



Ylipää Sara

Inklusiivisten arvojen näyttäytyminen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja inklusiivisuutta edistävät pedagogiset käytänteet

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Inklusiivisten arvojen näyttäytyminen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja inklusiivisuutta edistävät pedagogiset käytänteet (Sara Ylipää)

Kandidaatintutkielma, 45 sivua, 0 liitesivua

Kesäkuu 2022

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkin inklusiivisia arvoja ja niiden näyttäytymistä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa sekä pedagogisia käytänteitä, joilla inklusiivisuutta edistetään. Kuvaan inklusiivisuutta laajalla varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tasolla painottaen tarkastelussa varhaiskasvatuksen opettajan roolia. Inklusion päämääränä on turvata tasavertaiset oikeudet ja taata tasa-arvo ihmisten välille. Inklusiivisuus näyttäytyy koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kattavana arvona, periaatteena ja ajattelun tapana. Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus on hyödyksi kaikille lapsille. Tavoitteena on jokaisen lapsen oikeus ja mahdollisuus kasvaa luonnollisessa pedagogisessa ympäristössä, ja lapsi saa tarvitsemaansa pedagogista tukea ensisijaisesti lähiympäristössään. Inklusiivisuudella on yhä suurempi painoarvo varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, ja sen aineistona on hyödynnetty tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaista tieteellistä lähdekirjallisuutta.

Aineiston perusteella keskeisiä inklusiivisia arvoja ovat tasa-arvo, kaikkien ihmisten yhtäläiset oikeudet, osallisuus, yhdenvertaisuus ja moninaisuuden arvostaminen. Osallisuus ja vuorovaikutus limittyvät tiiviisti inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Inklusiota edistetään pedagogisin käytäntein, joita kuvaan tutkielmassani varhaiskasvatuksen opettajan roolin, yhteistyön, pedagogisen ympäristön ja pedagogisten menetelmien osa-alueiden kautta. Aineiston perusteella esiin nousevat arvojen taso ja toiminnan taso. Inklusiiviset arvot vaikuttavat sisäistettyinä varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnan taustalla, ja toisaalta inklusiivisuutta edistetään toimien inklusiivisten arvojen suuntaisesti ja hyödyntäen pedagogisia menetelmiä.

Inklusiivisen arvopohjan tuominen käytännön toimintaan ja inklusiivisuuden edistäminen edellyttävät pedagogista asiantuntijuutta, sitoutumista sekä arvojen tuntemista ja tiedostamista. Inklusiivisuutta edistetään vähentäen erilaisuutta aiheuttavia tekijöitä varhaiskasvatuksessa. Keskeistä on inklusiivisen toimintakulttuurin johtaminen ja kehittäminen sekä inklusiivisuuden toteutumisen arviointi. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen onnistuneena lopputuloksena nähdään ennen kaikkea lapsen oppiminen, osallisuus ja sitoutuneisuus.

Avainsanat: varhaiskasvatus, inklusio, inklusiivinen pedagogiikka, osallisuus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Inklusio	7
2.1.1	<i>Eryityiskasvatuksen historiaa ja integraatio inklusion lähikäsitteenä</i>	8
2.1.2	<i>Kolmiportainen tuen malli varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa</i>	9
2.2	Inklusiivinen pedagogiikka.....	11
3	Tutkimuksen toteutus	15
3.1	Tutkimuksen tavoite	15
3.2	Tutkimuskysymykset	16
3.3	Tutkimusmenetelmä	17
4	Tulokset	19
4.1	Inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa näyttäytyvät arvot.....	19
4.1.1	<i>Osallisuus inklusiivisena arvona</i>	21
4.1.2	<i>Vuorovaikutus osana inklusiivista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa</i>	24
4.2	Inklusiota edistävät pedagogiset käytänteet	27
4.2.1	<i>Varhaiskasvatuksen opettaja inklusiivisuuden edistäjänä</i>	28
4.2.2	<i>Yhteistyö inklusiivisuuden edistäjänä</i>	30
4.2.3	<i>Pedagoginen ympäristö inklusiivisuuden edistäjänä</i>	32
4.2.4	<i>Pedagogiset menetelmät inklusiivisuuden edistäjänä</i>	33
5	Johtopäätökset	37
6	Pohdinta	40
	Lähteet	43

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksessa on otettu askeleita suuntaan, jossa kasvatusta on inklusiivista ja kaikille yhteistä (Hermanfors, 2017, s. 91). Mitä inklusiivisuus oikeastaan merkitsee ja miten se näytetään varhaiskasvatuksen pedagogiikassa? Entä millainen pedagogiikka edistää varhaiskasvatuksessa tavoiteltavaa inklusiivisuutta? Näihin kysymyksiin etsin vastauksia tutkielmassani. Varhaiskasvatuslaissa (2018/540 § 2) varhaiskasvatusta määritellään kokonaisuutena, joka pitää sisällään lapsen opetuksen, kasvatusta ja hoidon painottaen pedagogiikkaa. Varhaiskasvatusta pitää sisällään myös varhaiserityiskasvatusta (Pihlaja & Viitala, 2018, s. 19). Varhaiskasvatusta keskeisiä tavoitteita ovat muun muassa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen takaaminen ja lapsen yksilöllisten oppimisen edellytysten tukeminen (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540 § 3). Pihlajan ja Viitalan (2018, s. 19–20) mukaan varhaiskasvatusta kulmakivenä on ajatus lapsuudesta itseisarvona. He kuvaavat, kuinka arvot luovat kehykset varhaiskasvatusta näyttämään suuntaa niin varhaiskasvatusta koskevassa poliittisessä päätöksenteossa kuin varhaiskasvatusta henkilöstön toiminnalle.

Olen pohtinut sitä, kuinka varhaiskasvatusta on kaikille yhteistä, mutta samanaikaisesti jokaisen yksilölliset tarpeet huomioivaa. Inklusiio liittyy laajasti lasten oikeuksiin ja yhdenvertaisuuteen (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 16), ja on aiheena herättänyt minussa yhä suurempaa mielenkiintoa opintojen edetessä. Inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvän keskustelun seuraaminen ja erilaisiin tulkintoihin tutustuminen on innostanut syventymään aiheeseen. Kiinnostukseni on herännyt syventyä myös siihen, millaisin keinoin lapsen kehitystä ja oppimista voidaan tukea inklusiivisesti. Varhaiskasvatusta opinnoissa on keskeisenä ajatuksena noussut esille se, kuinka kasvatusta ei pyritä muuttamaan lasta, vaan tukemaan jokaista yksilönä hänen omista lähtökohdistaan ja edellytyksistään käsin, minkä ajattelen oleva merkittävä arvovalinta ja lähtökohta. Varhaiskasvatusta lähtökohtana on siis moninaisuuden näkeminen rikkautena ja pyrkimys edistää jokaisen osallisuutta yksilöllisin keinoin.

Varhaiskasvatusta kenttä on ollut monien muutosten alla, ja muun muassa inklusiio on noussut varhaiskasvatusta ajankohtaiseksi teemaksi ja puheenaiheeksi. Keskustelu erilaisista tavoista toteuttaa kasvatusta ja opetusta sekä kehityksen ja oppimisen tukea on viime aikoina ollut esillä niin opetushenkilöstön keskuudessa kuin yhteiskunnallisella tasolla. Varhaiskasvatusta Opettajien Liitto kuvaa julkaisussaan (11.3.2021), että inklusiion nykytilasta varhaiskasvatusta

sessä laaditun selvityksen (Heiskanen ym., 2021) mukaan lasten tasavertainen oikeus kehityksen ja oppimisen tukeen vaatii vahvistusta, ja kehittämistä vaaditaan niin henkilöstön inklusiioon liittyvän osaamisen kuin lainsäädännön osalta. Selvityksessä (Heiskanen ym., 2021) ehdotetaan, että varhaiskasvatustalakea uudistettaisiin kirjatun siihen kehityksen ja oppimisen tuen malli.

Inklusiivisuus on ollut esillä varhaiskasvatusta ohjaavassa asiakirjassa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2018, s. 30). Siinä inklusiivisuuden kuvataan ulottuvan laajasti koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, jossa se näkyy kaiken toiminnan tasa-arvoisuutena, yhdenvertaisuutena ja kaikkien osapuolten osallisuuden tukemisena ja edistämisenä. Esiopetuksessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen mallin tasoja ovat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014, s. 44) määritellyt yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Varhaiskasvatustalakesta on kuitenkin puuttunut selkeä määritelmä sille, mitä tehostettu ja erityinen tuki tarkoittavat (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 270). Varhaiskasvatustalakein muutamista koskevassa laissa (1183/2021) määritellään, että Varhaiskasvatustalakein lisätään uusi luku, joka koskee oikeutta varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen. Lisättävässä luvussa kuvataan, mitä ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, ja että lapsen tuki järjestetään jatkossa näiden portaiden mukaisesti (Laki varhaiskasvatustalakein muuttamisesta, 1183/2021). Opetushallitus on juuri julkaissut uudet maaliskuussa 2022 voimaan tulleet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022), jossa kuvataan, että kolmiportainen tuen malli tulee uuden Varhaiskasvatustalakein mukaisesti koskemaan kaikkia varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia. Varhaiskasvatuksessa lapsen kehityksen ja oppimisen tuki toteutetaan siis jatkossa esiopetuksen tavoin kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti.

Inklusiivisuudesta puhuttaessa keskitytään usein lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen liittyviin asioihin, mutta inklusiio voidaan nähdä hyvin laajana, kaikilla varhaiskasvatuksen osa-alueilla vaikuttavana periaatteena. Turjan (2017, s. 148–149) mukaan lasten tukemisen periaatteena on varhaiskasvatuksessa inklusiivinen lähestymistapa, joka pitää sisällään ajatuksen kaikkien lasten yhtäläisestä oikeudesta kasvaa ja oppia luonnollisissa oppimisympäristöissä ikäistensä seurassa saaden siellä pedagogisesti laadukasta varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 1) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014, s. 12) kasvatusta ja opetusta kuvataan järjestettävän ja kehitettävän inklusiion periaatteiden mukaisesti.

Kasvava ymmärrykseni siitä, kuinka inkluusio lopulta kattaa koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja koskee näin jokaista varhaiskasvatukseen ja sen järjestämiseen tavalla tai toisella osallistuvaa, on saanut heräämään entistä syvemmän kiinnostuksen inkluusion teemaa ja siihen liittyviä kysymyksiä kohtaan. Varhaiskasvatuksen taustalla vaikuttavien arvojen ja toisaalta sen pohtiminen, kuinka omassa toiminnassani varhaiskasvatuksen ammattilaisena voin edistää inklusiivisuuden toteutumista, herättää aivan uudella tavalla pohtimaan opetuksen ja kasvatuksen taustalla olevia arvoja ja päämääriä.

Inklusiosta puhutaan usein hienona ajatuksena ja tavoiteltavana päämääränä, ja keskustelu sen ympärillä liittyy usein inklusion toimivuuteen. Keskustelussa ovat esillä kysymykset inklusion merkityksestä ja tavoiteltavuudesta, mutta myös siihen liittyvistä haasteista, kuten resurssikysymyksistä. Tutkielman myötä toivon, että inklusion käsite ja varhaiskasvatuksen opettajan rooli inklusiivisen pedagogiikan rakentajana hahmottuvat yhä laajemmin ja moninäkökulmaisemmin, ja että tutkielmani antaisi apuvälineitä ja loisi perustaa inklusiota edistävänä varhaiskasvatuksen opettajana toimimiselle.

2 Teoreettinen viitekehys

Tutkielmani kannalta keskeisiä käsitteitä ovat inklusio ja inklusiivinen pedagogiikka. Kuvaan aluksi inklusiota laajemmalla arvojen ja päämäärien tasolla. Käsittelen lyhyesti erityiskasvatuksen historiaa ja inklusion lähikäsitettä, integraatiota. Kuvaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa käytettävää kolmiportaista tuen mallia. Toiseksi määrittelen varhaiskasvatuksen inklusiivista pedagogiikkaa käytännönläheisemmästä näkökulmasta eli toiminnan tasolla. Tutkielmassani kuvaan inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa laajalla, koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin käsittävinä asioina. Inklusiivinen varhaiskasvatus ja pyrkimys inklusion edistämiseen koskevat koko varhaiskasvatuksen henkilöstöä, mutta rajaan käsittelyn keskittymään erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan rooliin. Koska inklusiivisuus kattaa koko toimintakulttuurin, kuvaan sen vaikutuksia koko varhaiskasvatuksen yhteisöön, kuvaten kuitenkin samanaikaisesti lasta, jolla on yksilöllisiä pedagogisen tuen tarpeita. Tutkielmassani rajaan näiden käsitteiden käsittelyn varhaiskasvatuksen näkökulmaan, ja varhaiskasvatusta koskevien asioiden voidaan nähdä pätevän myös esiopetuksen osalta.

2.1 Inklusio

Viitala (2020, s. 53) määrittelee inklusion maailmanlaajuisena, ideologisena ajatussuuntana, jonka päämääränä on turvata kaikille ihmisille tasavertaiset oikeudet ja taata tasa-arvo ihmisten välille. Inklusion periaatteet ovat vahvasti arvoperustaisia (Heiskanen ym., 2021, s. 14), ja keskeisimpiä arvoja inklusion taustalla ovat tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja kaikkien ihmisten yhtäläiset oikeudet (Viitala, s. 2018, s. 52). Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 1) inklusiivisuutta kuvataan kokonaisvaltaisena ajattelun tapana, periaatteena ja arvona.

Viitala ja Pihlaja (2018, s. 17–18) kuvaavat, kuinka lapseen sekä hänen kehitykseensä ja oppimiseensa vaikuttaa aina häntä ympäröivä maailma odotuksineen. Vaikka varhaiskasvatus muuttuu, on sen ytimessä heidän mukaansa aina lapsi. He kuvaavat, kuinka lapsen tarpeet eivät muutu, vaan perustarpeina ovat edelleen esimerkiksi hoiva, pysyvät ihmissuhteet ja sosiaalinen kanssakäyminen. Varhaiskasvatuslaissa (2018/540 § 5) yhtenä varhaiskasvatukselle asetettuna tavoitteena määritellään, että lapsen vuorovaikutussuhteet niin varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuin lasten kesken ovat niin pysyviä kuin mahdollista. Inklusio koskee kaikkia varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia riippumatta siitä, onko lapsella yksilöllisiä tuen tarpeita. In-

kluusion taustalla oleva arvopohja tulee Viitalan (2019, s. 53) mukaan näkyväksi inklusiivisessa, kaikille yhteisessä kasvatuksessa. Inklusiivisuus ja inklusiivinen pedagogiikka voivat kuitenkin näyttäytyä kunkin lapsen arjessa erilaisin tavoin ja eri yhteyksissä riippuen esimerkiksi siitä, millaista pedagogista tukea lapsi tarvitsee ja miten se on hänen kohdallaan toteutettu.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen on Viitalan (2018, s. 55; 67) mukaan havaittu olevan hyödyksi niin tukea tarvitseville kuin muille lapsille. Inklusio ei siis koske ainoastaan pedagogista tukea tarvitsevia lapsia (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 16). Inklusiossa keskeistä on edistää mukaan kuulumisen tunnetta, minkä Viitala (2018, s. 67) kuvaa kasvatusympäristössä tarkoittavan sitä, ettei ratkaisuja lähdetä etsimään esimerkiksi ulkopuolelle sulkemisen keinoin. Inklusiivinen kasvuympäristö tarjoaa lapsille mahdollisuuksia monipuolisten ja laajojen sosiaalisten verkostojen muodostamiseen (Viitala, 2018, s. 55–56). Koska inklusion taustalla on laaja historiallinen lapsen oikeuksissa ja yhdenvertaisuudessa tapahtunut kehitys, koskee se niin varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista otetta kuin koko toimintakulttuuria ja näin kaikkia sen jäseniä (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 16).

Sitoutuminen on Viitalan (2019, s. 57) mukaan aivan olennaista inklusiivisessa kasvatuksessa ja tuen tuomisessa lapsen lähiympäristöön. Toimiakseen inklusiivinen varhaiskasvatus tarvitsee hänen mukaansa lapsen elämään ja varhaiskasvatukseen osallistuvien tahojen sitoutumista inklusion arvoihin, ja tämä sitoutuminen on läsnä varhaiskasvatuksen monialaisessa yhteistyössä, yhteiskunnallisissa ratkaisuissa ja mikä tärkeintä, varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuudessa. Laajalla päätöksenteon tasolla sitoutuneisuus näkyy varhaiskasvatusta ohjaavissa ja määrittäväissä asiakirjoissa, joissa ohjataan inklusiiviseen kasvatukseen ja opetuksen järjestämiseen (Viitala, 2019, s. 57).

2.1.1 Erityiskasvatuksen historiaa ja integraatio inklusion lähikäsitteenä

Historiallisesti katsottuna inklusion juuret ovat YK:n vammaisten vuodessa 1983 ja vuoden 1994 Salamancan sopimuksessa, jossa päätettiin lasten tasavertaisesta oikeudesta päästä tavalliseen opetukseen tuen tarpeisiin katsomatta (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 15). Inklusion käsite on Eerola-Pennasen ja Turjan (2017, s. 203–204) mukaan alun perin liitetty keskusteluun tukea tarvitsevien oppijoiden mahdollisuudesta oppia mahdollisimman tavallisissa toimintaympäristöissä ikäistensä seurassa.

Kasvatuksessa inklusio liittyy usein keskusteluun lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tarjoamisen käytänteistä ja lähtökohdista. Inklusion käsitettä tarkasteltaessa huomio kohdistuu myös sen lähikäsitteisiin, integraatioon ja segregatioon. Kivirauman (2015, s. 40) mukaan segregatiolla tarkoitetaan tukea tarvitsevan oppijan siirtämistä esimerkiksi erityisryhmään. Segregaation arvostelu toi mukanaan integraation, joka esimerkiksi perusopetuksessa tarkoittaa sitä, että erityisopetuksessa oleva oppilas käy välillä ikään kuin vierailuilla yleisopetuksessa (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 15). Integraation ja inklusion käsitteet ovat osin toisiinsa limittyviä, mutta Viitalan (2018, s. 55) mukaan on tärkeää tiedostaa, että ne eroavat lähtökohdiltaan toisistaan merkittäväällä tavalla. Integraation lähtökohtana on segregaaation purkaminen yhteisen kasvatuksen ulkopuolella olevan tukea tarvitsevan lapsen tuomisella ikään kuin takaisin osaksi tavallista kasvatusta ja ryhmää (Kivirauma, 2015, s. 40; Viitala, 2018, s. 55; Väyrynen & Pakunieniemi, 2018, s. 2). Inklusion perustana taas on ajatus kaikille yhteisestä kasvatuksesta ja sen pohtiminen, millä tavoin pedagogista toimintaa ja toimintaympäristöä voidaan mukauttaa lapsen tarpeita vastaavaksi sekä tuoda tuki lapsen lähiympäristöön (Viitala, 2018, s. 55). Inklusivisesti toteutettavassa kasvatuksessa ja opetuksessa lapsen paikka ei enää määrity sen perusteella, millaisia tuen tarpeita hänellä on (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 15).

Aiemmin tarvittava tuki järjestettiin Viitalan (2019, s. 53) mukaan esimerkiksi kehitysvammlaitoksissa tai usein erityisryhmissä, jotka saattoivat olla integroituina tavallisen oppilaitokseen, jolloin useat tukea tarvitsevat lapset jäivät ilman yleisen tuen palveluita, sillä kyse oli enemmänkin integraatiosta paikan perusteella. Viitalan (2019, s. 54) mukaan varhaiskasvatuksessa rakenteellisesta näkökulmasta katsottuna segregoiduin muoto on tänä päivänä erityisryhmä, jonka kaikilla lapsilla voi olla joko keskenään samantyyppinen tuen tarve tai tuen päätös yleensä. Hän tuo esille, että erityisryhmää voidaan ratkaisuna perustella varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokoaikaisesta läsnäolosta saatavalla edulla ja sillä, ettei suuri lapsiryhmä aina ole toimivin ratkaisu lapselle.

2.1.2 Kolmiportainen tuen malli varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Varhaiskasvatuslaissa (2018/540 § 7) määritellään, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on havaita lapsen tarpeita yksilölliselle tuelle sekä järjestää tarvittavaa tukea heti tarpeen ilmetessä monialaista yhteistyötä hyödyntäen. Esiopetuksessa olevat lapset kuuluvat perusopetuslain piiriin, joten esiopetuksessa käytetään perusopetuksessakin käytettävää tukijärjestelmää (Sandberg, 2021, s. 30). Koska esiopetusikäisten ja alle 6-vuotiaiden lasten opetusta ja kasvatusta

ovat ohjanneet osin eri lainsäädäntö ja asiakirjat, on kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti toteutettava varhaiserityiskasvatus koskenut virallisesti vain esiopetuksessa olevia lapsia, mutta jotkut kunnat ovat soveltaneet mallia myös alle 6-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 31). Varhaiskasvatuksessa tuen määrittämisen periaatteet ovat olleet kuntakohtaisia, eikä myöskään esteitä mallin käytölle ole ollut (Sandberg, 2021, s. 29).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014, s. 44) kuvataan, että lapsen tulee saada yksilöllisen tarpeensa mukaista tukea heti tarpeen ilmetessä, ja tuki on pitkäjänteisesti suunniteltua ja joustavaa. Inklusion periaatteen kannalta on Pihlajan ja Viitalan (2019, 31) mukaan keskeistä, että tuen tarvetta arvioidaan säännöllisesti ja lapsi voi tarpeen ja tuen vaikuttavuuden mukaan liikkua tuen tasojen välillä. Sandberg (2021, s. 38) tuokin esiin, että lapsen on tärkeää saada kulloinkin olla oikealla tuen portaalla.

Varhaiskasvatuksen tuen kolmiportaisuutta koskeva muutos on merkittävä, sillä kuten Laissa varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021) kuvataan, on lapsella jatkossa tarpeensa mukaisesti oikeus välittömään yleiseen tukeen, ja lapsen saamasta tehostetusta ja erityisestä tuesta tehdään hallinnollinen päätös. Yleistä tukea tarjotaan tuen tarpeen ilmetessä viipymättä, tuen tarvetta, toteutumista ja riittävyttä arvioidaan vähintään kerran vuodessa ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan tuen tarve, käytössä olevat tukitoimenpiteet ja arvioidaan tuen vaikuttavuutta (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta, 1183/2021). Uudistuksen myötä vaatimukset lapsen kehityksen ja oppimisen tuelle tulevat määritellyiksi aiempaa tarkemmin ja koskemaan kaikkia varhaiskasvatuyksiköitä valtakunnallisesti. Tutkielmassani kuvaan kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä uuden voimaan tulleen asiakirjan (OPH, 2022) pohjalta.

Kolmiportaisen tuen ensimmäisenä portaana määritelty yleinen tuki pitää sisällään yksittäisiä tukimuotoja ja järjestetään viipymättä ja varhaiskasvatuksen perustoimintaan sisällytettynä (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta, 1183/2021). Sillä tarkoitetaan yhteistä pedagogiikkaa, ja jos käytössä oleva toimintaympäristö ja pedagogiset menetelmät ovat laadultaan hyviä, voi ympäristö itsessään ohjata ja tukea lasta riittävällä tavalla ja laadukkaasti niin, että lapsen mahdollinen tuen tarve saattaa jopa jäädä huomaamattakin (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 272). Yleisessä tuessa mahdollistuu siis se, että lapsi saa tarvitsemaansa tukea suoraan ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja toisaalta yleistä tukea voidaan myös suunnitelmallisesti järjestää, jolloin tuki voi pitää sisällään esimerkiksi koko lapsiryhmän pedagogiseen toimintaan sisällytetyjä toimintoja, joilla pyritään juuri tukemaan mahdollisia havaittuja tuen tarpeita (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 272). Yleinen tuki on siis niin sanottua arkeen integroitavaa

matalan kynnyksen tukea. Sandberg (2021, s. 32) tuo esiin, että ryhmän yleisen tuen periaatteiden tulee olla tiedossa ja tiedostettuja. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tai esiopetuksen oppimissuunnitelmaa ja muita asiakirjoja laadittaessa varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeää tiedostaa roolinsa laadukkaana pedagogisen toiminnan ja jatkumon rakentajana.

Tehostettu tuki pitää sisällään säännöllisiä ja useita samaan aikaan toteutettavia tukimuotoja ja sitä annetaan, jos yleinen tuki ei ole tarpeisiin nähden riittävää, ja lapsi tarvitsee vahvempaa tukea (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta, 1183/2021). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014, s. 46–47) kuvataan, että lapselle laaditaan tehostetun tuen päätöstä varten pedagoginen arvio, ja päätöstä seuraa yksilöllisen tavoitteita, tarvittavaa tukea ja ohjausta sekä tarvittavia järjestelyjä kuvaavan oppimissuunnitelman laatiminen.

Kun tehostetun tuen tukimuodot ja resursointi eivät riitä tukemaan lapsen tarpeisiin ja tavoitteisiin vastaamista, voidaan puhua erityisen tuen tarpeesta (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 272). Erityistä tukea on annettava myös lapsen toimintakykyä merkittävästi alentavasta tarpeesta, kuten kehityksen viivästyästä, vammasta tai sairaudesta johtuen (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta, 1183/2021). Erityinen tuki on yksilöllisesti suunniteltua kokoaikaista ja jatkuvaa tukea, joka sisältää monia tukimuotoja (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta, 1183/2021). Myös erityisen tuen päätöksen saaneen lapsen tuki toteutetaan lähtökohtaisesti hänen omassa ryhmässään tuoden yksilöllinen tuki osaksi arkea (Sandberg, 2021, s. 21). Erityistä tukea tarvitsevan lapsen pedagogiikassa keskeistä on tunnistaa yksilöllinen tuen tarve ja vastata siihen tarkoituksenmukaisin pedagogisin keinoin, eikä kuntoutuksen tule nousta lapsen arjessa keskiöön vaan sen tarkoituksena on tukea lasta niin, että hän voisi elää lapsen elämää (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 280) Varhaiskasvatuksen opettajan onkin ymmärrettävä kuntoutuksen ja pedagogisen tuen merkitys kuitenkin nostamatta niitä näkyvästi keskiöön lapsen arjessa. Lapsessa ei ensisijaisesti nähdä tuen tarpeita, vaan persoona yksilöllisine piirteineen.

2.2 Inklusiivinen pedagogiikka

Inklusiivisuus kattaa koko varhaiskasvatuksen toiminnan, ja inklusion arvopohja ulottuu kaikkien varhaiskasvatukseen. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin inklusiivisuutta pedagogiikan tasolla. Sandberg (2021, s. 17–18) kuvaa pedagogiikkaa koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kattavana tutkimukseen pohjautuvana ammattilaisten toteuttamana toimintana, joka on suunnitelmallista ja jolle on asetettu tavoitteita. Hän kuvaa pedagogiikan pitävän sisällään kas-

vatuksen ja opetuksen järjestämistä ohjaavat periaatteet. Laadukas pedagogiikka, lapsen yksilöllisyyden ja erilaisten oppimistapojen huomiointi sekä monialaisesti toteutettava pedagoginen tuki ovat varhaiskasvatuksen keskeisiä elementtejä (Sandberg, 2021, s. 18). Pedagogiikalla tarkoitetaan siis varhaiskasvatuksessa toteutettavaa toimintaa, joka pitää sisällään myös periaatteet ja päämäärät.

Eriyispedagogiikassa on Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 274) mukaan kauan tukeuduttu yksilön ominaisuuksia ja diagnooseja korostavaan medikaaliseen malliin. He kuvaavat, kuinka pedagogiikassa yksi keskeisimpiä asioita on kuitenkin tukea lapsen yksilöllistä emotionaalista kehitystä, eikä sitä tule sivuuttaa tai himmentää tuen tarpeiden varjolla. Pedagogisissa käytänteissä ja pedagogiikan painotuksissa voidaan nähdä historiallisesti katsottuna tapahtuneen muutosta ja kehitystä. Sandberg (2021, s. 19) nostaa esiin, että pedagogiikan painotus on aiempaa suurempi myös lapsen henkilökohtaisissa asiakirjoissa. Useissa tapauksissa erilaiset monialaiset tuen muodot ovat toisiaan täydentäviä, sillä lapsi voi tarvita samanaikaista pedagogista tukea useisiin osa-alueisiin (Sandberg, 2021, s. 30).

Inklusiivinen varhaiskasvatus on Viitalan (2019, s. 55) mukaan kaikille saatavilla olevaa kasvatusta ja opetusta, jonka perustana on inklusion arvopohja, ja merkityksellistä ei ole jaotella lapsia heidän piirteidensä perusteella. Pihlaja ja Viitala (2019, s. 11) pohtivat, mitä tapahtuu, jos varhaiskasvatuksen tavoitteena on osaava ja taidokas oppija, ja nostaisivatkin keskiöön ihmisten moninaisuuden. Väyrynen ja Paksuniemi (2018) kuvaavat, millä tavoin inklusiivisia arvoja siirretään osaksi pedagogista toimintaa ja käytänteitä. Heidän mukaansa inklusiivisen pedagogiikan rakentaminen ja arvopohjan tuominen näkyväksi osaksi käytännön toimintaa edellyttävät opettajilta näiden arvojen tuntemista ja tiedostamista. Varhaiskasvatuksessa korostuvat Pihlajan ja Viitalan (2019, s. 11) mukaan kaikkina hetkinä moninaisuuden kunnioittaminen, tasavertaisuus ja yhteenkuuluvuus, jolloin jokainen voi kokea yhteisöllisyyttä ja myönteisiä tunteita. Vertaisryhmällä on suuri merkitys lapsen kasvussa ja kehityksessä (Pihlaja, 2018, s. 91). Hermanforsin (2017, s. 92) mukaan moninaisuuden kunnioittaminen edellyttää sitä, että poikkeavuuksia luovia rakenteita kyseenalaistetaan. On tärkeää oivaltaa, että moninaisuutta ja erilaisuutta ei inklusiivisessa kasvatuksessa nähdä ainoastaan myönteisenä asiana, vaan erilaisuutta aiheuttavia tekijöitä pyritään Hermanforsin (2017, s. 92) mukaan aktiivisesti vähentämään yksilöiden erottelemisen sijaan.

Keskusteluun inklusiivisesta pedagogiikasta liittyvät keskeisesti kysymykset siitä, millaisin tavoin yksilöllinen tuki tuodaan osaksi yhteistä pedagogiikkaa. Turjan (2017, s. 154) mukaan

tukemisen lähtökohdista ovat sosiaalisten, kognitiivisten ja fyysisten oppimisympäristöjen muokkaaminen lapsen osallisuutta ja omatoimisuutta tukeviksi sekä lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen. Turjan (2017, s. 52; 148; 154) mukaan varhaiskasvatuksessa tarjottavassa tuessa painotetaan tuen varhaisuutta ja ennaltaehkäisevää luonnetta, ja mahdollinen lisätuki pyritään sisällyttämään varhaiskasvatuksen jokapäiväisen arjen toistuviin tilanteisiin ja toimintoihin, jolloin arjen toistuvat tilanteet tulevat lapsen oppimisen ja kehityksen tukemisen kannalta hyödynnetyiksi mahdollisimman hyvin. Varhaiskasvatusikäisten lasten tuen tarpeet ovat monenlaisia, mutta ne ovat pitkään painottuneet sosioemotionaalisiin ja kielenkehityksellisiin haasteisiin (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 269). Lapsen kehityksen ja oppimisen tuessa keskeistä on se, miten lapsella olevat valmiudet ja toisaalta ympäristön tarjoamat mahdollisuudet kohtaavat (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 270).

Takala, Lakkala ja Äikäs (2020, s. 15; 27) kuvaavat erilaisten oppimismenetelmien hyödyntämisen olevan usein riittävä ja toimiva tapa eriyttää opetusta kaikille sopivaksi. He kuvaavat, kuinka opetus järjestetään siis monimuotoisesti ja niin, että jokaisella on mahdollisuus osallistua omista lähtökohdistaan. Eriyttäminen on Saloviidan (2018, s. 562; 570) mukaan oppijan yksilöllisten kykyjen huomiointia sekä kasvatuksen ja opetuksen mukauttamista niiden mukaiseksi. Yksilöllistä lisätukea saavan oppilaan läsnäolo luokassa lisäsi hänen havaintojensa mukaan jonkin verran myös toteutetun eriyttämisen määrää opetuksessa. Tukitoimien ja pedagogiseen tukeen liittyvien ratkaisujen osa-alueina voidaan nähdä niin lapsen oma harjoittelu ja aktiivinen toimijuus, henkilöstön toiminnan kautta tarjottava tuki kuin pedagogisen ympäristön muokkaaminen tavoitteiden näkökulmasta kehityksen ja oppimisen mahdollistajaksi (Sandberg, 2021, s. 45).

Erityiskasvatuksessa on ajan saatossa keskitytty tukea tarvitsevaan yksilöön ja siihen, millaista tukea juuri kyseinen lapsi tarvitsee kehityksensä ja oppimisensa tueksi (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 271). Saloviita (2018, s. 560) kuvaa, että ennen kuin inklusiiviset ja osallisuutta korostavat arvot nousivat tavaksi nähdä oppijan ja hänen yksilöllisyytensä suhde ympäristöön, nähtiin ratkaisun tulevan yksilön puolelta, jolloin yksilön tuli kasvatusta saadakseen muuttua vastaamaan ympäristön vaatimuksia. Hän kuvaa, kuinka uusi tulokulma taas käänsi katseen oppijasta kasvatustutkimukseen, jonka vastuulla onkin olla valmiina vastaamaan lapsen erilaisiin yksilöllisiin tarpeisiin. Muutos lapsen asemaa koskevassa ajattelussa on Turjan (2020, s. 43) mukaan hidasta, ja vaikka osallisuuden kulttuuri on vahvasti esillä tämän päivän pedagogisessa ajattelussa, muuttuvat arkiset käsitykset ja toiminta lopulta melko hitaasti.

Inklusiivista pedagogiikkaa tarkasteltaessa esille nousee osallisuus, jonka olen havainnut kulkevan hyvin tiiviisti rinnalla inklusiosta puhuttaessa. Lapsi nähdään varhaiskasvatuksessa aiempaa enemmän aktiivisen toimijan roolissa ja lapsen oikeus olla yhteisönsä osallinen ja kuulluksi tuleva jäsen on vahvistunut (Turja, 2020, s. 41; 44). Väyrynen ja Paksuniemi (2018, s. 2) kuvaavat osallisuutta yhä laajemmin omaksuttuna pedagogiikan lähestymistapana, jolloin keskiössä on osallistumista arvostava kulttuuri. Varhaiskasvatuksessa tulee taata lapsen mahdollisuus osallistua sekä olla vaikuttamassa asioihin, jotka koskevat häntä itseään (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540 § 9). Jotta opettaja voisi kehittää osallisuutta tukevia käytänteitä ja rakentaa pedagogiikkaa, jonka keskiössä on osallisuus, tulee hänen tiedostaa myös osallisuusajattelun taustalla olevat arvot (Väyrynen & Paksuniemi, 2018, s. 2).

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkielmani tavoitteita, määrittelen tutkimuskysymyksen sekä kuvaan käyttämäni tutkimusmenetelmää.

3.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkielmani tavoitteena on kuvata, mitä ovat inklusion taustalla olevat arvot, jotka ohjaavat varhaiskasvatusta kohti inklusiivisuutta ja miten nämä arvot näyttäytyvät inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Toisena tavoitteenani on tutkia, mitä ovat inklusiota edistävät käytänteet eli löytää keinoja, joilla varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden toteutumista tuetaan. Inklusiivisen arvopohjan sekä inklusiivisuutta tukevien pedagogisten käytänteiden tunnistaminen ja tiedostaminen tukee varhaiskasvatuksen henkilöstön toimintaa osana inklusiivisen edistämistä varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen kehittäminen niin laajempien rakenteiden kuin pedagogisen toiminnan tasolla on tutkimuksen ja arjen opetus- ja kasvatustyön vuoropuhelua. Takala, Lakkala ja Äikäs (2020, s. 27) kuvaavat, kuinka opettajan ammattitaito kehittyy yhä paremmin, kun hän tuntee omia asenteitaan ja ajatuksiaan. Niikko (2018, s. 253) kuvaa tutkivan otteen ja tutkimuksen liittäminen opetukseen saavan opettajan kehittämään pedagogista ajatteluaan aktiivisesti. Hänen mukaansa tutkivan opettajan otteen omaksunut opettaja tietää, että oppiminen ja opettaminen voivat tapahtua erilaisin tavoin ja keinoin, ja hyödyntää monipuolisia oppimismenetelmiä integroiden opetusta yksilön oppimisedellytyksiä ja yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi.

Inklusiivisuus näkyy myös opettajuudessa, ja opettajan taito reflektoida omaa työtään ja kehittää toimintaansa ovat tärkeässä roolissa (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 27). Tutkimusprosessi on samaan aikaan myös oppimisprosessi (Kiviniemi, 2018, s. 73; 79). Toivon tutkielmani antavan apuvälineitä varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen, ja erityisesti valmiuksia inklusiivisuuden edistämiseen pedagogisin käytäntein ja jokaisen lapsen yksilölliseen huomiointiin osana kaikille yhteistä varhaiskasvatusta. Näen inklusiivisuuteen perehtymisen merkityksellisenä sen ollessa koko toimintakulttuurin kattava periaate (OPH, 2022). Haluan tutkielman avulla myös tarkastella sitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen pedagogiikasta luodaan samanaikaisesti yhteistä, siis yhteisöllisyyttä ja kaikkien osallisuutta vahvistavaa ja toisaalta yksilöllisyyden ja yksilölliset tarpeet huomioivaa. Haluan myös laajentaa ymmärrystäni siitä, millaisin

tavoin lapsen yksilöllinen tuki voidaan tuoda osaksi varhaiskasvatuksen päivittäistä pedagogista toimintaa ja käytänteitä.

3.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitkä arvot näyttäytyvät inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa?
2. Millaisilla pedagogisilla käytänteillä inklusiivisuutta voidaan edistää varhaiskasvatuksessa?

Varhaiskasvatuksessa tavoiteltavan inklusiivisuuden (OPH, 2022) taustalla on aiemmin kuvattuja arvoja. Tutkielmassani keskityn ensimmäisen tutkimuskysymykseni kautta tarkastelemaan sitä, mitkä arvot näyttäytyvät osana inklusiivista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Arvoista keskityn käsittelemään erityisesti osallisuutta ja siihen tiiviissä yhteydessä olevaa vuorovaikutusta. Toisen tutkimuskysymykseni kautta pyrin löytämään pedagogisia käytänteitä, joilla inklusiivisuutta voidaan edistää varhaiskasvatuksessa. Pedagogisten käytänteiden osa-alueina tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajan roolia, yhteistyötä, pedagogista ympäristöä ja pedagogisia menetelmiä.

Vehmas (2015, s. 114) kuvaa inklusioon liittyvien haasteiden ja kysymysten liittyvän arvopäämäärien sijaan siihen, millaisilla käytännön keinoilla inklusion tavoitteet saavutetaan. Toisen tutkimuskysymykseni avulla pyrin löytämään konkreettisia pedagogisia käytänteitä, joilla inklusiivisuutta voidaan edistää varhaiskasvatuksessa. Inklusiivisessa kasvatuksessa painottuu huomion siirtäminen lapsesta toimintaympäristöihin ja siihen, millä tavoin ympäristöstä voidaan luoda lapsen kasvua, oppimista ja yksilöllisiä tarpeita sekä osallisuutta parhaiten tukevaa. Pedagogiset ratkaisut rakentuvat Turjan (2017, s. 153) mukaan niin lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaamisesta kuin oppimisympäristöihin liittyvistä yhteisöllisistä ratkaisuista. Hänen mukaansa opettajalta vaaditaan sensitiivisyyttä ja taitoa havainnoida ja tunnistaa pedagogisia mahdollisuuksia erilaisissa tilanteissa, ja opettaja havaitsee lapsen aloitteita, tunnetiloja ja pyrkimyksiä sekä mukauttaa omaa toimintaansa niiden mukaisesti. Jokaisella varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenellä on oma roolinsa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja näin myös osana inklusion toteutumista. Varhaiskasvatuksen opettaja toimii kasvattajatiimin pedagogisena johtajana ollen vastuussa pedagogiikan toteutumisesta ja toimien näin inklusion edistäjänä varhaiskasvatuksen arjessa ja inklusiivisen pedagogiikan rakentajana.

Käsittelen siis inklusiivista varhaiskasvatusta ikään kuin kahden tason kautta. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa näyttäytyvät arvoja tarkasteltaessa on esillä arvojen ja periaatteiden taso, kun taas inklusiota edistävät pedagogiset käytänteet näyttäytyvät toiminnan tasona. Olen pyrkinyt rakentamaan tutkielmastani ehjän kokonaisuuden keskittyen kuvaamaan juuri inklusiivisia arvoja sekä inklusion edistämistä erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan työssä, jota taas olen pyrkinyt rajaamaan muutamaasi keskeisiin osa-alueisiin.

3.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutetaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jossa Salmisen (2011, s. 6) mukaan muodostetaan yleiskuva tutkittavasta ilmiöstä keskittyen ilmiön laaja-alaiseen avaamiseen aiemman kirjallisuuden perusteella. Kuvailevalle kirjallisuuskatsaukselle tyypillistä ovat käytettyjen aineistojen laajuus ja metodien rajaamattomuus ja pyrkimys ilmiön laajaan ja perusteelliseen kuvaamiseen (Salminen, 2011, s. 6). Tutkimuksessa ei kerätä uutta aineistoa, vaan se pohjautuu aiempaan kirjallisuuteen. Tutkimuksen tekijän huolellisuus ja hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen ovat tärkeässä roolissa. Luotettavuuden näkökulmasta on pohdittava myös tiedon ajankohtaisuutta ja muuttuvuutta sekä sitä, rajataanko käytettävää lähdeaineistoa ajallisesti. Aineiston luotettavuutta olen vahvistanut viittaamalla tiedon alkuperäisiin lähteisiin ja hyödyntämällä tieteellistä ja mahdollisuuksien mukaan vertaisarvioitua lähdekirjallisuutta. Pyrin tutkielmassani kuvailevan ja refleктоivan otteen avulla etsimään yhteyksiä ja luomaan vuoropuhelua eri lähteiden ja näkökulmien välille. Kiviniemi (2018, s. 73) kuvaa laadullista tutkimusta prosessina, jossa tutkimuksen vaiheet ja elementit limittyvät toisiinsa, ja jossa myös tutkimusmenetelmään liittyvät ratkaisut tarkentuvat vähitellen.

Yksi inklusiivista varhaiskasvatusta tutkittaessa kohdattava haaste on inklusion käsitteen määrittely ja rajaaminen. Se on ilmiönä läsnä varhaiskasvatuksen kaikilla osa-alueilla, minkä vuoksi tutkielman aihe on vaatinut rajaamista. Tiedostan aiheen rajaamisen osana tutkimusprosessia. Hakala (2018, s. 22) kuvaa, että tutkimusongelmien muotoiluun voidaan kvalitatiivisen tutkimuksen alkuvaiheessa jättää myös väljyyttä, sillä prosessin aikana tapahtuva lukeminen ja tutkittavaan aiheeseen syventyminen voi selkeyttää tutkijan ajatuksia. Tutkittavaa aihetta rajattaessa on tiedostettava se, että paljon jää myös valitun rajauksen ulkopuolelle, mutta syvemmälle valittuihin kysymyksiin päästäkseen vaaditaan rohkeakin rajaamista. Aihe on moninainen ja toisiinsa limittyviä osa-alueita käsittävä. Selkeä tutkimuskysymysten asettelu ja käsiteltävien teemojen rajaaminen on tärkeää, jotta tutkimus pysyy selkeänä. Aiheen rajaaminen on tärkeää

sen kannalta, että pystytään löytämään mielenkiintoinen ja mielekäs, samaan aikaan hallittavissa oleva tutkimusongelma (Kiviniemi, 2018, s. 76; Metsämuuronen 2005, s. 25). Tutkimusasetelman rajaamista vaaditaan laadullisessa tutkimuksessa (Kiviniemi, 2018, s. 76).

Inklusiosta ja siihen liittyvistä teemoista on tutkimusprosessin aikana löytynyt kattavasti uutta ja ajankohtaista tutkimustietoa, mikä osoittaa aiheen siihen liittyvine kysymyksineen olevan ajankohtainen. Inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen liittyvä tutkimus näyttäisi usein painottuvan peruskoulun kontekstiin, ja varhaiskasvatukseen suuntautunutta tutkimusta on saatavilla hieman vähemmän. Koen, että peruskoulun näkökulmaa avaava tutkimustieto on osittain sovellettavissa myös varhaiskasvatuksen kontekstiin, joten olen tutkielmassani hyödyntänyt tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaista lähdekirjallisuutta kriittisesti niin varhaiskasvatus- kuin koulukontekstista.

4 Tulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini. Jaan tulosten tarkastelun kahteen osioon, joista ensimmäisessä tarkastelen arvojen tasoa kuvaten, mitkä arvot näyttäytyvät inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa sekä kuvaten osallisuutta ja vuorovaikutusta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Tämän jälkeen käsittelen toista tutkimuskysymystäni, joka koskee inklusiota edistäviä pedagogisia käytänteitä eli inklusiivisuutta tukevaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Tarkastelen inklusiivisen pedagogiikan elementtejä ja sitä, millainen pedagogiikka edistää inklusion toteutumista. Käsittelen varhaiskasvatuksen opettajan roolia inklusiivisen pedagogiikan rakentajana sekä yhteistyön, pedagogisen ympäristön ja pedagogisten menetelmien osa-alueita osana inklusiivisuuden edistämistä varhaiskasvatuksessa.

4.1 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa näyttäytyvät arvot

Tutkielmani ensimmäinen tutkimuskysymys koskee inklusiivisten arvojen näyttäytymistä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Heiskanen ja kumppaneiden (2021, s. 15) mukaan varhaiskasvatuksen inklusiivisuus liittyy moniulotteisena ilmiönä niin varhaiskasvatuksen lähipalveluiden periaatteeseen, varhaiskasvatuksen järjestämisen paikan kuin laajasti koko varhaiskasvatuksen järjestämisen yhteyksiin. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista kartoittavassa tutkimuksessa (Viljamaa & Takala, 2017, s. 224) ilmeni, että opettajat näkevät inklusion tavoiteltavana asiana ja lapsen oikeutena osallistua kaikille yhteiseen varhaiskasvatukseen saaden tukea vertaisryhmässään. Kuitenkin osa opettajista kokee, ettei inklusiivisesti tarjottava tuki sovi kaikille lapsille. Varhaiserityisopettajat kokevat inklusiivisuuden kannattavana, mutta tuovat esille puutteellisten resurssien aiheuttamat haasteet (Viljamaa & Takala, 2017, s. 221). Kehityksen ja oppimisen tukea sekä varhaiskasvatuksen inklusiivisuutta koskevassa selvityksessä (Heiskanen ym., 2021) ilmeni, että käsitykset inklusiosta keskittyvät tuen järjestämisen paikan kuvaamiseen, ja että inklusio on käsitteenä varhaiskasvatuksen henkilöstölle epäselvä.

Miksi varhaiskasvatuksessa tavoitellaan inklusiivisuutta? Miksi inklusiivisuus on asetettu päämääräksi tuoden sitä esiin niin lain kuin asiakirjojen tasolla? Koska lapsen kehityksen ja oppimisen tuki on saatavuuden ja toteutumisen osalta varhaiskasvatuksessa ollut hyvin vaihtelevaa, voidaan nähdä, että lapset ovat asettuneet eriarvoiseen asemaan (Heiskanen ym., 2021). In-

klusioperiaatetta tulee varhaiskasvatuksen kehittämisessä tehdä konkreettisemmaksi ja varhaiskasvatuksen henkilöstön inklusiota koskevaa asiantuntemusta ja ymmärrystä tulee laajentaa (Heiskanen ym., 2021).

Heiskanen ja kumppanit (2021, s. 15) kuvaavat inklusiivista varhaiskasvatusta moninaisena ilmiönä, jonka toteutumisen tarkasteluun voidaan löytää monia näkökulmia. Pihlajan ja Viitalan (2019, s. 19) mukaan inklusiivisessa näkökulmassa keskeisinä arvoina korostuvat lapsen sosiaalisen osallisuuden ja moninaisuuden arvostaminen, ja nämä arvot näyttäytyvät pedagogiikassa yhteisöllisyyden ja tasavertaisuuden korostamisena. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen voidaan tänä päivänä kaiken kaikkiaan nähdä toteutuvan hyvin, sillä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksesta yleisesti ei tarvita erillistä keskustelua, mutta lähempää tarkasteltaessa voidaan kuitenkin huomata puutteita, joita liittyy esimerkiksi resursseihin (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 10). Inklusiiviset arvot ovat siis hiljalleen tulleet varhaiskasvatuksessa pedagogisen ajattelun perustaksi, mutta on myös tekijöitä, jotka haastavat inklusiivisuutta.

Inklusiiossa lapsen tuen tarvetta ei nähdä hänessä olevana ominaisuutena vaan katse käännetään ympäristöön, jolloin tuen tarvetta tarkastellaan lapsen ja ympäristön välillä olevan suhteen kautta (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 10–11), mikä on merkittävä lähtökohta tuen toteuttamisessa ja siihen liittyvissä käytännön järjestelyissä. Tämä ajattelutapa antaa suunnan ja näkökulman ratkaisujen hakemiselle. Onkin aivan olennaista havaita ero siinä, keskitytäänkö kartoittamaan lapsen ominaisuuksia vai pohtimaan, millainen pedagoginen ympäristö ja tuki antaisivat tarkoituksenmukaisen ja parhaiten lapsen tarpeita vastaavan tuen lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Myös järjestelyiden joustavuus on tärkeää, eivätkä samat järjestelyt sovi yksiselitteisesti kaikille lapsille.

Väyrynen ja Paksuniemi (2018) kuvaavat, kuinka kasvatus perustuu pedagogiseen ajatteluun, jonka taustalla ovat oletukset ja arvot. Voitaisiin tulkita, että inklusion toteutumista kohti on siirrytty tällä pedagogisen ajattelun ja myös ratkaisujen tasolla. Inklusioajattelun lähtökohtana ei ole segregaaation purkaminen integraatiolla vaan kaikista yksilöllisistä piirteistä ja tarpeista riippumaton yhteinen varhaiskasvatus, jonka sisällä myös huomioidaan lasten yksilöllisyys tuoden tarvittava tuki mahdollisimman pitkälti tähän lähiympäristöön (Viitala, 2019, s. 55). Inklusiivisiin ratkaisuihin pyritäänkin aiempaa tietoisemmin ja usein jo rakenteiden tasolla, kun suunnitellaan esimerkiksi kuntien varhaiskasvatuksen järjestämistä yksilöllistä tukea tarvitseville lapsille (Viitala, 2019, s. 55).

Viitalan (2019, s. 58) mukaan se, järjestetäänkö varhaiskasvatus inklusiivisesti vai segregoidusti, ei merkittävästi vaikuta syntyviin kustannuksiin. Jos inklusiivista kasvatusta järjestetään katsotaan, että resursointia voidaan vähentää, ollaan hänen mukaansa matkalla väärään suuntaan ja etäämmälle inklusion arvoista. Toimivassa inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa kyseessä on siis samojen, jo olemassa olevien resurssien käyttäminen uudella tapaa, mutta toimivien ratkaisujen saavuttamiseksi täytyy sisäistää inklusion ideologia ja tarkoitusperät (Viitala, 2019, s. 58).

4.1.1 Osallisuus inklusiivisena arvona

Osallisuudella on tärkeä rooli osana inklusiivista arvopohjaa. Varhaiskasvatuksessa on Eerola-Pennasen ja Turjan (2017, s. 204) mukaan kiinnitettävä huomio sellaisiin tekijöihin, jotka haastavat lapsen kehittymistä, oppimista ja tasavertaista osallisuutta. Nuo tekijät voivat heidän mukaansa liittyä niin erilaisiin lapsen kyvyistä tai toiminnallisista rajoitteista johtuviin tuen tarpeisiin, lapsen taustaan kuin taloudelliseen asemaan ja perhetaustaan. Pyrkimys inklusiivisuuden kannalta keskeiseen osallisuuden vahvistamiseen koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tasolla ilmenee asiakirjoissa monin tavoin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 19) painotetaan, että jokaisen yhteisön jäsenen tulee tulla kohdatuksi ja kohdelluksi tasavertaisena, eikä yksilöön liittyvien tekijöiden tule vaikuttaa tähän kokemukseen. Jokaisen lapsen tulee voida osallistua kaikille yhteiseen varhaiskasvatukseen riippumatta mahdollisista tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta (OPH, 2022, s. 7). Yksilön erilaistavan ominaisuuden, kuten vammaisuuden ei tule johtaa heikompaan osallisuuden kokemukseen.

Osallisuus ja yhteisöllisyys kulkevat Turjan (2020, s. 44) mukaan käsi kädessä. Hänen mukaansa osallisuuteen perustuvaa pedagogiikkaa kohti siirryttäessä painotus siirtyy yksilöllisyyden korostamisesta yhteisöön ja ryhmän yhteiseen toimintaan, siis yhteisöllisyyteen. Yhteisöllisyyden oleminen pedagogisen toiminnan painopisteenä ei kuitenkaan sulje pois lasten yksilöllisyyttä ja sen tulemistä huomioiduksi. Inklusiivinen varhaiskasvatus vaatii sensitiivistä otetta, jotta erilaisuutta aiheuttavat tekijät tulevat huomatuksi ja lapsen aito osallisuus mahdollistuu. Inklusiivisten arvojen näkökulmasta herääkin ajatus yhteisöllisyyden keskeisestä roolista osana inklusiivista varhaiskasvatusta. Ilman yhteisöä, yhteisöllisyyttä ja jokaisen lapsen osallisuutta osana yhteisöä ei myöskään ole inklusiota.

Turja (2020, s. 44) nostaa esille osallisuuden rinnalla usein tavattavan osallistamisen käsitteen. Hän kuvaa osallistamisen pitävän sisällään jonkinlaista osallisuuteen ohjaamista jossa esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstö siis kohdistavat lapsen toimia, joiden ajatellaan tukevan hänen osallisuuttaan. Tällöin tausta-ajatuksena ei siis ehkä ole lähtökohtainen osallisuus, vaan ikään kuin erikseen toimitaan osallistaakseen lasta. Aitoa osallisuutta kuvaavat Turjan (2020, s. 45) mukaan aktiivinen toimijuus ja vapaa tahto. Turja (2020, s. 45) esittääkin osallistamista toimivammaksi ilmaisuksi *osallisuuteen kutsumista* ja *osallisuuden mahdollistamista*. Ehkä osallistamista koskevan keskustelun rinnalla on syytä nostaa esiin myös kysymys siitä, voiko lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa olla toisinaan näennäistä. Osallistamisen ja osallisuuden mahdollistamisen välinen ero ei ehkä käsitteellisellä tasolla ole suuri, mutta pohdinta synnyttää ajatuksia siitä, millaisin keinoin osallisuuteen tulisi varhaiskasvatuksessa pyrkiä. Turjan (2020, s. 45) kuvaama osallisuuden mahdollistaminen herättää mielikuvan osallisuuden esteiden rai-vaamisesta, josta inklusiossakin lopulta on kyse.

Väyrysen ja Paksuniemen (2018) havaintojen mukaan opettajat rakentavat pedagogiikkaansa niin itsensä kuin oppijoiden monimuotoisuuden varaan. Osallisuus näyttäytyi opettajien toiminnassa ymmärryksenä oppijoiden yksilöllisiä tarpeita kohtaan sekä tuen tarjoamisena oppimisympäristöön vaikuttamisella ja ryhmän keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Väyrynen & Paksuniemi, 2018, s. 2). Turja (2020, s. 44–45) kuvaa, kuinka osallistuminen ei vielä takaa osallisuutta, mutta toimintaan osallistuminen voi johtaa yhä syvempään osallisuuteen. Esimerkiksi sosioemotionaalisissa taidoissaan tukea tarvitsevan lapsen osallistuminen toimintaan osana vertaisryhmää ja tuon osallistumisen kokeminen positiivisena kokemuksena voi olla pieni, mutta merkityksellinen askel osallisuuden suuntaan (Turja, 2020, s. 44–45). Väyrynen ja Paksuniemi (2018, s. 2) kuvaavat, että osallisuuden pysyminen pedagogiikan keskiössä vaatii jatkuvaa keskustelua opettajien arvoista. Heidän tutkimuksessaan nousi esille, että kaikki opettajat harjoittivat rinnakkaisopetusta, mutta havaittiin että vaikka useat pedagogiset toimet osoittivat yhteyttä inklusiivisiin arvoihin, eivät kaikki opettajat noudattaneet näitä arvoja tietoisesti. Inklusion voisi siis ideologiana ja arvojen tasolla kuvata tarjoavan työkaluja niin yksilöllisyyden, osallisuuden kuin yhteenkuuluvuuden huomioivan pedagogiikan rakentamiseen, mutta arvojen tuominen käytäntöön vaatii tietoista reflektointia ja tavoitteellisuutta.

Tänä päivänä oppimiskäsityksissä painottuvat siis vahvasti lapsen osallisuus sekä yksilön suhde ympäristöönsä (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 268). Yksilöllisyyttä korostavan käsityksen rinnalle on tullut sosiokonstruktiivinen näkökulma, jossa kaikella lasta ympäröivällä ja hänen kanssaan

vuorovaikutuksessa olevalla nähdään olevan vaikutusta lapsen oppimiseen, ja myös osallisuuden syvyys on osaltaan vaikuttamassa oppimisen tasoon (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 268). Turjan (2020, s. 41) mukaan lapsen ja aikuisen välillä olevaa suhdetta on erityisesti valtasuhteena alettu tarkastella kriittisemmistä näkökulmista, minkä myötä lapsen aseman voidaan nähdä vahvistuneen. Hän kuvaa, kuinka osallisuuden kulttuuri on samalla hiljalleen levittäytynyt laajemmalle varhaiskasvatuksen kentällä, ja osallisuuteen perustuva pedagogiikka on saanut hyväksyvän vastaanoton. Kuitenkin hän myös nostaa esille, että tästä suunnanmuutoksesta huolimatta lapsella on melko rajatusti tilaa ja mahdollisuuksia vaikuttamiseen.

Røn Larsen (2016, s. 78) kuvaa tutkimusaineistossaan esille nousevaa tilannetta, jossa opettaja moniammatillisessa tapaamisessa kysyy, voisiko hän kertoa sivuhuomiona pienen tarinan halutessaan kertoa lapsen innostuksesta ja ilosta heidän käydessään uimassa. Puhuttaessa tällaisista kertomuksista ja sivuhuomioina nähtävistä asioista, on tieteellisesti katsottuna kyse vähiten luotettavasta ja alhaisimman tason tiedosta, ja aineistossa nousi esille se, kuinka lasta koskevaa arkista tietoa usein pidetään juuri tällaisina sivuhuomioina (Røn Larsen, 2016, s. 78). Havaintojen mukaan lapsen arjen osallistumisen mahdollisuuksia koskevia henkilöstön ja huoltajien esiin tuomia huomioita ei juurikaan kuvattu lasta koskevissa päätöksissä ja asiakirjoissa tai pidetty henkilöstön keskeisinä huomion kohteina (Røn Larsen, 2016, s. 78). Esimerkki herättää pohtimaan, mitä osallisuus tarkoittaa lapsen näkökulmasta ja millainen rooli arkea koskevalla tiedolla on osana päätöksentekoa.

Tutkimusaineistossaan Turja (2020, s. 43) kuvaa lapsen vaikuttamisen paikkojen näyttäytyvän erityisesti arjen toiminnassa ja lapsen toiminnalle tilaa luovissa hetkissä, kuten ulkoilun ja luovan toiminnan aikana. Parhaimmillaan vuorovaikutus on jatkuvaa ja välitöntä. Osallisuus onkin Turjan (2020, s. 45) mukaan ilmiönä hyvin yhteisöllinen, ja siihen liittyy jokaisen toimijan vastavuoroinen kuuntelu toisia kohtaan. Yhdessä tapahtuva arviointi on keskeinen osa yhteistyötä ja lapsen huoltajien on Viitalan (2019, s. 59) mukaan keskeistä olla osallisina myös inklusiivisuuden arvioinnissa. Røn Larsen (2016, s. 65) kuvaa havaintoaan siitä, kuinka päätöksenteossa saatetaan jopa sokeutua lapsen jokapäiväiseen elämään liittyville tärkeille asioille, ja ne saattavat näyttäytyä päätöksenteossa sivuhuomioina. Jos lasta ei arvosteta osana päätöksenteon prosesseja, voi se hänen mukaansa vaikuttaa esimerkiksi lapsen vertaissuhteiden rakentumiseen. Joskus toteutettavat ratkaisut saattavat jopa monimutkaistaa lapsen elämäntilannetta, mikä voi johtaa lapsen ja huoltajien voimattomuuden kokemukseen (Røn Larsen, 2016, s. 65).

Kuinka sitten nähdä lapsi yksilönä tarpeineen ja piirteineen ja toisaalta osana suurempaa yhteisöä? Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 271) mukaan määrittelyssä keskeistä on ajatus siitä, että lapsi on paljon enemmän kuin hänen pulmansa. Oli kyseessä millainen kehityksen ja oppimisen haaste tahansa, on jokaisella lapsella aina tietyt perustarpeet, kuten tarve olla aktiivinen, oppia uutta sekä kokea osallisuutta ja turvallisuutta (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 271). Lapsissa tulee siis nähdä yksilölliset erityistarpeet ja niiden ohella muut yksilölliset piirteet kuten mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet, eikä myöskään kaikille yhteisiä perustarpeita tule esimerkiksi yksilöllisten tuen tarpeiden varjolla ohittaa.

Varhaiskasvatuksessa on olennaista pohtia, millä tavoin integroituminen ryhmään toteutuu kunkin lapsen kohdalla. Varhaiskasvatusikäisen lapsen integraatio voi toteutua kolmella tasolla, joita ovat fyysinen, sosiaalinen ja toiminnallinen integraatio (Viitala, 2019, s. 54). Fyysinen integraatio viittaa lapsen läsnäoloon ryhmässä ja toiminnallinen integraatio toteutuu, kun lapsen yksilölliset tarpeet tulevat huomioiduksi pedagogisen toiminnan suunnittelussa (Viitala, 2019, s. 54). Kun lapsen sosiaaliset suhteet ovat samanlaisia kuin kaikilla muillakin lapsilla, voidaan myös sosiaalisen integraation todeta toteutuvan (Viitala, 2019, s. 54). Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 271) mukaan lapsen yksilöllisistä tarpeista ja ominaisuuksista puhuttaessa on muistettava, että lasta ympäröivä ympäristö ihmisineen ja toimintoineen ovat aktiivisesti mukana hänen kasvuprosessissaan sen eri vaiheissa. Inklusion yhteydessä kuvasin integraatiota sen lähikäsitteenä. Integraation keinot mahdollistavat ryhmien muodostamisen inklusiivisesti, mutta Viitala (2019, s. 54–55) korostaa, ettei ole kyse vain termien muutoksesta, vaan tukemisen lähtökohta on inklusiiossa täysin toinen. Hän kuvaa, että erityisryhmistä tavallisimpia ovat integroidut ryhmät, joissa on sekä tuen päätöksen saaneita sekä yleisen tuen piirissä olevia lapsia. Viitala (2019, s. 54) kannustaa pohtimaan, toteutuuko tällöin myös sosiaalinen integraatio, vai lähinnä fyysinen ja toiminnallinen.

4.1.2 Vuorovaikutus osana inklusiivista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa

Heiskanen ja kollegat (2021, s. 17) kuvaavat osallisuutta, sosiaalista osallisuutta ja vuorovaikutusta limittäisinä inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteinä. Heidän mukaansa osallisuus näkyy inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa vuorovaikutuksena ja lapsen mahdollisuutena vaikuttaa. Inklusion, osallisuuden ja vuorovaikutuksen voisikin nähdä toisiinsa tiiviisti kytkeyty-

vinä asioina. Inklusiiossa on kyse tasavertaisesta osallisuuden mahdollistamisesta, ja osallisuudessa taas on kyse jokaisen mahdollisuudesta vuorovaikutukseen esimerkiksi osana vertaisryhmää.

Varhaiskasvatuksessa toimintakulttuurin ydin on oppiva yhteisö, ja yksilöiden osallisuuden kokemukset vahvistavat tätä yhteisöä (OPH, 2022, s. 18–22). Syrjämäki ja kumppanit (2019, s. 2) kuvaavat laadukkaan varhaiskasvatuksen tukevan kaikkien lasten hyvinvointia, oppimista ja vertaissuhteita. Kuten on noussut esiin, on osallisuudella niin varhaiskasvatuksen taustalla vaikuttavana arvona kuin sen konkreettisella toteutumisella lapsen arjessa tärkeä merkitys inklusiivisuuden näkökulmasta. Lapsen osallisuuden kokemuksen kannalta tärkeää on ympäröivä vertaisryhmä sekä se, että lapsi kokee kuuluvansa yhteisöön (OPH, 2018, s. 12). Tämän vuoksi käsittelen tarkemmin osallisuuden arvoon kytkeytyvän vuorovaikutuksen roolia osana inklusiivista arvopohjaa.

Alijoki ja Pihlaja (2020, s. 277; 279) kuvaavat vertaisryhmää merkittävänä kasvun ja oppimisen tukijana lapselle, sillä yhdessä tekeminen herättää usein innostuksen haastavaan ja ponnisteluja vaativaankin toimintaan. He kuvaavat, kuinka jokainen lapsi tarvitsee turvaa kokeakseen mahdollisimman pysyvän vertaisryhmän ja pysyviä ihmissuhteita. Vertaisryhmässä lapset tukevat toinen toistensa oppimista ja saavat vertaisiltaan tukea kognitiivisesti, sosiaalisesti ja tunnetasolla (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 280). Vertaisvuorovaikutuksen tukemisen tapoina näyttäytyvät Syrjämäen ja kumppaneiden (2017, s. 7) havaintojen mukaan esimerkiksi aikataulujen vakaus ja ennakoitavuus, eriyttäminen ja lapsen yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden huomioiminen osana suunnittelua. Heidän mukaansa vertaissuhteita tuetaan myös varmistamalla, että jokaisella lapsella on toimiva tapa kommunikoida, ja tarpeen mukaan tukea tarjotaan esimerkiksi visuaalisten apuvälineiden kautta. Lapsen kanssa opetellaan sosiaalisia taitoja luoden mahdollisuuksia harjoitella niitä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Syrjämäki ym., 2017, s. 7).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön läsnäolo lasten vuorovaikutustilanteissa tukee lasten keskinäistä vuorovaikutusta (OPH, 2022, s. 25). Alijoki ja Pihlaja (2020, s. 277) tuovat esiin, että vertaisryhmässä toimiminen ja väistämättä syntyvien ristiriitatilanteiden ratkominen vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstöltä huomiota ja aikaa. Pedagogisilla ratkaisuilla ja niin sanotuilla perusasioilla voidaan heidän mukaansa tukea vertaisryhmässä toimimista, ja näitä voivat olla esimerkiksi keskustelu aiheesta, kuten tunne- ja kaveritaidoista sekä istumapaikkaratkaisut. Myös lapsen kokemus omasta heikosta osaamisesta voi aiheuttaa sen, että hänen on haastavaa hyväksyä ryhmän muita lapsia ja moninaisuutta (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 277). Joitakin lapsia

uhkaa vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen (Syrjämäki ym., 2017, s. 2). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa keskiöön nousee moninaisuutta arvostavan kulttuurin luominen myös lasten tasolla. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 277) mukaan merkityksellinen tehtävä olla osoittamassa ja mallittamassa lapsille moninaisuuden hyväksymistä ja toisen ihmisen kunnioittamista, ja näin lapsi saa kuvaa yhdessä toimimisesta. Lapsen on tärkeää saada kokemus siitä, että hän on hyvä kaveri toiselle, ja erityisesti tukea tarvitsevalle lapselle on tärkeää saada tukea sosiaaliseen kanssakäymiseen, jotta hän voi kasvaa kohti tasapainoista ryhmän jäsenyyttä (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 277–278). Vapaammissa leikkitilanteissa lapselta edellytetään sosiaalisia taitoja, sillä leikkiin osallistuminen vaatii esimerkiksi omien ajatusten ilmaisua ja kontaktin luomista (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 277).

Alijoki ja Pihlaja (2020, s. 278) kuvaavat, kuinka ryhmälle rakennetaan yhteisiä päämääriä, ja opettaja arvioi ryhmän vuorovaikutusta ja sitä, kannustaako ryhmä kaikkia toimintaan sekä tuo esille havaintojaan toiminnan mukauttamisen tarpeista. Heidän mukaansa ryhmässä opetellaan tarvittaviin taitoihin, kuten vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin liittyviä asioita. Sandberg (2021, s. 153) kuvaa, että koska mallioppiminen on lapselle ominainen tapa oppia asioita, tulee opettajan kiinnittää erityistä huomiota omaan toimintaansa erilaisissa tilanteissa. Opettaja, joka jo hallitsee omat tunteensa, tukee lasta pedagogisesti tunteiden säätelyä ja välittäen tunnetaitoja oman toimintansa kautta myös lapsille (Sandberg, 2021, s. 152).

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuus näkyy Sandbergin (2021, s. 132; 174) mukaan hänen tavoissaan toimia erilaisissa tilanteissa ja hänen näyttäessään, kuinka haastavastakin tilanteesta selvittää. Hän kuvaa, kuinka tunne- ja vuorovaikutustaitojen haasteissa keskeistä ovat opettajan turvaa, ohjaamista ja rauhallisuutta tarjoava olemus ja ratkaisukeskeinen ote. Syrjämäki ja kollegat (2017, s. 12) kuvaavat, kuinka ammattilaisten herkkyyys tarkastella ja tulkita lapsen kommunikaatio- ja vuorovaikutusaloitteita on tärkeä osa pedagogiikkaa.

Keskustelu varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksista liittyen lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja toimivaan tukemiseen nostaa esiin myös huolia. Osa varhaiskasvatuksessa toimivista kasvattajatiimeistä kuvaa Syrjämäen ja kollegoiden (2017, s. 10–11) mukaan kokevansa henkilökohtaisen opetuksen tärkeänä yksilöllisen tuen tarjoamisen keinona ja koki osin siitä johtuen huolta esimerkiksi resurssien puutteellisuudesta. Osa ammattilaisista kokee huolena ja haasteena myös kommunikaatioon liittyvät haasteet kuvaten esimerkiksi kasvattajien heikkoja taitoja kommunikaatiomenetelmien hallinnassa ja toisaalta lapsen kommunikatiivisen osaamisen puutteellisuuden aiheuttamia haasteita (Syrjämäki ym., 2017, s. 11).

On merkityksellistä tiedostaa, mihin asioihin lapsessa kiinnitetään huomiota (Sandberg, 2021, s. 21) ja kiinnittää huomiota siihen, millaista tietoa lapsesta painotetaan ja kuinka häntä kuvataan esimerkiksi moniammatillisessa yhteistyössä (Røn Larsen, 2016, s. 72). Sandberg (2021, s. 21–22) kannustaa käyttämään myönteistä ja ohjaavaa kieltä ja kielloista lähtevän ohjaamisen sijaan, minkä myötä lapsi tuntee aikuisen asettamat vaatimukset tilanteissa. Hän kuvaa, kuinka tukea tarvitsevan lapsen on tärkeää saada sellaisia ohjeita, jotka tukevat hänen kehittymistään sekä korostaa lapselle annettavan myönteisen palautteen merkitystä ja painoarvoa negatiivisen palautteen täydentämisessä, sillä kielteinen palaute on itseään vahvistavaa ja vahvasti mieleenpainuvaa.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE] kuvaa raportissaan (2017, s. 27; 29) havaintoa siitä, kuinka inklusiivisessa tärkeintä on lapsen tasoon katsomatta keskittyä tukemaan jokaisen osallisuutta ja yksilöllistä edistymistä. Näin kuvataan varmistettavan jokaisen asema arvostettuna osallistujana, joka pystyy edistymään. Tällöin jokainen yksilö tulee saavutuksistaan riippumatta tasavertaisesti arvostetuksi ja nähdyksi aktiivisena osallistujana osana vertaisryhmäänsä ja saaden tasavertaisesti tarvitsemaansa tukea edistyäkseen (EASNIE, 2017, s. 27). Aktiivinen osallistumisen mahdollistaminen tukee havaintojen mukaan niin hetkessä tapahtuvaa oppimista kuin laajemmin valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja osallistumiseen (EASNIE, 2017, s. 30).

4.2 Inklusiota edistävät pedagogiset käytänteet

Tutkielmani toinen tutkimuskysymys liittyy inklusion edistämiseen varhaiskasvatuksessa. Kuvaan seuraavaksi inklusiivisuutta edistäviä pedagogisia käytänteitä. Olen jakanut käsittelyä varhaiskasvatuksen opettajan, yhteistyön, pedagogisen ympäristön ja pedagogisten menetelmien rooleihin inklusiivisuuden edistäjänä. Nämä osa-alueet rakentavat inklusiivisen varhaiskasvatuksen kokonaisuutta toisiinsa nivoutuen.

Eerola-Pennasen ja Turjan (2017, s. 204) mukaan inklusiivisessa pedagogiikassa keskeistä on panostaa resursointiin ja osaamiseen kaikille yhteisissä kasvatus- ja opetuspalveluissa. Heidän mukaansa inklusio ei toteudu ainoastaan lasten fyysisellä yhdessäololla, vaan pitää sisällään myös valmiuden vastata yksilöiden moninaisuuteen pedagogisen toiminnan tasolla. EASNIE kuvaa raportissaan (2017, s. 36–39) inklusiivisen varhaiskasvatuksen moniulotteisuutta ekosysteemin mallin avulla, jossa onnistuneen inklusiivisen varhaiskasvatuksen lopputuloksena

nähdään lapsen oppiminen, osallisuus ja sitoutuneisuus. Pohdin, millainen pedagogiikka ja käytänteet tukevat inklusiivisuutta ja edesauttavat pääsemistä kohti onnistuneita lopputuloksia. Mallin (EASNIE, 2017, s. 36–39) mukaan lapsen arjessa läsnä olevia, inklusiivisuuden toteutumista tukevia asioita ovat lapsilähtöisyys, myönteinen sosiaalinen vuorovaikutus, sitoutunut osallistuminen, yksilöllisesti tapahtuva oppimisen arviointi sekä tukitoimet. Laajemmalla tasolla inklusion toteutumisen edellytyksiä ovat esimerkiksi riittävät resurssit, opettajankoulutus, tutkimus sekä tasa-arvonäkökulma (EASNIE, 2017, s. 36–39).

4.2.1 Varhaiskasvatuksen opettaja inklusiivisuuden edistäjänä

Varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu siitä, että toiminnan suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus toteutuu sekä itse pedagogisen toiminnan suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä (OPH, 2022, s. 9). Millaista on inklusiivinen opettajuus, ja millaista varhaiskasvatuksen opettajan työ on suhteessa inklusion edistämiseen? Takala, Lakkala ja Äikäs (2020, s. 27) kuvaavat opettajan osaamisen kehittyvän ajan myötä ja ammatillisuuden kehittyessä, ja henkilökohtainen reflektointi on merkityksellistä ammattitaidon kehittymiselle. Opettajalla tulee heidän mukaansa olla taitoa tarkastella työtään ja suunnata omia toimintatapojaan inklusiivisuutta tukevaan suuntaan. Sandberg (2021, s. 23) kuvaa jo johtajatasolta lähtevän vahvuusperustaisen ja positiivisen työotteen merkityksellisyyttä.

Varhaiskasvatuksessa jokainen henkilöstön jäsen tuo oman osaamisensa yhteiseen käyttöön, ja moninäkökulmaisen osaamisen avulla työyhteisö voi rakentaa laadukasta pedagogiikkaa (Sandberg, 2021, s. 23). Varhaiskasvatuksen opettaja toimii kasvattajatiimin pedagogisena johtajana tuoden näitä arvoja ja pedagogista osaamista oman tiimensä tasolle. Sandbergin (2021, s. 23) mukaan niin toiminnallisten hetkien kuin ohjattujen tilanteiden, esimerkiksi siirtymätilanteiden merkityksellisyyden ja ymmärtää, millaisia asioita yksilöllisen tuen tarpeen taustalla on sekä auttaa henkilöstöä ymmärtämään pedagogisen tuen tarpeen merkityksen. Kasvattajatiimi kokonaisuutena vastaa lapsen yksilöllisiin pedagogisiin tarpeisiin, ja yksi varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään kuuluvista velvollisuuksista on seurata pedagogisen tuen prosessia ja arvioida sekä päivittää pedagogisia asiakirjoja säännöllisesti (Sandberg, 2021, s. 24; 38).

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ja yksilöllistä pedagogista tukea koskevien asiakirjojen laatimisesta ja arvioinnista vastuu on varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoisella henkilöllä (OPH, 2022, s. 37). Sandberg (2021, s. 24; 28) kuvaa, että kasvattajatiimi kokonaisuutena vastaa lapsen pedagogisiin tarpeisiin arjen toiminnan tasolla. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

on hänen mukaansa osallisena lapsen tuen tarpeen tunnistamisen, tarvittavan tuen kirjaamisen sekä toteutettavan tuen seurannan prosesseissa. Varhaiskasvatuksen opettajalla on siis kasvatustajatiimin pedagogisena johtajana vastuu myös pedagogisen tuen tuomisesta näkyväksi asiakirjojen tasolla. Tukeen liittyviä asioita kuvataan asiakirjoissa mahdollisimman konkreettisesti ja niiden menetelmien tasolla, joita lapsen arjessa käytetään (Sandberg, 2021, s. 27). Suunnitelman kirjaaminen ja pedagoginen dokumentointi ovat osa varhaiskasvatuksen opettajan tehtävää, ja asioiden kirjaaminen tukee pedagogisen tuen johdonmukaista jatkuvuutta sekä arviointia (Sandberg, 2021, s. 28). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa arvioidaan sen toteutumisen ja tarkoituksenmukaisuuden näkökulmista vähintään vuosittain (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta, 1183/2021; OPH, 2022) Arvioinnissa kohdistetaan huomio suunniteltujen tavoitteiden ja toimien toteutumiseen (Sandberg, 2021, s. 28–29).

Varhaiskasvatuksen opettajan tulee olla takaamassa lapsen osallisuutta ja inklusiivisen tuen saamista. Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu Sandbergin (2021, s. 26; 54) mukaan esimerkiksi tieto siitä, millaisia asioita pedagogiseen asiakirjaan kirjataan. Hän kuvaa lapselle laadittavaa varhaiskasvatussuunnitelmaa pedagogisena työkaluna ja karttana, jonka avulla varmistetaan lapsen suunnitelmallinen, tavoitteellinen ja pedagoginen kasvatus, hoito ja opetus saaden lapsi esille yksilönä. Lapsen pedagogiselle tuelle varhaiskasvatussuunnitelma rakentaa saumatonta jatkumoa ja sen laadinnassa on tärkeää saada lapsen oma ääni ja näkökulma kuuluviin (Sandberg, 2021, s. 26; 47). Lapsen oman äänen kuuluminen on osallisuutta, joka on inklusiivisuudessa keskeistä. Asiakirjoihin kirjataan niin lapsen, huoltajan kuin varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulma (Sandberg, 2021, s. 30). Varhaiskasvatuksen opettajan rakentaakin esimerkiksi asiakirjoja laadittaessa yhteistyötä ja vuoropuhelua tahojen välille.

Toteutuakseen inklusiivinen kasvatus ja lapsen lähiympäristöön tuotu tuki vaativat sitoutumista (Viitala, 2019, s. 57), jota varhaiskasvatuksen opettaja osoittaa pitäen inklusiiviset arvot työnsä keskiössä. Saloviita (2018, s. 570) tuo esiin, että esimerkiksi opettajien asenteiden ja eriyttämisen määrän välillä näyttää olevan yhteys. Varhaiskasvatuksen opettajalla toimii inklusiivisuuden toteutumisen varmistajana ja toimii ikään kuin kooten työkalupakkia erilaisista keinoista inklusion toteutumisen tueksi. Näitä keinoja ovat muun muassa opetuksen järjestäminen monimuotoisesti (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 15), lapsen oman harjoittelun ja toimijuuden tukeminen, pedagogiseen ympäristöön liittyvät ratkaisut sekä lapsen tukeminen henkilöstön toiminnan kautta (Sandberg, 2021, s. 45). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus voidaan siis nähdä keskeisenä tekijänä inklusiivisuuden edistämässä. Opettajan puheessa

kuuluu ammatillisuuden keskiössä oleva vahvuusperustainen ote (Sandberg, 2021, s. 132). Opettajan pedagoginen pätevyys on aivan keskeinen tekijä lapsen sosiaalisten kykyjen ja vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisessa, ja tämä ammatillinen osaaminen on osallisuutta vaalivan varhaiskasvatuksen rakentamisessa tärkeä resurssi (Syrjämäki ym., 2017, s. 15).

4.2.2 Yhteistyö inklusiivisuuden edistäjänä

Toimiva ja onnistunut moniammatillinen yhteistyö on yksi merkityksellisimmistä inklusiivista varhaiskasvatusta tukevista tekijöistä (Takala, Lakkala ja Äikäs, 2020, s. 27–28; Viitala, 2019, s. 59–60). Moniammatillisuus, ammattilaisten yhteistyökyky ja kaikkien vahvuuksien ja osaaminen hyödyntäminen ovat keskeisiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toimivuuden kannalta (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 27–28). Varhaiskasvatuksen opettaja ja koko henkilöstö tekevät yhteistyötä monilla tasoilla ja eri tahojen kanssa. Käsittelen seuraavaksi yhteistyön näkökulmia inklusiivisuuden edistämässä.

Eri ammattien välisessä yhteistyössä kukin oman alansa ammattilainen tuo oman tietämyksensä osaksi yhteistyötä, jolla pyritään kohti hyvää tulosta (Väyrynen & Paksuniemi, 2018, s. 4). Eri-laisia koulutustaustoja omaavat ammattilaiset jakavat siis osaamistaan, ja vankka osaaminen hyödynnetään siellä, missä sitä tarvitaan kaikkein eniten (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 38). Henkilöstö suunnittelee toimintaansa ja työnjakoa pohjaten keskustelua yhteisiin arvoihin ja jakaa vastuualueita (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 38). Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) kuvaavat johtajuuden keskeistä roolia ja sitä, kuinka johtajan tehtävään kuuluu aina myös johtaa muutosta, sillä uudistuminen ja muutokset työtavoissa vaativat yhteistyötä, yhteisiä päämääriä ja johdon tukea. He näkevät, että joustavan moniammatillisen yhteistyön sekä osaamisen jakamisen myötä myös kasvattajayhteisön keskinäiset roolit voivat olla muutoksessa.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistyö huoltajien kanssa luo jatkuvuutta sekä vahvistaa turvallisuuden tunnetta lapsen arjessa (OPH, 2022, s. 10). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on Viitalan (2019, s. 59) mukaan keskeistä pohtia, miten lapsen ja perheen osallisuus toteutuvat ja millainen rooli yhteistyöllä on osana kokonaisuutta. Osallisuuden toteutuessa yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja toimintaympäristöihin (Turja, 2020, s. 45). Huoltajien osallisuus näkyy lapsen varhaiskasvatuksen alkaessa ja siirtymävaiheissa mahdollisuutena vaikuttaa heidän lapsensa asioihin sekä tilana jakaa tietoa avoimuutta ja aitoutta arvostavassa vuorovaikutussuhteessa (Viitala, 2019, s. 59). Tärkeää on huoltajien arvostava ja avoin kohtaaminen sekä yhteistyön säännöllisyys (OPH, 2022, s. 10).

Yhtenä yhteistyön muotona voidaan Väyrysen ja Paksuniemen (2018, s. 12) mukaan tarkastella rinnakkais- eli yhteisopetusta, jolla tähdätään siihen, että jokainen oppija voisi yksilönä olla mukana yhteisessä oppimisprosessissa. He kuvaavat havaintojaan siitä, kuinka opettajat kokevat rinnakkaisopettajina toimiessaan toimivansa toisiaan kunnioittaen ja arvostaen sekä olevansa parhaimmillaan, ja yhdessä tehtynä esimerkiksi oppimisen arvioinnin koetaan olevan perusteltavampaa. Saloviita (2018, s. 569) kuvaa, että rinnakkaisopettajuutta hyödyntävien opettajien asenteet inklusiivista opetusta kohtaan ovat myönteisempiä. Eriyttämisen määrä ei hänen mukaansa näytä riippuvan rinnakkaisopetuksen yleisyydestä, kun taas ryhmätöiden hyödyntäminen oppimismenetelmänä oli usein yhteydessä yhteisopetukseen. Inklusiota edistäviin pedagogisiin käytänteisiin voidaan tämän esimerkin myötä tulkita liittyvän erilaisia arvoihin ja näkemyksiin liittyviä kysymyksiä.

Moniammatillisessa yhteistyössä keskeistä on inklusiivisuuden toteutumista tukeva konsultoituva ote (Viitala, 2019, s. 60) Opettajat kokevat yhteistyön resurssina hyvän pedagogiikan rakentamiselle, ja yhteistyö on yksi osallistavan opettajuuden perusarvoista (Väyrynen & Paksuniemi, 2018, s. 4; 12). Yhteistyötä ja eri ammattilaisten välistä yhteistyötä voidaan toteuttaa erilaisin tavoin ja mukauttaen toimintatapoja tarpeita vastaaviksi. Viitala (2018, s. 57) arvioi varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saatavan tuen olevan ehkä yleisin resurssi inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, ja tuen painotus vaihtelee konsultaation ja päivittäinen ryhmän arjessa läsnäolon välillä, jossa tukemisen tapoja ovat usein mallittaminen tai yhtäaikainen opetus. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan resursseja voidaan siis suunnata esimerkiksi rinnakkaisopettajuuteen. Myös lapsen terapeutit voivat toimia rinnakkaisopettajina, jolloin he toimivat pienryhmätoiminnan ohjaajina ryhmän henkilöstön rinnalla (Viitala, 2019, s. 59). Lapsen mahdolliset terapeutit sekä varhaiskasvatuksen erityisopettaja voivat myös toimia ryhmissä mallittaen eli olemalla mukana arjen toiminnassa ja rutiineissa sekä jakaen kasvattajatiimille tietoa ja toimintavinkkejä toiminnan ohessa (Viitala, 2019, s. 59).

Røn Larsenin (2016, s. 79) havaintojen mukaan lapsen näkökulma ja lapsen arkeen liittyvä tieto hukkuvat usein asiakirjojen ja moniammatillisen yhteistyön tasoilla. Hänen mukaansa juuri tämä näkymätön tieto on ratkaisevaa siinä, että voitaisiin ymmärtää lapsen elämäntilannetta ja ohjata pedagogista tukea ja ratkaisuja juuri häntä parhaiten tukevilla tavoilla. Røn Larsenin (2016, s. 80) mukaan tärkeää onkin juuri tieto lapsen arjesta ja se, että moniammatillisessa yhteistyössä pyritään rakentamaan siitä yhteistä kokonaiskuvaa. Hänen mukaansa keskittyminen näytetään usein suunnattavan lapsen käyttäytymiseen ja akateemisiin suorituksiin sen sijaan,

nähtäisiin lapsen mielenkiinnon kohteet ja mahdollisuuksia liittämään tuki niihin ja lapsen jokapäiväiseen elämään.

4.2.3 Pedagoginen ympäristö inklusiivisuuden edistäjänä

Pedagoginen ympäristö pitää laajana käsitteenä sisällään vertaisvuorovaikutuksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen sekä opettajan keskittymisen lapsen kehitykselle suotuisaan pedagogiseen toimintaan (Syrjämäki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki & Nislin, 2017, s. 3). Pedagogisen ympäristön arvioinnilla on tärkeä rooli lapsen osallistumisen tukemisen ja sosiaalisen osallisuuden edistämisen kannalta (Syrjämäki ym., 2017, s. 15). Sandberg (2021, s. 23) vetoaa varhaiskasvatukseen ammattilaisiin ja kuvaa, kuinka *meillä on ratkaisun avaimet käsissämme*, kun nähdään laadukkaasti pedagogisen tuen suunnittelun, toteuttamisen sekä arvioinnin mahdollisuudet.

Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 272) mukaan voidaan pohtia, aiheuttaako lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin sekä mahdollisiin haasteisiin ja tuen tarpeisiin keskittyminen sen, ettei ympäristön merkitystä ja mahdollisuuksia lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa nähdä tarpeeksi vahvoina. He myös pohtivat, herättääkö lapsen haasteiden määrittelyyn keskittyminen opettajissa myös epävarmuutta siitä, onko heillä tarvittavia kykyjä erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamiseen ja ohjaamiseen. Keskeistä on oivaltaa ympäristön tarjoamat mahdollisuudet inklusiivisuuden edistämiseksi ja nähdä ympäristö itsessään pedagogisena mahdollisuutena.

Sandberg (2021, s. 21; 212) kuvaa, kuinka toimintaympäristöä voidaan muokata esimerkiksi turvallisuuden ja esteettömyyden näkökulmista, jakamalla lapsiryhmää erilaisiksi tilaratkaisuja hyödyntämällä sekä rajaamalla aistiärsykkeiden määrää. Hänen mukaansa esimerkiksi lapselle, jolla on hahmottamisen vaikeuksia, keskeistä pedagogista tukea on toimintaympäristön rakentaminen sellaiseksi, että lapsi voi löytää niin mieluisaa ja onnistumisen kokemuksia tuottavaa kuin häntä haastavaa ja kehittäväää toimintaa. Oppimisympäristöön sijoitetut monipuoliset viirikkeet ja esimerkiksi väreillä koodatut paikat ja tavarat tukevat Sandbergin (2021, s. 214–216) erityisesti lasta, joilla on hahmottamisen vaikeuksia, mutta ovat hyödyksi kaikille. Hän kuvaa, kuinka myös hahmottamisen vaikeuksien tueksi suunniteltavat pedagogiset toimet voivat olla hyödyksi kaikille lapsille, esimerkkinä tulevan toiminnan sanoittaminen ja osittaminen sekä ajan kulun visualisointi. Inklusioajattelussa keskeinen näkemys siitä, kuinka inklusiivisesta tuesta hyötyvät kaikki lapset, konkretisoituu tässä esimerkissä.

Sandberg (2021, s. 21–22) kuvaa vahvuusperustaista tukea, jossa kaikkein keskeisintä ovat hänen mukaansa yhteisön vuorovaikutustaidot. Hän näkee, että vahvuusperustaisen tuen ensiaskeleita ovat henkilöstön huomion kohdistaminen siihen, mitä ja miten lapselle sanoitetaan sekä millaisin tavoin asioista puhutaan työyhteisön kesken. Puhumisen ja sanoittamisen tavoilla on siis merkitystä. Vahvuusperustaista pedagogiikkaa rakentamalla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi yhä paremmin onnistua näkemään pedagogisesta ympäristöstä löytyviä ratkaisuja.

Pohdin, kuinka varhaiskasvatuksen pedagoginen ympäristö pitää käsitteenä sisällään fyysisen ympäristön lisäksi myös sosiaalisen ja emotionaalisen ympäristön. Sandberg (2021, s. 94) kuvaa vahvuusperustaista tukea hyvin merkityksellisenä esimerkiksi lapsille, joilla on tarkkaavuuden haasteita. Hän kuvaa, kuinka opettajan tulee nähdä lapsi kokonaisuutena, jonka sääteilyjärjestelmä ja taidot ovat vasta kehittymässä. Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 274) mukaan lapsen tunnetaidot kehittyvät prosessinomaisesti, ja tunteiden läsnäolo varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa on tämän kehityksen kannalta merkityksellistä. Tukemisen keskiössä ovat aina vahvuuksien ja edistysaskeleiden sanoittaminen (Sandberg, 2021, s. 94). Opettaja tuntee siis erilaisten haasteiden taustat ja osaa rakentaa pedagogisia tukirakenteita, mutta haasteitakin kohdattaessa ote on myönteinen ja vahvuuksiin perustuva. Lapsia ohjaavalla ja opettavalla henkilöstöllä on tärkeä rooli lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä ja emotionaalisesti hyvän ympäristön luomisessa, ja tämä edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä tuntemusta lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvistä vaiheista (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 274).

4.2.4 Pedagogiset menetelmät inklusiivisuuden edistäjinä

Varhaiskasvatusta perustuu suunnitelmiin kolmella tasolla; valtakunnallisiin ja paikallisiin ohjaaviin asiakirjoihin sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (OPH, 2022, s. 1). Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta voidaan tunnistaa erilaisia pedagogisia menetelmiä. Syrjämäen ja kollegoiden (2017, s. 10) mukaan opettajat huomioivat pedagogisen toiminnan suunnittelussa lasten yksilölliset tarpeet ja tavoitteet integroiden esimerkiksi opeteltavia sosiaalisia taitoja osaksi jokapäiväistä toimintaa. Opettajat kuvaavat heidän mukaansa suuntaavansa erityistä huomiota esimerkiksi kuvien käyttämiseen kommunikaation tukemisessa ja sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen.

Erilaisia pedagogisia menetelmiä voidaan hyödyntää säännöllisesti ja toisaalta hyvin joustavasti. Saloviita (2018, s. 567) kuvaa eriyttämistä, rinnakkaisopetusta ja ryhmätöitä yleisinä inklusiivisuutta ja osallisuutta edistävinä menetelminä. Hän kuvaa havaintoiaan siitä, että näistä

kolmesta eriyttäminen koetaan opettajien keskuudessa kaikkein yleisimpänä, kun taas rinnakkaisopetuksen ja ryhmätöiden hyödyntäminen ei ole niin yleistä. Erityisopettajien keskuudessa eriyttäminen ja rinnakkaisopetus taas ovat usein käytössä olevia pedagogisia menetelmiä (Saloviita, 2018, s. 567). Syrjämäen ja kollegoiden (2017, s. 12) mukaan opettajat kokevat tärkeinä pedagogisina menetelminä leikkiryhmien kokoonpanoihin vaikuttamisen ja leikkeihin osallistumisen tukemisen, joka tapahtuu esimerkiksi rinnakkaisleikkiin ohjaamalla, leikissä tukemisena ja rooliin osallistumalla. Varhaiskasvatuksen henkilöstö turvaa lapsen leikin edellytyksiä tukien leikin kehittymistä suunnitelmallisesti ja pitäen huolta jokaisen lapsen mahdollisuudesta olla osallisena leikeissä (OPH, 2022, s. 25).

Pienryhmä on Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 278) mukaan hyvä ympäristö ajatellen lapsen sosio-emotionaalisten taitojen oppimista, ja siellä lapsi saa tilaa hengähtää. Suurikokoinen ryhmä voidaan heidän mukaansa kokea haastavana eikä se ole kaikille lapsille suotuisin vaihtoehto. Lapsen itsesääätelytaitojen ja toiminnanohjauksen kehittyessä ympärillä olevilla ihmisillä on merkittävä rooli toimia mallina lapselle, ja tuella tavoitellaan lapsen taitojen vahvistamista, jonka myötä hiljalleen mahdollistuu yhä itsenäisempi toiminta (Sandberg, 2021, s. 132). Pienryhmässä lapsella on sopivasti sosiaalisia suhteita ja tilaa saada äänensä kuuluviin, jolloin myös osallisuus usein toteutuu hyvin, eikä hänen tarvitse keskittymisen osalta pinnistellä hajottaen itseään eri suuntiin ympäristön seuraamiseksi (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 278). Saloviita (2018, s. 569) kuvaa, ettei tehostettua tai erityistä tukea saavan oppijan läsnäololla koululuokassa ole merkittävää yhteyttä siihen, hyödynnetäänkö luokassa ryhmätyöskentelyä.

Viitalan (2019, s. 59) mukaan pienryhmätoimintaa voidaan toteuttaa inkluusiivisesti jakamalla ryhmät tasaisesti, jolloin samassa ryhmässä on niin tukea tarvitsevia lapsia kuin niitä, joilla ei ole tuen tarvetta. Hän kuitenkin mainitsee, että ryhmiä jakaessa tukea tarvitsevien lasten sijoittaminen samaan ryhmään on inkluusiivisuuden toteuttamista näennäisesti. Saloviita (2018, s. 567) kuvaa havaintoiaan siitä, että viikoittain ryhmätyöskentelyä oppimismenetelmänä hyödyntävien opettajien asenteet inkluusiivisuutta kohtaan olivat myönteisempiä. Lapsen toiminnanohjauksen kannalta Sandberg (2021, s. 132) pitää tärkeänä ryhmän yhteisistä toimintatavoista sopimista ja niistä kiinni pitämistä, ovathan nuo taidot vasta kehitymässä kaikille lapsille. Hän kuvaa, kuinka esimerkiksi toiminnanohjauksen haasteissa lapsen tuen tarve vaihtelee ryhmätason tuesta vahvankin yksilöllisen tuen tarpeeseen.

Sosiaalisten taitojen opettaminen ja oppiminen koetaan yhtenä osana leikkiä, mutta toisaalta myös omana toiminnan osa-alueenaan (Syrjämäki ym., 2017, s. 12). Yhteisessä toiminnassa

opittavia sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi jakaminen, yhteiset säännöt ja jaetun tarkkaavaisuuden edistäminen arjen toiminnassa (Syrjämäki ym., 2017, s. 12). Alijoki ja Pihlaja (2020, s. 276) kuvaavat, millaisin tavoin erilaiset sosiaaliset haasteet huomioidaan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja erilaisissa tilanteissa. He näkevät, että kaikille lapsille tulee luoda mahdollisuuksia harjoitella toimimista osana ryhmää ja niin pienryhmän kesken kuin kahdenkeskeisissä tilanteissa. Syrjämäen ja kollegoiden (2017, s. 14) havaintojen mukaan lapsen yksilölliset tavoitteet integroidaan ryhmän päivittäiseen toimintaan, myös leikkiin. Aggressiivisesti käyttäytyvää lasta ohjataan kohti sanallista itsensä ilmaisua ja häntä tuetaan löytämään keinoja haastavien tunteidensa ilmaisemiseksi ilman aggression purkamista fyysisesti esimerkiksi lyömällä (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 276).

Syrjämäen ja kollegoiden (2017, s. 14) mukaan tukemista leikeissä suunnataan erityisesti niille lapsille, joille erityistarpeet aiheuttavat haasteita vertaisvuorovaikutuksessa. Heidän havaintojensa mukaan suora ohjaus näyttäytyy lapsen sosiaalisen kompetenssin ja kommunikaation tukemisena. Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 276) mukaan pedagogisen toiminnan suunnittelussa erityinen huomio kohdistetaan niihin lapsiin, jotka tarvitsevat sosioemotionaalista tukea, ja lapsen jokapäiväisestä positiivisen palautteen saamisesta pidetään huolta. Heidän mukaansa lapsen hiljainen ja arkakin olemus on huomionarvoinen asia, ja tällöin lapsi tarvitsee paljon rohkaisua ja kannustusta sekä tukea sosiaaliseen kanssakäymiseen ja siihen, että hän voi saada mielekkäitä kokemuksia mielenkiinnonkohteidensa kautta. Pedagogisen toiminnan suunnittelussa lapsen yksilölliset kiinnostuksen kohteet siis huomioidaan, jotta taataan kullekin lapselle mielekästä toimintaa.

Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 275) mukaan lasten yksilölliset tuen tarpeet ja tarpeiden moninaisuus haastaa varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista. Esimerkiksi lapsen aggressiivinen käyttäytyminen tuo heidän mukaansa arkeen haastavia tilanteita, joissa henkilöstö asiantunteuksellaan osoittaa yhteiset rajat ja auttaa lasta toimimaan näissä tilanteissa. Opettajan on Sandbergin (2021, s. 58) mukaan huomioitava lapsen haasteet ja pulmat sekä pohdittava pedagogisten ratkaisujen toimivuutta jokaisen yksilön osallisuuden mahdollistamisen näkökulmasta. Ryhmän jokaisen lapsen osallisuutta tulee siis vahvistaa löytäen yksilölliset piirteet ja mahdolliset moninaisetkin haasteet huomioivia pedagogisia menetelmiä.

Moninaisuus on Väyrysen ja Paksuniemen (2018, s. 11) mukaan yksi oppimisympäristön tekijä, johon opettaja on sitoutunut vastaamaan mukauttaen pedagogiikkaa jokaisen yksilöllisten tar-

peiden mukaisesti. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa yhteinen ryhmä toimii ympäristönä jokaisen lapsen tukemiselle. Turjan (2020, s. 52) mukaan esimerkiksi lapsen kyky kommunikoida ja ajatella voi olla rajoittunut, jolloin osallisuutta voidaan tukea esimerkiksi toimintaa dokumentoimalla, kuvien avulla sekä vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien keinoin. Lapsen yksilöllisiä lisätuen tarpeita kartoittaessaan opettaja tarkastelee tekijöitä, joita tuen rakentamisen prosesseissa voidaan hyödyntää (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 27). Esimerkiksi etsittäessä lapselle yksilöllisesti toimivaa ja tarpeiden mukaista kommunikaatiomenetelmää, tapahtuu tämä etsiminen ja kartoittaminen ryhmän toiminnan ohessa (Viitala, 2019, s. 59–60).

Toiminnasta rakennetaan lapsen aktiivista toimijuutta tukevaa, ja lasta rohkaistaan ilmaisemaan ajatuksiaan ja omatoimisuuttaan, mikä tukee lapsen kehittyvää taitoa tehdä valintoja (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 276). Missä tilanteissa ja yhteyksissä opettajan inklusiivisuuteen liittyvää osaamista tarvitaan varhaiskasvatuksen arjessa? Syrjämäen ja kollegoiden (2017, s. 10) mukaan aamupäivien havaittiin varhaiskasvatuksessa olevan aikuisjohtoisempia, kun taas iltapäivisin on varattu aikaa lasten vapaampaan toimintaan. Alijoen ja Pihlajan (2020, s. 280) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tietoisuus toiminnan päämääristä ja pedagogisista menetelmistä mahdollistaa tasapainon löytämisen vapaan ja ohjatun toiminnan välille. He kuvaavat, kuinka lapsen päivän on tärkeää pitää sisällään tarpeeksi ponnistelua ja uusia haasteita, mutta myös riemukasta ja lempeää yhteistä aikaa.

5 Johtopäätökset

Lopulta varhaiskasvatuksen inklusiivisuudessa voisi nähdä kaksi tasoa, taustalla vaikuttavan inklusiivisen arvopohjan ja toisaalta inklusion edistämiseen ja toteutumiseen pyrkivät tavoitteet ja toimet. Inklusiiviset arvot vaikuttavat varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnassa ikään kuin jo sisäistettyinä arvoina ja päämäärinä toiminnan taustalla. Toisaalta inklusiivisuutta tavoitellaan tietoisesti toimien inklusiivisten arvojen suuntaisesti ja hyödyntäen pedagogisia keinoja sen toteutumisen edistämiseksi. Inklusiivisuus on varhaiskasvatuksessa kokonaisvaltainen arvo ja ajattelun tapa (OPH, 2022, s. 1). Inklusiivisuus on siis myös arvo itsessään. Keskeisiä inklusiivisia arvoja ovat aineiston perusteella tasa-arvo, kaikkien ihmisten yhtäläiset oikeudet, yhdenvertaisuus, moninaisuuden arvostaminen, sekä osallisuus ja erityisesti lapsen sosiaalisen osallisuuden arvostaminen (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 19; Syrjämäki ym., 2017; Viitala, s. 2018, s. 52).

Saloviita (2018) tiivistää, että inklusiossa katse ei ole lapsen haasteissa ja puutteissa ympäristöön nähden, vaan kasvatusinstituution tulee olla valmiina vastaamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Keskeistä on löytää pedagogiseen ympäristöön ja toimiviin pedagogisiin käytänteisiin liittyviä mahdollisuuksia ja ratkaisuja, joiden avulla voidaan toimia inklusiota edistäen. Inklusiivinen varhaiskasvatus ei koske vain yksilöllistä pedagogista tukea tarvitsevia lapsia (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 16), ja onkin hyödyksi kaikille lapsille (Viitala, 2019, s. 67). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa jokainen lapsi saa tarvitsemaansa pedagogista tukea ensisijaisesti lähiympäristössään ja kuten Turja (2017, s. 148–149) kuvaa, on tavoitteena ajatus jokaisen lapsen mahdollisuudesta ja oikeudesta kasvaa luonnollisessa pedagogisessa ympäristössä saman ikäisten lasten seurassa.

Inklusiivinen varhaiskasvatus edellyttää korkealaatuista erityispedagogista osaamista ja sitoutumista inklusiivisiin periaatteisiin (OPH, 2022, s. 17; Viitala, 2019, s. 57). Varhaiskasvatuksen henkilöstön asiantuntijuudella on hyvin keskeinen rooli inklusiivisuuden edistämässä. Sandberg (2021, s. 11) kuvaa, että lapsen kehityksessä olevien haasteiden havaitseminen edellyttää lapsen tyypillisesti kehittymässä olevien perustaitojen tuntemista ja niiden tarkkailua, ja pulmien tunnistaminen mahdollistaa yksilöllisen pedagogisen tuen suunnittelun. Inklusiivisen arvopohjan tuominen käytännön toimintaan eli inklusiivisen pedagogiikan rakentaminen edellyttää opettajilta arvojen tuntemista ja tiedostamista (Väyrynen ja Paksuniemi, 2018). Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen merkitys näyttäytyy siis keskeisenä tekijänä inklu-

siivisuuden toteutumisen kannalta. Tämän osaamisen merkityksellisyydestä voidaan löytää erilaisia tekijöitä tarkastellen opettajan vuorovaikutusta niin lapsen ja perheen kanssa tapahtuvan, varhaiskasvatuksen henkilöstön keskinäisen vuorovaikutuksen kuin moniammatillisen yhteistyön näkökulmista.

Osallisuus näyttäytyy aineiston perusteella keskeisenä inklusiivisena arvona. Osallisuus ja vuorovaikutus käsitteinä limittyvät tiiviisti inklusiiviseen varhaiskasvatukseen (Heiskanen ym., 2021, s. 17). Osallisuuden näkökulmia ja osallisuutta arvona tarkasteltaessa päästään inklusiioon ja siihen, miksi se inklusiivisuutta pidetään varhaiskasvatuksessa tavoiteltavana. Aineiston perusteella inklusiivisuus näyttäytyy muun muassa osallisuutena, ja osallisuutta tulisi vahvistaa yksittäisten osallistavien toimien sijaan laajemmalla osallisuuden mahdollistamisella (Turja, 2020, s. 45). Pohdin pedagogisten toimien suhdetta arvoihin. Merkityksellistä on se, millaisin keinoin inklusiivisuuden edistämiseen pyritään. Lapsen varhaiskasvatusarkea tarkasteltaessa inklusiivisuus ja samoin osallisuuden arvo näyttäytyvät esimerkiksi oikeutena ja mahdollisuutena olla vertaisvuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa, ja kuten Alijoki ja Pihlaja (2020, s. 277; 279) kuvaavat, vertaisryhmä toimii merkittävänä tukijana lapsen kasvuun. Lapsen on myös yksilöllistä pedagogista tukea saadessaan edelleen mahdollista olla pitkälti lähiympäristössään pedagogiset tarpeet huomioivan suunnittelun, toiminnan ja ympäristön ansiosta (Turja, 2017, s. 148–149; Viitala, 2019, s. 55). Jotta osallisuus pysyy pedagogiikan keskiössä, tarvitaan jatkuvaa keskustelua opettajien arvoista (Väyrynen ja Paksuniemi, 2018, s. 2).

Varhaiskasvatuksessa jokaista lasta kutsutaan osallisuuteen luomalla tilaa aktiiviselle toimijuudelle (Turja, 2020, s. 45) ja vähentäen erilaisuutta aiheuttavia tekijöitä (Hermanfors, 2017, s. 92). Alijoki ja Pihlaja (2020, s. 280) korostavat, ettei esimerkiksi kuntoutuksen tule pedagogista tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatuksessa nousta liian keskeisenä näyttäytyväksi asiaksi vaan keskiössä on aina lapsi, jonka täysipainoista arkea tuetaan tarvittavin keinoin, kuten kuntouksella. Røn Larsenin (2016, s. 81) mukaan tarvitaan tilaa lapsen näkökulmille ja tiedolle lapsen arjesta. Hän tuo esille, kuinka monet sivuhuomioina mainittavat asiat ovat juuri tärkeimpiä, sillä ne kertovat paljon siitä, mikä lapselle on tärkeää ja mihin hän tarvitsee tukea sekä voivat myös näyttää, mitkä ratkaisut mahdollisesti vaikuttavat lapseen kielteisesti.

Lasten on tärkeää saada mahdollisuus kasvaa vertaisryhmässään tukien toinen toistensa kasvua ja oppimista (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 280), ja tätä vertaisvuorovaikutusta tuetaan arjessa esimerkiksi pedagogisen ympäristön vakaudella ja eriyttämisellä sekä huomioiden tuen tarpeet osana pedagogista suunnittelua (Syrjämäki ym., 2017, s. 7). Tällöin toteutuvat Viitalan (2019,

s. 54) kuvaamat fyysinen ja toiminnallinen integraatio, ja myös sosiaalinen integraatio toteutuu, kun myös sosiaaliset suhteet ovat samanlaiset jokaisella lapsella. Sandberg (2021, s. 23) pitää varhaiskasvatuksen ammattilaisen keskeisenä ajatusmallina myönteisyyden kehää, jonka vahvistamiseen pyritään ratkaisukeskeisyydellä, myönteisellä palautteella ja pienin osatavoittein onnistumisen kokemuksiin pääsemisellä.

Inkluusio nostaa esiin myös toisiinsa nähden vastakkaisia näkökulmia. Esimerkiksi resursseihin ja henkilöstön riittävään osaamiseen liittyvät kysymykset herättävät keskustelua inklusion ympärillä (Syrjämäki ym., 2017, s. 10–11). Keskustelussa on esillä huoli siitä, kuinka resursseja ei ole tarpeeksi. Toisaalta on todettu, että kustannukset pysyvät samassa suhteessa, sillä kyse on samojen resurssien suuntaamisesta uudelleen (Viitala, 2019, s. 58).

Inklusiivisuutta edistetään monin pedagogisin menetelmin. Keskeistä on inklusiivisen toimintakulttuurin johtaminen ja kehittäminen sekä inklusiivisuuden toteutumisen arviointi (OPH, 2022, s. 17). Pedagogisia menetelmiä tarkasteltaessa esille nousevat aineiston perusteella yhteistyön, pedagogisen ympäristön, pedagogisten käytänteiden sekä varhaiskasvatuksen opettajuuden näkökulmat ja roolit inklusiivisuuden edistäjinä. Inklusiivisia pedagogisia menetelmiä rakennettaessa on keskeistä havaita, kuinka ratkaisuissa nähtävä moninaisuus on tarpeen, sillä tavoitteena on kaikille yhteisen varhaiskasvatuksen ohella samanaikaisesti jokaista yksilöllisesti parhaalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla palveleva varhaiskasvatus. Inklusiivinen pedagogiikka voi siis näyttäytyä monenlaisena. Esimerkiksi ryhmien rakenteet voivat vaihdella henkilöstörakenteen ja resursoinnin osalta sekä lapsen paikan näkökulmasta niin kutsutusta tavalisesta ryhmästä erityisryhmään tai esimerkiksi ryhmään, jossa lasten lukumäärää on vähennetty. Taustalla ja merkityksellisessä roolissa ovat taustalla vaikuttavat inklusiiviset arvot ja päämäärät sekä pyrkimys toimia niiden suuntaisesti. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen onnistuneena lopputuloksena nähdään ennen kaikkea lapsen oppiminen, osallisuus ja sitoutuneisuus (EASNIE, 2017, s. 36–39)

6 Pohdinta

Tutkielmassani olen pyrkinyt muodostamaan kokonaiskuvaa varhaiskasvatuksessa näyttäytyvistä inklusiivisista arvoista ja inklusiota edistävästä pedagogisista käytänteistä. Olen painottanut varhaiskasvatuksen opettajan ja toisaalta yksilöllistä pedagogista tukea tarvitsevan lapsen näkökulmia. Olen kuvannut inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kattavina teemoina. Tutkielman laatimisen prosessin aikana osallisuus nousi yhä suurempaan rooliin keskeisenä inklusiivisena arvona. Inklusiota voidaan edistää erilaisin pedagogisin käytäntein, jotka liittyvät tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen opettajan, yhteistyön, pedagogisen ympäristön ja pedagogisten menetelmien rooleihin.

Kiviniemen (2018, s. 85) mukaan tutkimusprosessiin kuuluu se, että tutkijan omat tulkinnat ja ajatukset kehittyvät vaikuttaen aineistonkeruuseen. Hänen mukaansa tutkijan on tärkeää tiedostaa omaan tutkijuuteensa liittyvät vaihtelut ja prosessit sekä avata niitä tutkimuksen raportoinnissa. Aiheen laajuus haastoi minua prosessin aikana sen eri vaiheissa. Kiviniemi (2018, s. 76) kuvaa aloittelevalle tutkijalle tyypillisenä halua käsitellä kaikkia matkan varrella esiin nousevia kiinnostavia asioita, johon liittyy riski tutkimuksen hajanaisuudesta. Onnistuin muodostamaan kokonaiskuvaa, mikä on tärkeää, mutta kriittisesti tarkasteltuna pohdin, kuinka rajatumman aiheen tarkastelu voisi avata inklusiivisen varhaiskasvatuksen ulottuvuuksia vielä syvemmillä tasolla. Tutkimusprosessiin kuuluvalla rajaamisella on myös tulkinnallinen ulottuvuus, sillä tutkija rajaa käyttämäänsä aineistoa tuoden samalla esiin omaa käsitystään siitä, mitä nostetaan esiin aineiston keskeisenä sanomana, kun toinen tutkija voisi löytää samasta aineistosta erilaisia ulottuvuuksia (Kiviniemi, 2018, s. 76; 85–86). Tunnistan rajaamiseen liittyvät haasteet osana omaa tutkimusprosessiani ja olen erityisesti laajan aiheen äärellä pohtinut sitä, kuinka omat tulkintani vaikuttavat siihen, millä tavoin tutkielmaani rajaan.

Kuten tavoitteissani kuvasin, on itselleni merkityksellistä ollut laajentaa ymmärrystäni niin inklusiivisuuden näyttäytymisestä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa kuin siitä, kuinka inklusiivisuutta edistetään. Prosessin aikana on hahmottunut, millaista on varhaiskasvatuksen opettajan toiminta inklusiota edistävällä tavalla eli inklusiivisten arvojen suuntaisesti. Koen, että inklusiivisten arvojen omaksuminen osaksi omaa opettajuuttani on tärkeää. Haluankin opettajana toimia inklusiiviset arvot tiedostaen ja inklusiivisuuden toteutumista edistäen. Olen myös päässyt huomaamaan, kuinka keskustelussa inklusiosta ja inklusiivisuuden edistämisestä on keskeistä pohdinta siitä, mitkä olisivat parhaita ja toimivimpia ratkaisuja ja toimintamalleja. Haaparanta ja Niiniluoto (2016, s. 153) kuvaavat, kuinka tutkijan eettisillä valinnoilla on vaikutusta

hänen tekemilleen ratkaisuille ja samanaikaisesti tutkimustuloksilla on vaikutuksensa tutkijan eettisiin valintoihin.

Haaparanta ja Niiniluoto (2016, s. 153-154) pohtivat tieteen etiikkaa kuvaten, kuinka se pitää sisällään kysymyksen siitä, mitä hyvä tutkimus pitää sisällään ja millaiset normit tutkimusta ohjaavat. Heidän mukaansa yksi normeista, joka velvoittaa tutkijoita, on velvollisuus käyttää tutkimuksessa tieteellistä menetelmää ja argumentoida ottaen huomioon tieteellisen päättelyn säännöt. Jotta tutkimus olisi tuloksiltaan uskottava ja eettisesti pätevä, on tutkijan noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka lähtökohtiin kuuluvat muun muassa tutkijan huolellinen, rehellinen ja tarkka toimintatapa sekä muiden tutkijoiden tekemän työn kunnioittaminen antaen heidän työnsä niille kuuluvan arvon sekä viittaamalla julkaisuihin asianmukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6) Tiede itsessään ei pysty löytämään vastausta siihen, mikä lopulta on hyvää tai oikein (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 153). Tieteen itsensä ympärillä tuleekin käydä vuoropuhelua. Raportointi on laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kannalta keskeinen asia (Kiviniemi, 2018, s. 85). Läpinäkyvyydellä on tärkeä merkitys tutkimusta tehtäessä. Omassa tutkielmassani se näkyy tutkimusprosessin kokonaisuuden kuvaamisessa kirjallisuuskatsauksen keinoin, omien ajatusteni ilmaisuna sekä asianmukaisena lähdeaineistoon viittaamisena. Olen tutkielmassani painottanut ajankohtaista ja tutkimuskysymysteni kannalta tarkoituksenmukaista tieteellistä kirjallisuutta kunnioittaen tiedon alkuperäisiä lähteitä.

Prosessin aikana olen pohtinut, kuinka inklusiota usein lähdetään käsittelemään ikään kuin erityisyys edellä, mutta laajemman ymmärryksen avulla voidaan nähdä, kuinka inklusiivisuus on koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kattava periaate ja ulottuu näin jokaisen arkeen. On kuitenkin tärkeää nähdä inklusioajattelun kehitys ja se, kuinka inklusiolla on alun perin tarkoitettu juuri yksilöllistä tukea tarvitsevan lapsen oikeutta olla osa yhteistä kasvatusta ja opetusta. Pohdin, kuinka tärkeää on oivaltaa, ettei inklusiivisuus edellytä sitä, että lapsiryhmässä olisi läsnä esimerkiksi tehostetun tai erityisen tuen päätöksen saaneita lapsia, vaan inklusiivisuus ulottuu tämän päivän varhaiskasvatuksessa jokaisen arkeen ja varhaiskasvatusta voidaan kokonaisuudessaan kuvata inklusiivisena.

Inklusio näyttäytyy kaikkien varhaiskasvatuksesta tavalla tai toisella osallisten arjessa. Inklusiivisuus koskettaa kaikkia (OPH, 2022, s. 1), jolloin siis ollaan yhteisen asian äärellä. Ei siis ole niin, että inklusio joko on tai ei ole osa yksilön arkea. Keskustelussa inklusiivisuudesta ja

inklusion tulkinnoista tarvitaan yhteinen merkitys, jotta voidaan löytää myös yhteinen päämäärä, ja kuten aineistossa nousi esille, inklusiivisuuden toteuttaminen ja edistäminen vaativat pedagogista asiantuntijuutta ja sitoutumista.

Inklusion arvo pohja on laaja ja kaiken kattava, ja samoin ovat myös pedagogiset käytänteet, joilla pyritään kohti inklusiivisuutta. Inklusio on käsitteenä laaja, ja koen onnistuneeni hiljalleen hahmottamaan sitä yhä paremmin onnistuen muodostamaan laajaa ymmärrystä inklusiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa näyttäytyvistä arvoista sekä siitä, millaisilla pedagogisilla käytänteillä inklusiota edistetään. Mielenkiintoista ja innostavaa on se, että inklusion laajuus hahmottunut paremmin ja näyttäytynyt yhä moninaisempana ilmiönä, mitä enemmän olen siihen tutustunut. Koko tutkimusprosessia ajatellessani huomaan kiinnostuneeni aiheesta yhä enemmän. Pro gradu -tutkielmassa voisin jatkaa aiheen tutkimista mielenkiintoisista näkökulmista, kuten kartoittamalla varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia ja tulkintoja inklusiosta. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa huomio siirtyy lapsesta häntä ympäröivään pedagogiseen ympäristöön. Kiinnostavana lähestymistapana voisi olla myös keskittyminen lapsen näkökulmaan tutkien esimerkiksi sitä, miten inklusiiviset pedagogiset käytänteet palvelevat lasta ja näyttäytyvät hänen arjessaan.

Lähteet

- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 268–280). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017) Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 195–206). Tampere: Vastapaino.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools - Contributions from a European Study*. Kyriazopoulou, M., Bartolo, P., Björck-Åkesson, E. Gine, C. & Bellour, F. (toim.). Denmark: Odense. Haettu osoitteesta https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Gaudeamus.
- Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 14–26). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162927>
- Hermanfors, K. (2017). Keskustelua: Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika 11 (3)*. (s. 91–95). Haettu osoitteesta http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ke1_2809171616.pdf
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta, 1183/2021. Annettu Helsingissä 16.12.2021. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>

- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekeminen ihmistieteissä*. (s. 25). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niikko, A. (2018). Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 251–266). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus [OPH]. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus [OPH]. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus [OPH]. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman%20perusteet%202022.docx>
- Pihlaja, P. (2019). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 79–94). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 17–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Røn Larsen, M. (2016). “May I please tell you a little anecdote?”: Inter-professional decision-making about inclusion in the borderland between general and special schooling. *The International Journal on School Disaffection*. 12(1). (s. 65–84). Haettu osoitteesta <https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/60943110/s4.pdf>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*. 22(5). (s. 560–575) Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction; an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*. Haettu osoitteesta

- https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/309344/syrj_m_ki_ym_2017.pdf?sequence=1
- 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*. (s. 13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 139–158). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 38–55). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turja, L. (2017). Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto. (11.3.2021). *Selvitys: Varhaiskasvatusikäisten tasavertaista oikeutta kehityksen ja oppimisen tukeen vahvistettava*. Haettu osoitteesta <https://www.vol.fi/uutiset/selvitys-varhaiskasvatusikaisten-tasavertaista-oikeutta-kehityksen-ja-oppimisen-tukeen-vahvistettava/>
- Varhaiskasvatuslaki, 2018/540. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vehmas, S. (2015). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 51–78). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2). (s. 221–224). https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/134230128/Viljamaa_Takala_issue6_2.pdf
- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. (2018). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>