi ja tyhjentävästi yhdellä sanalla. Analyysin kolmannessa vaiheessa virkkeen perään kirjattiin aina kokonaan isoilla kirjaimilla se luokka mihin virke sijoitettiin. Kun kaikki dimension virkkeet olivat saaneet luokan, järjestettiin virkkeet yhdistävän luokan alle ja laskettiin niiden prosentuaalinen osuus kyseisessä dimensiossa.

Analyysin neljännessä vaiheessa luotuja luokkia tarkasteltiin erikseen ja niihin sijoitetuista virkkeistä poimittiin sisältöä kuvaava käsite tavoitteena jälleen inkluusion käsitteen tarkempi ja yksityiskohtaisempi kuvaaminen. Koska osa virkkeisistä oli niin sanottuja tarkentavia virkeitä, käsiteltiin nämä yksikkönä toisen virkkeen kanssa, jota ne tukivat ja näille kahdelle virkeelle annettiin vain yksi yhteinen kuvaava käsite. Käsite kirjattiin virkkeen luokan perään jälleen isoilla kirjaimilla. Poimittujen käsitteiden esiintyvyys luoduissa luokissa laskettiin erikseen, jotta pystyttiin

tarkastelemaan eri dimensioiden merkittävyyden painotusta eri asiakirjoissa. Nostetut käsitteet kuvaavat myös sitä, miten inklusio ymmärretään ja miten sitä sanoitetaan eri asiakirjoissa, sekä sitä mikä inklusiossa koetaan merkitykselliseksi käsitteiden painotuksen kautta. Jotkut kuvaavat käsitteet esiintyvät useammassa dimensioissa ja luokissa. (ks. Liite 1)

3.6 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Laadullisen tutkimuksen eettisyys ja sen tulkinta voidaan nähdä tiedeyhteisöissä ongelmallisena. Sen vapaamuotoisten tiedonhankintakeinojen vuoksi, tutkijan saattaa olla mahdotonta arvioida etukäteen eettisiä ongelmia tutkimusasetelmassaan. Toisaalta aineiston monimuotoisuus korostaa tutkijan moraalialia ja vastuuta tutkimuksen etiikasta. Etiikka on kuitenkin läsnä ja vaikuttaa kaikkeen tutkimukseen, joko tulosten kautta tehdyillä päätöksillä tai ohjaten tutkijan tekemiä ratkaisuja tutkimusvaiheessa. Hyvän tutkimuksen määreet vaativat perinteisesti kvantifioitua tietoa. Tätä tieteen normia laadullinen tutkimus pyrkii haastamaan monimuotoisilla tiedonhankintakeinoillaan ja näin samalla laajentamalla käsitystä hyvästä tieteestä. Hyvän tieteen kriteeri odottaa tutkimuksen olevan sisäisesti johdonmukainen ja laadukkaasti argumentoitua nojaten relevantteihin lähteisiin. Tutkimuksen on myös oltava eettisesti kestävä ja sitä ohjaa tutkijan eettinen sitoutuneisuus. Eettinen kestävyys ilmenee tutkimuksen laadukkuutena niin tutkimussuunnitelmassa, tutkimusasetelmassa kuin raportoinnissakin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147-150.)

Tiedeyhteisö on luonut määreet hyvälle tieteelliselle käytännölle, jotka tukevat tutkimuksen ja tutkijan uskottavuutta. Näitä ovat: rehelliset ja huolelliset toimintatavat tutkimustyössä, tulosten esittämisessä, tallentamisessa ja arvioinnissa sekä tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaiset ja eettisesti kestävät tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimetodit sekä avoimuus tulosten julkaisussa, että tunnustuksen antaminen muiden tutkijoiden työlle asianmukaisella tavalla omassa tutkimuksessa. Hyvää tieteellistä käytäntöä edistää yksityiskohtainen tutkimuksen suunnittelu, huolellinen toteutus ja rehellinen raportointi. Tämä ilmenee tieteellisen tiedon vaatimusten täyttämisenä kuten, kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oikeuksien ja velvollisuuksien selkeänä kirjaamisena kaikkien hyväksymällä tavalla, tutkimuksen sidonnaisuuksien (esim. rahoituslähteet) avoin ja selkeä raportointi kaikille osallisille kuten myös tulosten julkaisun yhteydessä sekä hyvän hallintokäytännön noudattamisessa. Hyvä tieteellinen käytäntö rakentuu siis luotettavuuteen, rehellisyyteen, arvostukseen ja vastuunkantoon. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023)

Koska tutkielmani aineistona ovat suurelta osin julkiset asiakirjat, eettisiin kysymyksiin ei liity problematiikkaa tutkittavien itsemääräämisoikeuksien kunnioittamisesta, kenenkään vahingoittamisesta tai yksityisyyden ja tietosuojan takaamisesta. Korostaakseni aineiston anonymiteettiä on toimintasuunnitelmista poistettu yksiköiden nimet ja ne on korvattu numeroin. Muuten aineistossa ei ole minkäänlaisia henkilökohtaisia tietoja, jotka vaatisivat tunnisteiden poistoa tai muita anonymiteetin takaavia toimia. Aineistostani ainoastaan toimintasuunnitelmien arviointitaulukot eivät ole julkisia asiakirjoja, niiden ollessa tarkoitettuja työyhteisön pedagogisen johtamisen ja arvioinnin välineiksi. Kuitenkin niihin kirjattu tieto on merkityksellistä tutkimukselleni ja jotta pystyin liittämään arviointitaulukot osaksi aineistoani, pyysin tähän kirjallisen suostumuksen varhaiskasvatussyksiköiden johtajalta. Ennen tutkimukseni aloittamista olin myös sähköpostitse yhteydessä varhaiskasvatussyksiköiden johtajiin esitellen heillä tutkimussuunnitelmani ja pyytäen heiltä suostumusta tutkimukselleni. Tutkimustuloksistani ei myöskään koidu haittaa kenellekään, koska tutkimus keskittyy puhtaasti tarkastelemaan inklusiivisuuden esiintymistä valtakunnallisissa asiakirjoissa ja paikallisissa asiakirjoissa ottamatta kantaa siihen, mikä on oikein, väärin, suotavaa tai odotettavaa. Tutkimus esittelee puhtaasti sitä, miten ja minkälaisilla painotuksilla inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä nähdään. Oman työhistoriani kautta sekä ammatillisen kehittymiseni vuoksi, tutkimukseni aihe on minulle merkityksellinen ja siksi minun on helppo sitoutua siihen eettisesti, toivon tutkimukseni myös avaavan pienimuotoisesti inklusiivisen kasvatuksen tämänhetkistä ymmärrystä varhaiskasvatuksen piirissä sekä sitä mitä inklusiivisuudessa koetaan tällä hetkellä merkitykselliseksi varhaiskasvatussyksiköissä. Pyrin vaalimaan tutkimukseni eettistä kestävyttä huolella tehdyllä tutkimussuunnitelmalla, tarkkaan harkitulla tutkimusasetelmalla sekä luotettavalla, laadukkaalla ja johdonmukaisesti tehdyllä analyysillä ja raportoinnilla. Tiedostan, että tutkimusetiikka kulkee koko tutkimusprosessin ajan tutkijan mukana ja on läsnä jokaisessa valinnassa, jonka tutkimuksen eri vaiheissa teen. Tässä tutkimuksessa tutkijan vastuu tutkimusetiikasta painottuu vahvasti juurikin analyysi-, kirjoitus- ja johtopäätösvaiheisiin, koska nämä ovat ne vaiheet, joissa olen aktiivisesti tekemisissä aineistooni kanssa.

3.7 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus keskittyy vahvasti kysymyksiin totuudesta ja objektiivisuudesta. Erilaiset totuusteoriat määrittävät sitä mikä missäkin tutkimuksessa tulkitaan totuudeksi. Laadullinen tutkimus on kuitenkin vaikea sijoittaa yhden totuusteorian sisälle sen monimuotoisuuden vuoksi. Tutkimuksen objektiivisuutta tarkasteltaessa on laadullisessa

tutkimuksessa kiinnitettävä totuuskysymyksen lisäksi huomiota havaintojen luotettavuuteen ja niiden puolueettomuuteen. Tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa aina laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinnan ja tutkimuksessa tehtyjen valintojen kautta, mihin vaikuttavat esimerkiksi hänen omat kokemukset, arvot ja asenteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158-160.) Arvovapaan laadullisesta tutkimuksesta tekee tutkijan läpinäkyvyys suhteessa omiin arvoihinsa, asenteisiin sekä tutkimukseensa. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on tutkijan rehellisyys ja se, miten hyvin hän tutkimustekstissään kirjaa ja perustelee jokaisen tekemänsä teon, valinnan ja ratkaisun. Läpinäkyvyys on myös sidoksissa tutkimuksen tekemisen etiikkaan. (Vilkkä 2021, 196-198.)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty varmentamaan luotettavalla ja kattavalla taustatyöllä, joka on kirjattu tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jolla asemoidaan tutkimus inklusiivisen varhaiskasvatuksen kenttään niin kasvatustieteellisesti kuin yhteiskunnallisestikin. Sisällönanalyysissä valintoja ohjaavat inklusiiviset periaatteet, inklusiivisuuden laaja määritelmä ja Index for Inclusion -mallin määritelmä inklusiivisesta kasvatuksesta, jotka ovat tälle tutkimukselle relevantteja lähteitä ja vahvistavat tutkimuksen luotettavuutta. Niiden avulla pyrin varmistamaan sen, että tutkimusaineistosta analyysiin valikoituu ainoastaan tutkimukselle merkittävä tieto. Tutkimukseni tulkinnassa pyrin avaamaan näkökantojani tarkasti ja perustelen valintani niitä tukevilla viittauksilla, tämä mahdollistaa tutkimukseni jonkinlaisen yleistettävyyden, vaikka tutkimukseni otanta onkin suhteellisen suppea.

Aineiston rajattu ja perusteltu käyttö viestii hyvin rajatusta viitekehyksestä ja selkeistä tutkimuskysymyksistä, joiden tutkimustuloksia reflektoidaan siihen kokonaisuuteen, josta tutkimus alun alkaen rajattiin. (Vilkkä 2021, 195-196.) Tätä kautta tutkimuksesta muodostuu kokonaisuus, jossa korostuu sisäinen johdonmukaisuus, mikä ilmentää puolestaan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin avulla tuotettuja tutkimustuloksia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (OPH 2022) ja yksiköiden toimintasuunnitelmista verrataan toisiinsa ja niiden kautta pyritään luotettavasti arvioimaan inklusiivisuuden painottumista määräävissä asiakirjoissa ja yksiköiden toimintasuunnitelmissa. Mitkä inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät käsitteet painottuvat määräävässä asiakirjassa ja mitkä puolestaan yksiköiden asiakirjoissa? Ja mitkä käsitteet ovat matkanneet Vasu 2022 -asiakirjasta yksiköiden toimintasuunnitelmiin saakka? Tulosten reflektointi toisiinsa ja alkuasetelmaan tukee tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimustulokset ilmentävät sitä, mitä on lähdetty tutkimaan.

Tässä tutkimuksessa omat ennakkoluuloni eivät ole vaikuttaneet aineiston keruuseen, koska en ole ollut tekemisissä aineistoon kanssa sen muodostumisvaiheessa, vaan se on luovutettu käyttöni sellaisena kuin se tässä tutkimuksessa esiintyy. Toisaalta aineiston muodostumiseen toimintasuunnitelmien osalta on saattanut vaikuttaa, se että varhaiskasvatyüksiköiden johtajat olivat tietoisia tutkimuksestani ja sen tavoitteesta ennen kuin luovuttivat toimintasuunnitelmat tutkimuksen käyttöön. Johtajien uskottavuus tiedon antajina, on kuitenkin vankka. He ovat toimineet tehtävässänsä vuosia ja ovat siihen koulutukseltaan päteviä. Heiltä saatava tieto on siis parasta mahdollista. Heiltä saatu tutkimusaineisto edustaa riittävän laajasti yksityistä englanninkielistä varhaiskasvatusta Helsingissä. Vaikka itse tutkijana en vaikuttanut aineistoon sen keräämis- / muodostumisvaiheessa, tutkimusaineiston keräämiseen vaikuttavia näkökulmia on, että toimintasuunnitelmien käyttö tutkimusaineistona on saattanut vaikuttaa siihen, miten yksikön tavoitteita on toimintasuunnitelmiin sanoitettu ja kirjattu, mikä puolestaan on huomioitava tutkimustilanteen arvioinnissa ja tutkimuksen luotettavuuden varmuudessa. Tutkimuksen jokainen vaihe on toteutettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023) seuraten, mikä on tiede- ja tutkimusyhteisöiden laatujärjestelmän ydin. Hyvän tieteellisen käytännön -ohje (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023) on myös yksi tämän tutkimuksen luotettavuutta vahvistavista elementeistä.

Tutkijana olen rehellisesti kirjannut sekä perustellut jokaisen valintani sisällönanalyysissä, mutta myös avannut vaihtoehtoisia mahdollisuuksia osoittaakseni ymmärrykseni aineistoni monimuotoisiin tulkinta- ja analysointimahdollisuuksiin. Näin pyrin osoittamaan sen, että tiedostan oman tapani hahmottaa todellisuutta olevan mahdollisesti erilainen kuin henkilöiden, joilta informaatio on kerätty. Pyrin huolehtimaan siitä, että tiedon antajat ovat etusijalla tutkimuksessa kirjaamalla ja luokittelemalla aineiston kaiken relevantin informaation harkitusti ja huolellisesti, sekä esittämällä sen myös tiivistetysti taulukoilla. Olen ollut analyysin tulkinnessa harkitseva ja näin pyrkinyt välttämään aineistoni ylianalysointia. Olen tutkijana tietoinen, että henkilökohtainen suhteeni yksiköihin, joissa tutkimusaineiston toimintasuunnitelmat ovat työstetty voi vaikuttaa luotettavuuteen niiden analysoinnissa ja arvioinnissa ja siksi kiinnitän erityistä huomiota tutkimukseni subjektiivisuuteen suhteessa näihin aineistoni osiin.

Toisaalta oma työkokemukseni ja samantyyppisen aineiston kanssa työskentely sekä sen työstäminen ja luominen antavat minulle myös luotettavuutta tutkijana, kun ymmärrän aineistoa ja siihen liittyvää prosessia henkilökohtaisesti. Työssäni ole tutustunut aiempiin Vasu -asiakirjoihin ja tämän vuoksi tämäkin osa aineistostani on minulle luonteeltaan ja kieleltään tuttua. Työkokemukseni kautta jaan myös tiedon antajien kanssa yhteisen ammattikunnan kielen, mikä auttaa ymmärtämään aineistoa

syvemmillä tasolla ja lisää tutkimuksen uskottavuutta. Omia ennakkokäsityksiäni ja -oletuksiani olen pyrkinyt kontrolloimaan argumentoiduilla, luotettavilla ja relevanteilla lähteillä. Myös jokainen tutkimuksesta tehty johtopäätös pohjaa puhtaasti tutkimukseni aineistoon eikä omiin ennakkooletuksiini. Index for Inclusion -mallin hyödyntäminen tutkimuksen viitekehyksenä mahdollistaa tutkimukseni tulosten vertailun toisiin tutkimuksiin, joissa on käytetty Index for Inclusion -mallia ja rinnastettavaa aineistoa. Tämä lisää tutkimukseni luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

Tutkimuksissa perinteisesti käytettyjen luotettavuuden mittareiden, validiteetin ja reliabiliteetin ei koeta täyttävän laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittaamisen määreitä kovinkaan hyvin. Siksi luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa pyritään määrittämään kriteereillä, jotka sopivat sen tulkitsevalle ja ainutkertaiselle luonteelle paremmin. Näitä ovat esimerkiksi uskottavuus, siirrettävyys, vastaavuus, varmuus, luotettavuus, tutkimustilanteen arviointi, riippuvuus ja vakiintuneisuus. Näitä luotettavuuden kriteereitä suositellaan käytettävän erityisesti tutkimuksissa, jotka hyödyntävät sisällönanalyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160-163.)

Tässä tutkimuksessa uskottavuutta pyritään tukemaan aineistosta tehtyjen käsitteellistämisten ja tulkintojen tarkalla ja huolellisella esittämisellä ja aiempaan tutkimukseen vertaamalla. Tutkimukseni aineiston uskottavuuteen ei vaikuta tiedon antajien persoona, kuten saattaa käydä haastatteluaineistossa, mutta tiedon antajien kielellinen lahjakkuus ja se miten hyvin he kykenevät tiivistämään asioita toimintasuunnitelmiin, saattaa vaikuttaa siihen, miten heidät ymmärretään. Tutkimuksen vastaavuutta voin ainoastaan tavoitella aineiston monimuotoisella ja läpinäkyvällä analysoinnilla. Tiedostan, että valintani tutkijana eivät välttämättä täysin vastaa aineiston tuottaneen henkilön näkemystä tai tulkintaa, mutta yhteinen ammatillinen tausta varmasti kuitenkin vähentää tämän tyyppisiä virhemahdollisuuksia. Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2022) kohdalla, mutta tulokset yksiköiden toimintasuunnitelmista, jotka rakentuvat yksikön yhteisön tarpeiden pohjalle, ovat ainutkertaisia ja yksilöllisiä eivätkä siksi siirrettävissä toiseen kontekstiin.

Toimintasuunnitelmien tuloksia voi puolestaan verrata samantyyppisen tutkimuksen tuloksiin, jotka on saatu jostain toisesta varhaiskasvatyüksiköstä. On kuitenkin muistettava, että inhimillinen vaihtelu ja ilmiöön ja asetelmaan liittyvä muutos on aina läsnä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimustilanteeseen vaikuttaa pääasiallisesti tutkijana tekemäni valinnat, koska muut henkilöt eivät osallistu tutkimukseen tai vaikuta aineistoon sen jälkeen, kun se on luovutettu tutkimukseni käyttöön. Tässä tutkimuksessa pyrin tutkijana analyysiä tehdessäni samankaltaistamaan prosessin siten, että

analysoin aina kaikista aineiston osista samat osat samanaikaisesti ja näin oma vaikutukseni aineistoon pysyi samana kautta aineiston eri osien. Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että tutkijakollegani kommentoivan sitä, sekä ohjaajani tarkistaa ja arvio tutkimukseni antaen siitä palautetta läpi tutkimusprosessin.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksia tarkastellaan Index for Inclusion -mallin kolmen dimension kautta. Näitä ovat inkluusiivisten periaatteiden-, inkluusiivisten käytäntöjen- ja inkluusiivisen kulttuurin -dimensiot, joiden sisälle on muodostunut kahdeksan luokkaa konkretisoimaan niiden sisältöä. Analyysin luokkiin syntyneiden kuvaavien käsitteiden pohjalta suoritetaan analyysi siitä, miten inkluusio ymmärretään ja mitkä ovat sen saavuttamiseen keskeiset elementit tämän aineiston pohjalta. Tuloksia esitetään prosenttilukuina niin dimensioissa, luokissa kuin käsitteiden osuudesta kyseisessä luokassa.

Analyysissa ilmeni, että vaikka inkluusiota sanoittavat ja ilmentävät lauseet jakaantuivat suhteellisen tasaisesti eri dimensioiden välille tutkimusaineistossa, painottui Inklusiivinen kulttuuri -dimensio kuitenkin voimakkaimmin kaikissa muissa aineiston osissa, paitsi Toimintasuunnitelman I:ssä, jossa eniten virkkeistä sijoittui Inklusiiviset käytännöt -dimensioon.

Vasu 2022 -asiakirjassa virkkeiden jakaantuminen kolmen dimension välille oli yllättävän tasaista: Inklusiiviset periaatteet 33,4%, Inklusiiviset käytännöt 27,5% ja Inklusiivinen kulttuuri 39,1%. Toimintasuunnitelmissa I-IV puolestaan enemmistö virkkeistä sijoittui Inklusiiviset käytännöt- ja Inklusiivinen kulttuuri -dimensioihin. Tätä selittää toimintasuunnitelmien käytännönläheinen luonne. Toimintasuunnitelmissa pyritään sanoittamaan niitä toimintamalleja, joilla inkluusiivisuutta pyritään toteuttamaan yksiköissä, kun taas Vasu 2022 on määräävä asiakirja, jonka tehtävänä on tuoda julki velvoitteita ja niiden juridista ja määräävää luonnetta.

Taulukko 3: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan (OPH 2022) ja Toimintasuunnitelmien I - IV virkkeiden jakaantuminen eri dimensioiden alle:

| | Vasu 2022 | | Toiminta- suunnitelma I | | Toiminta- suunnitelma II | | Toiminta- suunnitelma III | | Toiminta- suunnitelma IV | |
|---|---------------|------|----------------------------|-----|--------------------------------|------|---------------------------------|------|-----------------------------|------|
| | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % |
| Inklusiiviset periaatteet - dimensio | 101 | 33,4 | 10 | 12 | 9 | 12 | 9 | 12,3 | 9 | 12,9 |
| Inklusiiviset käytännöt - dimensio | 83 | 27,5 | 37 | 44 | 28 | 37,3 | 32 | 43,8 | 29 | 41,4 |
| Inklusiivinen kulttuuri - dimensio | 118 | 39,1 | 37 | 44 | 38 | 50,7 | 32 | 43,8 | 32 | 45,7 |
| <u>Yhteensä</u> | 302 | 100 | 84 | 100 | 75 | 100 | 73 | 100 | 70 | 100 |

4.1 Inklusiiviset periaatteet

Aineiston eri osista analyysiin valikoituneista virkkeistä inklusiivisia periaatteita ilmensi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan (OPH 2022) 302:ta virkkeestä 101 virkettä (33,4%), Toimintasuunnitelma I 84 virkkeestä 10 virkettä (11,9%), Toimintasuunnitelma II 75 virkkeestä 9 virkettä (12,0%), Toimintasuunnitelma III 73 virkkeestä 9 virkettä (12,3%) ja Toimintasuunnitelma IV 70 virkkeestä 9 virkettä (12,9%). (ks. Taulukko 3) Tässä tutkimuksessa Inklusiiviset periaatteet -dimensiota kuvaavia käsitteitä oli Vasu 2022 -asiakirjassa toiseksi eniten ja Toimintasuunnitelmissa I-IV vähiten.

Analyysin kolmannessa vaiheessa Inklusiiviset periaatteet -dimension jaettiin luokkiin Yleiset periaatteet ja Opetuksen järjestäminen. Vasu 2022 -asiakirjassa virkkeet jakaantuivat lähes tasa-arvoisesti luokkiin (48,5% ja 51,5%), mikä kertoo siitä, miten huolellisesti Vasu 2022 -asiakirjassa on pyritty huomioimaan inklusion toteutuminen ja moninaisuuden tukeminen opetusta ohjaavissa suunnitelmissa, sekä opetuksen järjestämistä koskevissa kysymyksissä. Tämä viestii myös siitä, että

kummatkin tasot koetaan valtiollisella tasolla tämän tutkimuksen mukaan yhtä tärkeiksi, jotta inklusiivinen varhaiskasvatus voidaan saavuttaa. Toimintasuunnitelmissa I-IV puolestaan painottui selvästi Opetuksen järjestäminen -luokka, mitä selittää, toimintasuunnitelmien käytännönläheinen luonne. Toimintasuunnitelmissa luokkaan Yleiset periaatteet sijoittui vain n. 20-30% Inklusiiviset periaatteet -dimension virkkeistä. (ks. Taulukko 4)

Taulukko 4: Tutkimusaineistosta analyysiin valittujen virkkeiden jakaantuminen dimensioiden eri luokkiin

| | Vasu 2022 | | Toim.suun. I | | Toim.suun. II | | Toim.suun. III | | Toim.suun. IV | |
|----------------------------------|------------|------|--------------|------|---------------|------|----------------|------|---------------|------|
| Inklusiiviset periaatteet | | | | | | | | | | |
| Luokka | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % |
| Yleiset periaatteet | 52 | 51,5 | 2 | 20 | 2 | 22,2 | 3 | 33,3 | 3 | 33,3 |
| Opetuksen järjestäminen | 49 | 48,5 | 8 | 80 | 7 | 77,8 | 6 | 66,7 | 6 | 66,7 |
| <u>Yhteensä</u> | 101 | 100 | 10 | 100 | 9 | 100 | 9 | 100 | 9 | 100 |
| Inklusiiviset käytännöt | | | | | | | | | | |
| Luokka | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % |
| Opettajat ja henkilöstö | 14 | 16,9 | 9 | 24,3 | 9 | 33,3 | 8 | 25,8 | 7 | 25 |
| Lapset | 40 | 48,2 | 16 | 43,3 | 11 | 40,7 | 12 | 38,7 | 11 | 39,3 |
| Yhteistyö | 29 | 34,9 | 12 | 32,4 | 7 | 26 | 11 | 35,5 | 10 | 35,7 |
| <u>Yhteensä</u> | 83 | 100 | 37 | 100 | 28 | 100 | 32 | 100 | 29 | 100 |
| Inklusiivinen kulttuuri | | | | | | | | | | |
| Luokka | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % | Virke lkm. | % |
| Osallisuus | 35 | 29,7 | 12 | 32,4 | 15 | 38,5 | 14 | 42,4 | 13 | 39,4 |
| Oppimisympäristö | 38 | 32,2 | 16 | 43,3 | 8 | 20,5 | 6 | 18,2 | 10 | 30,3 |
| Tuki | 45 | 38,1 | 9 | 24,3 | 16 | 41 | 13 | 39,4 | 10 | 30,3 |
| <u>Yhteensä</u> | 118 | 100 | 37 | 100 | 38 | 100 | 32 | 100 | 32 | 100 |

Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon tutkimuksessa Inklusiiviset periaatteet -dimensio oli tutkimusaineiston vähiten edustettu dimensio. Sen luokista selkeästi tärkeimmäksi muodostui Yleiset periaatteet -luokka. (Vanhanen, Vainikainen ja Mäkihonko 2022.) Tässä tutkimuksessa Vasu 2022-asiakirjassa, joka on luonteeltaan ja rakenteeltaan rinnastettavissa Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon aineistonaan käyttämään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjaa (2014), Inklusiiviset periaatteet -dimensio oli toiseksi eniten edustettu dimensio. Sen luokista Yleiset periaatteet -luokka oli Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon tutkimuksen lailla Vasu 2022 -asiakirjan yleisin luokka. Sitä miksi tässä tutkimuksessa Inklusiiviset periaatteet -dimensio on vankemmin edustettuna aineistossa saattaa selittää kuluneet vuodet näiden kahden asiakirjan välillä. Melkein kymmenessä vuodessa inklusiivisuus on juurtunut perustavanlaatuiseksi osaksi koulutus- ja kasvatustutkimusta ja sen toteuttamiseen velvoitetaan huomattavasti painokkaammin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (OPH 2022) kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa vuodelta 2014 tehdään. Tämä viestii siitä, että näiden vuosien aikana inklusiivisuuden yhteiskunnallinen arvostus on noussut ja sen toteutuminen koetaan tärkeäksi osaksi lasten kasvatusta ja koulutusta.

4.1.1 Yleiset inklusiiviset periaatteet

Vasu 2022 -dokumentissa Yleisiä periaatteita kuvasivat käsitteet inklusio, lapsen oikeudet, inklusiivisuus, yhdenvertaisuus, yhteistyö, ihmisoikeus, ihmisyyys, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Toimintasuunnitelmissa I – IV Yleisiä periaatteita kuvasivat käsitteet ihmisyyys, yhdenvertaisuus, lapsen oikeudet ja inklusio. Yleisissä periaatteissa yksikään käsite ei esiintynyt sekä Vasu 2022 -asiakirjassa että kaikissa toimintasuunnitelmissa. Käsite lapsen oikeudet esiintyi sekä Vasu 2022 -asiakirjassa, että Toimintasuunnitelmissa II – IV. Lapsen oikeudet olikin Vasu 2022 -asiakirjassa yleisimmin esiintyvä käsite tämän tutkimuksen mukaan. Seuraava esimerkki ilmentää sitä, että Lapsen oikeuksien julistus (Yhdistyneet kansakunnat 1989) on yksi keskeisistä sopimuksista liittyen inklusioon ja lapsiin.

”Lapsella on oikeus leikkiä, oppia leikkien ja iloita oppimastaan sekä rakentaa käsitystä itsestään, identiteetistään ja maailmasta omien lähtokohtiensa mukaisesti.” (OPH 2022, 21)

Muita Vasu 22 -asiakirjan käsitteitä, jotka esiintyivät joissain Toimintasuunnitelmista I – IV olivat inklusio, yhdenvertaisuus ja ihmisyyys. (Ks. Taulukko 5) Inklusio sisältyy varhaiskasvatuksen

keskeisimpään sisältöön ja toimii yleisenä peruseriaatteena varhaiskasvatusta toteutettaessa, mikä ilmenee seuraavasta esimerkistä.

”Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti.” (OPH 2022, 7)

Inklusiivinen varhaiskasvatus pyrkii vastaamaan kaikkien lasten tarpeisiin. Tätä ilmentää myös se, että yksiköiden toimisuunnitelmat rakentuvat lasten varhaiskasvatussuunnitelmista nousseisiin tarpeisiin. Päivitetyin yhdenvertaisuuslain (1325/2014) pykälässä 6a§ myös varhaiskasvatuksen järjestäjien ja palveluntuottajien velvoitetaan pohtimaan yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan ja kirjaamaan se yhdenvertaisuussuunnitelmaansa. Seuraava esimerkki sanoittaa sitä, miten yhdenvertaisuus tiedostetaan selkeämmin nyt myös varhaiskasvatusyksiköissä.

”Toimintamme perustuu sosiaaliseen yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon.” (Toimintasuunnitelma I)

Yhdenvertaisuus puolestaan on yhteydessä ihmisyyteen kasvuun, joka varhaiskasvatuksen arvoperustassa tavoittelee totuutta, hyvyttä, kauneutta, oikeudenmukaisuutta ja rauhaa. Se ilmenee tavassa ja tahdossa toimia oikein suhteessa itseen ja muihin sekä ympäristöön ja tietoon, (OPH 2022, 20) jota seuraava esimerkki havainnollistaa.

”Arvostamme toisiamme ainutlaatuisina yksilöinä.” (Toimintasuunnitelma III)

4.1.2 Opetuksen järjestäminen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti

Vasu 2022 -asiakirjassa Opetuksen järjestämistä kuvasivat käsitteet velvollisuus, vastuu, yhteistyö, saavutettavuus, ihmisoikeus, monimuotoinen, inklusio, mukautuminen / muuntautuminen, esteettömyys ja joustavuus. Toimintasuunnitelmissa I – IV puolestaan Opetuksen järjestämistä kuvasivat käsitteet velvollisuus, inklusio, yhteistyö ja saavutettavuus. Niin Vasu 2022 -asiakirjassa kuin kaikissa toimintasuunnitelmissa esiintyviä käsitteitä olivat velvollisuus ja yhteistyö. Ne olivat selkeästi yleisimmin esiintyvät käsitteet, jotka liittyivät opetuksen järjestämiseen Vasu 2022 -asiakirjassa ja edustivat 57% käsitteistä Opetuksen järjestämisen -luokassa. Velvollisuus ja yhteistyö olivat myös toimintasuunnitelmien yleisimmin esiintyvät käsitteet ja edustivat Toimintasuunnitelma I 87,5% käsitteistä, Toimintasuunnitelma II 83% käsitteistä, Toimintasuunnitelma III 83% käsitteistä ja Toimintasuunnitelma IV 67% käsitteistä, jotka kuvaavat opetuksen järjestämistä. Myös käsite saavutettavuus esiintyi kaikissa toimintasuunnitelmissa, Toimintasuunnitelma I lukuun ottamatta.

Inklusiivisuus rakentuu periaatteelle tasa-arvosta. Varhaiskasvatuksen saavutettavuus kaikille lapsille ilmentää tätä tasa-arvoa. Lähikoulu- tai lähipäiväkotiperiaate kaikille lapsille on osoitus kasvatuksen saavutettavuuden tukemisesta valtiollisella tasolla. (Pihlaja & Silvennoinen 2020, 63.) Seuraava esimerkki tutkimusaineistosta sanoittaa tätä.

”Varhaiskasvatus on pyrittävä järjestämään lähellä palvelun käyttäjiä ja paikallisia tarpeita vastaavina aukioloaikoina.” (OPH 2022,14)

Aineiston toimintasuunnitelmissa saavutettavuus ymmärrettiin lapsilähtöisemmin. Esimerkiksi oppimisympäristöön liittyvinä ratkaisuinä opetuksen järjestämisen liittyen.

”Oppimisympäristö” rakennetaan kiinnostavaksi ja lasten omatoimisuutta tukevaksi.” (Toimintasuunnitelma II)

Velvollisuus siitä, että opetus on järjestetty siten, että se tavoittaa oppilaan tarpeet on keskeistä inklusiivisessa opetuksessa ja sen järjestämisen periaatteissa. Seuraava esimerkki Vasu 2022 -asiakirjasta kuvastaa tätä.

”Varhaiskasvatuksen järjestäjä on velvollinen antamaan lapselle hänen tarvitsemaansa tukea päiväkodissa tai perhepäivähoidossa.” (OPH 2022, 56)

Velvollisuus liittyen opetuksen järjestämiseen ja sen mukauttamiseen lasten tarpeita palvelevaksi on kirjattu myös Salamancan sopimukseen (UNESCO 1994). On kuitenkin mahdotonta, että yksi henkilö, opettaja tai kasvattaja pystyisi vastaamaan kaikkien erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Siksi tarvitaan yhteistyötä, jotta pystytään tavoittamaan kaikki oppilaat heille merkityksellisellä tasolla. Toimivan yhteistyöverkoston luominen ja opettajien kyky yhteistyöhön onkin keskeistä inklusiivisessa kasvatuksessa ja inklusiivisen opetuksen järjestämisessä. Yhteistyö voi tarkoittaa yhteisopettajuutta, moniammatillista yhteistyötä tai yhteistyötä lapsien ja vanhempien kanssa. (Takala, Lakkala & Äikääs 2020, 27-32.)

Tutkimusaineiston toimintasuunnitelman esimerkki ilmentää sitä, miten varhaiskasvatusyksikössä tehdään yhteistyötä vanhempien kanssa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa luotaessa, ja sitä kautta vanhempien sekä lapsen mielipiteet ja toiveet siirtyvät myös muokkaamaan yksikön toimintasuunnitelmaa inklusiivisten periaatteiden mukaisesti.

”Vasu tehdään ryhmän varhaiskasvatusopettajan toimesta yhteistyössä vanhempien kanssa. Vanhemmat täyttävät ennen keskustelua Helsingin kaupungin lomakkeen yhdessä lapsen kanssa.”

(Toimintasuunnitelma IV)

Taulukko 5: Inklusiiviset periaatteet -dimension käsitteet ja niiden esiintyvyyden painotus tutkimusaineiston eri osissa. Korostetut käsitteet esiintyvät kaikissa aineiston osissa.

| | Vasu 2022 | Toim.suun. I | Toim.suun. II | Toim.suun. III | Toim.suun. IV |
|--|--|---|---|---|--|
| Inklusiiviset periaatteet -dimensio | | | | | |
| Yleiset periaatteet | Inklusio (4), Lapsen oikeudet (29), Inklusiivisuus (2), Yhdenvertaisuus (4), Yhteistyö (3), Ihmisoikeus (5), Ihmisyys (1), Oikeudenmukaisuus (1), Tasa-arvo (3) | Ihmisyys (1), Yhdenvertaisuus (1) | Lapsen oikeudet (2) | Lapsen oikeudet (1), Inklusio (1), Ihmisyys (1) | Lapsen oikeudet (1), Inklusio (2) |
| Opetuksen järjestäminen | Velvollisuus (12), Yhteistyö (16), Vastuu (10), Saavutettavuus (1), Ihmisoikeus (1), Monimuotinen (1), Inklusio (1), Mukautuminen / muuntautuminen (3), Esteettömyys (2), Joustavuus (2) | Velvollisuus (1), Yhteistyö (6), Inklusio (1) | Velvollisuus (2), Yhteistyö (3), Saavutettavuus (1) | Velvollisuus (1), Yhteistyö (4), Saavutettavuus (1) | Velvollisuus (1), Yhteistyö (3), Saavutettavuus (1), Inklusio (1) |

4.2 Inklusiiviset käytännöt

Inklusiiviset käytännöt -dimensioon valikoitui virkkeitä aineiston analyysiin siten, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan (OPH 2022) 302 virkkeestä 83 virkettä (27.9%),

Toimintasuunnitelma I 84 virkkeestä 38 virkettä (45.2%), Toimintasuunnitelma II 75 virkkeestä 28 virkettä (37.3%), Toimintasuunnitelma III 73 virkkeestä 32 virkettä (43.8%) ja Toimintasuunnitelma IV 70 virkkeestä 29 virkettä (41.4%) ilmensivät inklusiivisia käytäntöjä. Inklusiiviset käytännöt -dimensioita kuvaavia käsitteitä oli Vasu 2022 -asiakirjassa vähiten (27,9%). Toimintasuunnitelmassa I tämä oli puolestaan eniten edustettu dimensio (45,2%). (Ks. Taulukko 3)

Inklusiiviset käytännöt -dimensiossa virkkeet järjestyivät kolmeen luokkaan, joita olivat opettajat / henkilöstö, lapset ja yhteistyö. Kaikissa aineiston dokumenteissa inklusiiviset käytännöt -dimension tärkeimmäksi luokaksi muodostui luokka lapset. Vasu 2022 -asiakirjassa ero muihin luokkiin oli selkeä (48,2%). Seuraavaksi eniten Vasu 22 -asiakirjassa painottui luokka yhteistyö ja viimeisenä luokka opettajat ja henkilöstö. Toimintasuunnitelmissa I – IV virkkeiden jakaantuminen eri luokkiin oli enemmän tasaista, siten että tärkeimmän luokan osuus virkkeistä liikkui 38 – 43% välillä, toiseksi tärkeimmän luokan osuus 32 – 35% välillä ja vähiten tärkeän luokan osuus 24 - 25% välillä. Toimintasuunnitelmissa I – IV tärkein luokka oli lapset. Toiseksi tärkein luokka oli Toimintasuunnitelmissa I, III ja IV yhteistyö ja Toimintasuunnitelmassa II opettajat ja henkilöstö. Vähiten tärkeä luokka Toimintasuunnitelmissa I, III ja IV oli opettajat ja henkilöstö ja Toimintasuunnitelmassa II luokka yhteistyö. (Ks. Taulukko 4)

Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon tutkimuksessa puolestaan inklusiiviset käytännöt -dimension luokkien painotukset olivat seuraavanlaiset: tärkeimmäksi luokaksi muodostui yhteistyö, toiseksi tärkeimmäksi luokaksi oppilaat ja viimeiseksi opettajat (Vanhanen, Vainikainen ja Mäkihonko 2022). Tämän tutkimuksen inklusiiviset käytännöt -dimension luokkien tärkeys painotusten eroa verrattuna Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon tutkimukseen, jonka aineistona oli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) voi selittää se, että varhaiskasvatus rakentuu hyvin voimakkaasti lapsilähtöisyyteen ja siksi luokka lapset muodostui tärkeimmäksi. Varhaiskasvatus on myös aina ollut luonteeltaan yhteistyöllistä eri ammattinimikkeiden välillä ja siksi yhteistyön sanoittaminen ei aineistossa korostu, koska se on normi, toisin kuin perusopetuksessa, jossa opettajat viimepäiviin saakka ovat toimineet hyvin autonomisesti omissa luokissaan. Perusopetuksen piirissä on voimassa olevan opetussuunnitelman myötä haluttu varmasti korostaa yhteistyön merkitystä ja etuja, niin opettajille kuin oppilaillekin, koska yhteistyö on yksi keskeinen elementti inklusiivisuuden edistämässä, mikä näkyy myös Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon tutkimustuloksissa (Vanhanen, Vainikainen ja Mäkihonko 2022).

4.2.1 Varhaiskasvatuksen inklusiiviset käytännöt varhaiskasvatuksen opettajien ja henkilöstön näkökulmasta

Vasu 2022 -asiakirjassa opettajiin ja henkilöstöön liittyviä tekijöitä kuvasivat käsitteet yhteistyö, professio, yhdessä, vuorovaikutus ja vastuu. Toimintasuunnitelmissa I – IV opettajiin ja henkilöstöön liittyviä tekijöitä kuvasivat käsitteet yhteistyö, vastuu, vuorovaikutus, yhdessä, jokainen ja kehitys. Käsitteet, jotka esiintyivät sekä Vasu 2022 -asiakirjassa että kaikissa toimintasuunnitelmissa olivat yhteistyö, vuorovaikutus ja vastuu. Yhteistyö, vuorovaikutus ja vastuu käsittivät 71%:a käsitteistä, jotka kuvasivat opettajien ja henkilöstön roolia inklusiivisten käytäntöjen toteutumisessa Vasu 22 -asiakirjassa. Näistä yhteistyö ja vuorovaikutus olivat tasa-arvoisesti edustettuina. Myös opettajan ja henkilöstön professio koettiin tärkeäksi käsitteeksi. Yhteistyö ja vuorovaikutus olivat myös kaikissa aineiston toimintasuunnitelmissa tärkeimmiksi nostetut käsitteet. Toimintasuunnitelma I ne edustivat 78%, Toimintasuunnitelma II 55,5%, Toimintasuunnitelma III 50% ja Toimintasuunnitelma IV 71% käsitteistä, jotka kuvasivat opettajien ja henkilöstön merkitystä inklusiivisten käytäntöjen toteutumisella. (Ks. Toulukko 6) Tutkimusaineistossa opettajien ja henkilöstön kohdalla inklusiivisissa käytänteissä korostu vastuu siitä, että he varmistavat lapsen osallisuuden ja mielipiteen liittyen lasta koskeviin asioihin.

”Henkilöstön vastuulla on etsiä sopivat keinot lapsen näkökulmien selvittämiseksi.” (OPH 2022, 10)

Lapsen kuuleminen saattaa vaatia vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä ja olla työlästä opettajalle, mutta tiedon hankinnan haasteellisuus ei ole peruste lapsen näkökulman ohittamiselle. Lapsen mielipiteen ja osallisuuden toteutuminen saattaa parhaista yrityksistä huolimatta jäädä puolinaiseksi. Silti näyttöä siitä, että sitä on pyritty selvittämään moninaisin keinoin, tulee olla. (Viitala 2022, 70-71.)

Tutkimuksessa vuorovaikutus nousi tärkeäksi opettajiin ja inklusiivisiin käytänteisiin liittyväksi käsitteeksi. Laadukas vuorovaikutus onkin keskiössä osallisuuden pedagogiikassa ja toimintakulttuurissa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisemassa Varhaiskasvatuksen laadun ja arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjassa on vuorovaikutus nimetty yhdeksi laadun prosessitekijäksi. Prosessitekijöitä ovat lasten, huoltajien ja henkilöstön väliset vuorovaikutussuhteet ja ryhmän pedagoginen toiminta. Ne kuvaavat varhaiskasvatustyöskytön pedagogista toimintakulttuuria, jolla on välitön yhteys lapsiin. Asiakirja painottaa vuorovaikutuksen

vastavuoroisuuden sekä lasten ja henkilöstön välisen lämmön merkitystä. Todistetusti myönteiset vuorovaikutussuhteet ja -tilanteet tukevat lasten kehitystä ja oppimista. (Vlasov ym. 2018, 62) Varhaiset kasvatukselliset ja koulutukselliset vuorovaikutuskokemukset muovaavat oppijan minäkäsitystä ja vaikuttavat oppimispolun varrella oppijan suoriutumiseen sekä käyttäytymiseen (Äikäs, Vellonen, Lappalainen, Atjonen & Holopainen 2020, 113).

Varhaiskasvatuksessa on myös tärkeää huomioida lapsiryhmässä tapahtuva vuorovaikutus. Niin lasten välinen vuorovaikutus kuin henkilöstön vuorovaikutus ryhmän kanssa ja ryhmää ohjattaessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on erityisen tärkeä tehtävä kannatellensa ja tukiessaan niiden lasten vuorovaikutusta, jotka eivät juurikaan käytä siinä sanoja tai ovat vetäytyviä tai hiljaisia. Näiden lasten kanssa toimisessa korostuvat henkilöstön omat asenteet ja kommunikaatiotaidot sekä työympäristön rakenteelliset ja kulttuurilliset tekijä. Henkilöstöllä onkin merkittävä rooli tukiessaan lapsien keskinäistä vuorovaikutusta sekä kaikkien lasten emotionaalista sitoutumista varhaiskasvatusryhmään. (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 87-88.) Vuorovaikutuksen yhteys lapsen osallisuuteen on ratkaiseva, ja siksi vuorovaikutustaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa on ensisijaisen tärkeätä lasten osallisuuden edistämiseksi (Roos, Nurhonen & Viitanen 2018, 84-85). Esimerkit tutkimusaineiston toimintasuunnitelmista osoittaa, että tämä aikuisen rooli ja monimuotoiset menetelmät vuorovaikutuksessa tiedostetaan myös varhaiskasvatustyksissä.

”Aikuisen rooli on tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja sosiaalisten suhteiden kehittymistä.”
(Toimintasuunnitelma I)

”Hyödynnetään esim. kuvia ja selkokieltä tarpeen mukaan.” (Toimintasuunnitelma III)

Tutkimuksessa ilmeni yhteistyön merkitys inklusiivisten periaatteiden tasolla sidonnaisena opetuksen järjestämiseen, jolloin se liittyi yhteistyöverkostoihin ja niiden rakentamiseen sekä tukemiseen. Tutkimuksen mukaan yhteistyö on myös merkittävä tekijä puhuttaessa inklusiivisista käytännöistä sekä opettajan ja henkilöstön roolista niiden toteutumisessa. Yhteistyö on inklusiivisen pedagogiikan onnistumisen yksi reunaehto. Se ilmenee kasvatusammattilaisten yhteistyönä, jonka seurauksena on kaikkien lasten osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja oppiminen. Inklusiivinen pedagogiikka on yhteistä oppimisprosessia, joka pohjaa inklusiivisiin arvoihin ja niiden toteutumiseen sekä kasvatusammattilaisten uskoon kaikkien lasten kyvykkyydestä. (Viitala 2022, 58-76.) Yhteistyö on tärkeää myös työstettäessä haastavia tilanteita lasten kanssa. Esimerkiksi kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa tulee sisällyttää osaksi suunnitelmia ja eikä kokemusta kiusatuksi tulemisesta voi kyseenalaistaa tai vähätellä. Seuraava esimerkki ilmentää tätä yhteistyötä, jossa

kasvatushenkilökunta huolehtii siitä, että kaikki osalliset tulevat kuulluksi ja tilanteeseen suhtaudutaan sen vaatimalla vakavuudella.

”Puutumme kiusaamistilanteisiin välittömästi ja tapahtunut selvitetään osallisten kesken.”
(Toimintasuunnitelma I)

Inklusiiviselta opettajalta ja henkilöstöltä vaaditaan arvojen tiedostamista ja osaamista. Watkins & Donnelly:n mukaan inklusiivisen opettajan arvoja ovat arvostus erilaisia oppijoita kohtaan, korkeat odotukset kaikille oppijoille ja heidän tukemisensa niiden tavoittelussa, yhteistyö sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen. Opettajan professioon liittyvä jatkuva oppiminen ja oman ammattitaidon kehittäminen tuottaa kokeilun kautta luovia ratkaisuja, joista hyötyvät kaikki oppilaat. (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 86-87.) Opettajan ja henkilöstön professiota ilmentävä jatkuva oppiminen johdattaa myös varhaiskasvatuksen lapsia elinikäisen oppimisen tielle (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2022, 26-27). Opettajan ja henkilöstön professiota ilmentää myös heidän sitoutumisensa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Heidän työnsä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisessa on kaikkein olennaisinta ja siihen vaikuttavat merkittävästi opettajien ja henkilöstön asenteet sekä kokemus kyvystä vastata kaikkien lasten tarpeisiin. (Pihlaja & Viitala 2022, 64-69.) Opettajien ja henkilöstön professiota ja sen merkitystä varhaiskasvatukselle sanoittaa seuraava aineistoesimerkki.

”Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen edellytyksenä on laadukas pedagoginen ja erityispedagoginen osaaminen ja toiminta, huolenpito lasten hyvinvoinnista sekä henkilöstön sitoutuminen inklusion periaatteisiin.” (OPH 2022, 30)

4.2.2 Varhaiskasvatuksen inklusiiviset käytännöt lapsen näkökulmasta

Luokassa Lapset oli kaikissa aineiston dokumenteissa eniten inklusiivisia käytäntöjä kuvaavia käsitteitä. Vasu 2022 -asiakirjassa lapsiin liittyviä (48,2%) inklusiivisia käytäntöjä kuvasivat käsitteet yksilöllinen, työskentelytapa, oikeus, jokainen, kehitys, oppiminen ja kasvatus. Näistä käsitteistä yksilöllinen, työskentelytapa ja oppiminen esiintyivät myös kaikissa toimintasuunnitelmissa. Nämä käsitteet edustivat 60% käsitteistä, jotka Vasu 22 -asiakirjassa ilmensivät sitä miten inklusiiviset käytänteet todentuvat lasten näkökulmasta. Kehitys oli Vasu 22 -asiakirjassa yleisin käsite luokassa lapset. Se esiintyi kuitenkin vain kerran Toimintasuunnitelmissa II ja IV eikä ollenkaan Toimintasuunnitelmissa I ja III. Yksilöllisyys, työskentelytapa ja oppiminen edustivat enemmistöä

käsitteistä luokassa lapset myös toimintasuunnitelmissa. Ne olivat edustettuina Toimintasuunnitelma I 75%, Toimintasuunnitelma II 64%, Toimintasuunnitelma III 67% ja Toimintasuunnitelma IV 64 prosenttia. Toimintasuunnitelmissa I ja IV tärkein käsite oli työskentelytapa ja Toimintasuunnitelmissa II ja II yleisimpänä käsitteenä olivat tasa-arvoisesti työskentelytapa ja yksilöllisyys. (Ks. Taulukko 6)

Käsitys lapsuuden itseisarvosta on varhaiskasvatuksen perusta ja siinä lapsi on kaiken toiminnan keskiössä. Kaikki lapset nähdään ainutkertaisina ja arvokkaana juuri sellaisina kuin he ovat. (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 58.) Inklusiivisen varhaiskasvatuksen keskeinen elementti on se, että erilaisuus nähdään voimavana, sitä kunnioitetaan ja arvostetaan. Poikkeavuuksien sijasta pyritään keskittymään yksilön vahvuuksiin ja ainutkertaisuuteen, normeille ja vertailulle ei ole tarvetta. (Pihlaja & Viitala 2022,11-12.) Varhaiskasvatushenkilökunnan lapsen yksilöllinen tuntemus on keskeisessä asemassa suunniteltaessa ja toteutettaessa lapsen varhaiskasvatusta. Tätä ilmentää, myös tutkimusaineiston Vasu 2022 -asiakirjan esimerkki.

”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa on tärkeä tuntea lapsen osaaminen, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä yksilölliset tarpeet.” (OPH 2022, 10)

Lasten äänen kuuluminen, sen huomioonottaminen ja kirjaaminen varhaiskasvatuksen suunnittelussa on tärkeää, jotta toiminta oikeasti tavoittaa lapset ja on heille merkityksellistä (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 59.) Seuraavat esimerkit kuvastavat työskentelytapaa, jossa lapset ovat osallisina toiminnan suunnittelussa ja työskentelytapaa, jossa lasten valinta on keskeinen elementti työskentelytavassa.

”Yhtenä keskeisenä menetelmänä pedagogiikan suunnittelussa käytämme ”in the moment plannin”, jossa toiminnan suunnittelu lähtee lasten leikin ja keskustelujen havainnoinnista ja heidän mielenkiintonsa kohteiden huomioimisesta.” (Toimintasuunnitelma I)

High Scope; lapsi vallitsee toiminnat oppimisympäristöstä oman kiinnostuksen mukaan, tämä on toimintamallina kaikissa ikäryhmissä. (Toimintasuunnitelma II)

Edellisen esimerkin valintaan kannustavan työskentelytavan voi nähdä myös kehittävän lasten oma-aloitteisuutta sekä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja, mikä on inklusiivisen varhaiskasvatuksen tärkeä tehtävä, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

”Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen.” (OPH 2022, 27)

Tämän lisäksi työskentelytavat, joissa lapsella on mahdollisuus vaikuttaa edistävät hänen oppimista, kuten seuraava esimerkki sanoittaa.

”Toiminnalliset sekä luovuutta ja osallisuutta edistävät työtavat ovat lapsille luontevia oppimisen tapoja.” (OPH 2022, 40)

Varhaiskasvatuksessa omaksuttu myönteinen oppimisasenne kerryttää inhimillistä pääomaa, joka heijastuu yksilön myöhempään asenteeseen suhteessa oppimiseen (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018, 17). Leikki on lapsille luontaisin tapa oppia ja kautta voidaan tukea myönteistä oppimisasennetta. Jopa varhaiskasvatustaike (540/2018) tunnustaa pykälässään 3 leikin toimintamallina varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiselle. Leikin kautta lapset kehittävät keskinäisiä suhteitaan, vuorovaikutustaitojaan ja omien tavoitteiden asettamista. Leikkiin liittyy läheisesti ilo ja miellekkyys. (Helenius & Korhonen 2020, 69-77.) Varhaiskasvatuksessa oppiminen rakentuu vahvasti leikkiin ja sen tuomaan iloon sekä luomaan kiinnostukseen uusia asioita kohtaan, jota havainnollistaa seuraava esimerkki tutkimusaineistosta.

”Leikkivä lapsi on kiinnostunut, kiinnostunut lapsi on valmis oppimaan ja omaksumaan uusia tietoja ja taitoja.” (Toimintasuunnitelma III)

4.2.3 Yhteistyö varhaiskasvatuksen inklusiivisissa käytännöissä

Luokka yhteistyö keräsi toiseksi eniten inklusiivisia käytänteitä kuvaavia käsitteitä kaikissa muissa aineiston osissa paitsi Toimintasuunnitelmassa II. Vasu 2022 -asiakirjassa yhteistyötä kuvaavia käsitteitä olivat yhteistyö, yhteisö, koti ja perhe sekä vuorovaikutus. Täysin samat käsitteet kuvasivat myös toimintasuunnitelmissa yhteistyötä. Näistä käsitteistä Vasu 2022 -asiakirjassa ja kaikissa toimintasuunnitelmissa esiintyivät käsitteet yhteistyö, yhteisö sekä koti ja perhe. Toimintasuunnitelmien kassa yhteiset käsitteet edustivat Vasu 22 -asiakirjassa jopa 93% luokan käsitteistä. Yhteistyö on edellytys inklusiivisuuden toteutumiselle ja siksi ei ole yllätys, että Vasu 22 -asiakirjassa luokan yhteistyö ylivoimaisesti yleisin käsite oli yhteistyö (62%). Koko aineiston luokan yhteistyö yhteiset käsitteet yhteistyö, yhteisö ja koti/perhe käsittivät Toimintasuunnitelma I 100%, Toimintasuunnitelma II 71%, Toimintasuunnitelma III 73% ja Toimintasuunnitelma IV 90% luokan

käsitteistä. Käsite yhteistyö oli tärkein käsite myös Toimintasuunnitelmissa I, II ja IV. Toimintasuunnitelmassa III eniten merkityksellisin käsite oli yhteisö. (Ks. Taulukko 6)

Yhteistyö on inklusiivisessa kasvatuksessa niin merkittävä kulma kivi, että sille muodostu oma luokka inklusiivisten käytäntöjen dimensioon. Tässäkin tutkimuksessa yhteistyötä on tarkasteltu jo inklusiivisten periaatteiden kautta osana opetuksen järjestämistä ja opettajien näkökulmasta koskien inklusiivisia käytänteitä. Monitahoinen työelämä asettaa enenevässä määrin vaateita varhaiskasvatuksen ammattilaisille toimia yhteistyössä ja ottaa kollektiivista vastuuta tuettaessa lapsia ja heidän hyvää elämää. Yhteisöllisyyden ja yhteistyökyvyn taidot ovat keskeisiä työelämäntaitoja nykyisin. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa korostuu työntekijöiden osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisessä yhteisöllisyys sekä jaettu asiantuntijuus, tieto ja ymmärrys. Yhteinen oppiminen, ongelmatilanteiden pohdinta ja kasvatuskäytäntöjen arviointi luovat perustan varhaiskasvatuksen oppivan työyhteisön yhteistyölle. Inklusiivisissa käytänteissä juuri oppiva yhteisö ja sen monimuotoinen yhteistyö on keskeisessä asemassa. Kollegoiden keskinäinen dialogi kasvattaa kasvatusyhteisön ammatillista osaamista ja auttaa uuden tiedon jäsentämisessä, mikä edistää asiantuntijuuden kehittymistä oppivassa yhteisössä. Varhaiskasvatusyksikön sisällä yhteistyötä ilmenee erinäisten tiimien sisällä, jotka saattavat muodostuu lapsiryhmän ympärille tai ammatillisen vertaisryhmätyöskentelyn ympärille. Myös moniammatillinen yhteistyö on tärkeä organisaatorajat ylittävä verkosto, jonka yhteistyö takaa laadukkaamman varhaiskasvatuksen lapsille ja tukee varhaiskasvatuksen ammattilaisia työssään. (Kupila 2020, 310-320.) Aineiston toimintasuunnitelmissa puolestaan korostui lasten yhteistyötaitojen tukeminen eri keinoin, kuten seuraavat esimerkit näyttävät.

”Pienryhmät, joissa toimitaan ja leikitään, vaihtelevat, jolloin lapset oppivat toimimaan yhdessä erilaisilla kokoonpanoilla.” (Toimintasuunnitelma I)

”Yhteiset suunnittelusessiot lasten kanssa” (Toimintasuunnitelma III)

”Lasten palaute toiminnasta” (Toimintasuunnitelma III)

Mukana oleminen koetaan tärkeänä elementtinä yhteisön kehittämisessä. Yhteisöllisyys kasvaa yhdessä tekemisessä. Kokemus siitä, että voi yhdessä rakentaa yhteisöään on tärkeää. (Pihlaja & Silvennoinen 2020, 57.) Jäsenyyden saavuttaminen, osallisuudella yhteiseen toimintaan, on merkityksellistä yhteisöllisyydessä. Se ilmenee yhteenkuuluvuuden tunteena ja yhteisön jäsenten

välisenä positiivisena tunnesiteenä. Jaettu emotionaalinen yhteys yhteisössä rakentuu yhteisistä kokemuksista ja historiasta, jotka kasvattavat me-henkeä ja yhteenkuuluvuutta. (Koivula & Eerola-Pennanen 2022, 263-264.) Varhaiskasvatuksen yhteisö rakentuu lasten, heidän perheidensä ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välille. Vaikka yhteisö rakentuu yhteistyöstä, myös muistettava, että jokainen yhteisön jäsen lähestyy sitä omista tulokulmistaan omien tavoitteiden kanssa tuoden mukanaan jotain yhteisöön. (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 168-169.) Yhteistyön läheistä suhdetta yhteisön ja yhteisöllisyyden muodostumiseen sanoitettiin tutkimusaineistossa esimerkiksi seuraavilla virkkeillä.

”Yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä.” (OPH 2022, 31)

”Yhdessä sovittujen tavoitteiden ja tehtävien pohdinta, oman työn säännöllinen arviointi sekä huoltajilta ja muilta yhteistyökumppaneilta saatu palaute edistävät yhteisön oppimista.” (OPH 2022, 31)

Varhaiskasvatuksen tärkein yhteistyötaho on lapsen perhe ja huoltajat. Aiempi käsite kasvatuskumppanuudesta on vaihtunut kasvatusyhteistyöhön, jonka pohjaa huoltajien ja kasvatushenkilöstön yhteiseen sitoutumiseen lapsen terveellisen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi. Kasvatusyhteistyö rakentuu tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen, luottamukseen ja keskinäiseen kunnioitukseen. Jotta kasvatusyhteistyö saadaan toimimaan, tulee henkilöstön ottaa toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä huomioon moninaisten perheiden näkökulmat. Perheiden osallisuus varhaiskasvatukseen on ensisijaisen tärkeää laadukkaan varhaiskasvatuksen saavuttamiseksi. Yhteistyön perheiden kanssa tulee olla säännöllistä, avointa, arvostavaa ja tasavertaista. (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 100-102.) Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on edetty asiantuntijalähtöisestä lähestymisestä kohti perhelähtöistä työskentelyä, jossa keskitytään perheiden vahvuuksiin ja kunnioitetaan perheiden arvoja ja erilaisuutta. Työskentelyn lähtökohtana on, että niin huoltajilla kuin ammattilaisillakin on tärkeää tietoa lapsesta ja näiden tietojen pohjalta luodaan yhteiset tavoitteet lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi. (Rantala & Uotinen 2022, 145-148.) Seuraava esimerkki ilmentää yhteistyötä perheiden kanssa, jonka kautta saadaan myös tuettua perheiden osallisuutta varhaiskasvatuksen arkeen.

”Ryhmät lähettävät perheille viikkokirjeen, jossa kerrotaan, mitä viikon aikana tehty ja opittu.”
(Toimintasuunnitelma I)

Taulukko 6: Inklusiiviset käytännöt -dimension käsitteet ja niiden painotus tutkimusaineiston eri osissa. Korostetut käsitteet esiintyvät kaikissa aineiston osissa.

| | Vasu 2022 | Toim-suun. I | Toim.suun. II | Toim.suun. III | Toim-suun. IV |
|--|--|--|--|--|--|
| Inklusiiviset käytännöt -dimensio | | | | | |
| Opettajat ja henkilöstö | Yhteistyö (4), Vuorovaikutus (4), Vastuu (2), Professio (3), Yhdessä (1) | Yhteistyö (4), Vuorovaikutus (3), Vastuu (2) | Yhteistyö (3), Vuorovaikutus (2), Vastuu (2), Yhdessä (1), Jokainen (1) | Yhteistyö (2), Vuorovaikutus (2), Vastuu (2), Yhdessä (1), Kehitys (1) | Yhteistyö (2), Vuorovaikutus (3), Vastuu (1), Yhdessä (1) |
| Lapsi | Yksilöllinen (7), Työskentelytapa (10), Oppiminen (7), Oikeus (3), Jokainen (1), Kehitys (11), Kasvatus (1) | Yksilöllinen (4), Työskentelytapa (5), Oppiminen (3), Kehitys (2), Jokainen (1), Kasvu (1) | Yksilöllinen (3), Työskentelytapa (3), Oppiminen (1), Vuorovaikutus (1), Kehitys (1), Jokainen (2) | Yksilöllinen (3), Työskentelytapa (3), Oppiminen (2), Vuorovaikutus (1), Jokainen (3) | Yksilöllinen (2), Työskentelytapa (4), Oppiminen (1), Kehitys (1), Jokainen (3) |
| Yhteistyö | Yhteistyö (18), Yhteisö (9), Koti/perhe (1), Vuorovaikutus (19) | Yhteistyö (6), Yhteisö (4), Koti/perhe (2) | Yhteistyö (2), Yhteisö (2), Koti/perhe (1), Vuorovaikutus (2) | Yhteistyö (3), Yhteisö (4), Koti/perhe (1), Vuorovaikutus (3) | Yhteistyö (5), Yhteisö (3), Koti/perhe (1), Vuorovaikutus (1) |

4.3 Inklusiivinen kulttuuri

Aineiston analyysiin valikoituneista virkkeistä Inklusiivinen kulttuuri -dimensioon sijoittui Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan (OPH 2022) 302 virkkeestä 118 virkettä (39.1%), Toimintasuunnitelma I 84 virkkeestä 36 virkettä (42.9%), Toimintasuunnitelma II 75 virkkeestä 38 virkettä (50.7%), Toimintasuunnitelma III 73 virkkeestä 32 virkettä (43.8%) ja Toimintasuunnitelma IV 70 virkkeestä 32 virkettä (45.7%). Inklusiivinen kulttuuri -dimensio oli eniten edustettu dimensio tässä tutkimuksessa kaikissa muissa aineiston osissa paitsi Toimintasuunnitelmassa I, jonka tärkein dimensio oli inklusiiviset käytännöt. (Ks. Taulukko 3)

Dimensiossa inklusiivinen kulttuuri virkkeet jakaantuivat luokkiin oppimisympäristö, osallisuus ja tuki. Vasu 2022 -asiakirjassa virkkeet jakautuivat jälleen yllättävän tasaisesti eri luokkien välille. Eniten virkkeitä sijoittui kuitenkin tuki -luokkaan. Tämä voisi olettaa johtuvan siitä, että uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2022) myötä myös varhaiskasvatus siirtyy Kolmiportaisen tuen piiriin ja tästä johtuen on määräävässä asiakirjassa haluttu painottaa tuen merkitystä, sen rakennetta sekä varhaiskasvatuksen velvollisuutta tuen toteuttamiseen kaikille sen piirissä oleville lapsille. Toimintasuunnitelmissa I-IV tärkein luokka vaihteli toimintasuunnitelmasta toiseen. Toimintasuunnitelmassa I se oli oppimisympäristö. Toimintasuunnitelmassa II se oli tuki. Toimintasuunnitelmissa III ja VI se oli osallisuus. Se, miten eri painotuksia inklusiivinen kulttuuri - dimension luokissa Toimintasuunnitelmissa I – IV esiintyy, ilmentää sitä, miten laajasti inklusiivinen kulttuuri voidaan ymmärtää ja miten eri keinoin eri yksiköissä sitä tavoitellaan sekä sitä mikä eri yksiköissä koetaan tärkeäksi inklusiivisen kulttuurin saavuttamiseksi.

Myös Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonkon tutkimuksessa inklusiivinen kulttuuri -dimensio esiintyvyyden aineistossa oli suurin, lähes kaksinkertainen verrattuna tutkimuksessa toiseksi eniten esiintyvään dimensioon, joka oli inklusiiviset käytännöt. Tärkeimmäksi luokaksi heidän tutkimuksessa muodostui osallisuus ja seuraavaksi tärkeimmäksi tuki. (Vanhasen, Vainikaisen ja Mäkihonko 2022.) Vaikka Vasu 2022 -asiakirjassa virkkeet jakautuivat inklusiivisen kulttuurin luokkiin hyvin tasaisesti, oli luokka tuki kuitenkin tärkein luokka ja seuraavaksi tärkein sen luokista oli oppimisympäristö. Luokkien tasainen esiintyvyys viestii sitä, miten Vasu 2022 -asiakirja tiedostaa, että inklusiivisen kulttuurin saavuttaminen vaatii monimuotoista, lapset ja heidän yksilölliset tarpeet huomioonottavaa lähestymistä ja tämän tulee näkyä niin fyysisessä, psyykkisessä kuin sosiaalisessakin oppimisympäristössä.

4.3.1 Osallisuus inklusiivinen kulttuuri rakentajana

Tässä tutkimuksessa Inklusiivinen kulttuuri -dimension luokkien vaihtelevuus aineiston eri osien välillä suhteessa luokkien kuvaaviin käsitteisiin oli suurinta. Osallisuutta kuvaavia käsitteitä oli Vasu 2022 -asiakirjassa 29,7% (Ks. Taulukko 4), mikä teki siitä tässä aineiston osassa vähiten merkityksellisen luokan. Osallisuutta kuvaavia käsitteitä Vasu 2022 -asiakirjassa olivat yhteistyö, yhdenvertaisuus, osallisuus, vuorovaikutus, avoin, yhteisö, arvostus, yksilöllisyys ja yhdessä. Toimintasuunnitelmissa I – IV osallisuutta kuvasivat käsitteet yhteisö, arvostus, vuorovaikutus, osallisuus, yhteistyö, yhdenvertaisuus ja avoimuus. Toimintasuunnitelmissa I (32,4%) ja II (38,5%) osallisuus oli toiseksi tärkein tekijä inklusiivista kulttuuria luotaessa. Toimintasuunnitelmissa III

(42,4%) ja IV (39,4%) osallisuuden luokka muodostui tärkeimmäksi luotaessa inkluusiivista kulttuuria. (Ks. Taulukko 4) Vasu 2022 -asiakirjassa esiintyvistä osallisuutta ilmentävistä käsitteistä myös kaikissa toimintasuunnitelmissa esiintyvät käsitteet vuorovaikutus, avoimuus, yhteisö ja arvostus. Nämä käsitteet kattoivat 40% käsitteistä Vasu 22 -asiakirjan osallisuus -luokassa. Käsitteet vuorovaikutus, avoimuus, yhteisö ja arvostus edustivat Toimintasuunnitelmassa I 58%, Toimintasuunnitelmassa II 73%, Toimintasuunnitelmassa III 86% ja Toimintasuunnitelmassa IV 77% käsitteistä, joiden avulla osallisuuden kokemusta ja samalla inkluusiivista kulttuuria voidaan edistää. Vasu 22 -asiakirjassa useimmin esiintyvä osallisuuteen vaikuttava käsite oli yhteistyö. Aineiston toimintasuunnitelmissa tämä käsite kuitenkin esiintyi vain Toimintasuunnitelmissa I ja II. Toimintasuunnitelmissa II – IV yleisimmin osallisuutta edistävä käsite oli arvostus. Toimintasuunnitelmassa I puolestaan useimmin esiintyviä osallisuuden edistämistä sanoittavia käsitteitä olivat tasa-arvoisesti vuorovaikutus ja yhteistyö. (Ks. Taulukko 7)

Inkluusiivinen kulttuuri rakentuu hyväksynnästä ja kaikkien arvostuksesta. Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden kautta yksilö kokee olevansa osa yhteisöä. Yhteisöllisyyteen liittyy mielikuvia yhteisestä toiminnasta ja siihen osallistumisesta, yhteisistä tavoitteista, luottamuksesta, toimivasta vuorovaikutuksesta ja positiivisista suhteista ryhmän jäsenten välillä. Yhteisöllisyyden voi nähdä rakentuvan jäsenyydestä, johon liittyy tunne yhteisöön kuulumisesta ja vaikuttamisesta, mikä ilmenee yksilön kokemuksena omasta merkityksellisyydestä ryhmälle tai ryhmän merkityksellisyydestä yksilölle sekä integraatiosta ja tarpeiden tyydyttämisestä, joita ilmentävät yksilön osallisuus ja sosiaaliset suhteet, että jaettu sosiaalinen yhteys, joka todentuu jäsenten yhteisten kokemusten ja historian kautta. (Koivula & Eerola-Pennanen 2022, 257-264.)

Yhteenkuuluvuus on puolestaan inhimillinen perustarve. Yhteenkuuluvuus on yhteyden kokemista ihmisiin ja paikkoihin, jonka kääntöpuolena on hylätyksi tulemisen ja ulkopuolisuuden kokemus. Kasvatusinstituutioiden on erityisen tärkeää tiedostaa, että ne voivat parhaimmillaan tarjota erilaisille lapsille yhteenkuuluvuuden tunteen, mutta saattavat myös vahvistaa lasten ulkopuolisuuden kokemusta. On myös tärkeää ymmärtää, että inkluusio ja yhteenkuuluvuus eivät ole yksi ja sama. Inkluusiossa erilaiset ihmiset toimivat yhdessä ja voivat mahdollisesti kokea yhteenkuuluvuutta, näin yhteenkuuluvuuden kokemuksen kautta voidaan arvioida inkluusion toteutumista. (Viljamaa & Viitala 2022, 65-67.)

Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisen kautta varhaiskasvatus pyrkii rakentamaan yhteisöjä, joissa vallitsee inkluusiivinen kulttuuri, mikä todentuu kaikki tervetulleiksi

toivottava ja arvostavana yhteisönä, missä sen jäsenet toivottavasti kokevat aitoa osallisuutta. Seuraavat esimerkit tutkimusaineistosta sanoittavat keinoja osallisuuden tukemiseen yhteisössä ja yhteisön arvostusta jäseniään kohtaan.

”Yhteisön jäsenet kunnioittavat toisiaan ja arvostavat yhteistyötä.” (OPH 2022, 31)

”Yhteisöllisyys kasvaa leikin kautta ja vahvistaa myönteistä tunneilmastoa.” (OPH 2022, 41)

”Vanhemmat tulevat esittelemään päiväkodille heidän perheensä kulttuuria ja tapoja”
(Toimintasuunnitelma IV)

Vuorovaikutus on puolestaan merkittävässä roolissa varhaiskasvatuksen osallisuuden pedagogiikassa, jonka avulla tuetaan yhteisön inklusiivista kulttuuria. Osallisuudessa ihminen kokee tulewansa kuulluksi ja nähdyksi ympäristössään. Todentuaukseen osallisuus puolestaan vaatii näkyviä tekoja varhaiskasvatuksen arjen toiminnassa, joiden kautta yhteisön jäsenten osallisuus mahdollistuu. Osallisuuden pedagogiikka ja toimintakulttuuri korostaa vuorovaikutuksen merkitystä. Laadukas vuorovaikutus heijastuu koko varhaiskasvatuksen yhteisön ja sen yksittäisten jäsenten kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 74-80.) Seuraavat esimerkit tutkimusaineistosta sanoittavat vuorovaikutuksen suhdetta osallisuuteen ja keinoja, joilla vuorovaikutuksen kautta voidaan kasvattaa osallisuuden tunnetta varhaiskasvatuksen yhteisössä.

”Varhaiskasvatus rakentuu moninaiselle kulttuuriperinnölle, joka muotoutuu edelleen lasten, heidän huoltajiensa sekä henkilöstön vuorovaikutuksessa.” (OPH 2022, 21)

”Vanhempien kuuleminen. Annamme vanhemmille aikaa muulloinkin kuin vanhempainvartin aikana tuoda omia toiveitaan ja kysyä heitä askarruttavista asioista.” (Toimintasuunnitelma II)

”Vuorottelemme, kuuntelemme ja kunnioitamme toistemme mielipiteitä.” (Toimintasuunnitelma I)

Jotta yhteisön jäsenet voivat kokea aitoa osallisuutta ryhmässä on vuorovaikutuksen oltava myös avointa. Avoimuus yhteisön sisällä tukee sen uusien ja vanhojen jäsenten yhteenkuuluvuutta ja näin edistää osallisuuden toteutumista. Kasvatushenkilökunnan avoin ja lämmin vuorovaikutus viestii kiinnostusta, kunnioitusta, tasavertaisuutta, sensitiivisyyttä ja empatiaa lapsia ja perheitä kohtaan. Nämä määreet liittyvät varhaiskasvatuksen laadukkaan vuorovaikutuksen ulottuvuuksiin mitkä on puolestaan sidoksissa varhaiskasvatuksen laadun arviointiin. Avoimuus on myös tärkeä osa huoltajien kanssa tehtävää kasvatusyhteistyötä ja osa sen laatuindikaattoreita. (Kangas, Lastikka &

Karlsson 2021, 81,101, 130). Avoimuuden merkitystä hyvälle varhaiskasvatustyölle ja avoimuuden merkitystä laadukkaaseen ja toimivaan vuorovaikutukseen sanoitetaan seuraavissa esimerkeissä.

”Ammatillinen, avoin ja kunnioittava suhtautuminen monimuotoisiin perheisiin ja perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin, perinteisiin sekä kasvatusnäkömyksiin luo edellytyksiä hyvälle kasvatusyhteistyölle.” (OPH 2022, 21)

”Avoin kommunikaatio: Toisia kuunnellaan, asioita tuodaan esille avoimesti ja rakentavasti.” (Toimintasuunnitelma I)

Kasvatushenkilöstön avoimuus ja kiinnostuneisuus varhaiskasvatusyhteisön lapsia ja perheitä kohtaan viestii yhteisön moninaisuuden toimintakulttuurista. Moninaisuuden lähtökohtana on, että jokainen yhteisön jäsen on ainutlaatuinen ja heidän erilaisuutta pidetään yhteisön voimavarana. Varhaiskasvatuksen moninainen toimintakulttuuri mahdollistaa inklusiivisen ja osallisuuden pedagogiikan toteutumisen, mikä lisää lasten ja perheiden osallisuuden kokemuksia varhaiskasvatuksessa. (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 107). Moninaisuuden toimintakulttuuri pohjaa kaikkien yhteisön jäsenten arvostukseen. Seuraavat esimerkit kertovat millaisiin yhteyksiin tutkimusaineistossa arvostus liitettiin.

”Lasten, henkilöstön ja huoltajien aloitteita, näkemyksiä ja mielipiteitä arvostetaan.” (OPH 2022,32)

”Lasten mielipiteitä kunnioitetaan ja kuunnellaan arvostavasti.” (Toimintasuunnitelma II)

”Pohjana luottamus, vanhempien kasvatustavoitteiden kunnioittaminen sekä henkilöstön ammatillisuus” (Toimintasuunnitelma III)

4.3.2 Oppimisympäristö inklusiivinen kulttuuri rakentajana

Inklusiivisen kulttuurin -dimensiossa luokka oppimisympäristö oli merkityksellisin Toimintasuunnitelmassa I (43,2%), toiseksi merkityksellisin Vasu 2022 -asiakirjassa (32,2%) ja vähiten merkityksellinen Toimintasuunnitelmissa II (20,5%) ja III (18,2%). Toimintasuunnitelmassa IV oppimisympäristö (30,3%) arvioitiin saman arvoiseksi tuki -luokan (30,3%) kanssa. (Ks. Taulukko 4)

Vasu 2022 -asiakirjassa oppimisympäristöön liittyviä käsitteitä inklusiivisen kulttuurin edistämiseksi olivat yhteistyö, toimintakulttuuri, vuorovaikutus, moninaisuus ja monimuotoisuus, yhteisö, lapsilähtöisyys, yhdenvertaisuus ja joustavuus. Toimintasuunnitelmissa I – IV esiintyviä oppimisympäristöön liittyviä käsitteitä olivat toimintakulttuuri, vuorovaikutus, moninaisuus ja monimuotoisuus, yhteisö ja yhteistyö. Vasu 2022 -asiakirjassa esiintyvistä oppimisympäristöön liittyvistä käsitteistä myös kaikissa toimintasuunnitelmissa esiintyivät käsitteet toimintakulttuuri, vuorovaikutus sekä moninaisuus ja monimuotoisuus. Koko aineiston yhteiset oppimisympäristöön liittyvät käsitteet, jotka edistivät inklusiivisen kulttuurin kehittymistä, edustivat Vasu 22 -asiakirjassa 60,5%, Toimintasuunnitelmassa I 69%, Toimintasuunnitelmassa II 87,5%, Toimintasuunnitelmassa III 100% ja Toimintasuunnitelmassa IV 90% käsitteistä luokassa oppimisympäristö. Näistä käsitteistä Vasu 2022 -asiakirjassa toimintakulttuuri esiintyi selkeästi useimmin käsitteenä, joka avulla inklusiivista kulttuuria on mahdollista kehittää. Toimintasuunnitelmissa keskeisimmäksi käsitteeksi inklusiivisen kulttuurin rakentamiseksi nousi monimuotoisuus ja moninaisuus, tosin Toimintasuunnitelmassa III kaikki käsitteet olivat samanarvoisia. (Ks. Taulukko 7)

Oppimisympäristö toimii lapsen oppimisen mahdollistajana. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä voi tarkastella sen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ominaisuuden kautta. Oppimisympäristö voi luoda mahdollisuuksia tai haasteita lasten osallisuuden toteutumiseksi varhaiskasvatuksessa. Toteutuakseen osallisuuden on puolestaan näyttävä lapsen varhaiskasvatusarjessa eli sen on oltava osa varhaiskasvatusryhmän toimintakulttuuria.

Varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuurin voidaan ajatella rakentuvan kolmesta tekijästä, jotka ovat toisiinsa sidoksissa. Näitä ovat opetussuunnitelma, toimintaympäristö ja yksikön toimintavavat. Kansallisella tasolla opetussuunnitelmassa korostetaan toimintakulttuuria, jossa tiedostetaan leikin ja osallisuuden merkitys lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle. Siksi yksikkötasolla varhaiskasvatushenkilöstön aktiivinen pedagoginen ote oppimisympäristön jatkuvaan muokkaamiseen lasten tarpeisiin pohjaten, viestii yksikön toimintakulttuurista, jossa ymmärretään oppimisympäristön merkitys lasten osallisuuden mahdollistajana. (Brotherus & Kangas 2018, 20-34.)

Toimintakulttuuri muovaantuu kasvatusyhteisön vuorovaikutuksessa. Sitä muovaavat historialliset ja kulttuurilliset, tiedostetut ja tiedostamattomat toimintamallit. Toimintakulttuuri rakentuu vuorovaikutuksen lisäksi arvoista, periaatteista ja johtamisesta. Toimintakulttuurin syvimmat kulttuurilliset tasot muodostuvat itsestäänselvyyksinä pidettävistä perusoletuksista, joiden kautta

muovautuneet tavat ovat yhteisön sosiaalisia normeja. Toimintakulttuurin kehittämisen ja normien murtamisen edellytys on perusoletusten ja arvojen tiedostaminen työyhteisössä. (Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen & Riekkola 2018, 168-170.) Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen on puolestaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen edellytys. Tutkimusaineiston seuraavat esimerkit sanoittavat sitä, miten toimintakulttuuri määriteltiin ja mitä tavoitteita sille asetettiin tässä tutkimusaineistossa, sekä sitä miten toimintakulttuuri näyttäytyy oppimisympäristössä.

”Toimintakulttuuria muovaavat tiedostetut, tiedostamattomat ja joskus myös tahattomat tekijät. Yhteisön kaikki jäsenet vaikuttavat toimintakulttuuriin, ja se puolestaan vaikuttaa kaikkiin jäseniin riippumatta siitä, tunnustetaanko sen merkitys vai ei.” (OPH 2022, 29)

”Inklusiivinen toimintakulttuuri edistää lasten osallisuutta ja oppimista ja vastaa kaikkien lasten erilaisiin tarpeisiin.” (OPH 2022, 29)

”Avoin ja positiivinen, kaikkia kunnioittava ilmapiiri on meille tärkeä.” (Toimintasuunnitelma I)

Osallisuuden mahdollisuuksiin varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä vaikuttaa merkittävästi yksikössä vallitsevan toimintakulttuurin lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi kiinnittää erityistä huomiota vuorovaikutuksen laatuun ja kielenkäyttöön, sillä niiden kautta he saattavat huomaamattaan avata tai sammuttaa mahdollisuuksia sekä tukea epätasa-arvoistavia rakenteita yhteisössä. Stereotyyppisen käytöksen ja esimerkiksi sukupuolittavien ilmaisuiden ylläpitäminen rajoittaa yhteisön lasten ja aikuisten toimijuutta ja osallisuutta. Varhaiskasvatusyhteisön tulisi vuorovaikutuksessaan mallintaa osallisuutta mahdollistavan toimintakulttuurin rakentamista ja kannustaa sen jäseniä kyseenalaistamaan varhaiskasvatuksessa vallitsevia käytäntöjä ja normeja. (Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen & Riekkola 2018, 170.) Seuraavat esimerkit kertovat oppimisympäristön laadukkaan vuorovaikutuksen merkitystä luotaessa varhaiskasvatuksen inklusiivista kulttuuria.

”Henkilöstöltä edellytetään herkkyyttä ja ammattitaitoa sekä sukupuolisensitiivisyyttä havaita lasten leikkialoitteita ja vastata niihin sopivalla tavalla.” (OPH 2022, 41)

”Vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta lasten kokemukset kuulluksi tulemisesta ja siitä, että heidän aloitteisiinsa vastataan, ovat tärkeitä. Henkilöstön sensitiivisyys ja reagointi myös lasten non-verbaaleihin viesteihin on keskeistä.” (OPH 2022, 43)

”Puhumme toisillemme ystävällisesti ja otamme muut huomioon.” (Toimintasuunnitelma I)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tulee edistää jäsentensä osallisuutta. Sen perustana on yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen työyhteisössä tulisi kannustaa keskusteluun tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevista asenteista yhteisössä niin suhteessa lapsiin kuin aikuisiin. (Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen & Riekkola 2018, 170.) Näin toteutuvan arvo ja asenne keskustelun kautta voidaan tukea moninaisuuden todentumista yhteisössä ja edistää inklusiivista toimintakulttuuria. Varhaiskasvatuksen moninaisuuden toimintakulttuurilla tarkoitetaan, että yhteisön jäsenet nähdään yksilönä, joilla on monenlaisia ominaisuuksia, taustoja, näkemyksiä ja rooleja. Moninaisuuden käsitteen mukaan voimme olla samanaikaisesti samanlaisia ja mutta erilaisia. Moninaisuuden lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on, että yhteisön jokainen jäsen on ainutlaatuinen, eikä ketään eristetä yhteisöstä ja kaikkien lasten erityistarpeet otetaan toiminnassa huomioon. Lasten ja perheiden erilaisuus nähdään yhteisön voimavarana ja kun heidän tarpeet huomioidaan, varhaiskasvatuksessa mahdollistuu inklusiivisen ja osallisuuden pedagogiikan toteuttaminen. Moninaisuuskasvatuksella pyritään pois erilaisuuteen liittyvästä puutteellisuuskäsityksestä ja korostetaan yksilöllisyyttä. Oppimisessa keskitytään positiivisen pedagogiikan kautta yksilön vahvuuksiin. (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 107-108.) Seuraavat esimerkit havainnollistavat miten tutkimusaineiston Vasu 22 -asiakirjassa käsitellään moninaisuutta varhaiskasvatuksessa.

”Lapset kasvavat kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa.” (OPH 2022, 25)

”Varhaiskasvatuksessa arvostetaan ja hyödynnetään moninaista kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä yhteisön ja ympäristön kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta.” (OPH 2022, 32)

”Työtapojen vaihteleva käyttö tarjoaa eri-ikäisille ja eri tavoin oppiville lapsille onnistumisen kokemuksia.” (OPH 2022, 40)

Tutkimusaineiston toimintasuunnitelmissa puolestaan moninaisuutta sanoitettiin hyvin kiinteästä kulttuurilliseen moninaisuuteen liittyen, kuten seuraavat esimerkit havainnollistavat.

”Huomioimme lasten erilaiset kulttuuriset taustat ja tuomme niistä elementtejä ja vaikutteita päiväkodin arkeen.” (Toimintasuunnitelma I)

”Toivomme perheiltä tietoa heidän omaan kulttuuriinsa liittyvistä juhlista, jotta tiedämme huomioida jonkin juhlan jokaisen lapsen kulttuurista.” (Toimintasuunnitelma I)

4.3.3 Tuki inklusiivisen kulttuurin rakentajana

Tukeen liittyvät käsitteet esiintyivät inklusiivisen kulttuurin -dimensiossa seuraavanlaisesti. Vasu 2022 -asiakirjassa luokka tuki oli tärkein kaikista luokista (38,1%), kuten myös Toimintasuunnitelmassa II (41,0%). Vähiten tärkeiksi inklusiiviseen kulttuuriin vaikuttaviksi tekijöiksi tukeen liittyvät tekijät koettiin Toimintasuunnitelmassa I (24,3%). Toimintasuunnitelmassa III tuen merkitys inklusiivisen kulttuurin syntymiselle oli toiseksi tärkein (39,4%). Toimintasuunnitelma IV arvotti tukeen liittyvät tekijät saman arvoisiksi oppimisympäristön kanssa (30,3%) tavoiteltaessa inklusiivista kulttuuria (Ks. Taulukko 4).

Vasu 2022 -asiakirjassa tukeen liittyviä käsitteitä olivat yhteistyö, tuki, yhdenvertaisuus, yksilöllinen, ohjaus, ympäristö, yksilö ja vertaisryhmä. Toimintasuunnitelmissa I – IV tukeen liittyvät käsitteitä olivat tuki, ohjaus, yhdessä, yhteistyö, yksilöllinen, ympäristö ja vertaisryhmä. Vasu 2022 -asiakirjan käsitteistä kaikissa toimintasuunnitelmissa esiintyvät käsitteet yhteistyö, tuki, yksilöllinen ja ohjaus. Nämä koko aineistossa esiintyvät tukeen liittyvät käsitteet edustivat Vasu 2022 -asiakirjassa 84%, Toimintasuunnitelmassa I 88%, Toimintasuunnitelmassa II 75%, Toimintasuunnitelmassa III 77% ja Toimintasuunnitelmassa IV 80% käsitteistä, jotka ilmensivät tukeen ja sen toteutumiseen liittyviä tekijöitä ja samalla edistivät inklusiivisen kulttuurin toteutumista. Yhteistyö koettiin tärkeimmäksi tuen saavuttamiseen liittyväksi tekijäksi Vasu 2022 -asiakirjassa ja Toimintasuunnitelmassa I. Toimintasuunnitelmassa II tuen yksilöllinen luonne koettiin merkityksellisimmäksi. Toimintasuunnitelmassa III itse tuki ja sen toteutuminen oli keskeisin käsite inklusiivisessa kulttuurissa ja Toimintasuunnitelmassa IV itse tuki ja sen yksilöllinen luonne koettiin yhtä tärkeiksi. (Ks. Taulukko 7)

Uudistuneessa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säädetään lapsen oikeudesta saada tukea varhaiskasvatuksessa. Pykälän 15 a mukaan lapsella on oikeus saada tukea yksilölliseen kehitykseensä, oppimiseensa ja hyvinvointiinsa varhaiskasvatuksessa. Tuen suunnittelussa ja toteutuksessa ovat keskeisessä roolissa yksilön vahvuudet ja niiden huomioiminen ja hyödyntäminen. Lisäksi tuen tulee olla systemaattista, tutkimusperustaista ja vaikuttavaa. Varhaiskasvatuksessa tuen tavoitteet kohdentuvat erityisesti pedagogiikkaan, järjestelyihin ja oppimisympäristöön, joiden vaikutuksen toivotaan heijastuvan positiivisesti yksilöön ja mahdollistavan hänen osallisuuden ja oppimisen. Toimintatapojen, oppimisympäristön ja opetuksen tarkastelu ja reflektointi toimivat tuen tarpeiden kartoituksen työkaluna ja pohjana pedagogiselle suunnittelulle. Varhaiskasvatuksessa annettava tuki on luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja sen tavoitteena on estää lapsen haasteiden

monimutkaistuminen. Siksi on tärkeää, että tuki aloitetaan välittömästi, kun sen tarve on havaittu. Tuen riittävä voimakkuus, katkeamattomuus ja riittävä kesto ovat merkityksellisiä tuen vaikuttavuuteen. (Heiskanen 2022, 111-133.) Tutkimusaineiston Vasu 22- asiakirjassa tukeen liittyviä velvoitteita listattiin esimerkiksi seuraavanlaisesti.

”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan lapsen mahdollinen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tuki, sen toteuttaminen sekä tuen vaikuttavuuden ja tukitoimien toteutumisen arviointi.” (OPH 2022, 11)

”Lapsille tarjotaan sopivia oppimisen haasteita, ja heille turvataan tarvittava tuki.” (OPH 2022, 29)

Pedagogisen dokumentoinnin merkitystä yksilön maksimaalisen potentiaalin saavuttamiselle tuen ja sen arvioinnin kautta sanoitettiin Vasu 22 -asiakirjassa seuraavanlaisesti.

”Suunnitelmallista pedagogista dokumentointia tarvitaan myös lapselle annettavan tuen tarpeiden arvioinnissa.” (OPH 2022,40)

Tutkimusaineistossa tuki ymmärrettiin liittyvän kaikkiin lapsiin, eikä ainoastaan esimerkiksi lapsiin, joilla on haasteita käyttäytymisessä tai vamma. Seuraavat esimerkit sanoittavat kulttuuri-identiteetin tukemista, emotionaalista tukea, tukea sosiaalisissa tilanteissa.

”Lapsia tuetaan kulttuuri-identiteettien rakentamisessa.” (OPH 2022, 25)

”Lapsella on oikeus saada lohdutusta sitä tarvitessaan.” (OPH 2022,33)

”Leikin avulla mahdollistamme ja tuemme kaverisuhteiden luomista lasten välillä.” (Toimintasuunnitelma I)

Tuen systemaattinen suunnittelu tukee tuen positiivista toteutumisen, vaikuttavuuden arviointia sekä jatkuvuutta. Sen kautta voidaan myös taata lapsen tuen yksilöllisyys ja se, että tuki vastaa lapsen muuttuvia tarpeita. Näin ollen systemaattinen suunnittelu edistää myös inklusion todentumista. Tuen yksilöllisyyden, intensiivisyyden ja erityisyyden tarkastelu on varhaiskasvatuksessa tärkeää, koska samat tukitoimet saattavat toteutua eri lasten kanssa hyvin eritavoin ja niiden tarpeen kasvu tai väheneminen on merkittävä vaikutin lapsen siirtyessä tukitasolta toiselle. (Heiskanen 2022, 111-133.) Seuraavissa tutkimusaineiston esimerkeissä havainnollistetaan yksilöllisyyden sanoittamista tukeen liittyen.

”Tuen järjestämisen lähtökohtana ovat lapsen vahvuudet sekä oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin liittyvät tarpeet.” (OPH 2022, 56)

”Yhtä tärkeää on tuntea jokainen lapsi ja ottaa huomioon hänen yksilöllinen kehityksensä.” (OPH 2022, 19)

”Tuen antamisen kokonaisuutta tarkasteltaessa arvioidaan aina kunkin lapsen kohdalla, mitkä ratkaisut parhaiten toteuttavat lapsen etua.” (OPH 2022, 63)

Tutkimusaineistossa nousi esiin myös yksilöllisten piirteiden huomioonottaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksen arjessa.

”Henkilöstön tehtävä on turvata leikin edellytykset inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, ohjata leikkiä sopivalla tavalla ja huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti.” (OPH 2022, 401)

”Kaikkien annetaan loistaa omalla tavallaan.” (Toimintasuunnitelma I)

”Miten huolehdimme, että lapset, jotka eivät halua kertoa kaikkien kuullen kiinnostustensa kohteita saavat jakaa niitä turvallisesti?” (Toimintasuunnitelma II)

Yksilöllisen ja laadukkaan tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaatii aina tiivistä yhteistyötä huoltajien kanssa (Alila 2022, 19). Vanhempien osallisuus ja yhteistyö heidän kanssa on keskeisessä roolissa tuen suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä, mutta myös lapsen osallisuus täytyy mahdollistaa ja hänen näkökulma selvittää. (Heiskanen 2022, 112.) Yhteistyötä, jossa korostuu vanhempien ja lapsen osallisuus liittyen tuen suunnitteluun ymmärretään monitoimijaiseksi työskentelyksi. Monitoimijuudessa kaikki eivät ole ammattilaisia, mutta kaikilla on asiantuntemus koskien lasta ja hänen tuen tarvetta. Monitoimijuudessa painottuu dialogi ja ratkaisukeskeisyys ja sen toiminnan mahdollistaa luottamus toimijoiden välillä. (Äikäs, Syrjämäki & Pesonen 2022, 174-191.)

Moniammatillinen yhteistyö lapsen tuen edistämiseksi puolestaan on eri ammattilaisten välistä yhteistyötä ja osaamisen jakamista. Se rakentuu laajaan toimijoiden verkostoon, johon kuuluvat myös lapsi ja hänen perheensä. Moniammatilliselle yhteistyölle on tunnusomaista vahva teoreettinen ja käytännöllinen osaaminen ja näiden yhdistäminen. Moniammatillisessa yhteistyössä eri ammattikuntien edustajat tuovat yhteiseen työskentelyyn oman ammatillisen viitekehyksensä ja

yhteistyö etenee vuoropuhelun, yhteisen toiminnan ja konsultoinnin keinoin. Varhaiskasvatusinstituution sisällä moniammatillisuuden voi ymmärtää eri ammattikuntien ammatillisena osaamisena. Tukeen liittyvä yhteistyö vaatii hallinnollisella tasolla monialaista yhteistyötä, koska usein varhaiskasvatuksen tukeen liittyvät päätökset ovat sidonnaisia myös muiden alojen hallinnon kanssa. Monialaisen yhteistyön keskeinen tehtävä on kehittää joustavaa ja yhdenmukaista tukirakennetta, joka mahdollistaa lapsen tuen jatkuvuuden ja toimivuuden hänen kasvaessa. Tästä esimerkkinä toimii nyt varhaiskasvatuksen piiriin rantautuva kolmiportainen tukimalli, joka on jo ollut vuosia käytössä perusopetuksen piirissä. (Äikäs, Syrjämäki & Pesonen 2022, 174-191.) Yhteistyötä tukeen liittyen sanoitettiin mm. seuraavanlaisesti tutkimusaineistossa.

”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja arviointiin osallistuvat tarvittaessa myös lapsen kehitystä ja oppimista tukevat asiantuntijat tai muut tarvittavat tahot.” (OPH 2022, 11)

”Lapsen tuki edellyttää toimivia paikallisia yhteistyörakenteita ja yhteisöllisten toimintatapojen kehittämistä.” (OPH 2022, 58)

”Tarvittaessa sovimme yhteisiä toimintatapoja.” (Toimintasuunnitelma I)

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja sen piirissä olevien lasten tuen toteutuminen vaatii yhteistyön lisäksi kasvatushenkilökunnalta jatkuvaa ammatillista kehitystä. Ammatillisen kehittymisen taustalla on työn laadukas ohjaus ja kouluttautuminen työnohella. Osana Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen luomia varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöitä ovat ohjaava lainsäädäntö, varhaiskasvatuksen ohjaava opetussuunnitelma, huoltajien ohjaus ja neuvonta, varhaiskasvatuspalveluiden ohjaus, neuvonta ja valvonta sekä henkilöstön perus- ja täydennyskoulutus että osaamisen kehittäminen. Varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijät luovat reunaehdot laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiselle. Niiden ohjeistavaa tietoa hyödyntävät varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät, jotka toteutuvat pedagogisessa toiminnassa lapsiryhmässä henkilöstön ohjatessa lasten oppimista ja kehitystä. (Kangas, Lastikka & Karlson 2021173-174.)

Varhaiskasvatuksen työtä ohjaavat yhteiset säännöt ovat yksi toimivan työyhteisön peruselementeistä. Yhteisön arvokeskustelu luo pohjan yhteiselle näkemykselle ja toiminnan tavoitteille, kehittäen työyhteisön inklusiivista toimintakulttuuria. Tätä keskustelua ohjaa varhaiskasvatusyksikön johtaja, joka myös läsnäolollaan ja omalla toiminnallaan viestittää vahvasti sitä, miten yhteisössä inklusiivista toimintakulttuuria viedään suunnitelmallisesti ja johdonmukaisesti

eteenpäin. Jotta johtajan olisi mahdollista ohjata ja kehittää työyhteisönsä osaamista ja vastata heidän tarpeisiinsa on hänen ylläpidettävä omaa osaamistaan ja pedagogiikan hallintaa. (Hautakangas & Laakso 2021, 258-275.) Myös Oikeus oppia -työryhmä painottaa loppuraportissaan tarvetta johtajien inklusiivisen johtamisen vahvistamiselle (Alila 2022, 118-119). Yksi varhaiskasvatuksen johtajan tärkeimmistä tehtävistä on mahdollistaa ja ohjata yksikön ammattilaisten ammatillista kehittymistä, joka puolestaan heijastuu lapsiin laadukkaampana varhaiskasvatuksena. Vaikka henkilöstön kehittävä ohjaus on keskeisessä roolissa inklusiivisessa ja laadukkaassa varhaiskasvatuksessa, tämän tutkimuksen aineistossa ohjaus esittäytyi pääasiassa henkilöstön toteuttamana lasten ohjauksena, kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee:

”Varhaiskasvatuksen tehtävä on vahvistaa lasten hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä taitoja sekä ohjata heitä tekemään kestävän elämäntavan mukaisia valintoja.” (OPH 2022,25)

”Hiljaisempia ja arempia lapsia rohkaisemme aikuisten tuella osallistumaan leikkeihin.”
(Toimintasuunnitelma I)

”Sosiaalinen ulottuvuus: Olemme reiluja kavereita - emme kiusaa; kaveritaitojen harjoittelu ryhmissä.” (Toimintasuunnitelma III)

Taulukko 7: Inklusiivinen kulttuuri -dimension käsitteet ja niiden painotus tutkimusaineiston eri osissa. Korostetut käsitteet esiintyvät kaikissa aineiston osissa.

| | Vasu 2022 | Toim.suun. I | Toim.suun. II | Toim.suun. III | Toim.suun. IV |
|--|---|---|---|---|--|
| Inklusiivinen kulttuuri -dimensio | | | | | |
| Osallisuus | Vuorovaikutus (5), Avoim (1), Yhteisö (5), Arvostus (3), Yhteistyö (12), Yhdenvertaisuus (29), Osallisuus (5), Yksilöllisyys (1), Yhdessä (1) | Vuorovaikutus (3), Avoim (1), Yhteisö (2), Arvostus (1), Osallisuus (2), Yhteistyö (3), | Vuorovaikutus (3), Avoim (1), Yhteisö (2), Arvostus (5), Yhdenvertaisuus (3), Yhteistyö (1) | Vuorovaikutus (4), Avoim (1), Yhteisö (2), Arvostus (5), Yhdenvertaisuus (2) | Vuorovaikutus (2), Avoim (1), Yhteisö (2), Arvostus (5), Yhdenvertaisuus (3), |
| Oppimisympäristö | Toimintakulttuuri (11), Vuorovaikutus (5), Moninainen / monimuotoinen (7), Yhteisö (5), Lapsilähtöisyys(2), Yhdenvertaisuus(1), Joustavuus (1), Yhteistyö (6) | Toimintakulttuuri (4), Vuorovaikutus (1), Moninainen / monimuotoinen (6), Yhteisö (1), Yhteistyö (4) | Toimintakulttuuri (2), Vuorovaikutus (2), Moninainen / monimuotoinen (3), Yhteistyö (1) | Toimintakulttuuri (2), Vuorovaikutus (2), Moninainen / monimuotoinen (2) | Toimintakulttuuri (3), Vuorovaikutus (2), Moninainen / monimuotoinen (4), Yhteistyö (1) |
| Tuki | Yhteistyö (16), Tuki (14), Yksilöllinen (6), Ohjaus (2), Yhdenvertaisuus (1), Ympäristö (2), Yksilö (1), Vertaisryhmä (3) | Yhteistyö (3) Tuki (1), Yksilöllinen (2). Ohjaus (2), Yhdessä (1), | Yhteistyö (2) Tuki (4), Yksilöllinen (5), Ohjaus (1), Ympäristö (4) | Yhteistyö (1), Tuki (4), Yksilöllinen (3), Ohjaus (2), Ympäristö (2), Vertaisryhmä (1), (Emotionaalinen tuki) | Yhteistyö (1), Tuki (3), Yksilöllisyys (3), Ohjaus (1), Ympäristö (2), Ohjaus (1) |

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten inklusiivisuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen kansallisissa ja paikallisissa asiakirjoissa, sekä miten inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen kulttuuri näkyi tutkimusaineistoksi valituissa asiakirjoissa. Lisäksi tutkimustuloksissa tarkasteltiin sitä, mitkä inklusiivisuutta kuvaavat käsitteet esiintyvät niin kansallisissa kuin paikallisissa asiakirjoissa, eli missä määrin määräävän asiakirjan tavoitteet todellisuudessa siirtyvät varhaiskasvatuksen toteutukseen ja arkeen.

5.1 Miten inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen kulttuuri näkyvät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022)?

Tutkimuksen perusteella yleiset periaatteet inklusion taustalla olivat laajasti edustettuna Vasu 22 -asiakirjassa. Keskeisimmiksi käsitteiksi nousseet lapsen oikeudet, ihmisoikeus ja yhdenvertaisuus viittaavat selkeästi inklusiivisen kasvatuksen taustalla vaikuttaviin yleiskansallisiin julistuksiin, joita Suomi on sitoutunut noudattamaan (Yhdistyneet kansakunnat 1948; Yhdistyneet kansakunnat 1989). Yhdenvertaisuuden selkeä korostaminen varhaiskasvatuksen kansallisessa asiakirjassa viittaa Yhdenvertaisuuslaissa 20.12.2022 tehtyyn muutokseen (1192/2022), minkä myötä yhdenvertaisuuden edistämisen ja suunnitteluvollisuus laajenee myös varhaiskasvatuksen piiriin 1.6.2023 alkaen (Laki yhdenvertaisuuslain muutoksesta 2022). Yhdenvertaisuussuunnitelman laatimisella pyritään ehkäisemään syrjintää ja edistämään lasten oikeuksien toteutumista varhaiskasvatuksessa. YK:n lasten oikeuksien julistus (Yhdistyneet kansakunnat 1989) onkin yksi perusteasiakirjoista, jonka pohjalta inklusiivinen varhaiskasvatuskasvatus rakentuu. Ei ole siis ihme, että se oli vakaasti edustettuna Vasu 22 -asiakirjassa sillä koko varhaiskasvatuksen arvoperusta rakentuu lapsuuden itseisarvoon ja lapsen edun ensisijaisuuteen (OPH 2022, 20-21).

Inklusiivisiin periaatteisiin liittyvää opetuksen järjestämistä kuvattiin Vasu 22 -asiakirjassa käsitteillä yhteistyö, velvollisuus ja vastuu. Tutkimus tulokset myötäilevät Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen vuoden 2021 pääperiaatteita liittyen lainsäädäntöön ja linjauksiin inklusiivisen opetuksen kehittämisessä. Näitä ovat resurssien ja rahoitus jakaminen, laadunvarmistus ja vastuu, hallinto, opettajien täydennyskoulutus sekä opetussuunnitelman ja arvioinnin viitekehysten kehittäminen. Kehittämiskeskusten mukaan selkeän konseptin rakentaminen säädöksiin ja linjauksiin edistää korkealaatuisen inklusiivisen opetuksen toteutumista. Hallinto- ja päätöstason on tärkeää toimia yhteistyössä opetuksen eri tasojen sidosryhmien kanssa, jotta linjaukset onnituvat

myös toimeenpanontasolla. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2021, 11-12.) Vasu 22 -asiakirjan taustalla vaikuttakin juuri systemaattisesti rakennettu konsepti, jonka toivotaan edistävän ja selkeyttävän sekä antavan työkaluja inklusiivisen varhaiskasvatuksen laadukkaampaan toteutukseen ja arviointiin sekä kehittämiseen. Tähän konseptiin kuuluvat uudistettu varhaiskasvatuslaki (540/2018), uudistettu varhaiskasvatuksen tukirakenne, kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen luomat varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit (Vlasov ym. 2018) sekä kansallinen varhaiskasvatuksen tietovaranto Varda. Näitä uudistuksia luotaessa on myös kuultu varhaiskasvatuksen eri sidosryhmiä muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä Kehitys ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa (Neitola ym. 2021).

Tutkimusaineiston kansallisessa osassa ei käsitellä varhaiskasvatuksen resurssien jakautumista, mutta kylläkin kannustetaan ja veloitetaan huomioimaan lasten tarpeet ja luomaan puitteet, joissa tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikilla toteutuvat, joten tutkimustuloksista velvollisuus liittyen opetuksen järjestämiseen voisi liittää vastaamaan kehittämiskeskuksen resursseihin liittyvää periaatetta. Vasu 22 -asiakirja itsessään toteuttaa kehittämiskeskuksen tavoitteen tehokkaasta suunnitelmasta, jossa määritellään roolit, vastuut ja veloitetaan yhteistyöhön. Vasu 22 -asiakirjassa myös esitellään seurantaan liittyvät menetelmät varhaiskasvatuksen laadun varmistamiseksi ja vastuun siihen liittyen. Vasu 22 -asiakirjan tutkimustulokset sanoittivat myös joustavuuden, esteettömyyden ja monimuotoisuuden merkitystä inklusiivisen varhaiskasvatuksen järjestämisessä mukailen kehittämiskeskuksen asettama vaatimuksia. Kehittämiskeskuksen esittelemää viimeinen periaate, opettajien täydennyskoulutuksen jatkumo, ilmeni Vasu 22 -asiakirjan tutkimustuloksissa liittyen inklusiivisiin käytänteisiin. On positiivista havaita, että tämän tutkimuksen tuloksiin reflektoiden on suomalainen varhaiskasvatus ainakin linjaus ja laki tasolla kiitettävästi huomioinut inklusiiviselle kasvatukselle ja opetukselle asetettuja eurooppalaisia tavoitteita.

Tutkimuksen Vasu 22 -aineiston mukaan inklusiivisia käytäntöjä varhaiskasvatuksessa edistää henkilöstön yhteistyö. Yhteistyö on inklusiivisen varhaiskasvatuksen mahdollistava tekijä. Opettajien ja henkilöstön vuorovaikutustaidot vaikuttavat siihen, miten he pystyvät luomaan ja ylläpitämään sekä kehittämään yhteistyötä varhaiskasvatuksen sisällä. Vasu 22 -asiakirjassa yhteistyö viittaa myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen velvoittamaan moniammatilliseen yhteistyöhön. Verkostojen luominen sekä ylläpitäminen ja moniammatillisen yhteistyön kehittäminen omalla alueella luo paremmat mahdollisuudet kaikkien lasten laadukkaalle tuen toteutumiselle ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen onnistumiselle. Vuorovaikutustaidot heijastuvat myös siihen, miten hyvin kasvatushenkilöstö pystyy kohtaamaan jokaisen lapsen ja heidän perheensä yksilöllisellä tasolla.

Lasten aito ja yksilöllinen kohtaaminen auttaa kasvatushenkilöstöä valitsemaan työskentelytavat, jotka palvelevat parhaiten kyseisen lapsiryhmän ja sen jäsenten tarpeita ja näin edistävät heidän kehitystä ja oppimista inklusiivisesti.

Yhteistyö varhaiskasvatusyksikön sisällä ei sinänsä ole mitään uutta vaan näin on toimittu aina. Lisääntyneet kirjalliset työt ja arvioinnit vievät usein koulutetuimman henkilökunnan pois lasten luota. Varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelevat ja ohjaavat toimintaa, mutta aidoin kohtaaminen lasten kanssa todentuu varhaiskasvatuksen arjessa, hetkissä milloin lapsilla toimivat vapaasti ilman suunniteltua toimintaa. Näissä hetkissä on myös avain aidosti inklusiivisiin käytänteisiin. Niiden kautta saadun tiedon kautta toiminta voidaan suunnitella tai ohjata oikeasti juuri kyseisen ryhmän lapsien tarpeita vastaavaksi. Kun valitut käytänteiden pohjaavat lasten kiinnostuksen kohteisiin muodostuu oppimisprosessista aidosti merkityksellinen lapsille. Yhteistyöhön pohjaava toimiva tiedonsiirto on keskeistä, jotta havainnot lapsista saadaan koottua yhteen ja toimintaa sekä käytänteitä kehitettyä niiden pohjalta. Myös henkilökunnan yhdessä kouluttamiselle on tilausta, jotta yhteinen käsitys inklusiivista käytänteistä kirkastuu. Opettajien ja koko varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksella on merkittävä vaikutus inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen ja kehittymiseen (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2021, 18). Työyhteisön tarpeisiin vastaten tulee kehittää arviointia, tarpeiden tunnistamista, opetuksen suunnittelua ja inklusiivista pedagogiikkaa. Keskeistä on että, ratkaisut ovat tutkimusperusteisia. Monet yliopistot ja muut oppilaitokset ovat vastanneet inklusiivisen kasvatuksen täydennyskoulutustarpeisiin muun muassa Lapin yliopisto KIVA – Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta -koulutuskokonaisuudella (Lapin yliopisto 2022-2023). Kansallisella tasolla siis tukea on pyritty järjestämään ja sen tarve tiedostetaan, on kuitenkin eriasia hakeutuvatko varhaiskasvatuksen ammattilaiset tarjolla oleviin koulutuksiin. Vasu 22 -asiakirjan tutkimustuloksissa inklusiivisesta opettajuudesta nousi esiin käsite professio, joka sanoittaa juurikin sitä inklusiiviseen opettajuuteen liittyvää jatkuvaa kehittymisen ja oppimisen halua ja tarvetta.

Kehitys ja oppiminen ovat kietoutuneet läheisesti toisiinsa ja varsinkin varhaisina vuosina niiden erottaminen on lähes mahdotonta. Kehitys voidaan ymmärtää lapsen yksilöllisenä oppimisen polkuna, jonka jokainen lapsi toteuttaa itselleen ominaisella tavalla. (Kronqvist 2020, 19.) Tutkimustulosten mukaan Vasu 22 -asiakirjassa lapsiin liittyviä inklusiivisia käytänteitä sanoitettiin juurikin lasten kehityksen tukemisen, mahdollistamisen ja takaamiseen kautta. Viimeaikainen kehityspsykologinen tutkimus on tuonut esille suojaavia tekijöitä ja riskitekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen ja joiden huomioiminen varhaiskasvatuksessa olisi merkityksellistä.

Suojatekijöistä keskeiseksi nousee lasten resilienssin tukeminen. Lasten resilienssi voidaan suomentaa lannistumattomuudeksi ja sinnikkyudeksi ja niitä pystytään kasvattamaan varhaiskasvatuksessa välittämisen kulttuurilla, yhteisöllisyydellä, tukemalla lasten myönteistä minäpuhetta ja lasten aktiivisella kuulemisella. Keskeistä on, että varhaiskasvatus huomaa ja tunnistaa lasten voimavarat. (Kronqvist 2020,22-23.) Voimavaroihin keskittyminen on myös inklusiivisen kasvatuksen ytimessä. Kuitenkin tutkimusaineiston Vasu 22 -asiakirjassa lannistumattomuuteen viitataan vain kerran ja sinnikkyyteen kahdesti, eivätkä nämä maininnat johtaneet sisällönanalyysissä kyseisten termien nousemiseen virkkeistä määrittäviksi käsitteiksi. Lannistumattomuus ja sinnikkyys on kuitenkin merkityksellisiä taitoja, kun puhutaan inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta, opetuksesta tai yhteiskunnasta. Ne mahdollistavat uudelleen ohjautumisen ja joustavuuden, kun erilaiset ihmiset toimivat yhdessä eri tavalla. Selkeästi näihin lasten kehitystä suojaaviin tekijöihin tulisi tulevaisuudessa varhaiskasvatuksessa syventyä enemmän ja näin tukea positiivisella pedagogiikalla lasten kehitystä. Positiivisen pedagogiikan kautta varhaiskasvatus voi lisätä lasten hyvinvointia, sinnikkyyttä ja tuotteliaisuutta myös aikuisina (UNESCO 2021, 3).

Osallisuuden kokeminen on keskeistä inklusiivisen kulttuurin saavuttamiseksi. Tässä tutkimuksessa Vasu 22-asiakirjan aineistossa osallisuuden saavuttamista sanoitettiin selkeästi suurimmassa määrin yhteistyön kautta. Yhteistyö edellyttää laadukasta vuorovaikutusta, jonka kautta voidaan rakentaa yhteisöllisyyttä, joka mahdollistaa osallisuuden kokemuksen. Osallisuus on sekä arvo että päämäärä inklusiivisessa toimintakulttuurissa ja se todentuu aktiivisen sitoutumisen kautta. Sosiaalinen osallisuus on puolestaan jokaisen yksilön positiivista mukanaoloa ryhmän toiminnassa. (Viitala 2022, 72-73.) Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa nämä kaksi osallisuuden tasoa ovat keskeisiä, kaikkien sitoutuminen ja positiivinen mukanaolo tiivistää mielestäni inklusiivisen varhaiskasvatuksen kulttuurin ytimen. Vuorovaikutuksen, yhteisöön kuulumisen ja osallisuuden kokemuksen kautta pyritään siis valtakunnallisella tasolla ohjaamaan varhaiskasvatuksen inklusiivisen kulttuurin kehittymistä.

Tutkimustulokset osoittavat, että Vasu 22 -asiakirjan mukaan vuorovaikutus ja yhteistyö on myös keskeisessä roolissa luotaessa moninaisia ja monimuotoisia varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä, joiden toimintakulttuuri mahdollistaa inklusiivisen kulttuurin kehittymisen. Osallisuus, Oppimisympäristöjen monimuotoisuus ja toimintakulttuuri vaikuttavat keskeisesti siihen millaiset mahdollisuudet tuen toteutumiselle varhaiskasvatuksessa on. Ilman tutkimustuloksissa mainittua keskeiseksi noussutta yhteistyötä, moniammatillista- ja monitoimijaista yhteistyötä, ei

varhaiskasvatuksen tuella ole mahdollisuutta toteutua laadukkaasti. Ilman laadukasta varhaiskasvatuksen tukea ei puolestaan ole laadukasta inklusiivista varhaiskasvatusta.

5.2 Miten inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen kulttuuri näkyvät varhaiskasvatusyksiköiden toimintasuunnitelmissa?

Tutkimuksen perusteella Toimintasuunnitelmissa I – IV ilmeni kaiken kaikkiaan erittäin niukasti inklusion yleisten periaatteiden sanoittamista. Lapsen oikeuksiin kuitenkin viitattiin kolmessa toimintasuunnitelmassa kerran. Myös yhdenvertaisuus, ihmisyyys ja inklusio mainittiin tutkimuksen toimintasuunnitelmissa. Inklusion taustalla vaikuttavien yleisten periaatteiden käsittely oli kuitenkin erittäin suppeaa tutkimusaineiston toimintasuunnitelmissa. Kuten aiemmin tutkimuksessa olen maininnut, ovat varhaiskasvatusyksiköiden toimintasuunnitelmat käytännönläheisiä ja niissä on tarkoitus pääasiassa sanoittaa niitä käytäntöjä, joilla inklusiivisuutta ja sen toteutumista kyseisessä yksikössä tuetaan. Tämä saattaisi selittää sitä, miksi yleiset periaatteet inklusion taustalla eivät ole kovin näkyvästi esillä toimintasuunnitelmissa. Lapsen oikeudet (Yhdistyneet kansakunnat 1989) ovat kuitenkin erittäin näkyvästi varhaiskasvatuksen arvoperustan taustalla (Helsingin kaupunki 2022), joten uskon niiden olevan keskeinen vaikutin varhaiskasvatuksen arjessa, vaikka niiden sanoittaminen ei tämän tutkimuksen toimintasuunnitelmissa selkeästi näyttäydykään.

Myös opetuksen järjestämistä inklusiivisten periaatteiden mukaisesti sanoitettiin tutkimuksen toimintasuunnitelmissa erittäin niukasti. Keskeiseksi käsitteeksi inklusiivisen opetuksen järjestämiselle toimintasuunnitelmista nousi selkeästi yhteistyö. Vaikka tutkimuksen toimintasuunnitelmissa sanoitettiin suppeasti käsitteitä liittyen opetuksen järjestämiseen, nousi Toimintasuunnitelmissa II – IV esiin myös käsite saavutettavuus, mikä keskeinen käsite luotaessa inklusiivisia palveluita. Saavutettavuus siten, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus osallistua laadukkaaseen varhaiskasvatukseen omassa paikallisyhteisössään (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2021, 6). Tämä tutkimustulos osoitti, että näissä tutkimuksen varhaiskasvatusyksiköissä on sisäistetty inklusiivisuuden periaatteita ainakin tältä osin syvällisemmin, vaikka kokonaistutkimustulokset suhteessa inklusiivisiin periaatteisiin oli toimintasuunnitelmissa kaikkiaan vähäiset.

Tutkimusaineiston toimintasuunnitelmien mukaan opettajan vuorovaikutuskyvyt mahdollistavat yhteistyön, joka inklusiivisia käytänteitä hyödyntäen mahdollistaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen.

Hyvät vuorovaikutustaidot mahdollistavat aidon suhteen muodostamisen lapsiin ja tätä kautta lasten yksilöllisten piirteiden tiedostaminen syvenee, mikä vaikuttaa siihen, että henkilöstö pystyy valitsemaan työskentelytavat, jotka vastaavat lasten tarpeita ja edistävät heidän oppimista. Yhteistyön kautta pyritään myös luomaan yhteisöllisyyttä, joka on merkittävä elementti inklusiivisuuden kokemuksessa koskien lapsia ja heidän perheitään. Inklusiivinen yhteisö on aina avoin uusille jäsenille, sen jäsenet kantavat vastuuta toistensa hyvinvoinnista ja arvostavat erialisuutta yhteisössään rakentaen siitä yhteisön voimavaran (Booth & Ainscow 2011, 23).

Asenteita inklusiota kohtaan on tutkittu paljon ja eri kulmista. Tutkimuksista on selvinnyt, että opettajien ja kasvatushenkilöstön positiivisella asenteella suhteessa inklusiioon on merkittävä vaikutus sen onnistumiselle (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen edistämiskeskus 2014, 18-19).

Myös opettajan vastuu suhteessa inklusiivisiin käytäntöihin mainittiin kaikissa tutkimusaineiston toimintasuunnitelmissa. Vastuu siitä, että opettaja kohtaa yksilöllisesti jokaisen lapsen tarpeet ja huolehtii tarvittavista toimista ja yhteistyöstä mahdollistaakseen jokaisen lapsen inklusion ryhmässä.

Toimintasuunnitelmissa inklusiivisia käytänteitä lapsen näkökulmasta tavoiteltiin ja sanoitettiin lähinnä lasten yksilöllisten tarpeiden havaitsemisena ja huomioimisena toiminnassa. Yksilöllisyyden huomioiminen onkin keskeinen käytäntö 2000-luvun varhaiskasvatuksessa (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2022, 28). Se heijastuu myös lasten yksilöllisten tarpeiden integroimisella oppimisympäristön pedagogiseen ulottuvuuteen sekä siihen, miten monipuolisesti ymmärretty ja rekennettu oppimisympäristö heijastuu suoraan lapseen ja hänen kokemukseen inklusiivisuudesta varhaiskasvatuksessa.

Tutkimusaineiston toimintasuunnitelmissa käytänteet perheiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksen lisäämiseksi varhaiskasvatuksessa nähtiin lähinnä kasvatusyhteistyön tai yhteisten juhlien kautta, mitkä ovat mielestäni suhteellisen traditionallisia vaikkakin merkityksellisiä keinoja. Syvemmän yhteisöllisyyden kokemuksen luomiseksi varhaiskasvatukseen tulisi toivottaa perheet tervetulleiksi varhaiskasvatukseen arkeen, ei suunniteltuihin ja koreografisoituihin tilaisuuksiin. Toimintasuunnitelmiin oli kirjattu toive siitä, että perheet ja huoltajat tulisivat esimerkiksi esittelemään omaa kulttuuriaan tai ammattiaan varhaiskasvatyksikköön. Toteutuessaan tämän tyyppinen toiminta saattaisi olla perheille askel aidosti yhteisöllisempää ja inklusiivisempää varhaiskasvatusta kohden. Vanhempien oman ajan lahjoittaminen tukeakseen lastensa

varhaiskasvatusta esimerkiksi retkille osallistumisen tai lapsille lukemisen muodossa luultavasti syventäisi myös kaikkien kokemusta yhteisöllisyydestä.

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskuksen listaamista toiminnallisista elementeistä, joilla inklusiiviset linjaukset saadaan jalkautettua käytäntöön, yksi oli rakenteet ja prosessit, jotka helpottavat yhteistyötä vanhempien kanssa. Perheen mukanaolo on keskeistä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Muita kehityskeskuksen elementtejä, jotka esiintyivät toimintasuunnitelmissa, olivat tehokas viestintä kaikilla tasoilla, siirtymävaiheiden systemaattinen suunnittelu, varhaiskasvatuksen tietojärjestelmän (Varda) ja yksikön oman tietojärjestelmän (Daisy) hyödyntäminen suunnittelussa ja päätöksenteossa sekä lasten kuuleminen oppimisympäristön suunnittelussa ja rakentamisessa. Inklusiivisen koulujärjestelmän kahdeksasta toiminnallisesta elementistä, jollain tasolla toimintasuunnitelmissa toteutui viisi. Toimintasuunnitelmissa ei esitelty käytänteitä millä lisätä lapsien osallistumista varhaiskasvatuksen. Strategia, jolla tavoitellaan lapsia, jotka ovat varhaiskasvatuksen ulkopuolella, et kuulu osaksi yksiköiden toimintasuunnitelmaa. Lisäksi toimintasuunnitelmissa esiteltiin yksikön yhteistyötason pitäen sisällään moniammatillisen yhteistyön, mutta mielestäni tarpeeseen sidonnaisesti yksiköiden tulisi tulevaisuudessa systemaattisemmin luoda vakiintuneista moniammatillisia yhteistyösuhteita, joilla olisi mahdollisuus kasvaa osaksi varhaiskasvatuksen yhteisöä. Toimintasuunnitelmien ulkopuolelle jäi myös se miten yksikön johtoa tuetaan, jotta sillä on mahdollisuus edistää inklusiivista ja tasavertaista varhaiskasvatuksen ilmapiiriä. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2021, 21-28.)

Toimintasuunnitelmissa inklusiivisen kulttuurin toteutumista edisti arvostus ja vuorovaikutus, joiden kautta osallisuuden kokemus voi toteutua. Myös yhdenvertaisuus nähtiin keskeisenä käsitteenä kaikkien osallisuutta edistettäessä. Kuten aiemmin mainitsin, on osallisuuden kokeminen keskeistä inklusiivisen kulttuurin saavuttamiseksi (Viitala 2022, 72-73). Osallisuuden kokemus pohjaa hyväksyntään ja luottamukseen sekä kokemukseen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta (Turja 2020, 44-53). Varhainen osallisuuden kokemus vaikuttaa yksilön minäkuvan muodostumiseen positiivisesti, lisäten uskoa omaan kykyihin sekä mahdollisuuksiin omasta vaikuttamisesta (Turja 2020, 53). Tästä johtuen institutionaalisen varhaiskasvatuksen tärkeimpiin tehtäviin kuuluu kaikkien lasten osallisuuden tunteen tavoittelu myönteinen tunnistaminen kautta, joka pohjaa lasten oman kokemusmaailman sekä erilaisuuden arvostamiseen, että yksilöllisten voimavarojen tunnistamiseen (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 18-22). Työhönsä sitoutuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat lasten sensitiivisellä kohtaamisella sekä läsnä olevalla olemuksellaan, myönteistä

tunnistamista hyödyntäen johdattaa lapset kohti osallisuuden kokemusta sekä näin ehkäistä heidän syrjäytymistä ja antaa lapsille merkittävän pääoman elinikäisen oppimisen tielle.

Toisaalta käynnissä oleva varhaiskasvatuksen henkilöstökriisi luo omat rajoitteensa tämän toteutumiselle, kun enenevässä määrin lasten varhaiskasvatuksesta vastaavat vaihtuvat tai epäpätevät henkilöt. Esimerkiksi Helsingissä puuttuu puolet pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista (Aalto, Helsingin Sanomat 9.11.2023) Osallisuuden saavuttamiseksi varhaiskasvatuksessa vaaditaan pysyvyyttä ja lasten aitoa tunnistamista, mikä varhaiskasvatuksen nykytilanteessa, henkilöstön vaihtuvuuden vuoksi, joillain alueilla toteutuu erittäin heikosti. Tämä puolestaan lisää eriarvoisuutta alueiden tai yksiköiden välille ja juuri eriarvoisuuden poistaminen on yksi inklusiivisen kasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä. Oikeus oppia -työryhmä esittääkin loppuraportissaan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien opiskelupaikkojen nostamista tarvetta vastaaviksi (Alila ym. 2022, 120).

Kaikissa toimintasuunnitelmissa nähtiin inklusiiviseen oppimisympäristöön vaikuttavina tekijöinä vuorovaikutuksen, toimintakulttuurin ja moninaisuuden ja monimuotoisuuden muodostama lähes tasa-arvoinen kokonaisuus. Toimintasuunnitelmien perusteella toimintakulttuuri on suurin vaikutin oppimisympäristössä tavoiteltaessa inklusiivista kulttuuria. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin vaikuttavat vankasti sen perinteet ja historia, on kuitenkin tärkeää, että varhaiskasvatus pysyy myös ajassa kiinni ja mukautuu muuttuvaan yhteiskuntaan ja sen tarpeisiin. Opettajien ja kasvatustodellisuuden on tiedostettava muuttuva maailma ja kasvatustodellisuus ja sopeutettava opetusmenetelmänsä palvelemaan muuttuvia oppilaita. Inklusiivinen opettajuus edellyttää kykyä omaksua uudenlaisia ajatusmalleja ja toimintatapoja sekä halua kehittää oman osaamista läpi koko työuran. (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 74.)

Moninaisuus ja monimuotoisuus korostui selkeästi myös tutkimusaineiston toimintasuunnitelmatiosiossa liittyen inklusiiviseen kulttuuriin oppimisympäristössä. Oppimisen ja osallistumisen esteiden tiedostaminen ja niihin aktiivisesti puuttuminen on inklusiivisuuden ydinajatuksia (Booth & Ainscow 2011, 40). Kehittyvällä, joustavalla ja muutosmyönteisellä toimintakulttuurilla pystytään luomaan monimuotoisia oppimisympäristöjä, joissa moninaisuus on aktiivisesti läsnä ja erilaiset oppijat voivat hyödyntää itselleen parhaiten sopivaa tapaa oppia. Moniulotteisesti ymmärretyt oppimisympäristöt ovat lasten oppimisen mahdollistajia ja siksi oppimisympäristöjen laatuun niiden kaikissa muodoissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota varhaiskasvatuksessa (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 137-138). Kuitenkin varhaiskasvatuksessa on havaittu, edelleen suurta eriarvoisuutta oppimisympäristöjen laadussa sekä siinä, että ne eivät kehity yhdessä lasten kanssa vaan säilyvät

muuttumattomina. Myös kasvatushenkilökunnan passiivinen suhtautuminen oppimisympäristön pedagogiseen rakentamiseen on yleistä. Samoin lasten ohjeistaminen oppimisympäristön käyttöön. (Brotherus & Kangas 2018, 32-33.) Leikin, oppimisen ja osallisuuden esteiden kohtaaminen ja niihin aktiivisesti puuttuminen on toimi, jolla varhaiskasvatuksen järjestämisessä inklusio saadaan aktivoitua ja prosessi inklusiivisen varhaiskasvatuksen järjestämiseksi aloitettua (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 3-7). Siksi oppimisympäristöjen aktiivinen muokkaaminen varhaiskasvatuksessa on keskeistä.

Olisikin mielenkiintoista nähdä miten toimintasuunnitelmien moninaisuus ja monimuotoisuus näyttäytyy oppimisympäristössä sen kaikilla tasoilla ja ovatko ne tutkimuksen vahaiskasvatusyksiköissä jatkuvasti lasten mukana kehittyvässä tilassa vai pysyivätkö oppimisympäristöt muuttumattomina lasten kuitenkin kehittyessä? Toimintasuunnitelmissa yhteistyön merkitys, inklusiivisen oppimisympäristön ja varhaiskasvatuksen inklusiivisen kulttuurin luomiselle, mainittiin kaikissa paitsi Toimintasuunnitelmassa III. Kuitenkin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä tulisi kehittää yhteistyössä lasten kanssa, jotta niistä muodostuisi lapsille merkityksellisiä ja heidän kehitystään ja oppimistaan tukevia paikkoja. Hyvin suunnitellulla ja jatkuvasti lasten mukana kehittyvillä oppimisympäristöllä on myös mahdollisuus olla merkittävä lapsen tuen toteutumista edistävä tekijä.

Tukea ja sen toteutumista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa sanoitettiin toimintasuunnitelmissa pääasiassa yksilöllisyyden kautta. Myös puhtaasti tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa oli toimintasuunnitelmissa yksi inklusiivista kulttuuria ilmentävistä käsitteistä. Tämä tutkimustulos ainakin avaa sitä, että varhaiskasvatusyksiköissä tiedostetaan tukeen velvoittavuus ja sen yksilöllisen luonteen merkitys inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiselle. Toisaalta toimintasuunnitelmissa ei tukeen liittyen koskaan mainittu laatua. Ainoastaan laadukas tuki mahdollistaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen todentumisen, koska ilman laadukasta tukea ei tukea tarvitseva lapsi voi luultavasti kokea osallisuutta omassa ryhmässään. Laadukas varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja sen arviointi sekä kehittäminen ja koulutetun henkilöstön saatavuus ja osaaminen ovat varhaiskasvatuksen tuen perusteet (Heiskanen ym. 2021, 144). Voimme palata pohtimaan edellä mainittua varhaiskasvatuksen henkilöstökriisiä ja sitä miten heikot alkuasetelmat se antaa varhaiskasvatuksen tukiudistukselle ja inklusiivisemmän varhaiskasvatuksen edistämiseksi.

5.3 Miten inklusio näkyy varhaiskasvatuksen voimassa olevissa kansallisissa ja paikallisissa asiakirjoissa?

Tutkimuksen mukaan inklusiivisten periaatteiden, sisältäen yleiset inklusiiviset periaatteet ja opetuksen järjestämisen inklusiivisten periaatteiden mukaan, siirtyvyys oli Vasu 22- asiakirjasta tutkimuksen toimintasuunnitelmiin erittäin heikkoa verrattuna muihin ulottuvuuksiin, joiden kautta inklusiivisuuden ymmärrystä varhaiskasvatuksessa pyrittiin tarkastelemaan. Vain 10.5% Vasu 22 -asiakirjan sisällönanalyysissä muodostuneista käsitteistä, joilla inklusiivisuutta pyrittiin sanoittamaan inklusiivisten periaatteiden kautta siirtyi osaan toimintasuunnitelmista. Esimerkiksi inklusiivisuutta keskeisesti määrittävät käsitteet oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, ihmisoikeus, esteettömyys, joustavuus ja monimuotoisuus tai mukautuminen eivät esiintyneet toimintasuunnitelmissa ollenkaan kuvattaessa inklusiivisia periaatteita.

Koko tutkimusaineiston tärkeimmäksi ja eniten mainintoja yksittäisessä luokassa saaneeseen käsitteeseen, lapsen oikeuden, viitattiin kolmessa toimintasuunnitelmassa, mutta vain kerran. Myös yhdenvertaisuus, ihmisyyt ja inklusio mainittiin joissain toimintasuunnitelmissa, eli ymmärrys inklusiosta, vaikkakin erittäin suppea sellainen, oli yhdenmukainen Vasu 22 -asiakirjan kanssa.

Inklusiivisen opetuksen järjestämisen keskiössä on tämän tutkimuksen perusteella niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla yhteistyö. Käsite yhteistyö oli yleisin tutkimuksen käsitteistä ja esiintyi Vasu 22 -asiakirjassa kaikissa muissa luokissa, paitsi luokassa lapset. Tutkimuksen toimintasuunnitelmissa puolestaan yhteistyö esiintyi kaikissa muissa luokissa paitsi yleiset periaatteet- ja lapset -luokissa. Inklusion toteuttaminen ilman yhteistyötä onkin mahdotonta. Moninaisten oppijoiden vuoksi inklusiivinen varhaiskasvatus vaatii eri ammattikuntien läheisempää yhteistyötä, mutta myös resursseja ja sitoutuneisuutta ja muutosjohtamista, mikä saavutetaan laajemmalla yhteiskunnallisella yhteistyöllä, jossa kaikki yhteiskunnan tasot yhteistyössä edistävät inklusiivisen kasvatuksen edellytysten saavutettavuutta. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 35-38.) On sinänsä mielenkiintoista, että yhteistyötä ei tämän tutkimuksen perusteella mielletä lapsiin liittyväksi käsitteeksi vaikka, erittäin usein lasten toiminta on jotenkin yhteistoiminnallista ja sisältää yhteistyön elementin. Tätä voisi selittää sillä, että lasten yhteistyö on usein aika intuitiivista, eikä pohjaa systemaattiseen suunnitteluun, kuten käytännöt varhaiskasvatuksessa yleensä. Luokka lapset sijoittui inklusiiviset käytännöt -dimensioon ja tällöin analyysissä lasten kohdalla korostui ne käsitteet, joiden kautta pyrittiin takaamaan lasten inklusiivisuus varhaiskasvatuksen toimintamalleissa.

Opetuksen järjestämistä osana inklusiivisia periaatteita sanoitettiin Vasu 22 -asiakirjassa myös käsitteiden velvollisuus ja vastuu kautta. Velvollisuus esiintyi myös toimintasuunnitelmissa opetuksen järjestämistä kuvaavana inklusiivisena periaatteena. Velvollisuuden ja vastuun korostuminen opetuksen järjestämisessä kuvastaa sitä, miten velvollisuutta inklusiivisen opetuksen järjestämiseen ei voi enää ohittaa tai kiertää, niin vankasti sen on sidottu varhaiskasvatukseen (540/2018) ja varhaiskasvatuksen arvoperustaan (OPH 2022, 20). Tehtävä ei ole välttämättä, helppo tai yksinkertainen, mutta velvoittavuuden nimissä sitä ei myöskään voi jättää toteuttamatta. Inklusiivisen kasvatuksen prosessinomainen luonne, puolestaan kuvastaa sitä, että inklusiivisen opetuksen järjestämisessä ei saavuteta mitään pysyvää mallia, joka voitaisiin sellaisenaan kirjata ratkaisuksi inklusiivisen opetuksen järjestämiselle. Keskeistä on, että opetus vastaa oppijoiden tarpeita kyseisellä hetkellä ja rakentuu oppijoiden luonnollisen erilaisuuden ymmärtämisestä (Lakkala 2008, 151), kokeiluun pohjaavassa oppimisprosessissa opitaan yhdessä. Prosessimaisuuden toivoisi poistavan pelkoja ja ennakkoluuloja inklusiivisuutta kohtaan, koska prosessimaisuus poistaa onnistumisen paineen ja sallii epäonnistumiset, kunhan niihin reagoidaan reflektion kautta ja suuntaa tai toimintamalleja korjataan tavoitteita paremmin saavuttaviksi. Inklusiivisuuden hengessä ei pyritä täydellisyyteen vaan sen hetkissä asetelmissa parhaaseen mahdolliseen lopputulemaan. Tämä ei kuitenkaan oikeuta alisuorittamiseen tai alhaisten odotusten asettamiseen opetukselle. Opetuksen tulosten arvioinnissa tulee keskittyä entistä enemmän prosessin ja siinä oppimisen arviointiin tulosten sijaan. Tämä vaatii myös arviointi työkalujen tarkastelua ja kehittämistä inklusiivisempaan suuntaan niin paikallisella kuin kansallisellakin tasolla (Euroopan erityiskasvatuksen ja inklusiivisen kasvatuksen kehittämiskeskus 2014, 31-33).

Varhaiskasvatus on vahvasti käytännönläheistä työtä ja sen toimintamalleilla ja käytänteillä on merkittävä vaikutus inklusiivisuuden toteutumiseen. Tutkimuksessa käsitteillä, jotka sanoittivat käytäntöjä, joilla edistetään inklusiivisuuden todentumista varhaiskasvatuksessa, oli suurin siirtyvyys kansalliselta tasolta paikalliselle tasolle. Vasu 22 -asiakirjan käsitteistä 56,3% esiintyi kaikissa toimintasuunnitelmissa ja lähes kaikki inklusiivisia käsitteitä kuvaavista käsitteistä esiintyi joissain, mutta usein monissa toimintasuunnitelmissa. Ainoastaan käsitteet *profession*, *oikeus* ja *kasvatus*, eivät siirtyneet Vasu 22 -asiakirjasta toimintasuunnitelmiin. Opettajan profession sanoittaminen ei ehkä kuulu toimintasuunnitelmien luonteeseen, mikä selittää sen poissaolon toimintasuunnitelmien käsitteistä. Sen sanoittaminen liittyy läheisemmin henkilöstön kehityskeskusteluihin ja kirjataan niissä käytettäviin asiakirjoihin.

Tutkimuksen niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla yhteistyö oli jälleen kerran keskeisessä roolissa tarkasteltaessa inklusion todentumista edistäviä käytänteitä. Yhteistyön edellytys on toimiva laadukas vuorovaikutus (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 81), mikä niin ikään ilmeni myös tutkimusaineistosta kaikissa sen osissa. Kasvatushenkilöstön laadukkaat vuorovaikutustaidot ovat inklusion todentumisen ytimessä. Inklusiivinen varhaiskasvatus vaatii monitasoisia vuorovaikutustaitoja, kun kasvatushenkilöstö toimii, niin lasten, vanhempien, työyhteisön ja laajemman moniammatillisen työyhteisön piirissä. Kehittyneet vuorovaikutustaidot mahdollistavat henkilöstön työn ja oman oppimisen näillä varhaiskasvatuksen eri areenoilla. Vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä asemassa varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöissä, ydintoiminnoissa, joilla on välitön vaikutus lapsen kokemuksiin. (Vlasov ym. 2018, 51-64.) Varhaiskasvatushenkilöstön kyky luoda syvällinen ja arvostava, välittävä ja vastavuoroinen vuorovaikutussuhde lapsiin ja heidän perheisiin sekä työyhteisön sisälle on inklusiivisuuden todentumisen kannalta perustavanlaatuista. Kiireettömyys, pysähtyminen ja kuunteleminen ovat arvoja, jotka liittyvät välittämiseen ja joiden kautta varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat rakentaa laadukasta vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 80, 100-105.) On tärkeää ymmärtää, että laadukas vuorovaikutus varhaiskasvatuksen ammattilaisilta, ei ainoastaan tarkoita kommunikaation aktiivista ylläpitämistä vaan keskeinen taito on kyky kuunnella. Liian usein aikuiset tekevät oletuksia lasten puolesta, ilman että todella pysähtyvät kuuntelemaan ja kuulemaan heitä. Oppijoiden kuuleminen on myös yksi inklusiivisen koulun laadun edistämisen pääperiaatteista (Euroopan erityiskasvatuksen ja inklusiivisen kasvatuksen kehittämiskeskus 2011, 13). Usein varhaiskasvatuksen yhteisöissä, hiljaisempien ja vetäytyvien jäsenten kuuleminen saattaa jäädä huomiotta. Varhaiskasvatuksessa tulisikin pysähtyä pohtimaan niitä monimuotoisia keinoja, joilla voitaisiin taata, että mahdollisimman moni, jos ei jokainen yhteisön jäsen kokee tulevansa kuulluksi ja aktiivisesti tavoitella yhteisön vähemmän näkyviä ja kuuluvia jäseniä. Muutettujen ja joustavien käytänteiden kautta varhaiskasvatus aktiivisesti osoittaa, että sen yhteisön mielipiteet ja ehdotukset on kuultu ja yksilölliset kokemukset otettu huomioon. (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 28-33.) Tutkimusaineiston Toimintasuunnitelmissa II, III, ja IV pysähdyttiin pohtimaan avoimella kysymyksellä, sitä saako jokainen lapsi tuotua mielipiteensä esille sekä sitä, miten taataan se, että lasten kanssa suunniteltu toiminta myös toteutuu. Lasten osallisuuden ja kuulemisen toteutumisen kirjaaminen avoimella kysymyksellä toimintasuunnitelmaan viestii syvempää ymmärrystä inklusiivisuudesta kyseisissä toimintapisteissä, se pysäyttää inklusiivisuuden hengessä toimintasuunnitelman käyttäjän pohtimaan näitä kysymyksiä eikä tarjoile hänelle valmista mallia niiden toteutumiseen.

Inklusiivisia käytänteitä tarkasteltaessa lapsen näkökulmasta tutkimuksen koko aineistosta nousi erittäin tärkeäksi käsitteeksi työskentelytapa. Myös yksilöllisyyden huomioiminen varhaiskasvatuksen käytänteissä oli koko aineiston mukaan merkityksellistä. Se, että lapsilla on mahdollisuus työskennellä itselleen parhaiten sopivien toimintatapojen kautta edistää lasten oppimista ja luo sille positiivisen vireen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kyky käyttää monimutkaisia pedagogisia järjestelyitä ja yksilöllisesti kohdennettuja työtapoja mahdollistaa onnistumisen kokemukset kaikille lapsille, mikä puolestaan vahvistaa lasten itsetuntoa ja oppimismotivaatiota (Turja & Lipponen 2022, 159-161). Inklusiivisuudessa onkin keskeistä, että ympäristö sopeutuu ja muovautuu lasten tarpeiden mukaan, ei niin että lapsen tarvitsee sopeutua ympäristön asettamiin vaatimuksiin tai tavoitella niitä. Joustavissa oppimisympäristöissä erilaisten oppijoiden tarpeet huomioidaan monipuolisesti ja oppimisympäristö ymmärretään laajemmin kuin vain sen fyysisessä olomuodossa. Oppimisympäristön pedagogisen ulottuvuuden kautta todentuvat käytänteet tukevat lasten yksilöllisiä tarpeita ja mahdollistavat monimuotoiset työskentelytavat. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 33-34.)

Tutkimuksessa yhteistyön keskeinen rooli inklusiivisuuden toteutumisessa todentui myös siinä, että sille luotiin oma alaluokka inklusiivisten käytänteiden -dimensioon. Tätä luokkaa sanoitettiin tutkimuksessa oletetusti yhteistyön käsitteellä, mutta myös yhteisön merkitys ja kokemus yhteisöllisyydestä oli tutkimuksen kansallisen ja paikallisen aineiston mukaan keskeistä varhaiskasvatuksen yhteistyötä edistävissä käytänteissä. Yhteisöllisyyttä ja kokemusta siitä rakennetaan varhaiskasvatuksen yhteisöllisessä osallisuuden toimintakulttuurissa, jota kaikki sen jäsenet, lapset, perheet ja työntekijät muokkaavat ja rakentavat. Toimintakulttuuri vaikuttaa myös jokaiseen sen piirissä olevaan ja siksi onkin erityisen tärkeää, että varhaiskasvatuksessa keskitytään rakentamaan yhteistyöhön, hyväksyvään ilmapiiriin ja toimivaan vuorovaikutukseen, joiden kautta tuetaan yhteisöllistä toimintakulttuuria ja edistetään laadukasta varhaiskasvatusta. (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 168-169; Booth & Ainscow 2011, 46.) Varhaiskasvatuksella on hyvät edellytykset rakentaa inklusiivisuutta tukeva yhteisö avoimella ja kiinnostuneella suhtautumisella sen piirissä oleviin lapsiin ja heidän perheisiinsä. Yhteisöllisyyden kokemuksen kautta varhaiskasvatuksella on mahdollisuus edistää hyvinvointia myös lapsia laajemmin heidän perheisiin saakka. Onkin tärkeää, että varhaiskasvatus tiedostaa roolinsa laajemmin osana yhteiskunnan hyvinvointipalvelujärjestelmää ja tietoisesti rakentaa luottamuksen kautta perheitä huomioivia ja kohtaavia toimintatapoja, jotka puolestaan edistävät perheiden inklusiivisuuden kokemusta (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 26-27). Vanhempien asenteet varhaiskasvatuksesta heijastuvat myös heidän lapsiinsa, joten perheitä voimaannuttavat, luottamusta lisäävät toimintatavat ovat laadukkaan inklusiivisen

varhaiskasvatuksen tärkeitä työkaluja (Lakkala & Lantela 2020, 242). Varhaiskasvatuksessa tuleekin tiedostaa inklusiivisen kasvatuksen merkitys inklusiivisen yhteiskunnan rakentajana sekä sen inklusiivisten arvojen kehittäjänä ja siten vaalia kasvatusyksiköiden ja yhteiskunnan keskinäisiä suhteita monitahoisesti (Booth & Ainscow 2011, 11).

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskuksen listaamista toiminnallisista elementeistä, joilla inklusiiviset linjaukset saadaan jalkautettua käytäntöön, yksi oli rakenteet ja prosessit, jotka helpottavat yhteistyötä vanhempien kanssa. He viittasivat Unescon kansainvälisen koulutoimiston kokoamiin keskeisiin pääkohtiin työskennellessä perheiden kanssa. Näitä olivat: perheiden oikeus osallistua ja sen sisällyttäminen lainsäädäntöön, luottamus osallistumisen edellytyksenä, mahdollisuus johtavaan tai asiantuntija rooliin inklusiiviseen opetukseen aktivisteina, yhteisöjen mahdollisuus olla mukana koulutusjärjestelmässä ja koulujen mahdollisuus toimia resursseina yhteisölle. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2021, 23.) Asiakirja- ja lakiuudistusten myötä suomalainen varhaiskasvatus on jo luonut velvoitteen, mutta myös hyvät asetelmat, inklusiivisuutta edistävälle yhteistyölle vanhempien kanssa. Toivottavaa on, että se saa entistä aktiivisemmän ja avoimemman roolin myös paikallisissa varhaiskasvatuksen yhteisöissä laajentaen käsitystä yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta niissä.

Inklusiivisen kulttuurin tukeminen ja mahdollistaminen nousi tässä tutkimuksessa tärkeimmäksi osa-alueeksi inklusion toteutumiseksi, keräten eniten virkkeitä sisällönanalyyseissä. Varhaiskasvatuksen inklusiivisen kulttuurin luomista edistävistä käsitteistä siirtyi Vasu 22 -asiakirjasta 44 % tutkimusaineiston kaikkiin toimintasuunnitelmiin. Toimintasuunnitelmiin siirtyneet käsitteet ja niiden painotukset olivat hyvinkin yhdenmukaisia eri toimintasuunnitelmien välillä, nostaten inklusiivisen kulttuurin mahdollistamisen keskiöön toimintakulttuurin, vuorovaikutuksen, yhteistyön, yhteisön, joka on avoin ja arvostava sekä tuen ja sen yksilöllisyyden tiedostamisen. Näissä käsitteissä todentuu inklusiivisen kasvatuksen ydin hyvinkin yhdenmukaisesti Index for Inclusion -mallin määritelmän kanssa (Booth & Ainscow 2011,11). Vasu 22 -asiakirjan inklusiivista kulttuuria sanoittavien luokkien käsitteistä, yksilöllisyys ja yhdessä osallisuuteen liittyen, lapsilähtöisyys, yhdenvertaisuus ja joustavuus oppimisympäristöihin liittyen ja yhdenvertaisuus sekä yksilö tukeen liittyen, eivät kuitenkaan esiintyneet toimintasuunnitelman samaisissa luokissa.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurilla saattaa joissain yksiköissä olla hyvin pitkäaikaiset perinteet. Kuitenkin inklusiivinen toimintakulttuuri edellyttää varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin arviointia ja uudistamista (Booth & Ainscow 2011,11). Sillä traditiot usein jarruttavat moninaisuuden toteutumista (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen edistämiskeskus 2014, 15).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen ja muuttaminen vaatii sen taustalla olevien pitkällä aikavälillä muodostuneiden perusolettamusten ja sosiaalisten normien tiedostamista ja kriittistä tarkastelua. Varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuurin muokkaaminen tai kehittäminen luo murrostilan, jossa käytännön reaali maailma ja tavoitteiden maailma kohtaavat. Tavoitteet eivät ole suoraan siirrettävissä yksikön arkeen vaan vaativat prosessia yksilön ja yhteisön välillä sekä suunnitelmallista, pitkäjänteistä ja osallistavaa muutosjohtamista. (Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen & Riekkilä 2018, 169-172.) Varhaiskasvatuksen perinteisen toimintakulttuurin muuttaminen onkin keskeinen askel kohti inklusiivisempaa varhaiskasvatusta ja tämä tutkimuksen toimintasuunnitelmien perusteella erityisesti opetuksen järjestämisen joustavuutta ja esteettömyyttä sekä oppimisympäristöjen yhdenvertaisuutta tulisi pohtia laajemmin varhaiskasvatuksen paikallisella tasolla. Opetusta koskeva joustavuus on edellytys, jotta voidaan siirtyä ymmärtämään inklusiota sen laajemmassa muodossa (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2021, 7). Joustavuus ja muunneltavuus ovat inklusiivisen opetuksen peruslähtökohtia ja esteettömän opetuksen periaatteista hyötyvät monet oppilaat todistetusti. Näitä ovat tasapuolisuus, joustavuus, yksinkertaisuus ja intuitiivisuus, havainnollistaminen, virheiden sietokyky, vähäinen fyysinen ponnistelu, työtapojen vaihtelu, oppimisyhteisö ja opettamisilmapiiri. (Lakkala 2008, 154-155, 158.) Laadukkaalla inklusiivisella opetuksella on positiivien vaikutus kaikkien oppilaiden suoritukseen sekä sosiaaliseen hyvinvointiin. Siksi ”Inklusiivinen opetus hyödyntää kaikkia” onkin yksi viidestä ohjeistuksesta, jolla inklusiivista opetusta on haluttu johdattaa teoriasta käytäntöön. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen edistämiskeskus 2014, 11-13.)

Tuen merkitys inklusiivisen kulttuurin toteutumiselle varhaiskasvatuksessa on perustavanlaatuinen. Niin tutkimuksen kansallisissa kuin paikallisissakin asiakirjoissa painotettiin lasten tuen tarpeiden tiedostamista ja niihin aktiivista puutumista.

Varhaiskasvatuslain uudistuksen (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021, § 3) asettamat määräykset ja varhaiskasvatuksen uudistunut tukirakenne ovat selkeitä kannanottoja siihen, että tuen tarvetta ei voi ohikatsota vaan siihen täytyy aina reagoida. Varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen ensimmäinen tukitaso, yleinen tuki, toteutuu laadukkaasti varhaiskasvatuksen kautta ja se tulee aktivoida aina heti, kun jollain kasvatushenkilöstöstä tai lapsen lähipiiristä herää huoli lapsesta. (Alila 2022, 19.) Tällainen varhainen puuttuminen sisältäen, varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja arvioinnin sekä varhaisen tuen ja suunnitellut siirtymät, on yksi viidestä keinosta, jolla pyritään siirtämään inklusiivinen opetus teoriasta käytäntöön (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen edistämiskeskus 2014, 8-10). Keskeistä on tarjota lapselle mielekkäiden ja positiivisten

aktiviteettien kautta riittävää ja oikean aikaista tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja näin ehkäistä tukitarpeiden kehittyminen monitahoisemmiksi. Oikeus oppia -työryhmän loppuraportti painottaakin varhaiskasvatuksen tuen vahvistamisen lisäksi ennaltaehkäisevien pedagogisten käytäntöjen merkitystä, jotka ilmenevät arkitoiminnassa riittävän varhaisella ja joustavalla tuella (Alila ym. 2022, 90).

Varhaiskasvatuslain uudistuksen tavoite on ollut yhtenäistää tukeen liittyvien käytäntöjä ja käsitteitä sekä vahvistaa tuen jatkumoa varhaiskasvatuksesta esi- ja alkuopetukseen (Alila 2022, 30).

Uudistunut tukirakenne ja sen lakiin kirjattu velvoittavuus on herättänyt varhaiskasvatuksen ammattilaisissa pelkoja kyvystään täyttää tukeen liittyvät vaatimukset. Uudistuneen käsitteistön haltuunotto, lain jalkauttaminen varhaiskasvatusyksiköihin ja inklusiivisuuden syvällisempi ymmärtäminen yhdenmukaisesti toiminnan eri tasoilla vaatiikin systemaattista tuen ja inklusion johtamista varhaiskasvatuksessa, mistä syntyy henkilöstön ammatillista osaamista ja muutokseen sitoutumista (Alila 2022, 30-31). Erittäin pätevät ammattilaiset ovat yksi keskeisestä keinosta, jolla inklusiivinen opetus siirretään teoriasta käytäntöön. Tämä todentuu perus- ja täydennyskoulutuksen kautta, jossa käsitellään inklusioon liittyviä kysymyksiä, tuetaan inklusioon liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden kehittämistä, mahdollistetaan inklusioon liittyvien pedagogisten taitojen parantamista ja toimitaan yhteistyössä. Oikeanlaiset tuki, resurssit ja kokemukset edistävät kasvatushenkilöstön myönteisiä asenteita suhteessa erilaisiin oppijoihin ja inklusioon. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen edistämiskeskus 2014, 16-20.) Kasvatushenkilöstön laatu, kokemus ja motivaatio ovat avain asemassa toteutettaessa inklusiivista kasvatusta ja koulutusta, koska opettaja ja kasvatushenkilöstö on inklusiivisen koulutuksen mahdollistaja (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen edistämiskeskus 2011, 19.) Jotta inklusion tavoitteet saavutetaan varhaiskasvatuksessa, vaatii se siis lasten tueksi aikuisia, jotka ymmärtävät lasten kehitystä ja ovat myötätuntoisia ja välittäviä sekä omaavat tietotaitoa, jolla tukea lapsia heille ominaisimmassa ympäristössä (UNESCO 2021, 3). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tietotaidon kartuttaminen liittyen tukeen, sen erimuotoihin ja sen vaikuttavuuden arviointiin on keskeistä, jotta heidän kokemus ammatillisesta kyvykkyydestä vahvistuu ja inklusiivinen kulttuuri varhaiskasvatuksessa toteutuu. Myös Oikeus oppia -työryhmä listaa loppuraportissaan varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksen keskeiseksi elementiksi lapsen tuen laadukkaalle toimeenpanolle (Alila ym. 2022, 117). On myös tärkeää muistaa, että yksi henkilö ei ole vastuussa tuen toteutumisesta vaan kolmiportaisen tukimallin tavoite on juurikin selventää tuen prosessia ja alleviivata yhteistyön merkitystä tuen laadukkaan toteutumisen edellytyksenä.

Erityisopettajan työ ja erityispedagoginen osaaminen sekä moniammatillinen yhteistyö nousevatkin keskeiseen rooliin tuettaessa kaikkien lasten oppimisen edistämistä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa aloitettu pohjatyö tukeen liittyen heijastuu pitkälle yksilön opintiellä. (Alila 2022, 30-31).

Tukeen liittyvistä käsitteistä yhteistyö, yksilöllisyys ja tuki, sisältäen erilaiset tuen muodot, olivat vankimmin edustettuna tutkimusaineiston kansallisessa aineisto-osassa, Vasu 22 -asiakirjassa. Mikä heijastelee sitä, miten tärkeäksi kansallisella tasolla yhtistyö ja tuen eri tasojen tiedostamista ja ymmärtämistä pidetään tuen toteutumiseksi laadukkaasti varhaiskasvatuksessa. Seurannan ja arvioinnin kautta selviää minkälaisia muutoksia uudistunut lainsäädäntö saa aikaan ja kuinka hyvin sen asettamat tavoitteet saavutetaan valtakunnallisesti ja paikallisesti (Alila 2022, 31). Myös tutkimuksen toimintasuunnitelmissa esiintyivät Vasu 22-asiakirjan tärkeimmät käsitteet tukeen liittyen, mikä viestii siitä, että peruseriaatteet liittyen tukeen varhaiskasvatuksessa on sisäistetty myös paikallisella tasolla. Sitoutuneisuus, systemaattisuus, yhteistyö ja ammattitaito liittyen tukeen mahdollistavat varhaiskasvatuksen inklusiivisen kulttuurin ja erilaisten oppijoiden yhteisen oppimisen. Kuitenkin näistä käsitteistä vain yhteistyö esiintyi tutkimustuloksissa. Onkin mielenkiintoista seurata miten paikallisella tasolla varhaiskasvatuksen tukeen liittyvät uudistukset jalkautuvat varhaiskasvatuksen arkeen ja onnistuvatko ne edistämään inklusiivisuuden kokemusta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen tukiuudistusten vaikutuksien ja vaikuttavuuden arviointi on myös Oikeus oppia -työryhmän loppuraportin kehittämisedotus (Alila ym. 2022, 120).

Varhaiskasvatuksen uuden tukirakenteen myötä on pysähdyttävä myös pohtimaan tuen mahdollista leimaavaa vaikutusta. Tukiprosessin kirjaamiset vaativat usein suhteellisen karua ja lasta leimaavaa ilmaisua, jotta byrokraattisella tasolla tukitoimet etenevät. Tuen leimaavaa luonnetta ja ratkaisujen löytämistä sen muuttamiseksi onkin työstettävä inklusiivisessa kasvatuksessa (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 6-7). Ymmärrettävästi uudistusten nuoresta iästä johtuen ja myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan, syventävää tietoa sekä ymmärrystä että tukeen liittyvää sanastoa tulee varhaiskasvatuksessa tukea, jotta tukiuudistuksen tavoitteet saavutetaan laadukkaasti.

Tutkimustulokset myös viestivät, että toimintasuunnitelmissa oli vajavuuksia koskien inklusiivisen kasvatuksen keskeisiä käsitteitä. Esimerkiksi oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, esteettömyys ja joustavuus eivät esiintyneet toimintasuunnitelmissa ollenkaan. Onko syy toimintasuunnitelmien rajallisessa koossa vai siitä, että termistöä ei paikallisella tasolla hallita? Joka tapauksessa, varhaiskasvatuksessa on paikallisella tasolla tämän tutkimuksen tuloksia reflektoiden edelleen tarvetta inklusiivisen terminologian hallinnan vahvistamiselle, mutta myös uuden yhteisen ja

yhdenmukaisen kielen luomiselle, tai sen vakiinnuttamiselle, kaikille inklusiivisen kasvatuksen piirissä toimiville ammattilaisille. Sama tarve yhteisen käsitteistön ja kielen vahvistamiselle varsinkin monialaisen yhteistyön piirissä havaittiin myös Oikeus oppia -työryhmän loppuraportissa (Alila ym. 2022, 104).

5.4 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen rajoitteeksi voi katsoa paikallisen tason tutkimusaineiston pienuuden. Toisaalta tutkimusaineisto kattaa kyseisen yrityksen kaikkien Helsingin yksiköiden toimintasuunnitelmat, joten sen rinnalle voisi tehdä laajemman tutkimuksen Helsingissä toimivista englantia opetuskielenään käyttävistä yksityisistä varhaiskasvatyüksiköistä ja näin kartoittaa inklusiivisuuden ymmärrystä laajemmin eri yksityistä varhaiskasvatusta tuottavien tahojen välillä.

Myös sisällönanalyysiä tehdessäni usein kaipasin työparin tai -ryhmän tukea, pohtiessani sitä miten aineistoa tulisi tulkita ja mitä käsitteitä luoda, jotta ne mahdollisimman hyvin kuvaisivat aineistoa. Yksittäisiä virkkeitä, jotka oli erotettu toimintasuunnitelmien otsikoiden alaisuudesta, oli useassa tapauksessa mahdollisuus tulkita monitahoisesti ja jäinkin miettimään, millaiset tutkimustulokset olisivat olleet jos olisin lopulta tulkinnut virkkeitä toisin.

Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että ennakko-oletusten vastaisesti ainakin tämän tutkimuksen yksityisissä varhaiskasvatyüksiköissä ymmärrys koskien inklusiivisuutta varhaiskasvatuksessa on yhdenmukainen kansallisten linjausten kanssa, vaikkakin suppeampi. Tutkimus antaa hyvän pohja-asetelman mahdollisille tuleville tutkimuksille kyseisissä varhaiskasvatyüksiköissä tai laajemmin yksityisen varhaiskasvatuksen piirissä. Olisi mielenkiintoista selvittää miten kyseisten varhaiskasvatyüksiköiden kasvatushenkilöstö ymmärtää oman yksikkönsä toimintasuunnitelman, joka syventäisi myös ymmärrystä siitä prosessista, miten yksikön toimintasuunnitelma on luotu. Onko sen todella koko varhaiskasvatyüksiteisön yhteinen luomus vai vain johtajan kokoama kokonaisuus? Esimerkiksi tutkimuksen kolmessa toimintasuunnitelmassa, jotka ovat saman johtajan alaisuudessa oli havaittavissa yhdenmukaisuuksia sekä selkeää kopiointiakin. Tämä on mielestäni sallittua kohdissa, joissa esitellään toiminnan peruseriaatteita, jotka samassa yrityksessä toimivilla varhaiskasvatyüksiköillä ovat tietenkin yhdenmukaiset. Mutta esimerkiksi kuvattaessa yksikön toimintakulttuuria, kaveritaitoihin kannustamista tai yksikön toiminnan kehittämistavoitteita tulisi toimintamallit olla eriävät kaikissa yksiköissä, koska ne muodostuvat yhteisön tarpeista ja jokaisessa yksikössä on erilainen yhteisö.

Koska yleisesti on todistettu, että jatkokoulutus, sen monissa muodoissa, on tie inklusiivisuuden laadukkaampaan toteutukseen varhaiskasvatuksessa. Ja tämänkin tutkimuksen tulokset viestivät tarpeista inklusiivisuuden syvällisempään ymmärrykseen ja laajempaan hallintaan paikallisella tasolla, olisi mielenkiintoista kartoittaa niitä inklusiivista varhaiskasvatusta edistäviä koulutuksia, joita yksiköissä on toteutettu tai joihin on osallistuttu. Sekä sitä minkälaisia muutoksia ne ovat tuoneet mukanaan yksikköön, vai ovatko tuoneet?

Lisäksi olisi mielenkiintoista syventyä tutkimuksessa mukana olleiden yksiköiden oppimisympäristöihin ja inklusiivisten käytänteiden näyttäytymiseen niissä, kun tutkimustulosten perusteella juuri inklusiivisten käytäntöjen sanoittaminen paikallisella tasolla oli lähimpänä kansallisia linjauksia.

Olisi myös kiinnostavaa selvittää, miten henkilöstö ymmärtää yleiset periaatteet inklusiivisen varhaiskasvatuksen taustalla, kun niiden sanoittaminen puolestaan tutkimustuloksissa oli erittäin niukkaa ja tutkijana selitin sitä sillä, että yleisten periaatteiden sanoittaminen ei kuulu toimintasuunnitelmien luonteeseen.

Myös yksikön yhteisöllisyyden kokemuksen tutkiminen niin henkilöstön, lasten kuin perheiden näkökulmasta voisi olla herkullinen aihe, jolla pystyttäisiin taas yksityiskohtaisemmin pureutumaan siihen minkälaiset toimet vaikuttavat ja tuottavat yhteisöllisyyden kokemusta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Sekä mahdollisesti kokeiluluonteisesti esitellä ja toteuttaa joitain uusia yhteisöllisyyttä toivottavasti edistäviä toimintamalleja ja kartoittaa niiden vastaanottoa ja vaikuttavuutta yhteisön eri jäsenten kohdalla.

Tulevaisuuden inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on tärkeitä kaikilla sen tasoilla huomioida yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, jotka vääjäämättä vaikuttavat lasten ja perheiden elämään ja näin myös varhaiskasvatukseen. Jotta muutokseen pystytään reagoimaan positiivisesti varhaiskasvatuksessa, on tärkeää pitää yllä avointa ja rakentavaa keskustelua, jonka kautta pystytään paremmin hahmottamaan varhaiskasvatuksen kokonaiskuvaa ja mahdollisia jännitteitä sen piirissä sekä rakentamaan inklusiivisempaa tulevaisuutta yhdessä. Varhaiskasvatuksen tulee pyrkiä kehittämään ja tukemaan lasten kykyä kohdata erilaisuutta ja toimia joustavasti yhdessä, jotta heillä on tulevaisuudessa kykyjä luoda inklusiivisia yhteisöjä, joissa korostuu hyvinvointi, yhdenvertaisuus, tasa-arvo, yhteenkuuluvuus ja hyväksyntä. (Kangas, Lastikka & Karlson 2021, 191, 208.)

LIITTEET

Liite I: Dimensioiden luokkiin syntyneet käsitteet ja niiden painotus kyseisessä dimensioluokassa

| | Vasu 2022 | Toim.suun. I | Toim.suun. II | Toim.suun. III | Toim.suun. IV |
|--|---|---|--|--|---|
| Inklusiiviset periaatteet -dimensio | | | | | |
| Yleiset periaatteet | Inklusio (4), Lapsen oikeudet (29), Inklusiivisuus (2), Yhdenvertaisuus (4), Yhteistyö (3), Ihmisoikeus (5), Ihmissyys (1), Oikeudenmukaisuus (1), Tasa-arvo (3) | Ihmissyys (1), Yhdenvertaisuus (1) | Lapsen oikeudet (2) | Lapsen oikeudet (1), Inklusio (1), Ihmissyys (1) | Lapsen oikeudet (1), Inklusio (2) |
| Opetuksen järjestäminen | Velvollisuus (12), Yhteistyö (16), Vastuu (10), Saavutettavuus (1), Ihmisoikeus (1), Monimuotoinen (1), Inklusio (1), Mukautuminen / muuntautuminen (3), Esteettömyys (2), Joustavuus (2) | Velvollisuus (1), Yhteistyö (6), Inklusio (1) | Velvollisuus (2), Yhteistyö (3), Saavutettavuus (1) | Velvollisuus (1), Yhteistyö (4), Saavutettaavuus (1) | Velvollisuus (1), Yhteistyö (3), Saavutettaavuus (1), Inklusio (1) |
| Inklusiiviset käytännöt -dimensio | | | | | |
| Opettajat ja henkilöstö | Yhteistyö (4), Vuorovaikutus (4), Vastuu (2), | Yhteistyö (4), Vuorovaikutus (3), Vastuu (2) | Yhteistyö (3), Vuorovaikutus (2), Vastuu (2), | Yhteistyö (2), Vuorovaikutus (2), Vastuu (2), | Yhteistyö (2), Vuorovaikutus (3), Vastuu (1), |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | Professio (3), Yhdessä (1) | | Yhdessä (1), Jokainen (1) | Yhdessä (1), Kehitys (1) | Yhdessä (1) |
| Lapsi | Yksilöllinen (7), Työskentelytapa (10), Oppiminen (7), Oikeus (3), Jokainen (1), Kehitys (11), Kasvatus (1) | Yksilöllinen (4), Työskentelytapa (5), Oppiminen (3), Kehitys (2), Jokainen (1), Kasvu (1) | Yksilöllinen (3), Työskentelytap a (3), Oppiminen (1), Vuorovaikutus (1), Kehitys (1), Jokainen (2) | Yksilöllinen (3), Työskentelytap a (3), Oppiminen (2), Vuorovaikutus (1), Jokainen (3) | Yksilöllinen (2), Työskentelytap a (4), Oppiminen (1), Kehitys (1), Jokainen (3) |
| Yhteistyö | Yhteistyö (18), Yhteisö (9), Koti/perhe (1), Vuorovaikutus (19) | Yhteistyö (6), Yhteisö (4), Koti/perhe (2) | Yhteistyö (2), Yhteisö (2), Koti/perhe (1), Vuorovaikutus (2) | Yhteistyö (3), Yhteisö (4), Koti/perhe (1), Vuorovaikutus (3) | Yhteistyö (5), Yhteisö (3), Koti/perhe (1), Vuorovaikutus (1) |
| Inklusiivinen kulttuuri -dimensio | | | | | |
| Osallisuus | Vuorovaikutus (5), Avoim (1), Yhteisö (5), Arvostus (3), Yhteistyö (12), Yhdenvertaisuus (29), Osallisuus (5), Yksilöllisyys (1), Yhdessä (1) | Vuorovaikutus (3), Avoim (1), Yhteisö (2), Arvostus (1), Osallisuus (2), Yhteistyö (3), | Vuorovaikutus (3), Avoim (1), Yhteisö (2), Arvostus (5), Yhdenvertaisuus (3), Yhteistyö (1) | Vuorovaikutus (4), Avoim (1), Yhteisö (2), Arvostus (5), Yhdenvertaisuus (2) | Vuorovaikutus (2), Avoim (1), Yhteisö (2), Arvostus (5), Yhdenvertaisuus (3), |
| Oppimisympäristö | Toimintakulttuuri (11), Vuorovaikutus (5), Moninainen / monimuotoinen (7), Yhteisö (5), Lapsilähtöisyys (2), | Toimintakulttuuri (4), Vuorovaikutus (1), Moninainen / monimuotoinen (6), Yhteisö (1), Yhteistyö (4) | Toimintakulttuuri (2), Vuorovaikutus (2), Moninainen / monimuotoinen (3), Yhteistyö (1) | Toimintakulttuuri (2), Vuorovaikutus (2), Moninainen / monimuotoinen (2) | Toimintakulttuuri (3), Vuorovaikutus (2), Moninainen / monimuotoinen (4), Yhteistyö (1) |

| | | | | | |
|-------------|---|--|---|---|---|
| | Yhdenvertaisuus (1), Joustavuus (1), Yhteistyö (6) | | | | |
| Tuki | Yhteistyö (16), Tuki (14), Yksilöllinen (6), Ohjaus (2), Yhdenvertaisuus (1), Ympäristö (2), Yksilö (1), Vertaisryhmä (3) | Yhteistyö (3) Tuki (1), Yksilöllinen (2). Ohjaus (2), Yhdessä (1), | Yhteistyö (2) Tuki (4), Yksilöllinen (5), Ohjaus (1), Ympäristö (4) | Yhteistyö (1), Tuki (4), Yksilöllinen (3), Ohjaus (2), Ympäristö (2), Vertaisryhmä (1), (Emotionaalinen tuki) | Yhteistyö (1), Tuki (3), Yksilöllisyys (3), Ohjaus (1), Ympäristö (2), Ohjaus (1) |

LÄHTEET

Aalto M. 2023. Karut luvut julki: Helsingin päiväkotien opettajista puuttuu yli puolet. Helsingin Sanomat 303 (1), A22. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009973900.html> (Luettu 9.11.2023)

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 294-308.

Alasuutari, M. & Raittila, R. (2017). Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. *Kasvatus & Aika*, 11(3). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68723> (Luettu 6.10.2023)

Alila, K. 2022. Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.) *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, M., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. 2022. Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. 2022. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y (Luettu 13.1.2023)

Booth, T. & Ainscow M. 2011. *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for Inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for studies on inclusive education.

Brotherus, A. & Kangas, J. 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Centre for Studies on Inclusive Education. 2020. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE -nettisivusto, päivitetty 10.11.2020. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml> (Luettu 2.5.2023)

Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M., Raittila, R. 2022. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava Varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

Eerola-Pennanen, P. 2009. Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – Modernin lapsuuden pioneirit. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 31.53.

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. 2021. Pääperiaatteet – Inklusiivista opetusta koskevien linjausten kehittämisen ja toimeenpanon tukeminen. Donnelly, V. J. & Watkins, A. (toim.). Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus.

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. 2014. Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen. Teoriasta käytäntöön. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus.

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. 2011. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – käytännön suositukset. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2009. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

Fonsén, E., Heikka, J., Hjelt, H., Eskelinen M. & Riekkola, A. 2018. Osallisuutta edistävä toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen – Case Yliskylä. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Hautakangas, M. & Laakso, P. 2021. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.) Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heiskanen, N. 2022. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heiskanen, N., Neitola, N., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. 2021. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13.

Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Helsingin kaupunki 2022. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma. https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/vare/Helsinki_Vasu_FL.pdf (Luettu 10.10.2022)

HighScope Educational Research Foundation 2023. <https://highscope.org/our-practice/our-approach/> (Luettu 5.5.2023)

Husa, Sari & Kinos, Jarmo 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Kasvatustieteen tutkimuksia 4. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Hänninen, S-L., & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.

Jokinen, L. & Nieminen, A. 2019. Varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuvat 2040. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tulevaisuustyön raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kallio, K. P., Korkiamäki, R. & Häkli, J. 2015. Myönteinen tunnistaminen – näkökulmia hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Julkaisussa Häkli, J. & Kallio, K. P. & Korkiamäki, R. (toim.) Myönteinen tunnistaminen. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 171/ Verkkojulkaisuja 90, Kenttä.

Kangas, J., Lastikka, A-L., Karlson, L. 2021. Voimaannuttava varhaiskasvatus – Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kinos, J., Karila, K. & Palonen, T. 2010. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M-L. & Aerila, J. (toim.) Pienet oppimassa. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. 2022. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava Varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. 2022. Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava Varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

Kupila, P. 2020. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa yhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2021. 2022. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 3/2022. Helsinki: Edita Prima Oy. https://hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/22_06_21_Kuusikko_varhaiskasvatus_2021.pdf (Luettu 21.3.2023)

Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986.609/8.8.1986.

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 2021.1183/16.12.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183> (Luettu 17.1.2023)

Laki yhdenvertaisuuslain muuttamisesta 2022.1192/20.12.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20221192> (Luettu 17.1.2023)

Lakkala, S. & Lantela, L. 2020. Koulu hyvinvointia tukemassa – Nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

Lapin yliopisto 2022-2023. KIVA – Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta -opintokokonaisuus. <https://research.ulapland.fi/fi/projects/kiva-kohti-inklusiivista-varhaiskasvatusta>

Neitola, M., Siipola, M. & Heiskanen, N. 2021. Valtakunnallinen kysely varhaiskasvatuksen henkilöstölle tuen järjestelyistä, toteutumisesta sekä henkilöstön tukeen ja inklusioon liittyvistä käsityksistä. Julkaisussa Heiskanen, N., Neitola, N., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. 2021. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13.

Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinon, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Oikeus oppia – varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020-2022. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/laatuohjelmat> (Luettu 1.10.2022)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75142/okm19.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 1.12.2022)

OPH 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf (Luettu 12.9.2022)

OPH 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf (Luettu 25.1.2023)

OPH 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf (Luettu 25.1.2023)

Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. 2020. Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2022. Muuttuva ja kehittyvä varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2022. Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pilke päiväkodit oy. 2020. Pilke tiedottaa: Pilkkeen uudeksi omistajaksi norjalainen Läringsverkstedet (2.7.2020). <https://www.pilkepaivakodit.fi/pilkkeen-uudeksi-omistajaksi-norjalainen-laringsverkstedet/> (Luettu 5.5.2023)

Pilke päiväkodit oy 2019. Pilke tiedottaa: Pilke on ostanut englanninkieliset ICEC-päiväkodit (8.11.2019). <https://www.pilkepaivakodit.fi/pilke-tiedottaa-pilke-on-ostanut-englanninkieliset-icec-paivakodit/> (Luettu 5.5.2023)

Roos, P., Nurhonen, L. & Viitanen, E. 2018. Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden polulla. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Suomen perustuslaki. 1999.731/11.6.1999.

Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino oy. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf> (Luettu 12.4.2023)

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

The International Childcare and Education Centre. Verkkosivut. <https://www.icec.fi> (Luettu 20.3.2023)

Turja, L. & Lipponen, S. 2022. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava Varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2022. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava Varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Luettu 26.5.2023)

UNESCO 2021. Inclusion in early childhood care and education – Brief on inclusion in education. Paris: France.

UNESCO 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education (Koulutuksen inkluusiolinjaukset)*. Pariisi: UNESCO

UNESCO, 2008. *'Inclusive Education: The Way of the Future', International Conference on Education, 48th session, Final Report (Inklusiivinen koulutus: tulevaisuuden valinta, 48. kansainvälinen koulutuskonferenssi, loppuraportti)*. Geneve: UNESCO

UNESCO 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (Salamanca julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä). Pariisi: UNESCO

Valkonen, Satu – Pesonen, Jaana – Brunila, Kristiina. 2021. Varhaiskasvatuksen markkinat – Näkökulmana yksityistyvät palvelut. *Kasvatus* 52 (2), 223–234.
<https://journal.fi/kasvatus/article/view/111446/71620> (Luettu 11.4.2023)

Vanhanen, S., Vainikainen, M-P. & Mäkihonko, M. 2022. Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32(2). Niilo Mäki -säätiö. (e-artikkeli) https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf (Luettu 2.5.2023)

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018.753/23.8.2018.

Valtioneuvoston astus varhaiskasvatuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen 1§:n muuttamisesta 2019.1586/30.12.2019.

Varhaiskasvatustilaki 2018.540/13.7.2018.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun ja arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.

Viitala, R. 2022. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Viljamaa, E. & Viitala, R. 2022. Välineitä inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointiin. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.) Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus.

Välimäki, A-L. & Rauhala, P-L. 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 65(5), 387-405.

Yhdenvertaisuuslaki 2014.1325/30.12.2014.

Yhdistyneet kansakunnat 2015. Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1) (Kestävän kehityksen tavoitteet) Saatavana verkossa: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement> (Luettu 22.11.2022)

Yhdistyneet kansakunnat 2007. Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (A/RES/61/295) (Julistus alkuperäiskansojen oikeuksista) Saatavana verkossa: https://social.desa.un.org/sites/default/files/migrated/19/2018/11/UNDRIP_E_web.pdf (Luettu 22.11.2022)

Yhdistyneet kansakunnat 2006. *Convention on Rights of People with Disabilities (Yleissopimus vammaisten oikeuksista)*. Saatavana verkossa: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> (Luettu 22.11.2022)

Yhdistyneet kansakunnat 2005. *Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expression (Yleissopimus kulttuuri- ilmaisujen moninaisuuden suojelemisesta ja edistämisestä)*. Saatavana verkossa: <https://en.unesco.org/creativity/convention/texts> (Luettu 22.11.2022)

Yhdistyneet kansakunnat 1989. *Convention on the Rights of the Child (Yleissopimus lapsen oikeuksista)*. Saatavana verkossa: <http://www.unicef.org/crc/> (Luettu 23.11.2022)

Yhdistyneet kansakunnat 1948. *Universal Declaration of Human Rights (Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus)*. Saatavana verkossa: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/finnish> (Luettu 23.11.2022)

Opetushallituksen tilastopalvelu Vipunen 2021. Yksityisten tuottajien tuottama varhaiskasvatus yritysmuodoittain eri järjestämismuodoissa. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Varhaiskasvatus%20-%20lapset%20-%20yksityisen%20tuottama%20varhaiskasvatus.xlsb (luettu 19.4.2023)

Äikäs, A., Vellonen, V., Lappalainen, K., Atjonen, P. & Holopainen, L. 2020. Oppilaslähtöisen arvioinnin ja tuen edistäminen erityisopettajien opetusharjoittelussa. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Äikäs, A. & Pesonen, H. 2023. Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NIM Bulletin*. Niilo Mäki instituutti. Saatavana verkossa: <https://bulletin.nmi.fi/2023/02/16/vaativa-erityinen-tuki-perusopetuksessa-kasitteen-tarkastelua-design-tutkimuksen-avulla/> (Luettu 28.5.2023)

Äikäs, A., Syrjämäki, M. & Pesonen, H. 2022. Lapsen tukeen liittyvä yhteistyö ja vaativa monialainen tuki. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.) *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. Jyväskylä: PS-kustannus.