



# Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa

*Paula Laakso<sup>a</sup>, Päivi Pihlaja<sup>b</sup> & Eero Laakkonen<sup>c</sup>*

<sup>a</sup> Turun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: paula.t.laakso@utu.fi

<sup>b</sup> Turun yliopisto, Helsingin yliopisto

<sup>c</sup> Turun yliopisto

**TIIVISTELMÄ:** Artikkelissa tarkastellaan kuntatason varhaiskasvatuksen ylemmän johdon käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa selvitetään kumpaan johtamisen osa-alueeseen, leadership vai management, varhaiskasvatuksen johtajien toiminta painottuu. Tämän jälkeen analysoidaan, miten johtamisen osa-alueet ovat yhteydessä johtajien inklusionäkemykseen, miten varhaiskasvatusjohtajat käsittävät inklusion ja millaista inklusiivisen pedagogiikan johtaminen on varhaiskasvatuksessa. Aineisto on kerätty eri puolelta Suomea. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että varhaiskasvatusjohtajien työ painottuu asioiden johtamiseen (management) ihmisten johtamiseen (leadership) jäädessä vähemmälle huomiolle. Johtajan panos työyhteisön pedagogiselle johtamiselle edellyttää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan muutosta toimintakulttuurissa. Johtajien asennoituminen inklusiota kohtaan on myönteistä, mutta käytännön implementointiin tarvitaan vielä keinoja.

**Asiasanat:** *inklusiio, inklusiivinen varhaiskasvatus, johtajuus, johtaminen, varhaiskasvatus*

**ABSTRACT:** This study focuses on the early childhood education (=ECE) heads' perceptions of inclusion and inclusive leadership in early childhood education. We examined which areas of participants directorship (leadership; management) is emphasized. Then we analysed how the orientation of leadership and management emphasis affects inclusion, how early childhood education heads comprise inclusion and what is the inclusive leadership in early childhood education. The data have been gathered from all over the Finland. It seems that the work of the heads of ECE is more focused on management compared to leadership. A change in the operating culture

requires pedagogical leadership. Heads' attitudes towards inclusion are positive, but there are still challenges in implementation.

**Keywords:** *early childhood education and care, inclusion, inclusive leadership, leadership, management*

## Johdanto

Varhaiskasvatus on ollut vilkkaan poliittisen keskustelun kohteena etenkin uudistuneen lainsäädännön ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pedagogisten muutosten vuoksi. Varhaiskasvatukselle on asetettu aiempaa korkeammat tavoitteet samaan aikaan, kun varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä on ollut muutoksessa mm. yksityisten toimijoiden lisääntyessä. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) velvoittavat palvelun järjestäjiä arvioimaan toimintaansa. Varhaiskasvatuksen normit korostavat tällä hetkellä osallisuutta, tasa-arvoa ja erilaisuuden arvostamista. Nämä ovat myös keskeisiä elementtejä inklusiivisessa kasvatuksessa. Suomi on sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, jotka korostavat inklusiota (Suomen YK liitto, 2016; Unesco, 1994; YK, 1989). Varhaiskasvatuksen ylikansalliset linjaukset ohjaavat myös suomalaista kasvatusta ja koulutusta ja ovat institutionaalisen opetuksen sekä kasvatuksen muutosten taustalla. Poliittista tahtoa osoittavissa dokumenteissa lapsen oikeudet osallisuuteen omien kykyjen mukaisesti ja oikeus yhteiskunnan voimavaroihin näyttäytyvät myönteisenä. Nämä luovat perustan inklusiiviselle varhaiskasvatukselle, jossa korostuvat myös yhteistoiminnallisuus, yhteiset palvelut, moniammatillinen yhteistyö ja huoltajien osallisuus (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuksen johtaja on keskeisessä asemassa näiden isojen muutosten eteenpäin viemisessä.

Tämän artikkelin tarkoituksena on pureutua varhaiskasvatuksen johtamiseen inklusiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Artikkelissa varhaiskasvatuksen johtamista käsitellään hallinnon sekä asioiden ja ihmisten johtamisen kautta, joista hyvin yleisesti käytetään myös suomalaisissa julkaisuissa käsitteitä administration, leadership ja management. Administration viittaa hallinnon johtamiseen, johon sisältyy kirjanpitoa, valmistelutehtäviä ja päätöksentekoa. Management –johtamisella tarkoitetaan asioiden johtamista ja päivittäisjohtamista, jossa suunnittelu, organisointi ja perustehtävän toteuttamisen mahdollistaminen korostuvat. Leadership on tulevaisuuteen suuntaavaa johtajuutta, jossa painottuvat ihmisten johtaminen, yhteinen visiointi ja osallistaminen. (Fonsén, 2014; Nivala, 1999; Soukainen, 2015.) Mikään johtamisen suunta ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, vaan ne tukevat toinen toisiaan.

Asioiden johtamisessa (management) on eri tasoja tai elementtejä, jotka korostavat toiminnan tuloksellisuutta ja tehokkuutta. Asioiden johtaminen voi näyttäytyä työyhteisölle asioiden hoitamisena sekä kontrolloivana ja valvovana elementtinä enemmän kuin ihmisten johtamisena (Juuti, 2016). Tehokkaassa ja taloudellisesti tuottavassa johtamisessa (managerialismissa) työn suoritusta kuvaavat mittarit ja tulospalkkiot. Lisäksi tehokkuuden vaatimus kannustaa myös kytkemään henkilöstöresurssia tuottavuuteen muodostaen ihannekuvan yksityisen sektorin johtamisesta (Lähdesmäki, 2003). Omat haasteensa johtamiseen tuo uusi julkisjohtamisen ideologia (New Public Management, NPM), josta on merkkejä myös varhaiskasvatuksessa. Tähän ideologiaan kuuluvat mm. markkinoistuminen, tehokkuuden vaaliminen, arviointi ja tuloksellisuus (Rizvi & Lingard, 2010; Whitty & Power, 2000). Varhaiskasvatuksessa yksi esimerkki tästä on tehokas varhaiskasvatuspaikkojen täyttö- ja käyttöasteen tarkkailu.

Johtamisella tuotetaan palveluja ja toistuvia prosesseja. Kotter (2013) erottaa johtamisen johtajuudesta (leadership). Johtajuus liittyy organisaation tulevaisuuteen, mahdollisuuksien löytämiseen ja näiden hyödyntämiseen onnistuneesti. Johtajuudessa on tällöin kyse visioinnista, muutoksen tuottamisesta ja ennen kaikkea ihmisten johtamisesta. Johtajuutta pidetään myös kontekstuaalisena ilmiönä, joka tarkoittaa erilaisia asioita erilaisille ihmisille erilaisissa ympäristöissä (Rodd, 2001; Waniganayake, 2014). Tämä tekee johtajuuden määrittelystä haastavaa. Ymmärrys johtamisesta ja johtajuudesta muuttuu nopeasti, jolloin erilaisten johtajuusmallien ja suuntausten määrittely antaa ulottuvuutta johtamisen käsittelyyn.

Varhaiskasvatuksen johtamiseen sisältyy hallinnointia, asioiden johtamista ja johtajuutta. Näin ajatellen johtaminen on johtajan toimintaa, jossa päämääränä on varhaiskasvatuksen ja organisaation tavoitteiden toteuttaminen. Johtajuus taas on ihmisten ohjaamista ja heidän käyttäytymiseen vaikuttamista (Fonsén, 2014; Soukainen, 2015). Akselinin (2013) mukaan varhaiskasvatuksen johtaminen on kontekstisidonnaista johtajuutta, johon vaikuttavat asiantuntijajohtoisuus toisten johtamisen ja yhdessä toimimisen lähtökohtana sekä suhdetoiminta esimerkiksi poliittisiin päättäjiin ja yhteistyötahoihin. Varhaiskasvatuksen asiantuntijajohtoisuudella Akselin (2013) tarkoittaa pedagogiselle johtajuudelle tunnusomaisia piirteitä, kuten työntekijöiden osaamisen tunnistamista sekä tilan ja vastuun antamista toiselle. Fonsénin ja Parrilan (2016) mukaan pedagoginen johtajuus sisältää konkreettista johtamistoimintaa, jossa näkyvät pedagoginen johtaminen ja pedagogiikan johtaminen. Pedagoginen johtaminen nähdään pedagogisen perustehtävän johtamisena ja henkilöstön osaamisen kasvuun tähtäävänä yhteisenä oppimisprosessina, jolla on vaikutusta koko organisaation toimintakulttuuriin. Fonsén (2014) ja Heikka (2014) näkevät jaetussa pedagogisessa johtajuudessa kehittämismahdollisuuksia esimerkiksi arvovalintojen suhteen, jotka

vaikuttavat johtajan ajankäyttöön asioiden johtamisen ja pedagogisen johtajuuden välillä. Heidän mukaansa muutos kohti jaettua pedagogista johtajuutta edellyttäisi johtajan tehtävänkuvan selkiyttämistä ja kuntatasolla jopa varhaiskasvatuksen johtajuusrakenteen uusimista.

Kuten edellä todettiin, pedagoginen johtajuus vaatii selkiyttämistä ja toiminnan kehittämistä. Yksi Suomessa hyvin vähän tutkittu pedagogisen johtajuuden näkökulma liittyy sen toteutumiseen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen johtamiseen ja inklusioon liittyvä tutkimus on Suomessa vielä vähäistä. Hermanforsin (2017) mukaan erityiskasvatuksessa on otettu askeleita kohti inklusiivista kasvatusta, jossa erilaisuus ei määräydy vain yksilöllisistä lähtökohdista, vaan suuntaa kaikkien yhteiseen kasvatukseen. Tähän liittyvät perheiden moninaisuus ja huomion siirtäminen ”erityisestä lapsesta” ryhmän kokonaisuutteen ja kokemuksellisuuteen. Hermanfors (2017) pitää inklusion lähtökohtana myönteisen näkemyksen luomista toisista ihmisistä ja lasten moninaisuuden hyväksymistä. Vastaavasti johtamiseen liittyen työntekijöiden moninaisuuteen liittyvällä diversiteetin johtamisella, tarkoitetaan Tiiringin, Suhosen, Lungan ja Turkin (2016) mukaan organisaatiossa ilmenevää monimuotoisuuden johtamista, johon vaikuttavat yhteisön jäsenten erilaiset ominaisuudet, kuten ikä, sukupuoli tai kulttuuri. Samoin Trittin-Ullbrich ja Schoeneborn (2017) ovat kiinnostuneita siitä, miten henkilöstöä voidaan monipuolistaa ja monimuotoisuutta edistää johtamisen avulla. Heidän mukaansa organisaatioiden keskeinen perusta liittyy vuorovaikutuksellisuuteen, kommunikaatioon ja erilaisuuden hyväksymiseen, joka näyttäytyy moniammatillisissa työyhteisöissä. Näitä samoja taitoja edellytetään inklusiivisen pedagogiikan johtamisessa, jossa keskeisenä pidetään johtajan ymmärrystä erilaisuutta kohtaan (Toson, Burrello, & Knollman, 2013).

## Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen

Inklusio nähdään ajattelutapana, jolla vastataan kaikkien lasten erilaisiin tarpeisiin. Jokaisella lapsella on mahdollisuus kuulua yhteisöön ja osallistua yhteiseen toimintaan (Ainscow & Miles, 2009; Booth, 2011), kuten osallistua yhteisiin leikkeihin ja oppimiseen toisten lasten kanssa. Oppimisympäristössään lapset oppivat arvostamaan erilaisuutta, jota on meissä kaikissa (Wall, 2003). Inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtia ovat myönteiset emotionaaliset asenteet, suvaitsevaisuus, ammatilliset tiedot ja taidot, resurssit sekä yhteinen opetussuunnitelma (Bricker, 2000; Jones, 2004; Odom, 2000; Odom & Diamond, 1998; Pihlaja, 2009).

Inklusio nähdään myös mallina, mikä edellyttää rakenteiden, strategioiden ja menetelmien uudistamista (Liasidou & Antoniou, 2013). Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet (Opetushallitus, 2018) velvoittaa kehittämään varhaiskasvatusta inklusioperiaatteen mukaisesti, jolloin kaikki lapset osallistuvat täyspainoisesti yhteiseen varhaiskasvatukseen tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustastaan riippumatta. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään, että ”pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi” (Opetushallitus, 2018, 22).

Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen nähdään ajattelutapana kasvatuksen ja opetuksen johtamisessa sekä muutosten ja uudistusten johtamisena, jossa strateginen ja pedagoginen johtaminen korostuvat. Uusiutuminen edellyttää yhteistyötä ja erilaisten tiimien tehokasta toimintaa. Uudistuvan johtajan etuna nähdään keskusteleva johtamiskulttuuri, jonka avulla päästään ratkaisuihin (Ainscow & Sandill, 2010; Agbenyega & Sharma, 2014; Fullan & Leithwood, 2012; Rouse & Florian, 2012). Taitavat johtajat pystyvät yhdistämään hallinnon työtehtävät, toiminnan ja ihmisten johtamisen. Asioiden johtaminen (management) on tärkeää, mutta toiminnan johtamista ei voida tehdä tehokkaasti ilman ihmisten johtamista (leadership). Johtamalla ihmisiä, johtaja luo työyhteisön toimintakulttuuria. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen nähdään ennakoivana, dialogisena ja voimaannuttavana johtamisena, jossa johtaja osaa hyödyntää johtamisen eri osa-alueita kokonaisuudeksi, esimerkiksi jaetun johtajuuden avulla. Työyhteisöltä edellytetään arvojohtamiseen liittyvää yhteisöllistä toimintaa ja johtajan läsnäoloa henkilöstön keskuudessa. Läsnäolo ja keskustelu mahdollistavat refleктоivan dialogin ja käsitysten jakamisen organisaation arvoista ja tavoitteista. (Dickins, 2014.) Boothin (2011) mukaan inklusiivista kasvatusta ja yhteiskuntaa tulisi kehittää osallistavien inklusiivisten arvojen mukaan, koska ne ohjaavat kehittämistä suuntaan, jossa moninaisuus toteutuu. Inklusiviinen toiminta ei kuitenkaan aina toteudu, vaikka toiminnasta puhutaan inklusiivisena kehittämisenä. Kehittäjä saattaa tiedostaa inklusiiviset arvot, mutta Booth (2011) pohtii sitä, riittääkö kehittäjällä motivaatiota toteuttaa toimintaa inklusiivisten arvojen mukaisesti.

Inklusiivista johtamista ja inklusiivisen pedagogiikan johtamista on käytetty rinnasteisina käsitteinä, vaikka inklusiivista johtamista voidaan pitää laajempänä käsitteenä kuin inklusiivisen pedagogiikan johtamista. Kansainvälisissä tutkimuksissa ja muissa julkaisuissa käytetään käsitettä ”inclusive leadership”. Inklusiivisella johtamisella viitataan enemmän työyhteisön johtamistapaan ja inklusiviisen pedagogiikan johtamisella pedagogisen toiminnan johtamiseen, jota ohjaavat inklusiiviset arvot. Inklusiivisessa johtamisessa kunnioitetaan inklusiivista ajattelutapaa koskevia arvoja suhteessa johdettaviin (ks. Agbenyega & Sharma, 2014; Ruaircin, Ottesenin, & Preceyn, 2013; Toson, Burrello, & Knollman, 2013). Johtamistoiminta kohdistuu ensisijaisesti

henkilöstöön, mutta johtamisella vaikutetaan myös asiakkaisiin, joihin varhaiskasvatuksessa liittyy olennaisesti pedagogiikka. Tutkimuskirjallisuutta lukiessa ei voi välttyä ajatukselta, että kansallisessa johtamistutkimuksessa on selvä aukko inklusiivisen pedagogiikan johtamiseen liittyen.

Toson, Burrellon ja Knollmanin (2013) mukaan inklusiivinen johtaminen vaatii kehittämismyönteisyyttä ja halua uudistua. Inklusiivisen johtamisen lähtökohtana pidetään johtajan ymmärrystä erilaisuutta kohtaan. Erilaisuuden kohtaaminen sisältää käsityksiä ymmärtää kyvykkyyttä, epätäydellisyyttä, vammaisuutta ja sosiaalista asemaa. Kasvatus- ja opetustoiminnan johtajan yhtenä tehtävänä on mahdollistaa omalla toiminnallaan yhdenvertaiset kehittymismahdollisuudet jokaiselle. Yhdenvertaisuus ja yksilöllisten kykyjen kehittäminen koskevat niin lapsia kuin aikuisia. Liasidou ja Antoniou (2013) pitävät inklusiivisen johtamisen keskeisenä tekijänä koko yhteisön toimintakulttuurin muuttamista kohti inklusiota. Johtamisessa vahvuutena nähdään substanssiosaaminen, yhteistoiminnallisuus ja tiimityön johtaminen (Falvey, 1998; Ruaircin, Ottesenin, & Preceyn, 2013; Spaulding & Flannagan, 2012). Johtajan tietämys tulevaisuuteen suuntaavista käytännöistä, taito käsitellä asioita ja jakaa tietoa yhteistyössä henkilöstön ja yhteistyötahojen kanssa, luovat pohjaa riittävän osaamisen ja yhteistyön varmistamiselle. Vaikka toimintakulttuurin muutokseen vaikuttavat taustalla olevat arvot ja uskomukset, myös johtajan oma valmistautuminen inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen vaikuttaa työyhteisöön. Johtajan käsitys inklusiosta, taito jakaa yhteinen visio henkilökunnan kanssa ja kyky luoda vuorovaikutussuhteita sidosryhmiin, nähdään edistävän inklusion implementointia (Poon-Mc Brayer & Wong, 2013).

Inklusion implementointi edellyttää käytännön toimenpiteitä. Hope (2010) uskoo, että käytännön toimenpiteillä on mahdollista toteuttaa kasvatustoiminnan reformia, joka poistaa oppimisen esteitä, jalostaen yhteisöllisiä menetelmiä. Ratkaisevaa on, miten yhteisössä käsitellään erilaisia mielipiteitä, kohdataanko ne mahdollisuutena vai ristiriitana, jolloin erimielisyys voidaan kääntää uusien tulosten saavuttamiseksi (Hope, 2010). Uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) edellyttää muutosta aikuisjohtoisesta kulttuurista lapsilähtöiseen, osallistavaan ja vuorovaikutteiseen pedagogiseen varhaiskasvatukseen, jota Suomessa on rakennettu jo pitkään. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen sisältää johtajan käsitykset inklusiosta, yhteisestä opetussuunnitelmasta, resurssien ja osaamisen jakamisesta johtajan inklusiivisten asenteiden ohella.

## Tutkimuksen tavoitteet, osallistujat ja metodi

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia asenteita<sup>1</sup> ja käsityksiä varhaiskasvatuksen johtajilla on inklusioon ja inklusiivisen pedagogiikan johtamiseen liittyen. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten johtamistehtävät painottuvat johtamisen leadership ja management osa-alueilla ja miten osa-alueet ovat yhteydessä inklusioon. Yhtenä johtamisen osa-alueena pidetään lisäksi administration-johtamista eli hallinnon johtamista, joka voidaan liittää asioiden johtamiseen. Taulukossa 1 on esitetty tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät.

TAULUKKO 1 Tutkimuskysymykset

TUTKIMUSKYSYMYS	N	AINEISTO	MENETELMÄ
Miten johtamistehtävä painottuu johtamisen eri osa-alueilla?	120	Kysely	Määrällinen
Millainen asenne johtajille on inklusioon?	120	Kysely	Määrällinen
	6	Haastattelu	Sisällönanalyysi
Miten johtamisen eri osa-alueet ovat yhteydessä inklusioon?	120	Kysely	Määrällinen
Millaisia käsityksiä johtajilla on inklusiosta?	6	Haastattelu	Sisällönanalyysi
Millaisia käsityksiä johtajilla on inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta?	6	Haastattelu	Sisällönanalyysi

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat Manner-Suomen kuntien varhaiskasvatuksen ylimmät viranhaltijat, yleisemmin nimikkeellä varhaiskasvatusjohtaja tai -päällikkö. Tutkimuksen aineisto kerättiin vuoden 2017 aikana siten, että kvantitatiivinen kyselylomakeaineisto kerättiin keväällä ja sitä täydentävä kvalitatiivinen haastatteluaineisto syksyllä. Webropol-kyselylomake saatekirjeineen lähetettiin kaikkiin Manner-Suomen kuntiin (n = 295). Kyselyyn vastasi yhteensä 120 johtajaa erikokoisista kunnista eri puolilta Suomea. Vastausprosentti oli 41. Tiedot käsiteltiin anonymisti. Taulukossa 2 on taustatietoa osallistujista.

<sup>1</sup> Käytämme käsitteitä inklusiivinen asenne ja orientaatio rinnakkain artikkelissa. Tällä viitataan suhtautumistapaan.

TAULUKKO 2 Taustatietoja osallistujista

MUUTTUJA	N	%
Sukupuoli		
Nainen	115	95.8
Mies	5	4.2
Työpaikkakunnan kuntaluokittelu		
Kaupunkimainen kunta	25	20.8
Taajaan asuttu kunta	31	25.8
Maaseutumainen kunta	64	53.4
Tehtävänimike		
Varhaiskasvatusjohtaja tai -päällikkö	113	94.2
Sivistystoimenjohtaja tai opetuspäällikkö	3	5.2
Päiväkodin johtaja	4	3.3
Esimiestyökokemus		
Alle 10 v	35	29.2
11–20 v	33	27.5
21–30 v	28	23.3
Yli 31 v	23	19.2
Ei vastausta	1	0.8
Koulutustausta		
Sosiaalialan koulutus (sosionomi, sosiaalikasvattaja)	22	18.3
Lastentarhanopettaja (opisto, seminaari)	48	40.0
Kasvatustieteen kandidaatti, kasvatustieteen maisteri (varhaiskasvatuksen opettaja), kasvatustieteen tohtori	33	27.5
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja, erityislastent.op.	8	6.7
Lähihoitaja, lastenhoitaja, päivähoitaja	2	1.7
Ei varhaiskasvatuksen koulutusta	7	5.8
Erityispedagogiikan yliopisto-opinnot		
Perusopinnot	64	53.4
Aineopinnot	10	8.3
Syventävät- tai erityisopettajaopinnot	10	8.3
Ei erityispedagogiikan opintoja	36	30.0



Haastateltavat valittiin johtajista, joiden inklusiota kuvaavan summamuuttujan (ks. kyselytutkimuksen summamuuttuja *inklusiioasenne*) arvo oli neljän ja viiden välillä, jolloin johtajien inklusio-orientaatio oli vahvaa. Lisäksi valintaan vaikutti johtajan työkyntän koko, koska haastateltaviksi valittiin johtajia erikokoisista kunnista eri puolelta Suomea. Haastateltavista kaksi oli yli 39 000 asukkaan kunnasta, kaksi 20 000–38 000 asukkaan ja kaksi alle 10 000 asukkaan kunnasta. Haastattelusta rajautuivat pois isompien kuntien johtajat, jotka eivät vastanneet haastattelupyyntöön. Johtajista neljällä oli kasvatustieteen maisterin tutkinto, yhdellä kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja yhdellä sosionomi (AMK) tutkinto.

Tutkimus sisältää sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa, jonka vuoksi on kyse triangulaatiosta sekä menetelmän että aineiston osalta. Triangulaatiossa ilmiötä lähestytään useasta eri suunnasta tai useammalla eri menetelmällä, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Metsämuuronen, 2006). Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin tutkimuksen menetelmällisiä lähtökohtia.

### **Kyselytutkimuksen metodi**

Tutkimuksen kvantitatiivinen osa toteutettiin kyselyllä, jossa selvitettiin johtajien työtehtävien jakaantumista kahden johtamisen osa-alueen välillä. Lisäksi kyselyllä selvitettiin johtajien asennoitumista inklusiiviseen ajattelutapaan. Kyselylomakkeen laadinnassa hyödynnettiin Boothin ja Aiscowin (2005) kehittämää ”Index for Inclusion” mittaristoa, jolla arvioidaan oppilaitosten inklusion eri elementtejä. Kysely koostui vastaajien taustatiedoista sekä johtamiseen ja inklusioon liittyvistä Likert-asteikollisista väittämissä. Johtamiseen liittyviä väittämiä tarkasteltiin eri työtehtävien toistumiseen liittyen asteikolla 1–6 (1 = *viikottain*, 2 = *kuukausittain*, 3 = *joka kolmas kuukausi*, 4 = *puolivuositain*, 5 = *harvemmin*, 6 = *ei lainkaan*). Inklusiokäsitykseen liittyvät väittämät selvittivät mielipidettä viisiportaisella asteikolla (1 = *täysin eri mieltä*; 5 = *täysin samaa mieltä*). Inklusioon suhtautumista mitattiin väittämillä, jotka selvittivät johtajan suhtautumista erityyppisiin erityisen tuen muotoihin kuten kehitysvammaisuuteen, etnisen taustan moninaisuuteen, sosiaalisemotionaalisiin vaikeuksiin ja oppimisvaikeuksiin. Lisäksi väittämät sisälsivät osallisuutta, esteetöntä oppimisympäristöä ja resursointia koskevia väittämiä.

Management ja leadership –johtamisen osa-alueiden väittämät pohjaavat näiden alueiden teoreettiseen määrittelyyn. Kyselyssä management-johtamista mitattiin kaikkiaan 15 väittämillä liittyen asiantuntijatehtäviin, päätöksentekoon, kokouksiin, talouteen, asioiden valmisteluun, rakenteiden luomiseen, arviointiin, tilastointiin ja raportointiin. Leadership-johtamiseen liittyen kyselyssä oli 15 väittämiä, jotka liittyivät osallistamiseen, työyhteisökeskusteluihin, yhteistoiminnallisuuteen, osaamisen

jakamiseen ja kehityskeskusteluihin. Osa väittämistä oli laadittu sisällöllisesti käännteiseen muotoon, jolloin analysointivaiheessa näiden vastauskaala käännettiin vertailtavaan muotoon (ks. Liite 1).

Kyselyssä management-johtamisen väittämät liittyivät päätöksentekoon (teen viranhaltijapäätöksiä), kokouksiin (osallistun johonkin kunnan ylempään johtoryhmään), asioiden valmisteluun (valmistelen asioita lautakuntaan), talouteen (talousjohtamiseen liittyvät työtehtävät), rakenteiden luomiseen (luon rakenteita varhaiskasvatuksen laadun arviointiin), asiantuntijatehtäviin (toimin asiantuntijana luottamushenkilöille/poliitikoille lautakunnan kokouksissa), arviointiin (kerään asiakaspalautetta kirjallisesti), tilastointiin ja raportointiin (kokoan tilastoja ja raportteja). Leadership-johtamisen väittämät liittyivät työyhteisökeskusteluihin (keskustelen alaisteni kanssa huoltajien vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon), osallistamiseen (keskustelen alaisteni kanssa yhteistoimintaan liittyvistä menetelmistä), arvokeskusteluihin (käyn arvokeskusteluja vastuualueellani), tiimityöhön (keskustelen alaisteni kanssa henkilökunnan tiimityöskentelyn johtamisesta), yhteistoiminnallisuuteen (olen jäsenenä työryhmässä, jota johtaa alaiseni), osaamisen jakamiseen (osallistun alaiseni pitämään koulutukseen) ja kehityskeskusteluihin (pidän kehityskeskusteluja yksilöllisesti) (ks. Liite 1).

## Aineiston analyysi

Kvantitatiivinen aineisto ( $n = 120$ ) analysoitiin SPSS versio 23 -ohjelmalla. Yksi vastaajista oli jättänyt vastaamatta kaikkiin väittämiin, joten vastaaja jätettiin analyysien ulkopuolelle. Tutkimuksessa käytetyissä mittareissa puuttuvia tietoja esiintyi varsin vähän: kaikkiaan 47 väittämässä puuttuvia havaintoja oli vain 43 kappaletta (0.8 % kaikista havainnoista) ja väittämittäin tarkasteltuna puuttuvien tietojen osuus vaihteli välillä 0.0 % – 4.2 %. Puuttuvat tiedot voitiin tulkita satunnaisiksi (Missing at random, MAR) ja ne korvattiin aineistoon regressiokorvausta käyttäen (Vehkalahti, 2014). Aineistosta muodostettiin kolme summamuuttujaa: leadership, management ja inklusioasenne, jotka laskettiin aineistoon väittämistä muodostettuina keskiarvoina. Tämä helpottaa summamuuttujien tulkintaa, koska muuttujien arvojen skaala säilyy samana kuin alkuperäisillä väittämillä. Muodostettavien summamuuttujien luotettavuutta arvioitiin aluksi eksploratorisen faktorianalyysin avulla. Analyysissä kullekin väittämäkokonaisuudelle toteutettiin yksiulotteinen faktorimalli GLS-ekstraktoinnilla, joka ei edellytä muuttujien normaalijakautuneisuutta (Nummenmaa, 2011). Faktorimalleissa väittämien kuulumista samaan kokonaisuuteen arvioitiin niiden kommunaliteettien avulla. Mallinnusta toistettiin vaiheittain niin, että kokonaisuuden kannalta kaikkein heikoimmin toimivat väittämät, joiden kommunaliteetit jäivät alle valitun kriteeriarvon 0.30, poistettiin vaiheittain mallista.

Faktorianalyysien jälkeen toteutettiin reliabiliteettianalyysi, jossa summamuuttujiin mukaan tulevien väittämien sisäistä yhdenmukaisuutta ja korrelaatioita tarkasteltiin reliabiliteettikertoimella (Cronbachin  $\alpha$ ), väittämien välisillä korrelaatioilla sekä yksittäisten väittämien ja muista väittämistä muodostetun summan korrelaatioilla. Tässä menettelyssä leadership-johtamiseen liittyvä summamuuttuja muodostui yhdeksästä väittämästä (Väittämät nro 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15, ks. liite 1), joiden kommunaliteetit vaihtelivat välillä 0.34 ja 0.82, väittämien väliset korrelaatiot vaihtelivat välillä 0.11 ja 0.80 ( $k_a = 0.39$ ) ja väittämien korrelaatiot muiden väittämien muodostamaan yhteissummaan vaihtelivat välillä 0.44 ja 0.72. Cronbachin  $\alpha$  oli 0.85. Management-johtamiseen liittyvä summamuuttuja muodostui seitsemästä väittämästä (Väittämät nro 4, 6, 7, 10, 12, 13 ja 14, ks. liite 1), joiden kommunaliteetit vaihtelivat välillä 0.36 ja 0.82, väittämien väliset korrelaatiot vaihtelivat välillä 0.02 ja 0.80 ( $k_a = 0.33$ ) ja väittämien korrelaatiot muiden väittämien muodostamaan yhteissummaan vaihtelivat välillä 0.40 ja 0.64. Cronbachin  $\alpha$  oli 0.77. Inklusioasenteeseen liittyvä summamuuttuja muodostui seitsemästä väittämästä (Väittämät nro 6, 7, 8, 11, 12, 13 ja 14, ks. Liite 1), joiden kommunaliteetit vaihtelivat välillä 0.48 ja 0.98, väittämien väliset korrelaatiot vaihtelivat välillä 0.12 ja 0.88 ( $k_a = 0.40$ ) ja väittämien korrelaatiot muiden väittämien muodostamaan yhteissummaan vaihtelivat välillä 0.37 ja 0.77. Cronbachin  $\alpha$  oli 0.82.

Johtamisen osa-alueista (leadership ja management) muodostettuja summamuuttujia verrattiin inklusioasenteita kuvaavaan summamuuttujaan Spearmanin korrelaatiokertoimella ( $r_s$ ). Tämä kerroin muodostuu muuttujien alkuperäisten arvojen sijaan niiden avulla muodostetuista järjestysluvuista. Negatiiviset lukuarvot kuvaavat käänteistä järjestystä (Tähtinen, Laakkonen, & Broberg, 2011). Negatiivisia lukuarvoja saatiin johtamiseen liittyvissä muuttujissa, koska arviointiasteikko oli käänteinen riippuen siitä, kuinka usein työ toistui. Arvo 1 tarkoitti usein tapahtuvaa ja arvo 6 harvemmin tapahtuvaa työtehtävää.

Kuntaluokkien (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat) välisiä tilastollisia eroja johtamisen osa-alueissa tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja tähän liittyvää efektikokoa tunnusluvun  $\eta^2$  avulla. Erityispedagogiikan opintojen vaikutusta inklusioasenteeseen tutkittiin pienehköjen osaryhmäkokojen vuoksi ei-parametrisella Kruskal-Wallis  $H$ -testillä, sekä yksityiskohtaisemman kontrastivertailun osalta Mann-Whitneyn  $U$ -testillä. Näissä analyyseissä efektikokoa arvioitiin  $r$ -tunnusluvulla, joka muodostettiin standardoituun normaalijakaumaan perustuvan  $z$ -muunnoksen avulla (Field, 2018).

Tilastollisen merkitsevyyden arvioinnissa käytettiin tyypillistä  $p$ -arvotulkintaa, jossa tuloksella on tilastollista merkitsevyyttä, kun  $p$ -arvo on  $<0.05$ . Effektikokoa tulkittiin

käyttäen J. Cohenin esittämiä suuntaa-antavia raja-arvoja  $\eta^2$ :lle (0.01 – 0.06 – 0.14: pieni – keskisuuri – suuri) ja  $r$ :lle (0.10 – 0.30 – 0.50: pieni – keskisuuri – suuri) (Ellis, 2010).

## Haastattelututkimuksen metodi

Tutkimuksen määrällistä aineistoa syvennettiin laadullisella aineistolla, joka kerättiin haastattelemalla kyselyyn vastanneita johtajia ( $n = 6$ ). Haastattelun teemat olivat: johtaminen, käsitys inklusiosta ja inklusiivisen pedagogiikan johtaminen. Haastattelut litteroitiin ja litteroituja sivuja kertyi 29. Litteroidut haastattelut siirrettiin NVivo (versio 11) ohjelmaan.

Haastatteluaineiston analysointi nojaa fenomenografiseen sisällönanalyysiin, jossa selvitetään erilaisia käsityksiä, merkityksiä ja asenteita (ks. Metsämuuronen, 2006). Fenomenografista lähestymistapaa voi kuvata kokemuksellisenä suhteena haastateltavien työelämään, varhaiskasvatuksen ympäristöön tai ymmärryksen taustalla olevana vuorovaikutussuhteena toisiin ihmisiin (Vilkka, 2015). Aineiston organisoinnissa ja analysoinnissa käytettiin apuna NVivo-ohjelmaa. Analyysimme nojasi aineistoon ja teoria ohjasi haastattelujen teemojen muodostamista, mutta ei varsinaista analyysiä. Analyysin alussa kokosimme litteroidusta aineistosta inklusioon liittyviä käsitteitä tai kokonaisuuksia, joista muodostui 10 eri luokkaa. Näihin luokkiin liittyviä vertailuarvoja eli referenssejä muodostui 520, jotka ovat nähtävissä suluissa. Teemat olivat inklusiokäsitys (46), osallisuus (21), opetussuunnitelma (8), kolmiportainen tuki (51), tiedot ja taidot (31), resurssit (35), työnkuva (153), tuki työlle (33), onnistumiset (12) ja tulevaisuus (130). Seuraavaksi eri luokat analysoitiin ja luokista etsittiin samoja elementtejä. Tämä viittaa aksiaaliseen koodaukseen aineistolähtöisessä analyysissä (Böhm, 2004, 274). Kussakin luokassa käsiteltiin seuraavia teemoja: käsitys inklusiosta, resurssit, opetussuunnitelma, osaamiseen liittyvät tiedot ja taidot, administration, management, leadership, inklusiivisen pedagogiikan johtaminen, johtajan oma kehittyminen ja tulevaisuus. Teemat liittyivät vahvasti inklusion eri osa-alueisiin (ks. Bricker, 2000; Jones, 2004; Odom & Diamond, 1998; Pihlaja, 2009) sekä johtamisen osa-alueisiin. Analyysi tiivistyi neljään inklusiota kuvaavaan pääluokkaan: inklusiokäsitys, inklusion resurssit, opetussuunnitelma, tiedot ja taidot. Vastaavasti johtamiseen liittyvä analyysi tuotti kuusi pääluokkaa: hallinnointi (administration), johtaminen (management), johtajuus (leadership), inklusiivisen pedagogiikan johtaminen, johtajana kehittyminen ja johtaminen tulevaisuudessa.

## Tulokset

### Johtamistehtävän painottuminen johtamisen eri osa-alueilla määrällisesti tarkasteltuna

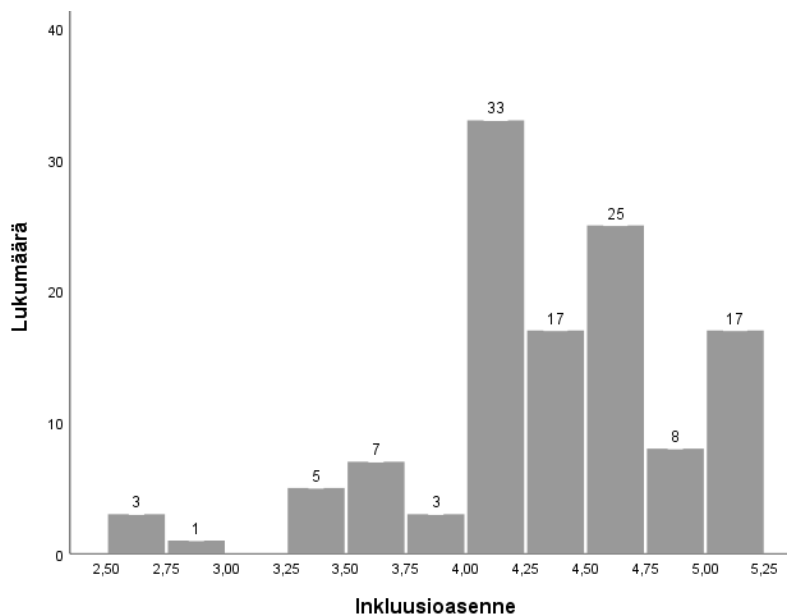
Varhaiskasvatusjohtajien työtehtävät painoutuivat asioiden ja hallinnon johtamiseen. Lähes kolme neljäsosaa johtajista oli management-tyyppisiä ( $n = 89, 74.8 \%$ ) ja neljännes leadership-tyyppisiä ( $n = 30, 25.2 \%$ ) johtajia. Varhaiskasvatusjohtajien työaika painottui asioiden ja hallinnon johtamiseen, kuten asioiden valmisteluun, kokouksiin, viranhaltijapäätösten tekemiseen, asiantuntijana toimimiseen, rakenteiden luomiseen, talousjohtamiseen, henkilöstö- ja tilajärjestelyihin, tilastointiin ja raportointiin. Maaseutumaisten ja kaupunkimaisten kuntien johtajien tehtävänkuvat erosivat hieman toisistaan, isommissa kaupungeissa varhaiskasvatusjohtajan tehtävät keskittyivät enemmän hallintoon, jolloin heille ei kuulunut varhaiskasvatusyksikön johtamiseen liittyviä työtehtäviä, joita maaseutumaisten kuntien varhaiskasvatusjohtajalle saattoi kuulua. Näin myös lähiesimiestyön konteksti vaihteli kunnasta riippuen.

Kuntaluokkien välisten erojen vertailu johtamisen osa-alueissa osoitti, että maaseutumaisissa kunnissa varhaiskasvatusjohtajien leadership-johtaminen oli hieman vahvempaa kuin taajaan asutuissa tai kaupunkimaisissa kunnissa. Kuntaluokan efekti oli kuitenkin heikko, eikä se ollut tilastollisesti merkitsevä ( $F(2, 116) = 0.56, p = 0.571, \eta^2 = 0.01$ ). Kuntaluokkien välillä ei ollut merkitsevää eroa myöskään management-johtamisessa ( $F(2, 116) = 1.85, p = 0.162, \eta^2 = 0.02$ ).

Seuraavaksi tarkastelimme johtamisen osa-alueiden yhteyttä inklusioon. Johtamisen osa-alueista ja inklusiosta muodostettuja summamuuttujia tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Leadership-johtamisen ja inklusioasenteen välillä oli tilastollisesti merkitsevää, efektikooltaan kohtalaista riippuvuutta ( $r_s = -0.30, p = .001$ ). Vastaavasti inklusioasenteen ja management-johtamisen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $r_s = -0.16, p = .080$ ).

### Johtajien asenne inklusioon

Varhaiskasvatusjohtajilla oli myönteinen asenne inklusioon. Varhaiskasvatusjohtajien inklusioasenteiden summamuuttuja sai arvoja 1–5, jolloin 5 kuvasi myönteistä suhtautumista ja arvo 1 heikkoa suhtautumista inklusioon. Asennemuuttujan jakaumassa arvojen vaihteluväli oli 2.71–5.00, keskiarvo 4.32, keskihajonta 0.54 ja mediaani 4.29. Kuviossa 1 on esitetty varhaiskasvatusjohtajien inklusioasenteisiin liittyvä jakauma histogrammina.



KUVIO 1 Johtajien asenteiden jakautuminen inklusioasenne summamuuttujan mukaan

Varhaiskasvatusjohtajat olivat lähes varauksetta valmiita muodostamaan omasta lapsiryhmästään inklusiivisen, jos he toimisivat itse varhaiskasvatuksen opettajina. Johtajan suhtautuminen lapseen, jolla on jokin vamma, kognitiivisia oppimisvaikeuksia tai sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia, kertoi siitä, miten johtajat suhtautuvat eri tavoin erityistä tukea tarvitseviin lapsiin. Varhaiskasvatusjohtajat olivat varauksettomia etniseen vähemmistöön kuuluvia ( $n = 114$ , 95,8 %) ja oppimisvaikeuksia ( $n = 111$ , 93,3 %) omaavia lapsia kohtaan. Sen sijaan hieman kriittisemmin suhtauduttiin lapsiin, joilla oli kehitysvammaisuutta ( $n = 105$ , 89,0 %) tai sosiaalisemotionaalisia ( $n = 103$ , 87,3 %) vaikeuksia. Tulos osoittaa, että suurin osa johtajista ottaisi varauksetta erilaisia lapsia opettamaansa lapsiryhmään. Johtajat eivät pääsääntöisesti muodosta lapsiryhmiä erityisen tuen tarpeiden perusteella. Mikäli johtajat lopettaisivat integroidun erityisryhmän, kolme neljäsosaa ( $n = 90$ , 75,0 %) johtajista oli valmiita siirtämään resurssit tavalliseen ryhmään. Johtajat arvioivat, että kaikissa varhaiskasvatyüksiköissä ei osata iloita lasten erilaisuudesta ( $n = 27$ , 22,5 %), mutta suurin osa henkilökunnasta suhtautuu myönteisesti lasten erilaisuuteen ( $n = 91$ , 75,8 %).

Johtajien vahvaa orientaatiota inklusioon kuvasi tahto mahdollistaa esteetön oppimisympäristö ja osallistaa lapset ja huoltajat päätöksentekoon heitä koskevilla asioissa. Tosin osallistamisen implementointi osoittautui osalle johtajista haasteeksi keinojen puuttuessa. Puolet johtajista arvioi, että heillä on riittävästi osaamista erityisen tuen tarpeisiin liittyen, mutta puolet koki oman osaamisen riittämättömäksi. Yliopistollisilla erityispedagogiikan opinnoilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä

inkluisioon suhtautumisessa, kun vertailtiin kaikkia eri opintojen ryhmiä toisiinsa ( $H(3) = 5.43$ ,  $p = .142$ ). Voidaan kuitenkin mainita, että johtajilla, joilla oli syventävät- tai erityisopettajaopinnot erityispedagogiikasta, suhtautuminen inkluisioon oli muita myönteisempää ( $U = 310$ ,  $z = 2.27$ ,  $p = 0.023$ ,  $r = 0.21$ ). Muilta osin opinnoilla, koulutustaustalla tai esimiestehtäviin liittyvillä työvuosilla ei ollut merkitsevää vaikutusta inkluisioon asennoitumiseen.

### **Johtajien käsitykset inklusiosta: laadullinen aineisto**

Kaikkien haastateltujen johtajien mukaan heidän toimintaansa ohjasivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiset työtavat. Varhaiskasvatuksen esimiehet johtivat opetussuunnitelmiin liittyviä prosesseja varhaiskasvatusyksiköissä. Yksikön johtajien osallistuminen opetussuunnitelman sisällön laatimiseen, heti opetussuunnitelmien uudistamisprosessin alkuvaiheessa, nähtiin merkityksellisenä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden implementointiin liitettiin myös täydennyskoulutustarve. Inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvät tiedot ja taidot edellyttävät osaamista, jossa täydennyskoulutus nähtiin avaintekijänä. Erityispedagogiikasta keskusteltiin asiantuntijaryhmissä, joista tiedot ja taidot levisivät johtajien mukaan varhaiskasvatusyksiköihin. Osaamisen lisääntyessä johtajat olivat huomanneet, että keskustelu varhaiserityiskasvatuksesta oli muuttunut monipuolisemmaksi. Yhtenä menestystekijänä nähtiin tahtotila nostaa laatutasoa ja määrittää, mitä korkea laatu tarkoittaa kunnan varhaiskasvatuksessa. Laatutason nostamiseen liittyivät osaamisen jakaminen kunnan sisällä, täydennyskoulutus ja varhaiskasvatuksen arvostus. Johtajat kantoivat huolta niistä työntekijöistä, jotka eivät omasta mielestään tarvitse lisäkoulutusta.

Mun mielestä on myös haaste, kun on olemassa niitä henkilöitä, jotka kokevat, että he eivät tarvitse enää lisää koulutusta ja he osaavat tämän työn niillä taidoilla, mitkä heillä on. Kun tää on siitä hieno työ, että tässä voi aina tulla paremmaks (H5).

Johtajat pohtivat yhteiskunnan muuttumista, esimerkiksi vieraskielisistä lapsista tiedettiin vielä hyvin vähän. Tähän johtajat liittivät keskustelun lapsen tuen tarpeesta ja arviointia siitä, tarvitseeko lapsi tukea suomen kielen osaamiseen, oppimisvaikeuksien vai muiden syiden vuoksi. Yhteiskunnan arvot muuttuvat ja arvoista keskusteleminen näkyi johtajien työssä.

Johtajien haastattelun perusteella käsitykset inklusiosta vaihtelivat. Osa johtajista ymmärsi, mitä käsite tarkoittaa, mutta osalla oli epäselvä käsitys inklusiosta. Inkluisioon liitettiin lasten sijoitteluun liittyvää toimintaa, jossa näkyi myös käsitteiden integraatio ja inklusio välinen epäselvyys. Inklusio -sanan merkitystä pohdittiin, samoin resursseja, opetussuunnitelmaa ja näihin liittyen tietoja ja taitoja. Näistä

muodostuivat inklusion neljä pääluokkaa (käsitteen määrittäminen, resurssit, opetussuunnitelmat, tiedot ja taidot), joiden sisältöä avaamme seuraavaksi. Näiden yhteydessä pohdimme myös johtajien käsityksiä inklusiosta.

Johtajat, joilla oli näkemys inklusion sisällöstä, kuvasivat sitä lähipalveluna ja käsitteillä yhdenvertaisuus, tasa-arvoisuus, tasavertaisuus, yhteinen asenne ja sitoutuminen. Johtajat olivat järjestäneet tuen lapsen varhaiskasvatusympäristöön ilman, että lapsi joutuisi tuen takia vaihtamaan ryhmää tai varhaiskasvatusyksikköä. Lasten tarvitsema tuki tarjottiin lapsen omassa ryhmässä, muokkaamalla ympäristöä ja miettimällä erilaisia tuen menetelmiä. Lisäksi johtajat olivat ottaneet kolmiportaisen tuen käytännön varhaiskasvatukseen tai ajattelivat, että kolmiportainen tuki voisi selkiyttää toimintaa. Kolmiportaisen tuen menetelmistä oli keskusteltu ja keinoja oli listattu eri tuen tasoille. Lisäksi oli keskusteltu siitä, miten siirtymät tuen vaiheiden välillä toteutetaan.

Johtajat, joille inklusio käsitteenä oli selkeämpi, ajattelivat, että esimerkiksi integroitujen erityisryhmien purkaminen oli heidän mielestään inklusion toteutumista. Tässä kohden johtajat eivät huomioineet sitä, että integroitu erityisryhmä voi olla myös inklusiivinen, jolloin vain pienellä osalla lapsista on erityisen tuen tarpeita. Tämä näkyi varhaiskasvatuksen erityisopettajan resurssin jakamisena uudelleen koko varhaiskasvatukseen. Resurssin jakaminen antoi varhaiskasvatuksen erityisopettajalle mahdollisuuden toimia myös alueellisesti konsultoivana erityisopettajana. Lisäksi joihinkin kuntiin oli esimerkiksi muodostettu varhaiserityiskasvatuksen työryhmä, joka keskittyi erityiskasvatukseen liittyviin sisältöihin ja johti näihin liittyvää asioiden valmistelua. Työryhmän välityksellä erityisosaamista jaettiin koko kunnan sisällä ja pedagogiset ratkaisut ohjasivat toimintaa. Esimerkiksi lapsen tuen tarpeen lisääntyessä, ainoa ratkaisu ei ollut lisähenkilöstö, vaan pedagogiset menetelmät mahdollistivat lapselle riittävän tuen. Tukitoimet ja pedagogiset menetelmät nähtiin koko lapsiryhmän etuna.

Kaikilla johtajilla ei sen sijaan ollut selkeää käsitystä inklusiosta, vaikka johtajien suhtautuminen inklusioon oli myönteistä. Nämä johtajat puhuivat ryhmärakenteista, tukilapsista ja integroitujen erityisryhmien puolesta. Integroitujen erityisryhmien säilyttäminen oli heillä vahvaa, eikä siinä nähty mitään haasteita. Tosin joistakin integroiduista erityisryhmistä oli poistettu varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja heidät oli siirretty kiertäviksi erityisopettajiksi. Näiden johtajien kunnissa ei käytetty kolmiportaista tukea ja keskustelu kolmiportaisen tuen pedagogisesta tarkoituksesta oli vähäistä. Kolmiportainen tuki nähtiin lähinnä ”portaina” ”ylös ja alas ja alas ja ylös”, ilman sisältöä siitä, miten kolmiportainen tuki mahdollistaisi lapsen oppimisen tuen lapsen tarpeiden mukaisesti. Inklusio ymmärrettiin myös lapsen ohjaamisena tutkimuksiin. Johtajat pitivät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita hyvänä, mutta



opetussuunnitelman pedagoginen johtaminen jäi heidän puheessaan vähemmälle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin liittyvä johtaminen painottui hankerahoituksen ja koulutusten järjestämiseen, tai se nähtiin jopa ylimääräisenä tehtävänä hallinnon ja asioiden johtamisen lisäksi. Täydennyskoulutustarpeet kohdistuivat johtajien mukaan ennen kaikkea Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden jalkauttamiseen sekä osallistamisen lisäämiseen ja vuorovaikutustaitoihin.

### **Johtajien käsitykset inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta**

Kaikkien haastateltavien oli vaikea yksilöidä sitä, mitä inklusiivisen pedagogiikan johtaminen on tai voisi olla. Keskustelu siirtyi varhaiskasvatuksen erilaisiin asioihin, jotka liittyivät johtamiseen ja johtajan työtehtävään, mutta eivät inklusiiviseen pedagogiikkaan. Inklusiivisen pedagogiikan johtamista kuvailtiin lyhyesti sanoilla ”keskustelua lapsen paikasta”, ”saisi keskittyä tehtävänkuvan mukaiseen työhön”, ”on varhaiskasvatuksen erityisopettajat”, ”erityisvarhaiskasvatuksen johtamista”, ”laatutaso”, ”tarvitaan osaamista”, ”vasun mukainen työskentelytapa”, ”vaikea kysymys”, ”arvokeskustelua” ja ”suunnan näyttämistä”.

Johtajat näkivät inklusiivisen pedagogiikan erilaisten ihmisten johtamisena, jossa henkilöstöjohtaminen edellyttää enemmän aikaa. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen koettiin uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisena johtamisena, jota johdetaan lähiesimiesten kautta varhaiskasvatusyksiköihin. Niiden johtajien, joilla ymmärrys inklusiivisesta oli heikompaa, oli huomattavasti vaikeampaa luoda käsitystä siitä, mitä inklusiivisen pedagogiikan johtaminen sisältää. Inklusiivisen pedagogiikan johtamista esti johtajien mukaan työtehtävien kuormittuminen, pula varhaiskasvatuksen erityisopettajista tai joidenkin työntekijöiden haluttomuus osallistua täydennyskoulutukseen. Johtajat näkivät täydennyskoulutuksen tärkeänä, koska varhaiskasvatukseen on tullut paljon muutoksia lyhyen ajan sisään. Esimerkiksi pedagoginen leikki nähtiin tärkeänä opetusmenetelmänä, mutta leikin kokonaisvaltaisuus lapsen päivässä jäi johtajien puheessa vähemmälle huomiolle, kuten myös huoltajien osallisuuteen liittyvät keinot. Varhaiskasvatuksen vahvuutena tuotiin esiin inklusiivisen pedagogiikkaan liittyen pitkä kokemus tiimityöstä ja eri ammattiryhmien välisestä yhteistyöstä.

Johtajien mukaan säännöllinen työnohjaus, täydennyskoulutus ja verkostoyhteistyö tukivat inklusiivisen pedagogiikan johtamista. Johtajien omat koulutustarpeet kohdistuivat henkilöstöjohtamiseen, lähinnä erilaisten ihmisten johtamiseen ja henkilöstön yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen. Myös eri henkilöstöryhmien välisen osaamisen ja yhteistoiminnan lisääminen nähtiin kehittämistarpeena.

Täydennyskoulutuksen nähtiin vahvistavan johtajuutta ja antavan mahdollisuuden kehittää pedagogiikkaa ja pedagogista johtamista.

Valtavasti koulutetaan esimiehiä ja paljon kannetaan huolta näistä lähiesimiehistä ja heidän jaksamisestaan ja työmäärästä ja paisutetaanko sitä liian suureksi ja onko heillä liian paljon alaisia yhdellä esimiehellä. Et me ollaan se väliportaan porukka ja me ollaan aika ajoin se joukko, joka jää hunningolle tässä (H 4).

Johtajat kaipasivat enemmän tukea omalle työlleen. Johtajat keskustelevat organisaatorakenteesta riippuen joko lähiesimiesten tai henkilöstön kanssa, minkä he kokivat tärkeänä voimavarana. Oman esimiehen tukea työlle kaivattiin enemmän. Osalla yhteydenotot jäivät puhelinkeskustelun tai satunnaisen tavoitettavuuden varaan. Nämä näyttäytyivät ”arjessa pärjätään” -kokemuksena. Asioihin perehtyminen ja valmistelu veivät aikaa, joka johtajilla oli vähäistä. Johtajat kaipasivat enemmän keskustelu-aikaa, joka osaltaan tukisi johtajan työtä, tekemällä näkyväksi pedagogista toimintaa. Keskustelua tarvittaisiin johtajien mukaan yhteisen päämäärän luomiseen, lasten hyvinvointiin ja oppimiseen sekä perheiden hyvinvointiin liittyen. Keskustelu-aikaa johtajat järjestäisivät vähentämällä hallinnon ja asioiden johtamista. Osa johtajista toi esille johtajuuden työparityöskentelynä, joka mahdollistaisi jaetun johtajuuden ja tuen omalle työlle. Johtajat näkivät tärkeänä oman läsnäolonsa työyhteisössä, mutta tämän toteuttamiseen ei työaika juurikaan riittänyt. Läsnäolo mahdollistaisi keskustelun ja toisi vankempaa näkemystä yhteisestä tulevaisuuden visiosta.

Johtajat kuvailivat varhaiskasvatuksen johtamista tulevaisuudessa sanoilla avoimuus, keskustelevuus ja yhdessä tekeminen. Johtajien mielestä tarvitaan johtajia, joilla on visio, mihin suuntaan varhaiskasvatusta viedään ja tukipilareita siihen. Johtamisella nähtiin olevan iso merkitys ja tämän vuoksi osa johtajista toi esille, että jokaisessa varhaiskasvatusyksikössä tulisi olla johtaja, joka on vapautettu lapsiryhmätyöstä ja jolla on aikaa pedagogiselle johtamiselle. Ennen kaikkea johtajan pitää uskaltaa johtaa ja antaa asiantuntijoiden hoitaa varhaiskasvatus lapsiryhmissä. Johtamisen ytimessä nähtiin vaikuttava keskustelu, suunnan näyttäminen, osaamisen jakaminen ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukainen johtaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutuminen edellytti johtajien mielestä muutosta totutuissakin toimintatavoissa, mihin tarvitaan koko henkilöstön työpanos.

Koska käsitys inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta vaihteli, keskustelu siirtyi helposti käsillä olevaan varhaiskasvatuksen muutokseen ja sen johtamiseen. Haastateltavien mukaan tarvitaan johtamista, jonka edellytykset liittyvät ihmisyyteen, sosiaalisiin taitoihin ja toisten kohtaamiseen. Johtaminen nähtiin tulevaisuudessa asiantuntijoiden johtamisena, jossa pedagoginen johtajuus ja tiimiorganisaatio edistävät osaamisen jakamista ja vahvistavat varhaiskasvatuksen laatua. Johtajat ajattelivat, että johtamisella

on iso merkitys. Henkilöstön tulee voida luottaa, että asiat etenevät ja ne on johdettu. Johtamisen ei pitäisi kuitenkaan näyttäytyä suorittamisena, vaan yhdessä tekemisenä. Yhdessä tekemiseen liittyy palautteen antaminen, niin kannustavana kuin kehittävänäkin. Johtamisella vaikutetaan yhteiseen tavoitteeseen, joka kohdistuu lasten ja perheiden hyvinvointiin. Johtajat pitivät tärkeänä, että kaiken keskellä ei pidä unohtaa lasta, lapsen kohtaamista ja lapsuuden arvostamista.

## Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää varhaiskasvatuksen johtajien käsityksiä inklusiosta, johtamisen osa-alueiden (leadership ja management) yhteyksistä inklusioon ja sitä, millaista inklusiivisen pedagogiikan johtaminen on varhaiskasvatuksessa. Haastatteluiden ja määrällisen aineistojen analyysin valossa voidaan sanoa, että inklusiokäsitettä ei joko ymmärretty lainkaan tai se ymmärrettiin hyvin eri tavoin.

Vaikka inklusiossa on kyse ihmisten erilaisuuteen suhtautumisesta ja käsityksestä kaikkien lasten osallisuudesta yhteisiin leikkeihin ja muihin toimintoihin (mm. Booth, 2011; Hermanfors, 2017), johtajien inklusio-käsitteen määrittely painottui ryhmien muodostamiseen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajaresurssin jakamiseen, jolloin varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki jäi olemattomaksi, jopa osalle tukea tarvitsevistä lapsista. Jahnukainen (2003) on tuonut esille, että opettajan yleisestä suhtautumisesta erilaisuuteen riippuu se, katsotaanko lapsi tukea tarvitsevaksi vai ei. Tämä näkyi myös joitakin johtajia ohjaavana tekijänä lapsiryhmien muodostamisessa. Haastatteluissa osa johtajista puhui lapsen sijoittumisesta kodin lähialueelle, jolloin ajateltiin, että inklusiivinen lähtökohta toteutui osittain. Inklusion sisällöllinen pohdinta oli vähäistä. Näyttääkin siltä, että inklusiokäsitteen määrittely vaatii selkeyttämistä ja myös varhaiskasvatuksen käytännön toiminnan tarkastelua. Tätä johtopäätöstä tukee myös Poon-Mc Brayerin ja Wongin (2013) toteamus siitä, että johtajan omalla perehtyneisyydellä on merkitystä inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen.

Johtajien inklusiivinen orientaatio oli yhteydessä johtajien työtehtävien jakaantumiseen. Kyselyn mukaan kolmella neljäsosalla johtajista, työtehtävät painottuivat hallinnon ja asioiden johtamiseen. Johtajuus (leadership), joka painottui vähemmän, oli myönteisesti yhteydessä inklusiiviseen orientaatioon. Agbenyega ja Sharma (2014) ovat todenneet, että inklusiivisesti orientoituneet johtajat ovat demokraattisia, muuntautumiskykyisiä ja työskentelevät henkilöstön kanssa työyhteisöstä käsin. Tätä ilmentää myös pedagoginen johtajuus, jossa johtajan arvovalinnoilla on vaikutusta työtehtävien sisällön muodostamiseen (mm. Fonsén, 2014; Heikka, 2014). Eri kunnissa varhaiskasvatuksen

johtajien työtehtävät muodostuvat ja painottuvat eri tavoin, riippuen esimerkiksi asiantuntijana toimivien virkamiesten määrästä (vrt. pienet kunnat). Kunnan koosta riippumatta varhaiskasvatuksen ylimmällä viranhaltijalla on aina ihmisiä johdettavanaan. Näin ollen työssä on aina mukana leadership – tyyppistä johtamista.

Tässä tutkimuksessa johtajat toivat esille, että varhaiskasvatuksen johtajan työ näytti sisältävän paljon erilaisia tehtäviä, jotka veivät aikaa henkilöstön ja pedagogiikan johtamiselta, ja jotka kuormittivat johtajia. Johtajat kokivat, että heidän työssäjaksamiseen ja työmäärästä selviämiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota. Sen sijaan huomio kohdentuu enemmän lähiesimiesten jaksamiseen tai asiakaskokemuksiin. Johtajien tehtäväksi oli tutkimuksen kunnissa annettu huolehtia toiminnan tehokkuudesta, arvioinnista ja dokumentoinnista. Nämä uuden julkisjohtamisen ideologian (NPM:n) mukaiset vaateet ovat haastateltavien mukaan arkipäivää varhaiskasvatuksessa (ks. Rizvi & Lingaard, 2010). Koska hallinnon ja asioiden johtaminen painottui johtajien työtehtävissä, kehitettäväksi jää asioiden johtaminen ihmisten kautta eli johtajuus, jossa johtaja johtaa asioita henkilöstöstä käsin. Johtajuus, jossa johtaja sitoo varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja kuntastrategian tavoitteet kokonaisuudeksi ja käsittelee päätöksentekoa vaativia asioita henkilöstöä osallistaen, ilmentää johtajuutta, jolla sitoutetaan henkilöstöä työn ja organisaation tavoitteisiin. Asialähtöinen, osallistava pedagoginen johtajuus, tukee inklusiivisen pedagogiikan johtamista, jossa johtajan työn painottuminen asioiden ja ihmisten johtajuuden välillä tasapainottuu. Olennaista on tiedostaa johtamisen menetelmiä, joilla johtajuuden avulla johdetaan asioita; johtamalla ihmisiä, johdetaan asioita.

Tämä tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen johtajien asenne inklusiota kohtaan on yleisellä tasolla myönteinen, jolloin erilaisuus hyväksytään ja tahto toimia yhteistoiminnallisesti on periaatteessa olemassa. Se, miten tämä käytännössä tapahtuu, on kuitenkin edelleen hieman epäselvää, ehkä myös siitä syystä, että käsitykset inklusiosta olivat hyvin erilaisia. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen on arvovalinta, johon ohjataan kansallisissa asiakirjoissa (Opetushallitus, 2014, 2018; UNESCO, 1994; YK, 1989). Jotta inklusiivinen varhaiskasvatus toteutuu, se edellyttää johtajalta vahvaa sitoutumista inklusiivisiin arvoihin (Dyson, 2010), jolloin johtajan pedagogisella johtamisella ja johtamistavalla on iso merkitys yhteisön kehittymiselle (Hakala & Leivo, 2015). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen on kokonaisvaltaista johtajan toimintaa, joka kohdistuu varhaiskasvatuksen koko toimintakulttuuriin. Tunnusomaista tälle on, että johtamisen suunta painottuu ihmisiin ja heidän pedagogiseen johtamiseensa. Toiminta muodostuu yhteistoiminnalliseksi, jossa jaettu johtajuus tasapainottaa johtamiseen liittyvien tehtävien määrää ja asiantuntijaverkostot tukevat työtä.

Inklusion ymmärtäminen edellyttää arvojen pohdintaa, myönteisiä asenteita sekä lisää tietoa. Johtajat tarvitsevat työhönsä tukea sekä täydennyskoulutusta, jotta inklusio mahdollistuu käytännössä. Täydennyskoulutuksen suuntaaminen tässä tutkimuksessa esille tulleisiin neljään pääluokkaan (käsitteen määrittäminen, resurssit, opetussuunnitelmat, tiedot ja taidot), ja etenkin näiden johtamiseen, lisää johtajien ja henkilöstön valmiuksia toteuttaa ja kehittää inklusiivista varhaiskasvatusta. Lisäksi selkeät työn rakenteet vapauttavat johtajien työaikaan pedagogiselle leadership-johtamiselle. Rakenteiden uudistaminen tulee kohdistaa koko organisaation rakenteisiin, joilla on vaikutusta johtajien työtehtävien määrään ja sisältöön. Johtajien myönteinen asenne ihmisten erilaisuutta kohtaan on hyvä pohja kehittää inklusiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa.

## Lähteet

- Agbenyega, J., & Sharma, U. (2014). Leading inclusive education: Measuring effective leadership for inclusive education through a Bourdieuan lens. *Measuring Inclusive Education*, 3, 115–132. Saatavilla <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003022>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: How can we policies forward?* Manchester: University of Manchester. Saatavilla [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/DevelopingInclusive\\_Education\\_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf)
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). *Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership*. London: Routledge.
- Akselin, M.-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1283. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly review of comparative education*, 41(3), 303–318.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005). Suomentanut L. Kokko, & E. Pietiläinen (toim.), *Koulu ja inklusio –työkirja osallistavana opetuksen järjestämiseksi*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, Yliopistopaino.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14–19.
- Böhm, A. (2004). Theoretical coding: Text analysis is grounded theory. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 270–275). London: Sage Publications.
- Dickins, M. (2014). *A-Z of inclusion in early childhood*. Maidenhead: McGraw-Hill, Open University Press.
- Dyson, A. (2010). Developing inclusive schools: Three perspectives from England. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102(2), 115–129.

- Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falvey, M. A. (1998). *Inclusive and heterogeneous schooling. Assesment, curriculum, and instruction*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publications.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Fullan, M., & Leithwood, K. (2012). *21st Century leadership: Looking forward*. Saatavilla <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/fall2012.pdf>
- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Acta Universitatis Tamperensis 1908. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selvääkö? *Kasvatus ja aika*, 11(3), 91–95.
- Hope, W. C. (2002). Implementing educational policy: Some consideration for principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and ideas*, 76(1), 40–43.
- Jahnukainen, M. (2003). Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelu vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka*, 68(5), 504–507.
- Jones, C. (2004). *Supporting inclusion in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Juuti, P. (2016). *Johtamisen kehittäminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kotter, J. P. (2013). Management is (still) not leadership. *Harvard Business Review*. Saatavilla <https://hbr.org/2013/01/management-is-still-not-leadership>
- Liasidou, A., & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 494–506.
- Lähdesmäki, K. (2003). *New public management ja julkisen sektorin uudistaminen*. Acta Wasaensia 113. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 22. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Nummenmaa, L. (2011). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Odom, S., & Diamond, K. A. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3–25. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4)
- Odom, S. (2000). Preschool inclusion. What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20–27.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus.
- Laakso, Pihlaja & Laakkonen. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* — *JECER* 9(2) 2020, 373–398. <http://jecer.org/fi>

- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Parrila, S., & Fonsén, E. (toim.) (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (s. 23–43). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49(2), 146–157.
- Poon-Mc Brayer, K. F., & Wong, P. M. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Journal of Children and Youth Services Review*, 35, 1520–1525.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London and New York: Routledge.
- Rodd, J. (2001). Building leadership expertise of future early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22, 9–12.
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive practice project: Final report*. Scotland: University of Aberdeen.
- Ruairc, G. M., Ottesen, E., & Precey, R., (2013). *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Spaulding, L., & Flannagan, J. (2012). Dis<sub>2</sub>ect. A framework for effective inclusive science instruction. *Teaching Exceptional Children*, 44(6), 6–14.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetussa organisaatiossa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Annales Universitatis Turkuensis C 400. Turku: Turun yliopisto.
- Suomen UNICEF. (1991). *YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista*. Saatavilla [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)
- Suomen YK liitto. (2016). *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. Saatavilla [https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten\\_oikeudet\\_2016\\_net.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf)[https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten\\_oikeudet\\_2016\\_net.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf)
- Tiirinki, H., Suhonen, M., Lunkka, N., & Turkki, L., (2016). Diversiteetin kohtaaminen moniammatillisessa terveysalan johtamisessa. Teoksessa A. Syväjärvi & V. Pietiläinen (toim.), *Inhimillinen ja tehokas sosiaali- ja terveysjohtaminen*. (s. 103–146). Tampere: Suomen yliopistopaino.
- Trittin-Ullbrich, H., & Schoeneborn, D. (2016). Polyphony: Raconceptualizing diversity management from a communication-centered perspective. *Journal of business ethics*, 8, 1–51. Saatavilla [https://www.researchgate.net/publication/283897355\\_](https://www.researchgate.net/publication/283897355_)
- Toson, A. L., Burrello, L. C., & Knollman, G., (2013). Educational justice for all: the capability approach and inclusive educational leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 490–506.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M., (2011). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20.
- UNESCO (1994). *The convention on the rights of the child*. UNESCO's contribution. Saatavilla <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101215>
- Laakso, Pihlaja & Laakkonen. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* — *JECER* 9(2) 2020, 373–398. <http://jecer.org/fi>

- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Saatavilla  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Wall, K. (2003). *Special needs and early years. A practitioner's guide*. London: Paul Chapman.
- Waniganyake, M. (2014). Being and becoming early childhood leaders: reflections on leadership studies in early childhood education and the future leadership research agenda. *Journal on Early Childhood Education Research*, 3(1), 65–81.
- Whitty, G., & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93–107.



## LIITE 1 Kyselylomakkeen johtamisen osa-alueisiin ja inklusioasenteeseen liittyvät väittämät

### Management

1. Teen viranhaltijapäätöksiä koskien henkilöstöä
2. Teen viranhaltijapäätöksiä koskien asiakkaita esim. sijoitus- ja maksupäätös
3. Osallistun johonkin kunnan ylempään johtoryhmään
4. Valmistelen asioita lautakuntaan
5. Edustan kuntaa jossakin työryhmässä/kokouksessa yli kuntarajojen
6. Toimin asiantuntijana luottamushenkilöille/poliitikoille esim. lautakunnan kokouksessa
7. Luon rakenteita varhaiskasvatuksen laadun arviointiin (esim. aikataulut, arviointimallit)
8. Kerään asiakaspalautetta kirjallisesti esim. asiakaskysely (ei jatkuva palautelaatikko)
9. Minulla on mahdollisuus määrätä työntekijöitä täydennyskoulutukseen palkallisena työaikana
10. Luon rakenteita pedagogiikan kehittämiseen (esim. aikataulut, työryhmät, aiheet)
11. Huolehdin henkilöstöresursseista
12. Arvioin alaisteni kanssa varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumista (kirjallinen arviointi)
13. Arvioin yhdessä alaisteni kanssa varhaiskasvatuksen prosesseja (kirjallinen arviointi)
14. Kokoan tilastoja ja raportteja
15. Talusjohtamiseen liittyvät työtehtävät

### Leadership

1. Keskustelen alaisteni kanssa lasten vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon
2. Keskustelen alaisteni kanssa huoltajien vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon
3. Keskustelen alaisteni kanssa opetussuunnitelmista
4. Käyn arvokeskusteluja vastuualueellani
5. Keskustelen alaisteni kanssa verkostoyhteistyötä yli kuntarajojen
6. Keskustelen alaisteni kanssa yhteistoimintaan liittyvistä menetelmistä
7. Keskustelen alaisteni kanssa henkilökunnan tiimityöskentelyn johtamisesta
8. Keskustelen alaisteni kanssa kasvatuksen ja opetuksen vaikutuksista lapsiin
9. Järjestän kahdenkeskistä keskusteluaikaa johtamilleni esimiehille/työntekijöille
10. Olen jäsenenä työryhmässä, jota johtaa alaiseni
11. Osallistun alaiseni pitämään koulutukseen
12. Pidän kehityskeskusteluja yksilöllisesti
13. Pidän ryhmäkohtaisia kehityskeskusteluja
14. Olen läsnä päiväkodissa (esim. vierailukäynti, lapsiryhmässä, kokous)
15. Johdan pedagogisia keskusteluja

### Inklusioasenne

1. Oppimisympäristön tulee olla esteetön
2. Lapset tulee ottaa mukaan päätöksentekoon aina heitä koskevissa asioissa
3. Huoltajat tulee ottaa mukaan päätöksentekoon aina heidän lastaan koskevissa asioissa
4. Kaikissa päivähoitoyksiköissä iloitaan lasten erilaisuudesta
5. Minulla on riittävästi osaamista lasten erityisen tuen tarpeisiin
6. Mielestäni vammaiset lapset tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään (käännetty)
7. Mielestäni tunne- ja sosiaalisemotionaalisesti voimakkaasti käyttäytyvät lapset tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään (käännetty)

8. Kognitiivisia oppimisvaikeuksia omaavat lapset tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään (käännetty)
9. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan erityistä tukea varten erityisopetusta käsitteleviä kuntakohtaisia laaturyhmiä tai vastaavia
10. Jos sijoittaisin erityistä tukea tarvitsevan lapsen päiväkotiryhmään, varaisin häntä varten aina henkilökuntaa tukiresurssina
11. Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni lapsen, jolla on sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia
12. Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta kehitysvammaisen lapsen ryhmääni
13. Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni lapsen, jolla on oppimisvaikeuksia
14. Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni etniseen vähemmistöön kuuluvan lapsen
15. Jos sijoittaisin erityistä tukea tarvitsevan lapsen päiväkodin lapsiryhmään, en varaisi häntä varten lisähenkilöstöä
16. Jos lopettaisin erityisryhmän (pienryhmän), siirtäisin resurssit toiseen ryhmään, jossa on tuen tarpeisia lapsia
17. Jos lopettaisin erityisryhmän (pienryhmän), tekisin merkittävän taloudellisen säästön (käännetty)