



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

INKLUUSION JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA JA PERUSOPETUKSESSA

Paula Laakso



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

INKLUUSION JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA JA PERUSOPETUKSESSA

Paula Laakso

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustiede
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtorihjelma (KEVEKO)

Työn ohjaajat

Professori Päivi Pihlaja
Soveltavan kasvatustieteen ja
opettajankoulutuksen osasto
Itä-Suomen yliopisto
Dosentti, Turun yliopisto

Professori Heikki Silvennoinen
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Tarkastajat

Professori Henri Pesonen
Universitetet i Oslo

Professori emerita Marjatta Takala
Oulun yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Henri Pesonen
Universitetet i Oslo

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-952-02-0081-7 (Painettu)

ISBN 978-952-02-0082-4 (PDF)

ISSN 0082-6987 (Painettu)

ISSN 2343-3191 (Sähköinen)

Painosalama, Turku, Suomi 2025

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

PAULA LAAKSO: Inklusion johtaminen varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa

Väitöskirja, 196 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtoriohjelma (KEVEKO)

Toukokuu 2025

TIIVISTELMÄ

Inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen yhdenvertaisesti. Suomalaisessa kasvatus- ja koulutuspolitiikassa on sitouduttu inklusioon, mutta yhdenvertaisuutta edistävät käytännöt vaihtelevat eri kunnissa. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimmillä viranhaltijoilla on inklusiosta ja miten nämä käsitykset ovat ilmentäneet inklusion toimeenpanoa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan lisäksi, miten johtamisen osa-alueet (asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen) painottuvat johtajien työssä ja millainen johtaminen tukee inklusion toimeenpanoa. Lisäksi selvitetään, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamisessa on. Tutkimus lisää ymmärrystä inklusiosta ja sen johtamisesta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu inklusiosta ja johtamisesta. Väitöskirja sisältää kolme artikkelia ja yhteenveto-osan. Väitöstutkimus on monimenetelmätutkimus, joka sisältää määrällistä ja laadullista aineistoa. Määrällistä aineistoa tutkitaan faktori- ja korrelaatioanalyysillä. Laadullisen aineiston tutkimusmenetelminä ovat sisällönanalyysi ja fenomenografia. Aineisto on kerätty eri puolilta Suomea sähköisellä kyselylomakkeella (n=185) ja yksilöhaastatteluilla (n=12). Kohdeyrymänä tutkimuksessa ovat varhaiskasvatusta ja perusopetusta johtavat viranhaltijat, jotka yleisesti työskentelevät nimikkeellä varhaiskasvatusjohtaja ja perusopetusjohtaja tai sivistysjohtaja. Kyselyyn osallistui 120 varhaiskasvatuksen johtajaa ja 65 perusopetuksen johtajaa. Kyselyaineiston tilastollisella analyysillä selvitettiin johtajien työtehtävien painottumista johtamisen osa-alueilla (asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen) ja inklusio-orientaatiota. Määrällistä aineistoa täydennettiin haastatteluilla, joilla selvitettiin johtajien käsityksiä inklusiosta. Haastatteluaineistoa analysoitiin sisällönanalyysillä ja fenomenografisella otteella. Tutkimus muodostuu kolmesta osatutkimuksesta, jotka on raportoitu artikkeleina.

Tutkimuksen mukaan käsitys inklusiosta vaihtelee, ja ihmisten johtaminen tukee inklusion implementointia enemmän kuin asiajohtaminen. Inklusio käsitetään lapsen paikkana, kasvatustoiminnan järjestämisenä ja yhteistyön rakenteina. Johtaminen tapahtuu tänä päivänä kompleksisessa toimintaympäristössä, jossa johtaminen tulisi nähdä keskustelevana, osallistavana ja uudistavana tapana johtaa. Tulosten perusteella inklusion toimeenpano edellyttää tiedon lisäämistä inklusiosta. Lisäksi asiajohtaminen asettaa raamit johtamiselle, mutta inklusion toimeenpano kaipaava enemmän ihmisten johtamista.

ASIASANAT: inklusio, varhaiskasvatus, perusopetus, asiajohtaminen, ihmisten johtaminen

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Education

PAULA LAAKSO: Inclusive leadership in early childhood education and basic education

Doctoral Dissertation, 196 pp.

Doctoral Programme on Education Policy, Lifelong Learning and Comparative Education Research (KEVEKO)

May 2025

ABSTRACT

The goal of inclusive education and training is to promote the right of every child to participate in early childhood education and basic education equally. The Finnish education policy is committed to inclusion, however the practices related to the implementation of inclusion vary in different municipalities. In this research, I investigate how inclusion is understood, and how inclusion is managed. The subject of examination is the management of inclusion in early childhood education and basic education from the perspective of two areas of management: leadership and management, and their connection to inclusion. In addition, the study reveals how managers understand inclusion and what differences and similarities there are in their perceptions. The research increases the understanding of inclusion and the management of inclusion in early childhood education and basic education.

The theoretical framework of the research is the contexts of early childhood education and basic education, inclusion and management. The dissertation contains three articles and a summary. The dissertation is a multi-method study that contains quantitative and qualitative material. Quantitative data is studied using factor analysis and correlation analysis. Qualitative data is studied using content analysis and phenomenography. The material in the study has been collected from all over Finland by questionnaire (n=185) and interviewing (n=12) leading officials in early childhood education and basic education. 120 early childhood education leaders and 65 basic education leaders participated in the survey. The survey material was used to find out the division of the managers' tasks in the areas of management (leadership, management) and the inclusion orientation. Quantitative material was supplemented by interviewing. The interview material was analyzed with content analysis and phenomenographic analysis. The research results were reported in three articles.

According to the study, the perception of inclusion varied, and leadership supported the implementation of inclusion more than management. Inclusion is more generally understood as the child's place, the organization of educational activities and the structures of cooperation. Today, management takes place in a complex leadership environment, where management should be seen as a conversational, inclusive and innovative way of leading. The study showed that implementing inclusion requires increasing knowledge about inclusion. In addition, management sets the framework for leadership, but implementing inclusion needs more leadership.

KEYWORDS: Inclusion, early childhood education, basic education, management, leadership

Kiitokset

Ajatus väitöskirjasta vahvistui erityisopettajan opintojeni aikana. Ihmetykseni siitä, miksi kaikilla lapsilla ei ole mahdollisuutta päästä mukaan yhteiseen koulutukseen, viitoitti tietä aiheen tutkimiselle. Työni varhaiskasvatuksessa ja lähellä perusopetusta johti mielenkiintooni tutkia inklusion johtamista tarkemmin. Suunta, jossa jokaisella lapsella on mahdollisuus kehittää omia vahvuuksiaan yhdenvertaisessa koulutusjärjestelmässä, voisi saada enemmän päivänvaloa.

Nuoruusvuodet urheilijana opettivat minulle tavoitteellisuutta, sinnikkyyttä ja menestyksen nälkää, joita on tarvittu tässäkin tutkimusprosessissa. Urheilu mittasi minua ihmisenä; huippu-urheilu, maaottelut ja lukuisat kansalliset mestaruuskisat tuntuivat silloin tärkeälle, vaikka opiskelu rinnalla kulkikin. Väitöskirjan kalkkiviivoilla olen pohtinut, miten merkityksellistä on ymmärtää ihmisyyttä, jokaiselle tärkeitä asioita ja sitä hyvyttä, jota ei mitata saavutuksilla, vaan kohtaamisella siinä hetkessä, jossa juuri nyt olet. Kohtaamisiin sisältyy paljon erilaisia tuntemuksia, joissa toisen ymmärtämiselle ja kiittämiselle olisi sijaa. Kiitoksen sanoja ei ole koskaan liikaa.

Lämpimät kiitokset ohjaajilleni professori Päivi Pihlajalle ja professori Heikki Silvennoiselle. Päivi on ollut ohjaajanani ja tukenani koko väitöskirjan ajan, aina aiheen muotoutumisesta lähtien. Olet jaksanut ymmärtää, haastaa ja ohjata minua tarkalla ja kannustavalla otteellasi. Kiitokset Heikille joustavuudesta ohjausprosessin aikana. Olet opettanut minua ymmärtämään tarkkuutta ja täsmällisyyttä kirjoittaessa. Kiitollisena Päiville ja Heikille syvästä asiantuntijuudesta, ohjauksesta ja yhteistyöstä.

Kiitos tutkimuksen alkuvaiheessa mukana olleelle emeritusprofessori Joel Kiviraumalle arvostettavasta asiantuntemuksesta ja alkuvaiheen ohjauksesta. Kiitos erikoistutkija Eero Laakkoselle korvaamattomasta metodiaivusta tilastollisten analyysien kanssa ja yhteistyöstä kahden artikkelin kirjoittamisessa. Kiitos lehtori Piia Syrjäähölle artikkeleiden kielenhuollosta ja väitöskirjatutkija Anni Holmströmille väitöskirjan käsikirjoituksen oikoluvusta ja kielenhuollosta.

Kiitos väitöskirjani esitarkastajille professori Henri Pesoselle ja professori emerita Marjatta Takalalle. Sain Teiltä asiantuntevat kehitysehdotukset käsikirjoitukseeni.

Kiitos työyhteisölleni Tammelan kunnassa ja verkostoissa. Työn ja tutkimuksen yhteensovittaminen on avartanut ajatusmaailmaani arjen realiteettien ja tieteen välillä. Kiitos sivistysjohtaja Pekka Lintonen, päiväkodin johtajat Emmi Sundqvist ja Taru Saarento-Luoto keskusteluista työelämästä ja inklusion implementoinnista. Saimme huomata, että inklusio koskettaa meistä jokaista. Kiitos kaikille kollegoille, ystäville ja sukulaisille tutkimusmatkani varrella. Olette osoittaneet mielenkiintoa tutkimustani kohtaan ja tuoneet ajankohtaisia keskusteluaiheita esille. Näissä keskusteluissa yhdistyy kokemusasiantuntijuus ja tiede.

Kiitos rakas aviomieheni Jukka, olet jaksanut kuunnella ajatuksiani kerta toisensa jälkeen kaikkien omien työpaineidesi ohella. Olet huomannut hetket, jolloin kaipaamme jotain muuta kuin työtä ja opiskelua. Kiitos Atelle ja Janille, vartuitte fiksuiksi miehiksi opintomatkan varrella. Olemme Jukan kanssa halunneet antaa Teille vankan perustan omalle elämällemme, ja uskon omiin unelmiinne!

Kiitos poikien isovanhemmat Anja, Esko, Paula ja Pertti, olette olleet perheemme tukena aina. Kiitos veljeni Mikko, olet jatkanut sukumme käsityöläisperinteitä ahkeralla yrittäjyydellä. Ahkeruuden ja avuliaisuuden olemme oppineet omilta vanhemmiltamme.

Kiitän vanhempiani Anjaa ja Eskoa, olette aina tukeneet minua kaikessa. Teiltä olen saanut elämänoppini. Olette antaneet minun tehdä omat valintani ja tukeneet niissä. Vahvat juureni olen saanut maaseudulta Tammelasta. Ne ovat opettaneet minulle liikunnan, opiskelun ja työn merkityksen. Juuret kantavat, kun jaksaa tehdä töitä ja uskoa unelmiin.

Lämmin kiitos kaikille tutkimusmatkani varrella olleille. Teidän tukenne ja kannustuksenne ovat olleet korvaamattomia.

Tammelassa 16.3.2025

Paula Laakso

Sisällys

Kiitokset	5
Osajulkaisuluettelo	10
1 Johdanto	11
2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	15
3 Kasvatus- ja koulutusalan toimintaympäristö	18
3.1 Kunnallisen perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestäminen.....	18
3.2 Muutos kansakoulusta perusopetukseen.....	22
3.3 Varhaiskasvatuksen muotoutuminen.....	25
3.4 Nivelvaiheena esiopetus.....	28
3.5 Yhteenvetoa.....	29
4 Inklusio kasvatus- ja koulutusallalla	31
4.1 Inklusiota koskevat sitoumukset.....	31
4.2 Inklusion määrittelyä.....	32
4.3 Inklusiiviset arvot.....	36
4.4 Asenteiden merkitys inklusion toteuttamisessa.....	38
4.5 Yhteisöjen moninaistuminen.....	41
4.6 Yhteenvetoa.....	42
5 Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtaminen kunnallisessa järjestelmässä	44
5.1 Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen.....	44
5.1.1 Perusopetuksen johtaminen.....	45
5.1.2 Varhaiskasvatuksen johtaminen.....	46
5.2 Asiajohtaminen.....	47
5.3 Ihmisten johtaminen.....	50
5.4 Kompleksisuus inklusion johtamisessa.....	53
5.5 Yhteenvetoa.....	55
6 Tutkimuksen toteutus	57
6.1 Aineistot.....	58
6.2 Tutkimusmenetelmät.....	61
6.2.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	61
6.2.2 Kysely.....	62

6.2.3	Haastattelu.....	62
6.3	Aineistojen analyysit.....	63
6.3.1	Määrällinen analyysi.....	64
6.3.2	Laadullinen analyysi.....	64
7	Tulokset.....	66
7.1	Osatutkimus I.....	66
7.2	Osatutkimus II.....	68
7.3	Osatutkimus III.....	71
7.4	Tulosten yhteenvetoa.....	73
8	Pohdinta.....	74
8.1	Inkluusioon liitetyt käsitykset.....	74
8.2	Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhtäläisyydet ja erot.....	77
8.3	Inklusion johtaminen kasvatus- ja koulutusalailla.....	80
8.4	Jatkotutkimusehdotukset.....	84
8.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	85
	Lähteet.....	91
	Liitteet.....	104
	Alkuperäisjulkaisut.....	121

Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Yhteenveto osatutkimuksista.	17
Taulukko 2.	Koulujen määrä, koulujen oppilasmäärä ja erityistä tukea saavat oppilaat vuosina 1995–2021	24
Taulukko 3.	Osatutkimusten kohderyhmät, aineistot ja menetelmät.	58
Taulukko 4.	Kyselyyn osallistuneiden taustatiedot.....	60

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Inklusion toimeenpano eri tasoilla.	21
Kuvio 2.	Inklusion johtaminen yhdessä työyhteisön kanssa.	82

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 373–398.
- II Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H. & Laakkonen, E. (2022). Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis*, 50(1), 24–43.
- III Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota. Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 26–49.

Laaksolla oli päävastuu tutkimuksen suunnittelusta, aineistonkeruusta, analysoinnista ja artikkelin kirjoittamisesta. Pihlaja toimi vertaisarvioijana aineiston analysoinnissa sekä osallistui tulosten tulkintaan ja kirjoittamiseen. Silvennoinen osallistui artikkelin kirjoittamiseen. Laakkonen osallistui analyysiin ja kvantitatiivisen aineiston analyysin kirjoittamiseen. Kirjoittajat muokkasivat käsikirjoitusta yhdessä artikkelin lopulliseen julkaisuasuun.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuina on saatu kustantajien lupa.

1 Johdanto

Yksi Suomen koulutuspolitiikan keskeisistä tavoitteista on inklusio, jonka mukaan kaikilla lapsilla on oikeus yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen kasvatukseen ja koulutukseen (Opetushallitus 2014a, 2016; Perusopetuslaki 628/1998; Varhaiskasvatuslaki 580/2015). Tavoitteena on, että jokaisella lapsella on mahdollisuus kuulua yhteisöön ja toimia osana sitä (Ainscow & Miles, 2009; Booth, 2011; Dyson, 2001, 2010; Florian, 2008; Krischler ym., 2019; UNESCO, 2003; Watkins & Donnelly, 2014). Inklusio perustuu arvoihin, jotka korostavat koulutuksellisen tasa-arvon lisäämistä, yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja erilaisuuden arvostamista (Booth, 2011; Kefallinou ym., 2020; Ketovuori & Pihlaja, 2016; Lindsay, 2007; Watkins & Donnelly, 2014). Sen tarkoituksena on parantaa kaikkien oppilaiden mahdollisuutta osallistua koulutukseen poistamalla oppimisen esteitä. (Ainscow, 2005; Booth, 2011; Dyson, 2010; Lindsay, 2007.) Inklusion toimeenpano sisältää yhteiskuntapoliittisia, sosiaalipoliittisia ja koulutuspoliittisia toimenpiteitä, joissa edistetään jokaisen osallisuutta (Booth, 2011; Dyson, 2001; Kefallinou ym., 2020; Ketovuori & Pihlaja, 2016).

Suomessa on lailla säädetty tavoite edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjintää (Suomen perustuslaki 731/1999, 6 §; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 1 §). Esi- ja perusopetusta koskevan perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaan opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaan edellytyksiä osallistua koulutukseen. Lain mukaan opetuksen tavoitteena on turvata riittävä koulutuksellinen yhdenvertaisuus. Varhaiskasvatuslaissa (580/2015, 540/2018) puolestaan inklusiiviset periaatteet on tuotu esiin ohjaavana velvoitteena. Yhdenvertaisuutta edistävästä tavoitteista huolimatta kasvatusta ja koulutusjärjestelmässä on segregoivia käytäntöjä (Jahnukainen, 2014; Kivirauma, 2002, 2008; Laitala & Puuronen, 2016; Poikola ym., 2022). Kasvatusta ja koulutusjärjestelmien segregoivat rakenteet hidastavat inklusion toimeenpanoa, mikäli vanhojen käytäntöjen purkamiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota.

Yhteiskunta-, koulutus- ja sosiaalipoliittisilla uudistuksilla pyritään parantamaan yhteiskunnassa heikoimmassa asemassa olevien henkilöiden mahdollisuuksia osallistua koulutukseen. Useat tutkijat ovat todenneet, että perheen köyhyys, korkea työttömyysaste, huonot asumisolot ja perhesuhteiden hajoaminen heijastuvat lapsen

käyttäytymiseen ja tunnetiloihin sekä johtavat osalla lapsista syrjäytymiseen (Jahnukainen, 2012; Kivirauma, 2008, 2015; Laitala & Puuronen, 2016). Nämä ovat uhka inklusiivisen koulutuksen toteutumiselle. Sosioekonomisten tekijöiden ohella inklusiota on tarkasteltu vammaisuuden näkökulmasta. Kivirauma (2015) tutki vammaisten koulukokemuksia ja huomasi, että vammaisiin kohdistuva kiusaaminen, syrjintä, vihamielisyys, poissulkeminen, vallan puute ja epätoivon kokemukset olivat varsin yleisiä. Vammaiset henkilöt toivat esille epäkohtia, jotka rajoittivat heidän oikeuksiaan.

Suomessa vammaisten henkilöiden oikeuksia on pyritty edistämään lainsäädännöllä. Lain vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista (380/1987) tarkoituksena on edistää vammaisten henkilöiden edellytyksiä toimia muiden kanssa yhdenvertaisena yhteiskunnan jäsenenä sekä ohjata ehkäisemään ja poistamaan vammaisuuden aiheuttamia haittoja ja esteitä. Vammaisten henkilöiden synnynnäisen arvon kunnioittamista vahvistettiin lainsäädännöllä vuonna 2016, jolloin astui voimaan yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016). Tämän yleissopimuksen tavoitteena on edistää, suojella ja taata kaikille vammaisille yhdenvertaisesti kaikki ihmisoikeudet ja perusvapaudet. Lisäksi sopimus tuo esiin syrjimättömyyden sekä korostaa osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. Nämä ja monet muut yleissopimuksen tavoitteet ovat linjassa inklusion periaatteiden kanssa. Lainsäädäntö ohjaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajia huomioimaan erilaisien ihmisten tarpeet kasvatusta- ja koulutuspalveluiden järjestämisessä.

Tietoisuus inklusiosta on lisääntynyt Euroopan maissa Unescon (1994) Salamancan julistuksen myötä. Inklusiota pidettiin kaiken koulutuspolitiikan perustana, jossa jokaisella on yksilöllisyyttä kunnioittaen yhtäläiset mahdollisuudet oppia. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009.) Kasvatus- ja koulutusalaalla inklusion tarkoitus on antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuus opiskella ja oppia yhdessä toisten lasten kanssa (UNESCO, 1994).

Vuonna 2010 perusopetuslakiin kirjattiin uusi oppimisen tuen järjestelmä. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen luotiin kolme tasoa, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2014a). Tuen järjestelmä astui voimaan esiopetuksessa ja perusopetuksessa vuoden 2011 alussa, ja sen tarkoitus oli mahdollistaa oppilaan oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmettyä. Oppilaan tuen tarpeet voivat olla tilapäisiä tai pidempiaikaisia (Opetushallitus, 2014, 2014a). Oppilaalla säilyi edelleen oikeus tukiopetukseen ja erityisopetukseen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Muutos korosti oppilaan oikeutta opiskeluun ja opiskelussa tarvittavaan tukeen myös yleisopetuksessa, ja sillä pyrittiin vähentämään oppilaan siirtämistä erityiskouluun tai erityisluokalle (Hautamäki & Hilasvuori, 2015, 21). Muutokset oppilaan tuen järjestämisessä antoivat aihetta päivittää koulujen käytänteitä. Lainsäädäntö antoi mahdollisuuden koulujen kehittämiseen, mikä edellytti yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Yhteistyön tueksi säädettiin oppilas- ja opiskelijahuol-

tolaki (1287/2013), jossa otettiin korostetusti käyttöön opiskeluhuollon käsite vuonna 2022. Opiskeluhuollolla tarkoitetaan oppilaan oppimisen sekä psyykkisen ja fyysisen terveyden edistämistä. Lisäksi opiskeluhuollon tarkoitus on edistää ja ylläpitää oppilaiden sosiaalista hyvinvointia. (Opetushallitus, 2014a, täydennys 2022.) Valtio on tukenut muutosten toimeenpanoa tarjoamalla rahoitusta kehittämishankkeisiin esimerkiksi opetussuunnitelmien uudistamiseen kunnissa tai henkilöstön täydennyskouluttamiseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia -ohjelmassa (2020–2022) todetaan, että kuntien sivistystoimen, koulutoimen ja varhaiskasvatuksen johtajien on olennaisen tärkeää osata johtaa inklusiivista toimintakulttuuria (Alila ym., 2022, 119). Koulutusalan toimintakulttuuriin vaikuttaa moni asia, esimerkiksi oppijoiden ja työntekijöiden erilaisuus, erilaiset perheet sekä koulutuspoliittiset ja kunnalliset päätökset (Florian, 2008; Kefallinou ym., 2020). Erilaiset ihmiset muodostavat yhteisön ja rakentavat yhteisön toimintakulttuuria. Inklusiivisen yhteisön johtaminen on erilaisuuden johtamista. Johtamiseen liittyvä tutkimus on yleisesti varsin laajaa, mutta inklusion johtamista varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa on tutkittu Suomessa toistaiseksi vähän. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamiseen liittyvät tutkimukset Suomessa käsittelevät pääsääntöisesti rehtoreiden (Karikoski, 2009; Lahtero, 2011; Lehtonen, 2009; Pesonen, 2009; Vetoniemi, 2024) ja päiväkodin johtajien työtä (Akselin, 2013; Fonsén, 2014; Soukainen, 2015). Kasvatus- ja koulutusalan toimintaympäristöt ovat nykyään varsin muuntuvia, dynaamisia ja kompleksisia (Alava ym., 2021; Kola-Torvinen ym., 2024). Kompleksiset toimintaympäristöt koostuvat monesta toisiinsa vaikuttavasta osasta (Vartiainen & Raisio, 2020).

Tämä tutkimus on erityispedagogiikan tieteenalaan liittyvä kasvatustieteellinen tutkimus, jossa käsitellään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamista inklusion näkökulmasta. Inklusio käsitetään tässä tutkimuksessa kaikkia lapsia koskevana tavoitteena, jossa yhdenvertaisuus, osallisuus ja yhteenkuuluvuus toteutuu (Ainscow & Miles, 2009; Booth, 2011; Pesonen, 2016; Pihlaja, 2009). Johtajilla on keskeinen rooli yhteisön kehittämisessä ja lasten inklusiivisen kasvatuksen mahdollistamisessa (Dyson, 2010; Hakala & Leivo, 2015; Kefallinou ym., 2020). Tämän tutkimuksen tarkoitus on lisätä tietoa johtamisesta, jolla mahdollistetaan kaikkien lasten inklusiivinen kasvatus. Väitöskirja muodostuu kolmesta artikkelista ja yhteenvedo-osasta. Ensimmäisessä artikkelissa keskitytään varhaiskasvatuksen johtamiseen tarkastelemalla varhaiskasvatuksen johtajien käsityksiä inklusiosta ja johtamisen painottumista johtamisen osa-alueille (asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen). Toisessa artikkelissa tarkastellaan perusopetuksen johtamista, perusopetuksen johtajien käsityksiä inklusiosta ja johtamistehtävän painottumista johtamisen osa-alueille. Kahden ensimmäisen artikkelin tarkoitus on tuoda esille, millaisen ymmärryksen varassa inklusiota johdetaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sekä miten johtaminen painottuu johtamisen kahdelle osa-alueelle. Lisäksi

osatutkimuksissa selvitetään, millainen johtaminen tukee inklusion toimeenpanoa. Kolmannessa osatutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatusta ja perusopetusta yhdessä. Kolmas artikkeli käsittelee inklusion toteutumista kuntien varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sekä näihin liittyviä yhtäläisyyksiä ja eroja.

Väitöskirjan yhteenvedon teoreettisen viitekehyksen muodostavat inklusio ja johtaminen. Inklusion johtamista ja toimeenpanoa tarkastellaan varhaiskasvatusta ja perusopetusta johtavan ylimmän viranhaltijan näkökulmasta. Ylimmällä viranhaltijalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sivistysjohtajaa, perusopetuksen johtajaa tai varhaiskasvatuksen johtajaa. Tämän vuoksi yhteenvedossa esitellään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamisen toimintaympäristöä ja toimintaympäristössä tapahtuneita muutoksia. Väitöskirjan ensimmäisen luvun, johdannon, jälkeen toisessa luvussa esitellään tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset. Kolmannessa luvussa esitellään tutkimuksen toimintaympäristöissä, varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa, tapahtuneita keskeisiä muutoksia. Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa, luvuissa neljä ja viisi, käsitellään inklusiota ja johtamista. Tutkimuksessa keskitytään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamiseen kahden johtamisen osa-alueen, ihmisten johtamisen ja asiajohtamisen, kautta. Johtamisen osa-alueisiin viitataan myös englanninkielisin termein *management* (asiajohtaminen) ja *leadership* (ihmisten johtaminen). Kuudennessa luvussa avataan tutkimuksen metodista taustaa. Seitsemäs luku esittelee tutkimustuloksia ja kahdeksas luku tulosten pohdintaa johtopäätöksinä.

2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimmät viranhaltijat johtavat inklusiota varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Lisäksi tavoitteena on lisätä ymmärrystä inklusiosta ja sen johtamisesta.

Tutkimusongelma on:

1. Miten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtavat viranhaltijat ymmärtävät inklusion ja johtavat sitä?

Tutkimusongelmasta johdetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtavilla viranhaltijoilla on inklusiosta? (Osatutkimukset I ja II)
2. Miten johtamisen osa-alueet painottuvat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtavien viranhaltijoiden työssä ja miten ne ovat yhteydessä inklusion johtamiseen? (Osatutkimukset I ja II)
3. Miten johtavien viranhaltijoiden käsitykset inklusiosta näkyvät inklusion toteuttamisessa? (Osatutkimus III)
4. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja inklusion toteuttamisessa on varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa johtavien viranhaltijoiden kuvaamana? (Osatutkimus III)

Suomi on sitoutunut kehittämään kasvatus- ja koulutusjärjestelmää inklusion mukaisesti (Alila ym., 2022). Tämän tutkimuksen ja osajulkaisujen läpäisevänä tavoitteena on hahmottaa, millaisen ymmärryksen varassa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimmät viranhaltijat johtavat inklusiota toimialallaan. Tutkimuksessa tarkastellaan inklusion johtamista tutkimalla kahden johtamisen osa-alueen (asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen) yhteyksiä inklusion toimeenpanoon.

Inklusion johtamista käsittelevälle tutkimukselle on tarvetta, koska aihetta on Suomessa tutkittu varsin vähän niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksenkin

kontekstissa. Suomessa on perusopetusta käsittelevää inklusioon liittyvää väitöstudiumia, jossa tutkimuksen kohteena on ollut opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen (ks. Yada, 2020), opettajien ammatillinen toimijuus (ks. Sirkko, 2020), inklusio yläkoulun muutoksena (ks. Alajoki, 2021) ja opetushenkilöstön yhteistyöhön vaikuttavat tekijät (ks. Paju, 2021). Tämän väitöstudiumin kohderyhmä on merkittävä, koska johtajilla on valta ja vastuu johtaa kansallisesti hyväksytyjen asiakirjojen toteuttamista. Ohjaavat asiakirjat, kuten opetussuunnitelmat, velvoittavat koulutusalan työntekijöitä toimimaan yhdenvertaisten, tasa-arvoisten ja osallistavien toimintaperiaatteiden mukaisesti (Opetushallitus, 2014, 2014a, 2016, 2022).

Tutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta, jotka on raportoitu artikkeleina. Ensimmäiset kaksi artikkelia käsittelevät erikseen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen inklusiivisen pedagogiikan johtamista. Kolmannessa artikkelissa syvennetään ymmärrystä inklusion edellytyksistä sekä tarkastellaan inklusion toteuttamisen yhtäläisyyksiä ja eroja varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Taulukossa 1 on esitelty kunkin osatutkimuksen tutkimuskysymykset, osatutkimukset ja artikkeleille asetetut tutkimuskysymykset.

Taulukko 1. Yhteenveto osatutkimuksista.

	OSATUTKIMUS I	OSATUTKIMUS II	OSATUTKIMUS III
TUTKIMUSTEHTÄVÄ	Selvittää varhaiskasvatuk- sen ylimpien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta. Analysoida, miten johtami- sen osa-alueet painottuvat varhaiskasvatuksen ylim- pien viranhaltijoiden työssä ja miten ne ovat yhteydessä inklusion johtamiseen.	Selvittää perusopetuk- sen ylimpien viranhalti- joiden käsityksiä in- klusiosta. Analysoida, miten joh- tamisen osa-alueet painottuvat perusope- tuksen ylimpien viran- haltijoiden työssä ja miten ne ovat yhtey- dessä inklusion joh- tamiseen.	Selvittää, miten johtavien viranhalti- joiden käsitykset inklusiosta näky- vät inklusion toi- meenpanossa var- haiskasvatuksessa ja perusopetuk- sessa. Selvittää, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja inklusion to- teuttamisessa on varhaiskasvatuk- sessa ja perus- opetuksessa johta- vien viranhaltijoi- den kuvaamana.
TUTKIMUSKYSYMYKSET	Millaisia käsityksiä johtajilla on inklusiosta? Millaisia käsityksiä johtajilla on inklusiivisen pedagogii- kan johtamisesta? Millainen asenne johtajilla on inklusioon? Miten johtamistehtävä pai- nottuu johtamisen eri osa- alueilla? Miten johtamisen eri osa- alueet ovat yhteydessä in- klusioon?	Millaisia käsityksiä johtajilla on inklusi- osta ja inklusiivisen pedagogiikan johtami- sesta? Miten johtajan työn painottuminen eri osa- alueille on yhteydessä inklusiio-orientaati- oon?	Miten varhaiskas- vatuksen ja perus- opetuksen johtavat viranhaltijat kun- nissa ymmärtävät inklusion ja sen toteuttamisen omalla toimialal- laan? Millaisia yhtäläi- syyksiä ja eroja varhaiskasvatus- johtajien ja perus- opetusjohtajien kä- sityksissä on?
OSALLISTUJAT	Varhaiskasvatuksen ylim- mät viranhaltijat (n=120)	Perusopetuksen ylim- mät viranhaltijat (n=65)	Varhaiskasvatuk- sen ja perusope- tuksen ylimmät vi- ranhaltijat (n=12)
AINEISTO	Kysely (n=120) Haastattelu (n=6)	Kysely (n=65) Haastattelu (n=6)	Haastattelu (n=12)
MENETELMÄT	Faktorianalyysi, korrelaatio- analyysi ja sisällönanalyysi	Faktorianalyysi, korre- laatioanalyysi ja sisäl- lönanalyysi	Fenomenografia

3 Kasvatus- ja koulutusalan toimintaympäristö

Tässä tutkimuksessa perehdytään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamiseen kasvatus- ja koulutusalan toimintaympäristössä. Toimintaympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen koulutuspoliittista, sosio-kulttuurista ja pedagogista kokonaisuutta, jossa johtaminen tapahtuu. Toimintaympäristön muutokset kouluissa ja päiväkodeissa ovat näkyneet perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtamisessa monin tavoin. Tämän vuoksi tässä luvussa käsitellään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen sekä inklusiivisen ideologian muotoutumista Suomessa. Tarkastelussa tuodaan esille keskeisiä yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehitykseen kohti yhdenvertaisen koulutusjärjestelmän tavoitetta. Luvun aluksi käsitellään kunnallisen perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestämistä. Luvun lopuksi tarkastellaan perusopetuksessa, varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tehtyjä muutoksia Suomessa. Toimintaympäristön muutosten käsittely auttaa ymmärtämään suomalaisen koulutuksen kehittymistä ja inklusion toimeenpanoa.

3.1 Kunnallisen perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestäminen

Organisaationa kunta edustaa julkista sektoria, jota rahoitetaan pääsääntöisesti valtionosuuksilla ja kuntalaisten verotuloilla (Valtiovarainministeriö, 2024). Varhaiskasvatus ja perusopetus edustavat koulutusta, jota kuntatasoisesti johdetaan kuntalain (540/2015), kuntastrategian ja alaan liittyvän lainsäädännön mukaisesti. Kuntalaki (410/2015) velvoittaa kuntia järjestämään palveluja asukkailleen. Kuntalain tarkoituksena on luoda edellytykset osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien toteutumiselle kunnan toiminnassa sekä edistää asukkaidensa hyvinvointia järjestämällä asukkailleen palvelut taloudellisesti, sosiaalisesti ja ympäristöllisesti kestäväällä tavalla (Kuntalaki 2015, 1 §). Kunta vastaa järjestettävien palveluiden yhdenvertaisesta saatavuudesta, laadun määrittämisestä, tuottamisesta ja sen valvonnasta sekä viranomaisille kuuluvan toimivallan vahvistamisesta. (Kuntalaki 2015, 8 §.) Kun-

nallisten palveluiden järjestämisessä kunnan asukkailla ja palveluiden käyttäjillä on oikeus osallistua ja vaikuttaa toimintaan (Kuntalaki 2015, 22 §).

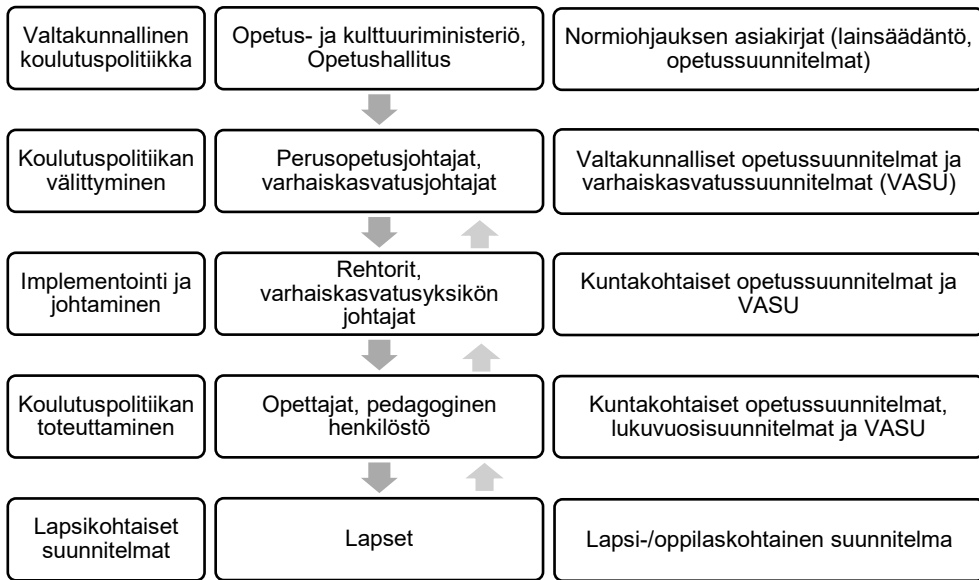
Ylintä päätösvaltaa käyttää kunnan asukkaiden valitsema valtuusto. Valtuusto päättää esimerkiksi kuntastrategiasta, hallintosäännöstä ja kunnan taloussuunnitelmasta. (Kuntalaki 2015, 14 §.) Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toimialan ylimpänä viranhaltijana työskentelee yleensä sivistysjohtaja, varhaiskasvatusjohtaja tai koulutusalojohtaja. He työskentelevät julkista valtaa käyttävinä toimialasta vastaavina johtavina viranhaltijoina, joita sitoo kunnallista viranhaltijaa koskeva lainsäädäntö (Laki kunnan ja hyvinvointialueen viranhaltijasta 627/2021). Yleisimmin tämän henkilön virkanimike on varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatusjohtaja ja perusopetuksessa sivistysjohtaja tai opetuspäällikkö. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ylimmästä viranhaltijasta käytetään virkanimikettä varhaiskasvatusjohtaja ja perusopetuksen ylimmästä viranhaltijasta perusopetusjohtaja. Koulut ja päiväkodit toimivat näiden viranhaltijoiden alaisuudessa. Kasvatus- ja opetustoiminnan lainsäädäntö edellyttää, että jokaisella koululla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori (Perusopetuslaki 628/1998) ja päiväkodilla toiminnasta vastaava johtaja (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Koulujen ja päiväkotien johtamisessa käytetään julkista valtaa, jolla vaikutetaan henkilökuntaan, sidosryhmiin ja ennen kaikkea lapsiin.

Kasvatus- ja koulutustoiminnan ylimpien viranhaltijoiden virkanimikkeet ja tehtävänkuvat vaihtelevat kuntakohtaisesti. Näin ollen sekä nimikkeet että käytännöt ovat kirjavia. Kunnan organisaatorakenteen mukaan sivistysjohtaja voi olla myös varhaiskasvatuksen tai perusopetuksen johtajan esihenkilö. Kuntatyönantajien vuoden 2022 tilaston mukaan Suomessa työskenteli 106 sivistysjohtajaa, 30 sivistystoimenjohtajaa, 32 opetuspäällikköä, 18 opetusalanpäällikköä, 90 varhaiskasvatusjohtajaa, 66 varhaiskasvatuspäällikköä, 11 varhaiskasvatuksen alue-esimiestä, 16 varhaiskasvatuksen aluejohtajaa, 26 varhaiskasvatuksen aluepäällikköä, 23 varhaiskasvatuksen apulaisesimiestä, 31 varhaiskasvatuksen asiantuntijaa (Kuntatyönantajat, 2024). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajat ovat vastuussa toimialueestaan, valmistelevat asioita päätöksentekoon ja tekevät kuntalaisia koskevia päätöksiä.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtava viranhaltija vastaa siitä, että varhaiskasvatusta, esiopetusta ja perusopetusta kehitetään varhaiskasvatuslain (540/2018, 2022) ja perusopetuslain (628/1998) mukaisesti. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat ohjaavat tukemaan lapsen oppimisen edellytyksiä, edistämään elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (Opetushallitus, 2014a, 2022; Perusopetuslaki 628/1998; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2022). Näiden asiakirjojen mukaan suomalaista kasvatusta ja koulutusta tulisi kehittää yhdenvertaiseksi ja tasa-arvoiseksi. Yhdenvertaisen koulutuksen kehittämisen taustalla ovat inklusiiviset arvot, kuten tasa-arvo, erilaisuuden kunnioittaminen, yhteisöllisyys ja osallisuus

(Booth, 2011; Lindsay, 2007; Watkins & Donnelly, 2014). Inklusion tarkoitus on mahdollistaa kaikkien oikeus osallistua yhteiskunnan toimintaan, mikä tarkoittaa koulutuksen järjestämisen näkökulmasta osallistumisen lisäksi jokaisen lapsen yksilöllisten edellytysten huomioimista (UNESCO, 2003). Inklusion toteuttamiseen kuuluu, että lapsi voi osallistua kasvatukseen ja koulutukseen omassa yhteisössään (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009) – eli käydä varhaiskasvatuksessa lähipäiväkodissa ja koulua lähikoulussa.

Kuviossa 1 tuodaan esiin inklusion toimeenpanoa eri tasoilla ja esitellään valtakunnallisen koulutuspolitiikan välittymistä kuntiin. Kuvion vasen laita edustaa valtakunnallisen koulutuspolitiikan välittymistä kuntiin. Kuvion keskellä on esitetty ne toimijat, jotka vastaavat koulutuspolitiikan välittymisestä, johtamisesta ja toteuttamisesta, kunnes koulutuspoliittiset tavoitteet toteutuvat oppijoiden eli lasten taholla. Kuvion oikeassa laidassa puolestaan ovat ohjaavat asiakirjat, jotka valmistuvat koulutuspolitiikan toteuttamisen eri vaiheissa. Valtakunnallisen koulutuspolitiikan välittyminen opetus- ja kulttuuriministeriöstä kuntiin kuvaa johtamisen valtasuhdetta. Valtakunnallinen koulutuspolitiikka välittyy kuntiin opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen laatimien ohjaavien asiakirjojen kautta. Opetus- ja kulttuuriministeriössä valmistellaan lainsäädäntöä ja annetaan Opetushallitukselle tehtäväksi laatia Valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet. Opetushallitus puolestaan antaa kunnille ohjeet kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan. Kunnissa varhaiskasvatus- ja perusopetusjohtajat vastaavat toimialansa opetussuunnitelmien välittymisestä varhaiskasvatukseen ja kouluihin yhteistyössä rehtoreiden ja päiväkodin johtajien kanssa. Rehtorit ja varhaiskasvatussyksikön johtajat (päiväkodin johtajat) johtavat yksikkökohtaista (koulu, päiväkotia) kehittämistä koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti. Yksikkökohtainen johtaminen vaikuttaa opettajien ja koko pedagogisen henkilöstön työhön sekä loppujen lopuksi lasten kasvatukseen ja opetukseen. (ks. Alila ym., 2022; Kärnä ym., 2021; Pynnönen ym., 2022; Siippainen ym., 2021.) Opetussuunnitelmien välittymisen ei pitäisi olla pelkästään yksisuuntaista, nimittäin opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat toteuttamaan suunnittelua yhdessä lasten ja huoltajien kanssa (Opetushallitus, 2014, 2014a, 2018, 2022). Opetussuunnitelmien välittyminen lasten kasvatukseen ja opetuksen tasolle tulee tapahtua vuorovaikutteisesti lasten ja huoltajien osallisuus huomioiden.



Kuvio 1. Inklusion toimeenpano eri tasoilla.

Tikkasen (2020) mukaan Opetushallituksen viranhaltijoiden ja kuntien koulutyöstä vastaavien toimijoiden käsitykset koulun kehittämisestä vaihtelevat. Hänen mukaansa Opetushallituksen viranhaltijat tunnistavat järjestelmän kaikkien tasojen merkityksen opetussuunnitelmien implementoinnissa ja pitävät opetussuunnitelmatyötä vuorovaikutteisena. Eri tasojen toimijat hahmottavat oman roolinsa hieman erilaiseksi, nimittäin hallintotaso painottaa uudistuksen tavoitteita ja toimijat käytänteitä. Jos koulun realiteetteja ei huomioida tavoitteita asetettaessa, voivat toimijat kuormittua ja opetuksen kehittäminen jäädä vähäiseksi. (Tikkanen, 2020, 497–498.) Osallistavan keskustelun puuttuessa eri toimijoiden tavoitteiden ja tarpeiden yhteensovittaminen voi jäädä saavuttamatta.

Kasvatuksen ja opetuksen kentällä ollaan erimielisiä siitä, miten inklusiivinen opetus toteutetaan käytännössä (Poikola ym., 2022, 193). Suomalainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä on sisältänyt pitkään segregoivia toimintatapoja, joita on ollut myöhemmin vaikea muuttaa (Moberg & Savolainen, 2015; Onnismaa ym., 2014). Kansalliset kehityslinjat ovat sopineet kuhunkin aikakauteen ja muodostaneet polkuriippuvuutta (Onnismaa ym., 2014; Simola ym., 2010). Polkuriippuvuudella tarkoitetaan historiantutkimuksessa prosesseja, joissa aikaisemmin tehdyt valinnat ja niiden seurauksena kehkeytyneet käytännöt vaikuttavat myöhempään valinnanmahdollisuuksiin (Mahoney, 2000; Mahoney & Schensul, 2009). Suomalainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä on viimeisen vuosisadan aikana sisältänyt erilaisia vaiheita,

jotka ovat vaikuttaneet inklusion kehitykseen. Koulu on kuitenkin aina instituutiona edustanut kansan sivistämistä. (Moberg ym., 2015.)

3.2 Muutos kansakoulusta perusopetukseen

Kouluun pääsy ei ole ollut aina itsestäänselvyys suomalaisille lapsille. Oppilaan ominaisuudet tai oppimisvaikeudet saattoivat olla esteenä opetukseen osallistumiselle, ja oppivelvollisuuslaki mahdollisti jo alkujaan oppilaan jättämisen yhteisen koulutuksen ulkopuolelle. (Ahtiainen ym., 2017; Jahnukainen ym., 2015; Kivirauma, 2015.) Kansakouluihin otettiin oppilaita, jotka selvisivät koulussa ilman tukitoimia. Aistivammaiset lapset jätettiin kotiin, siirrettiin laitoksiin tai apukouluihin (Laki oppivelvollisuudesta 101/1921). Siirtojen syynä oli se, että oppilas poikkesi muista ja katsottiin häiritsevän kansakoulun sujuvaa toimintaa. Aistivammaiset siirrettiin kuuroille ja näkövammaisille tehtyihin valtion ylläpitämiin sisäoppilaitoksiin. Laitokset edustivat silloisen ajattelun valossa sivistynyttä kansakuntaa, koska laitoksissa pystyttiin tarjoamaan eriytettyihin toimenpiteisiin perustuvaa asiantuntemusta. (Jahnukainen, 2012; Kivirauma, 2008, 2010, 2015, 2015a; Svanfeldt-Winter, 2016.) Laitoksissa ja apukouluissa oli hyvin erilaisia lapsia. Toisilla saattoi olla heikko kuulo tai näkö ja toisilla puutteita älyllisissä kyvyissä tai käyttäytymisessä. (Svanfeldt-Winter, 2016.) Osa vanhemmista vastusti lastensa siirtämistä laitokseen, apukouluun tai tarkkailuluokille, koska siirrot lähikoulun ulkopuolelle aiheuttivat häpeän tunnetta (Kivirauma, 2008). Erilliset laitokset jättivät syrjivän leiman, mikä tulkittiin niin, ettei lapsi pystynyt elämään yhteisössä jaettujen arvojen mukaisesti (Laitala & Puuronen, 2016, 11). Koulutusmahdollisuudet eivät olleet kaikille suomalaisille tasa-arvoiset vielä 1900-luvun puolivälissäkään, ja suomalaiset olivat melko heikosti koulutettua kansaa (Sahlberg, 2015).

Suomalaiseen koulujärjestelmään oli muotoutunut lapsia segregoiva järjestelmä, niin kutsuttu kaksoisjärjestelmä, jossa oppilaita jaettiin yleisopetukseen ja erityisopetukseen (Ahtiainen ym., 2017; Seppälä-Pänkäläinen, 2009). Yleisopetuksena pidettiin opetusta, joka vastasi yleisten tavoitteiden ja pedagogisten keinojen mukaista oppimista ja oppimistulosten saavuttamista (Ahtiainen ym., 2017). Erityisopetusta annettiin lapsille, joiden oppiminen oli vaikeaa ja he tarvitsivat apua ja tukea oppimiselleen. Lapsia tarkasteltiin psykologiaan ja lääketieteeseen perustuvien diagnoosien perusteella, ja lapsen ominaisuudet nähtiin hänestä itsestään lähtevänä puutteena tai sairautena. (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 14–15.) Kuntien koulutusjärjestelmät mahdollistivat segregoation, mikä lisäsi lasten poikkeavuuden leimaa (Jahnukainen, 2012; Kivirauma, 2015). Opetuksen kaksoisjärjestelmää pidettiin toimivana ratkaisuna 1960-luvulle asti (ks. Moberg ym., 2015), ja oppilaan siirto erityiskouluun oli koulutuksen järjestäjän hyväksymä käytäntö.

Iso muutos suomalaisessa koulujärjestelmässä tehtiin 1970- ja 1980-luvuilla, jolloin koulut muuttuivat yhdeksänvuotisiksi peruskouluiksi. Peruskouluista tehtiin yhtenäiskouluja, joiden tarkoitus oli vastaanottaa kaikki oppilaat. (Kivirauma, 2015; Varjo, 2007.) Suomalaista koulujärjestelmää muutettiin tasa-arvoisemmaksi ja yhdenvertaisemmaksi, mutta perusopetuslakiin (476/1983) jätettiin mahdollisuus järjestää koulutus erityisluokilla tai erityiskoulussa. Koulutuksen kehittyessä myös opilliset vaatimukset lisääntyivät, ja osalla lapsista oli vaikeuksia saavuttaa akateemisia tavoitteita. Lapsen oppimista edistettiin osa-aikaisella erityisopetuksella lähikoulussa. Osa-aikainen erityisopetus toteutettiin joko pienryhmäopetuksena tai yksilöopetuksena. Kuitenkin osa lapsista siirrettiin erityiskouluun heidän merkittävien oppimisvaikeuksiensa vuoksi. (Jahnukainen ym., 2015; Kivirauma, 2015a, 37–38; Takala, 2016.) Tarve erityisopetukselle laajeni, ja yhä useampi oppilas tarvitsi erityisopetusta (Kivirauma, 2015a; Suomen virallinen tilasto, 2022) (taulukko 2).

Erytisopetusta kehitettiin, ja vuoden 2010 perusopetuslain (642/2010) uudistus muutti oppilaan tuen yleiseksi, tehostetuksi ja erityiseksi tueksi. Tuen muuttuminen kolmitasoiseksi (puhekielessä kolmiportainen tuki) perustuu siihen, että oppilaan tukea lisätään tarpeen vaatiessa asteittain. Yleinen tuki kuuluu kaikille, tehostettua ja erityistä tukea annetaan tukitoimien tarpeen lisääntyessä. (Opetushallitus, 2014a; Takala, 2016, 22–24.) Tukisysteemin muutos edellytti muutoksia koulun toimintakulttuuriin ja johtamiseen. Opetussuunnitelman (2014a) mukaan tukea annetaan yleisopetuksen ryhmässä, jolloin huomio kiinnittyy oppimisympäristöön ja ryhmän väliseen vuorovaikutukseen (Moberg & Savolainen, 2015). Tukitoimet, joita oppilaalle suunnitellaan ja koulussa toteutetaan, tulee kirjata systemaattisesti oppilaan tuen asiakirjoihin, joita ovat: pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Opetushallitus, 2014a). Kolmitasoinen tuki muutti oppilaalle annetun osa-aikaisen erityisopetuksen dokumentointia systemaattisemmaksi, mutta samalla lisäsi opettajien ja erityisopettajien kirjaamistyötä. Väitöskirjan loppuvaiheessa pääministeri Petteri Orpon hallitus on esittänyt oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistamista ja kolmiportaisen tuen poistamista (Hallituksen esitys HE 114/2024). Kolmitasoisen tuen ohella kehittyi oppilas- ja opiskelijahuolto, jonka tarkoitus on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia (Oppilas- ja opiskeluholtolaki 1287/2013). Oppimisen tuki ja oppilashuolto mahdollistavat opetuksen järjestämisen inklusion mukaisesti oppilaan lähikoulussa.

Perusopetuksen järjestäjiä ohjataan kehittämään opetusta inklusioperiaatteen mukaisesti ja huolehtimaan opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä (Opetushallitus, 2014a, 18). Tilastot osoittavat (ks. taulukko 2), että peruskoulujen ja erityiskoulujen määrä väheni 2000-luvun alussa, ja oppilaan tuki annetaan yhä useammin oppilaan lähikoulussa (Kivirauma, 2015a; Suomen virallinen tilasto, 2012, 2018, 2022, 2022a.) Koulujen määrän vähentyessä ja oppilasmäärän pysyessä ennal-

laan, koulukohtainen oppilasmäärä kasvaa. Opiskelu isossa koulussa on kuitenkin osalle oppilaista vaikeaa (Kärnä ym., 2021). Kaikki koulut eivät ole pystyneet opettamaan oppilaita pienemmissä ryhmissä esimerkiksi eriyttämällä opetusta (ks. Kamppi, 2024). Tilastot osoittavat, että inklusion ideologia ei ole toteutunut kaikissa kouluissa, ja osa oppilaista on siirretty edelleen erityiskouluun tai erityisluokkaan (ks. myös Jahnukainen, 2014).

Taulukko 2. Koulujen määrä, koulujen oppilasmäärä ja erityistä tukea saavat oppilaat vuosina 1995–2021* (Suomen virallinen tilasto, 2012, 2018, 2022, 2022a).

	1995	2001	2011	2021
Peruskoulujen oppilasmäärä	588 162	595 727	541 931	547 300
Peruskoulujen määrä		3 953	2 719	2 085
Peruskouluasteen erityiskoulujen määrä		244	118	60
Peruskouluissa erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä yhteensä (kaikki koulut)	17 013	30 832	44 081	53 100
Peruskouluissa erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä erityiskouluissa	10 871	10 986	6 046	3 500

*valtion erityiskoulut eivät ole mukana tilastossa

Tilastojen mukaan lasten tuen tarve on kasvanut. Vuoden 2022 tilaston perusteella peruskoululaisista jo lähes neljännes (24 prosenttia) saa tehostettua tai erityistä tukea, ja erityistä tukea saavista oppilaista noin kolmannes (32 prosenttia) opiskelee kokonaan erityiskoulussa tai -luokassa. (Suomen virallinen tilasto, 2022, 2022a.) Osa lapsista on tarvinnut vaativaa erityistä tukea, jolloin heidän opetuksensa on järjestetty sairaalaopetusyksikössä, valtion tai kuntayhtymien kouluissa (Ojala ym., 2015). Vaativaa erityistä tukea ovat saaneet esimerkiksi oppilaat, joilla on vakavaa psyykkistä oireilua, kehitysvammadiagnoosi tai monivammaisuutta (Kärnä ym., 2021; Ojala ym., 2015). Tuen vaatimusten kasvuun kouluissa on vastattu valtion avustamalla kehittämishankkeilla, joissa on kehitetty tukisysteemiä kouluissa (ks. Kärnä ym., 2021; Rinkinen & Lindberg, 2014).

Vähitellen sekä peruskoulu-uudistus että oppilaan kasvun ja oppimisen tuen käytännöt ovat muuttaneet koulujen toimintatapoja vähintäänkin asiakirjatasolla yhdenvertaisemmiksi. Suomalainen perusopetuksen uudistus tuotti tasaisia oppimistuloksia ja esimerkiksi menestystä PISA-tutkimuksissa (Kalalahti ym., 2015; Rinne ym., 2015). Oppimistulosten vaihtelu koulujen välillä pieneni, eikä oppilaan sosioekonomisella taustalla ollut niin suurta vaikutusta oppimiseen kuin keskimäärin OECD-maissa (Kalalahti ym., 2015). Perusopetuksen menestykseen vaikutti koko ikäluokan

kouluttaminen ja osaamisen lisääntyminen. Toisaalta, kun koko ikäluokka osallistuu opetukseen, myös oppilaiden moninaisia tarpeita on enemmän.

Väestörakenteen muutokset ja voimistuvat alueelliset erot ovat kasvaneet Suomessa ja lisänneet alueellista segregatiota. Alueellinen segregatiokehitys puolestaan on yhteydessä sosiaalisten ongelmien korostumiseen ja turvattomuuskokemusten lisääntymiseen kouluissa. (Bernelius & Huilla, 2021, 51.) Tämä näkyy kouluissa lisääntyvänä erityisopetuksen tarpeena. Aina yleisopetuksessa ei ole pystytty vastaamaan oppilaiden tarpeisiin, ja oppilas on siirretty ainakin osittain erityisopetuksen ryhmiin (Suomen virallinen tilasto, 2022). Käsitys inklusiosta hämärtyy, ja segregatio voi piiloutua inklusion sisälle, jos yleisopetus suunnitellaan vain suurimmalle osalle lapsista ja osa lapsista siirretään erityisryhmiin saamaan erityisopetusta (Poikola ym., 2022, 216). Polkuriippuvuuden näkökulmasta normikeskeisyys on hidastanut koulutuksen kehittymistä kohti yhdenvertaista koulutusjärjestelmää (ks. Pynnönen ym., 2022).

Laadukkaalla perusopetuksella voidaan tasata oppimiseroja lapsen lähikoulussa ja vähentää sosiaalisesti syrjään jäävien oppilaiden osuutta (Bernelius & Huilla, 2021). Pihlajan ja Silvennoisen (2020) mukaan tasa-arvoinen koulutus edesauttaa koulutuksen ydintavoitteiden edistämistä, kaventaa oppilaiden osaamiseroja ja lisää luottamusta koulujärjestelmää kohtaan. Hyvinvointi, kuulluksi tuleminen tunne ja yhdessä tekeminen rakentavat osallisuutta ja auttavat arvostamaan erilaisuutta. (Pihlaja & Silvennoinen, 2020.) Osallisuuden rakentuminen ja erilaisuuden arvostaminen alkavat jo varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatus ja perusopetus muodostuvat koulutuksellisen jatkumon lapsen koulutusuralla (Alila ym., 2022).

3.3 Varhaiskasvatuksen muotoutuminen

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on kolme toimintamuotoa: perhepäivähoito, päiväkotitoi ja avoin varhaiskasvatus (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatusta kutsuttiin aikaisemmin päivähoitoksi ja päiväkoteja nimitettiin lastentarhoiksi. Päivähoito perustui pitkään lastensuojelun, sosiaalihuollon ja työllisyyden edistämisen näkökulmaan, ja päivähoitoa koskevat säädökset kirjattiin lastensuojelulakiin. Vuoden 1973 lain lasten päivähoitosta (36/1973) perusteella päivähoitoa saivat lapset, joiden vanhemmat kävivät töissä, opiskelivat tai lapsella oli lastensuojelun tarve. Pieni osa lasten huoltajista haki päivähoitopaikkaa myös yksityiseltä taholta (Alila ym., 2014). Varhaiskasvatukseen (päivähoitoon) osallistuminen on aina ollut vapaaehtoista, ja osalle perheistä maksullista. Varhaiskasvatusmaksun suuruuteen vaikuttavat perheen koko, tulot ja lapsen käyttämän varhaiskasvatuksen määrä (Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 1503/2016). Alilan ym. (2014) ja Onnismaan ym. (2014) mukaan varhaiskasvatuksen kehittyminen osaksi koulutusjärjestelmää on edennyt hitaasti. Polkuriippuvuuden näkökulmasta lastentarha-aate ja päivähoito

ovat iskostuneet suomalaiseen kulttuuriin vahvasti ja vieneet aikaa varhaiskasvatuksen kehittymiseltä järjestelmän tasolla (Onnismaa ym., 2014).

Yhtenäinen varhaiskasvatusjärjestelmä muotoutui Suomessa 1970-luvulla, jolloin laki lasten päivähoidosta (36/1973) astui voimaan ja Sosiaalhallitus laati ohjeita päivähoidon toiminnalle. Ohjeet sisälsivät tarkkoja kuvauksia kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista, ja ne oli jaoteltu lapsen kehityksen osa-alueisiin (Onnismaa 2010). 1980-luvulla päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä määriteltiin varhaiskasvatus kaikkien alle kouluikäisten lasten kasvatukseksi (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980). Mietinnössä oli inklusiivisia piirteitä: se ohjasi organisoimaan päivähoitokasvatuksen niin, että sillä pystyttiin turvaamaan yhdenvertaiset kasvumahdollisuudet kaikille alle kouluikäisille, huomioimaan erilaisista kasvuolosuhteista tulevat lapset ja antamaan lapsille mahdollisuus kehittyä näiden omien edellytysten mukaisesti (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 99). Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa näkyi yhteiskuntaan sosiaalistumista painottava suunta ja tavoite tasoittaa lasten erilaisista taustoista johtuvia eroja (ks. Onnismaa & Paananen, 2019, 200).

Varhaiskasvatuksessa on ollut erilaisia muuttuvia tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet lasten yhdenvertaisiin osallistumismahdollisuuksiin. Ryhmäkokoja on säädetty lasten ja työntekijöiden määrällä ja lasten osallistumismahdollisuutta subjektiivisella oikeudella. Päivähoitoasetuksen (239/1973) mukaan päiväkodin 1–2-vuotiaiden ryhmässä sai olla enintään 12 lasta ja 3–6-vuotiaiden ryhmässä 20 lasta. Vuonna 1992 laista poistettiin maksimikokorajoitus, ja tilalle tuli lasten ja pedagogisen henkilöstön välinen suhdeluku. Muutos aiheutti sen, että lapsiryhmään voitiin lisätä työntekijöitä, ja aikaisemman 20 lapsen sijaan 3–6-vuotiaiden ryhmäkoot kasvoivat. Vuoden 1996 subjektiivinen päivähoito-oikeus lisäsi kaikkien lasten mahdollisuutta osallistua päivähoitopalveluihin. (Pihlaja & Junttila, 2001; Pihlaja & Viitala, 2022.)

2000-luvulla ryhmän kokoa säädettiin edelleen henkilöstömitoituksella. Ryhmässä saa nykyisin olla lapsia enintään kolmen kasvatusvastuullisen työntekijän verran. Yhdellä kasvatusvastuullisella saa olla alle kolmevuotiaiden ryhmässä enintään neljä ja yli kolmevuotiaiden ryhmässä enintään seitsemän lasta, kun lapset ovat kokopäiväisesti varhaiskasvatuksessa. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 35 §.) Lapsiryhmän kokoa ja ikäjakaumaa on säädetty lailla ja asetuksilla, mutta ryhmään sijoitettavien lasten moninaisuuden huomioiminen henkilöstömitoituksessa on jäänyt kuntien vastuulle. Pedagogisen henkilöstön määrä vaikuttaa kuitenkin siihen, kuinka paljon henkilöstö pystyy huomioimaan erilaiset lapset niin yksilönä kuin osana ryhmää.

Perheille on tarjolla erilaisia rahoitusjärjestelmiä, jotka ovat vähentäneet lasten osallistumista kunnalliseen varhaiskasvatukseen, mutta lisänneet lasten kotihoitoa tai yksityistä varhaiskasvatusta (Suomen virallinen tilasto, 2023). Kunnat ovat maksaneet perheille kotihoitoa tukea silloin, kun perheet hoitavat lapsia omassa kodissaan. Lapsi ei ole samanaikaisesti saanut osallistua kunnalliseen varhaiskasvatukseen.

seen, tai perhe on menettänyt kotihoidon tuen. Perheiden on siis pitänyt valita lasten kotihoidon tuen ja kunnallisen varhaiskasvatuksen välillä. Lapset ovat olleet eriarvoisessa asemassa, ja perheen sosioekonominen tausta on vaikuttanut lapsen osallistumiseen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksella on iso merkitys lapsille, jotka ponnistavat sosioekonomisesti heikoista lähtökohdista, koska laadukkaalla varhaiskasvatuksella pystytään tasoittamaan lasten osaamiseroja jo ennen perusopetuksen alkamista. (Bernelius & Huilla, 2021, 78–79.)

Varhaiskasvatus vahvistui järjestelmän tasolla vuonna 2013, jolloin varhaiskasvatus siirtyi valtakunnallisesti sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa varhaiskasvatus on kehittynyt tiiviimmäksi osaksi koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö uudistui (Varhaiskasvatustalaki 2015) ja velvoittavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016) julkaistiin. Varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta alettiin kehittämään pedagogista jatkumoa, joka edellytti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajilta toimintakulttuurin muutoksen johtamista ja työnkuvan muuttamista. (Viljamaa & Takala, 2017.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU) vahvistaa varhaiskasvatustalain (2015) säädettyä lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen ja on valtakunnallinen määräys, joka sitoo kuntia varhaiskasvatuksen toiminnan järjestämisessä ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisessa. Varhaiskasvatustalaki ja VASU perustuvat inklusiivisiin periaatteisiin ja luovat yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille. (Opetushallitus, 2022.)

Varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten osuus ikäluokasta on kasvanut. Varhaiskasvatukseen osallistui vuoden 2022 aikana yhteensä 234 300 lasta päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Alle kolmevuotiaista lapsista varhaiskasvatukseen osallistui 40 prosenttia ja 3–5-vuotiaista 89 prosenttia. Varhaiskasvatuksessa olleista lapsista 78 prosenttia osallistui kokoaikaiseen ja 17 prosenttia osa-aikaiseen varhaiskasvatukseen, loput viisi prosenttia vuorohoitoon. 6-vuotiaista lapsista 80 prosenttia osallistui esiopetuksen lisäksi täydentävään varhaiskasvatukseen. (Suomen virallinen tilasto, 2023.) Varhaiskasvatukseen osallistumisen kasvu merkitsee yhdenvertaisia kasvatusmahdollisuuksia yhä useammalle lapselle.

Varhaiskasvatuksessa lapsen tuki on perinteisesti järjestetty eri tavoin kuin koulussa. Varhaiskasvatuksessa ei ole ollut erityiskouluja vastaavia erityispäiväkoteja, joissa kaikilla lapsilla olisi ollut erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve. (Pihlaja, 2003, 2022.) Päivähoitolain aikaan erityispäivähoitoa tarvitsevat lapset sijoitettiin tavalliseen päiväkotiryhmään tai integroituun erityisryhmään. Heidän tukitoimensa kirjattiin lapsen kuntoutussuunnitelmaan. Integroidun erityisryhmän koko oli pienempi verrattuna tavanomaiseen 21-paikkaiseen ryhmään, ja ryhmässä oli erityislastentarhanopettaja ja muuta henkilökuntaa. Integroidussa ryhmässä vain osa lapsista tarvitsi erityistä hoitoa ja kasvatusta, ja suurin osa lapsista oli niin sanotusti tyypillisesti

kehittyneitä. (Pihlaja, 2022; Pihlaja & Svärd, 1997; Viittala, 2006.) Integroitu erityisryhmä oli inklusion mukainen, sillä suurin osa lapsista ei tarvinnut erityistä tukea.

Vuonna 2021 varhaiskasvatustalakea uudistettiin ja siihen lisättiin lapsen oikeus tukeen (yleinen, tehostettu ja erityinen). Muutoksen seurauksena varhaiskasvatustalakeen perusteita korjattiin tuen toteuttamisen ja inklusion osalta. Elokuusta 2022 alkaen inklusiivinen koulutuspolitiikka ja lapsen tuen toimeenpano saivat vahvemman aseman VASU:ssa. Inklusiota käsitellään periaatteena, jonka mukaan kaikilla lapsilla on oikeus osallistua yhteiseen toimintaan sekä kasvaa, kehittyä ja oppia omien vahvuuksiensa ja myönteisten oppimiskokemustensa avulla. (Opetushallitus, 2022, 17, 24.) Valtakunnallisten säädösten saattamana varhaiskasvatustalake on linjattu osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja esiopetus osaksi varhaiskasvatustalakea, vaikka esiopetustalake säätelee perusopetuslaki (628/1998) ja ohjaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014, 2022). Moni esiopetusikäinen lapsi tarvitsee vielä täydentävää varhaiskasvatustalakea (Suomen virallinen tilasto, 2023).

3.4 Nivelvaiheena esiopetus

Esiopetustalake on pidetty nivelvaiheen tyyppisenä jatkumona varhaiskasvatustalakeesta koulun ensimmäiselle luokalle alkuopetukseen. Esiopetuksen tarkoitus on kehittää lasten oppimisedellytyksiä yhteistyössä lasten huoltajien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998). Esiopetus on ryhmätoimintaa, jossa tavoitteena on yhteistoiminnallinen oppiminen ja lasten osallisuuden vahvistaminen (Brotherus ym., 2002). Esiopetuksessa käytetään varhaiskasvatukseen soveltuvaa pedagogiikkaa, ja se määritellään vuoden kestäväksi toiminnaksi (Perusopetuslaki 628/1998, 26a §). Esioppilaita noin 87 prosenttia saa esiopetustalakea varhaiskasvatustalakeessa ja loput 13 prosenttia käy koulun esiopetusryhmässä (Aluehallintovirasto, 2022).

Esiopetus, aikaisemmalta nimeltään esikoulu, on ollut erilaisten kokeilujen ja muutosten kohteena vuosikausia, ja esimerkiksi vuoden 1983 koululakiin sisältyi maininta kunnan mahdollisuudesta järjestää 6-vuotiaille esikoulua (Peruskoululaki 476/1983). Kaikki 6-vuotiaat eivät kuitenkaan osallistuneet esiopetukseen, mikä lisäsi lasten osaamiseroja koulun alkaessa. Esiopetus muuttui maksuttomaksi vuonna 2001, jolloin maksuttomuus koski 20 tuntia viikossa (Perusopetuslaki 628/1998, lakimuutos 1288/1999). Tämä tuki järjestelmän tasolla lasten yhdenvertaisia osallistumismahdollisuuksia. Velvoittavaa esiopetustalakeesta tuli vuonna 2015 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014). Ennen tätä vanhemmat saivat valita, osallistuiko lapsi esiopetukseen vai ei. Nykyisin kuntien on tarjottava esiopetustalakea kaikille lapsille heidän oppimisvelvollisuutensa alkamista edeltävänä vuonna. Poikkeuksen muodostavat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevat lapset, joilla on oikeus saada esiopetustalakea lapsen täyttäessä viisi vuotta. Sen sijaan, jos lapsi aloittaa perusopetustalakea

sen vuoden säädettyä myöhemmin, hänellä on oikeus saada esiopetusta oppivelvollisuuden alkamisvuonna. (Perusopetuslaki 628/1998, 26a §.)

Vuosien 2021–2024 aikana esiopetusta laajennettiin kokeiluluontoisesti 5-vuotiaisiin, jolloin esiopetuksesta tuli osalle kokeiluun osallistuvista lapsista kaksivuotista. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tarkoituksena on kehittää esiopetuksen laatua ja vaikuttavuutta, selvittää perheiden palveluvalintoja, saada tietoa esiopetuksen vaikutuksista lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiin sekä selvittää varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen välistä jatkumoa. (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020; Sarvimäki ym., 2023.) Erilaiset kokeilut ja muutokset ovat muokanneet esiopetuksen järjestämistä ja vaatineet esiopetushenkilöstöltä jatkuvaa opetussuunnitelmien kehittämistä kunnissa (Opetushallitus, 2014, 2021, 2022; Sosiaalihuolto, 1984).

Esiopetus on viimeisen vuosikymmenen aikana hakenut paikkaansa koulutusjärjestelmässä. Brotheruksen ym. (2002, 29) mukaan päiväkodissa järjestetty esiopetus nojasi kokonaisvaltaista kasvua edistävään varhaiskasvatukseen, kun koulun esiopetus puolestaan korosti kouluvalmiuksien vahvistamista. Pitkään esiopetus oli välivaihe suomalaisen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä, kunnes sen sisältöä alettiin määrittää tarkemmin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa inklusio mainitaan periaatteena, jolla on merkitystä lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja vaikeuksien ehkäisemisessä (Opetushallitus, 2014, 12). Perusopetuksen tavoin lakiin kirjattiin vuonna 2010 esioppilaan oikeus saada oppimiselleen yleistä, tehostettua tai erityistä tukea (Perusopetuslaki 628/1998, lakimuutos 642/2010). Kolmitasoinen tuki nimettiin myöhemmin kasvun ja oppimisen tueksi esiopetuksessa (Opetushallitus, 2014, muutokset 2022). Esiopetusta pidetään yhä vahvemmin tärkeänä vaiheena lapsen koulutuspolun jatkumossa.

3.5 Yhteenvetoa

Tämän historiallisen katsauksen tarkoituksena on kuvata suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa tapahtuneita muutoksia. Kasvatus- ja koulutuspolitiikka on sisältänyt paljon erilaisia vaiheita, joista tässä luvussa on esitetty osa. Suomalaisista kouluista ja varhaiskasvatuksesta rakennettiin pitkään kohentamaan kansansivistystasoa ja palvelemaan työllistymistä. Historian tarkastelu osoittaa, että koulujärjestelmässä on ollut kansakoulujen aikaan erilaisia segregoivia käytäntöjä (Kivirauma, 2015; Moberg ym., 2015). Nämä käytännöt ovat palvelleet kutakin aikakautta, mutta jääneet vaikuttamaan myöhempisiin valintoihin koulutusta kehitettäessä (Onnismaa ym., 2014; Simola ym., 2010). Haugin (2016) mukaan inklusion toimeenpanon vaikeudet liittyvät hallitseviin ja erilaisiin kansallisiin, historiallisiin, so-

siaalisiin ja poliittisiin perinteisiin. Koulu on historian saatossa ajautunut segregoihin käytäntöihin, ja niistä luopuminen on vienyt aikaa.

Varhaiskasvatus on perustunut koulua enemmän inklusiivisiin arvoihin, eikä siinä ole ollut järjestelmän tasolla vastaavanlaisia siirtokäytäntöjä (Pihlaja, 2003, 2022). Lapset ovat saaneet kasvaa ja kehittyä omassa ryhmässään, mutta kaikilla lapsilla ei ole ollut mahdollisuutta osallistua varhaiskasvatukseen sosioekonomisen taustansa tai kunnan varhaiskasvatusjärjestelmän vuoksi (Bernelius & Huilla, 2021; Pihlaja & Viitala, 2022). Varhaiskasvatuksella oli pitkään myös työvoima- ja hyvinvointipoliittinen tehtävä yhteiskunnassa, kunnes sen sivistys- ja tasa-arvopoliittinen merkitys kasvoi (Viljanmaa & Takala, 2017).

Yhteiskunta on muuttunut, ja perheiden etniset sekä taloudelliset taustat ovat osaltaan vaikuttaneet tähän muutokseen (Bernelius & Huilla, 2021). Muutokset heijastuvat myös kasvatuksen ja koulutuksen johtamiseen. Johtamisen toimintaympäristöt ovat moninaistuneet ja inklusiiviset arvot nousseet koulutuksen järjestämisen taustalle (Opetushallitus, 2014, 2014a, 2022). Erityispedagogisen tutkimuksen valossa osallistavalla koulutusjärjestelmällä tavoitellaan yhdenvertaisempaa koulutusta kaikille lapsille (mm. Moberg ym., 2015; Pihlaja & Silvennoinen, 2020; Takala, 2016). Segregoihin käytäntöjen poistaminen ja yhdenvertaisuutta lisäävien tavoitteiden yhteensovittaminen vievät aikaa. Toimintaympäristöjen muutokseen tarvitaan johtamista, jossa vanhojen käytäntöjen tilalle rakennetaan uusia.

4 Inkluisio kasvatus- ja koulutusalailla

Inkluisio on koulutuspoliittinen suuntaus, joka velvoittaa kasvatus- ja koulutusalan toimijoita noudattamaan yhdenvertaisuutta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Inklusiota koskevat sitoumukset korostavat jokaisen lapsen oikeutta osallistua koulutukseen yhdenvertaisesti. Suomessa Opetushallitus ohjaa kehittämään kasvatusta ja koulutusta inklusioperiaatteen mukaisesti. (Opetushallitus, 2014, 2014a, 2016.) Tässä luvussa käsitellään inklusioon velvoittavia sitoumuksia, inklusion määrittelyä, arvoja ja asenteita sekä yhteisöjen moninaisuutta.

4.1 Inklusiota koskevat sitoumukset

Inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen taustalla vaikuttavat lukuisat kansainväliset sopimukset, kuten Yhdistyneiden kansakuntien (YK) ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (1948), yleissopimus lapsen oikeuksista (1991), Salamancan julistus (UNESCO, 1994) ja YK:n yleissopimus vammaisten oikeuksista (2006). Nämä sopimukset ohjaavat kehittämään kasvatusta ja koulutusta inklusion mukaisesti, ja niissä korostetaan jokaisen lapsen oikeutta osallistua yhteiskuntaan sen tasavertaisena jäsenenä omine kykyineen. Suomi on sitoutunut noudattamaan näitä sopimuksia.

Ihmisoikeuksiin liittyvät oikeudet ja ohjeet kirjattiin vuonna 1948 YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. Tämä 30 artiklaa sisältävä julistus laadittiin kaikkien kansojen ja kansakuntien väliseksi tavoiteltavaksi ohjeeksi, jossa määritellään ihmisten yhtäläiset ja luovuttamattomat oikeudet ilman minkäänlaista heidän ominaisuuksiinsa, syntyperäänsä tai muihin tekijöihin vaikuttavaa erottelua tai syrjintää (YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948). Julistus ohjaa esihenkilöitä ja pedagogista henkilöstöä toimimaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta kunnioittavalla tavalla kasvatuksen- ja koulutuksen järjestämisessä.

Yleissopimus lapsen oikeuksista (1991) muodostuu 54 artiklasta, jotka sisältävät sopimuksen neljä pääperiaatetta: syrjimättömyyden, lapsen edun huomioimisen, oikeuden elämään ja kehittymiseen sekä lapsen näkemyksen kunnioittamisen. Lapsen edun ensisijaisuus velvoittaa kasvatuksen ja koulutuksen järjestäjiä tunnistamaan ne

lapset, joiden oikeuksien toteutumiseen voi liittyä epävarmuutta (Poikola ym., 2022).

Salamancan julistuksen (UNESCO, 1994) periaatteisiin kuuluvat yhtäläiset mahdollisuudet oppia, yksilöllisten erojen kunnioittaminen sekä kaikille kuuluva, laadukas ja henkilökohtaisia vahvuuksia korostava koulutus. Julistus tehtiin alkuaan erityisopetuksen periaatteiden, toimintatapojen ja käytänteiden edistämiseksi (UNESCO, 1994), mutta se sopii kaiken koulutuspolitiikan perustaksi (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009, 13). Sopimus mahdollistaa erityistä tukea tarvitseville oppijoille yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja toimia elämän eri alueilla (UNESCO, 1994).

YK:n yleissopimus vammaisten oikeuksista valmistui vuonna 2006. Se on vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva oikeudellisesti sitova kansainvälinen asiakirja. (Ihmisoikeuskeskus, 2023.) Yleissopimus kirjattiin Suomen lainsäädäntöön vuonna 2016. Lain mukaan vammaiset henkilöt saavat osallistua yhteiskuntaan täysimääräisesti. Yleissopimuksen periaatteina ovat syrjimättömyys, täysimääräinen osallisuus, erilaisuuden kunnioittaminen, yhdenvertaiset mahdollisuudet, esteettömyys, saavutettavuus ja tasa-arvo. Sen tavoitteena on mahdollistaa vammaisten lasten kykyjen kehittyminen ja kunnioittaa heidän oikeuttaan säilyttää identiteettinsä. Lisäksi yleissopimuksen tarkoituksena on edistää, suojella ja taata vammaisten henkilöiden ihmisoikeuksia ja perusvapauksia. (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016.) Sopimus antaa vammaisille henkilöille oikeuden osallistua yhteiskuntaan ja koulutukseen. Se velvoittaa kasvatuksen ja opetuksen järjestäjiä järjestämään vammaisille henkilöille yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen sekä tarvittavat tukitoimet varhaiskasvatukseen ja kouluun. (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016.) Tämä tarkoittaa yksilöityjä tukitoimia lapsen omassa toimintaympäristössä täysimääräisen osallisuuden tavoitteen mukaisesti. Täten esimerkiksi vammaisten oppilaiden erityisluokkasijoitusta ei saa linjata rutiinimaiseksi käytännöksi. (Poikola ym., 2022.) Sopimuksen turvin toimintaympäristöt rakennetaan siten, että jokaisella henkilöllä on mahdollisuus osallistua esteettömästi yhteiskunnan toimintaan. Suomea sitovat sopimukset velvoittavat kuntia huolehtimaan kaikkien lasten mahdollisuudesta osallistua ja oppia varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

4.2 Inklusion määrittelyä

Inklusioon viitataan muun muassa Suomen perustuslaissa ja yhdenvertaisuuslaissa, jotka korostavat ihmisten yhdenvertaisuutta (Suomen perustuslaki 731/1999, 6 §; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 1 §). Laki yhdenvertaisuudesta luo perustaa inklusiolle. Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa ei ole esitetty tarkkaa määritelmää inklusiolle, mutta ne ohjaavat kehittämään koulutusta in-

kluusion mukaisesti (Opetushallitus, 2014a, 2016, 2022). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetuksen tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) inklusiota pidetään periaatteena, johon kuuluu kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen, yhteisöllisyys ja sosiaalinen osallisuus. Perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan inklusio edellyttää laadukasta pedagogista ja erityispedagogista osaamista ja toimintaa, huolenpitoa lasten hyvinvoinnista sekä suunnitelmallista pedagogista johtamista ja toimintakulttuurin kehittämistä.

Inklusion määrittely on yhä moninaista ja tutkijat korostavat eri näkökulmia siihen liittyen. Inklusio määriteltiin aluksi kapeasti kohdistuen vain erityistä tukea tarvitsevien koulutuspaikkaan, mutta nykyään se ymmärretään laajempaan ja hyvin monitahoiseen (Pihlaja, 2022), jopa kompleksisena (Kovač & Vaala, 2021) ilmiönä. Haugin (2020) mukaan koulutuspolitiikka ja koulutuksen järjestämisen historia ovat vaikuttaneet inklusion määrittelyyn. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa sallittiin 1980-luvulle saakka vammaisten, heikkolahjaisten ja käytöshäiriöisten oppilaiden erottaminen lapsen lähikoulusta esimerkiksi apukouluun tai erilaisiin laitoksiin (Ahtiainen ym., 2017; Moberg & Savolainen, 2015). Tämän tyyppinen eksklusio sulkee lapsen pois tutusta ryhmästä tai lähikoulusta (Takala ym., 2020, 15). Lapsen siirtäminen erityisryhmään, jossa kaikilla lapsilla on erityisen tuen tarve, ilmentää rakenteellista segregatiota (Takala ym., 2020, 15; Viitala, 2022). Erillisiä erityisryhmiä on perusteltu pienemmällä ryhmäkoolla ja sillä, että ryhmässä on erityisopettaja (Viitala, 2022).

Koulutuksellisissa linjauksissa inklusion tavoittelua edelsi ajatus integraatiosta, jossa omiin ryhmiinsä eriytetyt lapset haluttiin yhdistää samoihin ryhmiin muiden oppilaiden kanssa (Saloviita, 2012). Integraation lähtökohtana oli segregatio, jota alettiin purkaa ensin fyysisellä ja myöhemmin toiminnallisella ja sosiaalisella integraatiolla (Leeman ym., 2015; Viitala, 2022). Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että oppilaat toimivat samassa kiinteistössä, mutta erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat erillään muista omassa erillisessä luokassaan. Tämä ei vielä mahdollista oppilaiden yhteistoimintaa. Fyysistä integraatiota on seurannut toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio, mikä mahdollistaa sen, että erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on esimerkiksi yhteisiä tunteja toisten luokkien kanssa. Sosiaalisessa integraatiossa toteutuu luontainen vuorovaikutus yksilöiden kesken. Kun sosiaalinen integraatio toteutuu, oppilailla on mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Leeman ym., 2015; Viitala, 2022.)

Integraatiosta on siirrytty inklusioajatteluun. Integraation ja inklusion ero on siinä, että integraation lähtökohtana on ollut segregatio, jota on alettu purkamaan (Dyson, 2001; Leeman ym., 2015), kun taas inklusion tarkoitus on antaa jokaiselle lapselle mahdollisuus yhteistoimintaan ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Pihlaja,

2022). Inklusion edellyttämä yhteistoiminta opettaa arvostamaan erilaisuutta, jota on jokaisessa ihmisessä (Wall, 2003). Yhteistoiminnassa ulkopuolelle sulkemisen tunne vähenee ja erilaisuutta kunnioittava yhteisöllisyys lisääntyy (Nutbrown ym., 2006). Oppilaiden välinen yhteistoiminta mahdollistuu silloin, kun oppilaita ei siirretä esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi pois omasta luokasta. Dysonin (2001) mukaan erityisopetukseen käytettävillä resursseilla olisi mahdollisuus kehittää yhtenäiskoulun opetusta kaikille oppilaille. Tämä edellyttäisi toimintatapojen tarkastelua kriittisesti ja uusien toimintatapojen kehittämistä. Poikolan (2025, 8) mukaan inklusio toteutuu oppimisen ympäristössä, jossa jokaisen oppilaan oikeus koulutukseen toteutuu, eikä kenenkään tulevaisuutta ole määrätty ennalta muiden toimesta.

Mobergin ym. (2015, 85) mukaan integraatio- ja inklusiokäsitteiden käytössä ilmenee jatkuvasti epäselvyyttä. Inklusiota koskevan keskustelun yhteydessä ei ole riittävän selvästi ilmaistu sen velvoittavuutta, joten sitoutuminen inklusioon on ollut vaihtelevaa (Poikola ym., 2022, 193). Alajoen (2021) mukaan inklusio yhdistetään hyvin usein erityisopetukseen, vaikka se koskee koko koulujärjestelmää. Pajun (2021) mukaan opettajien vaihtelevat käsitykset inklusiosta ovat johtaneet erilaisiin tulkintoihin. Heidän käsityksensä inklusiosta on usein perustunut oppilaiden sijoittamiseen erityisluokkaan tai yleisopetukseen sekä erityisopetuksen järjestämiseen, ilman laajempaa ymmärrystä inklusiosta (Paju, 2021, 56). Myös Hirvensalon (2018) mukaan opettajien kokemukset ja käsitykset inklusiosta vaikuttavat sen toteuttamiseen. Käsitteen epäselvyys on vaikuttanut inklusion implementointiin (Paju, 2021; Pinola, 2008; Poikola ym., 2022). Erilaiset tulkintatavat, tieto inklusion velvoittavuudesta ja sitoutuminen sen noudattamiseen ovat aiheuttaneet alueellisia eroja inklusion toimeenpanossa (ks. Poikola ym., 2022).

Inklusion laajan määritelmän mukaan oppilaita ei hajauteta olemassa oleviin järjestelmiin, vaan jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua koulutukseen omine ominaisuuksineen (Ainscow & Miles, 2009; Alila ym., 2022; Haug, 2020; Ketovuori & Pihlaja, 2016). Haugin (2020) mukaan koulut ovat kuitenkin riippuvaisia kuntien järjestelmistä, joihin ei aina pysty vaikuttamaan. Koulutukselliset linjaukset edellyttävät käytännön järjestelyjä ja toimenpiteitä, joiden pyrkimys on lisätä kaikkien lasten osallisuutta. Inklusion hahmottaminen laajemmin kaikkia koskevana periaatteena edellyttää ihmisten erilaisuuden ymmärtämistä ja myönteistä näkemystä toisista ihmisistä (Ainscow, 2005; Hermanfors, 2017; Robinson & Diaz, 2006). Inklusio tulisi nähdä kokonaisvaltaisena ajattelutapana, jossa lapsia ei erotella toisistaan minkään ominaisuuden tai taidon puutteen vuoksi (Booth, 2011).

Inklusiota toteutetaan fyysisesti, sosiaalisesti ja asenteellisesti moninaisissa toimintaympäristöissä (mm. Hirvensalo, 2018; Kefallinou ym., 2020; Kovač & Vaala, 2021), joita on määritelty erilaisilla inklusion elementeillä. Bricker (2000), Jones (2004) ja Pihlaja (2009) määrittelevät kuusi inklusion osa-alueita: (1) kaikkien pääsy yhteisiin palveluihin, (2) myönteiset emotionaaliset asenteet ja moninaisuuden

arvostaminen, (3) osallisuus, (4) ammatilliset tiedot ja taidot, (5) yhteinen opetussuunnitelma sekä (6) resurssit, kuten tilat, välineet, materiaalit, aika, henkilöstö ja osaaminen. Nämä osa-alueet sisältävät lähtökohtia inklusion implementoinnille.

Inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen lähtökohtana on kaikkien lasten pääsy yhteisiin palveluihin (Bricker, 2000; Pihlaja, 2009). Hirvensalon (2018) mukaan inklusiiossa tunnustetaan kaikkien lasten moninaiset tarpeet ja kehitetään toimintaympäristöjä sellaisiksi, että jokainen voi toimia omista yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin. Esimerkiksi eri kulttuurista tulevien lasten kasvatusta edellyttää kulttuuristen erojen huomioimista (Yada, 2020). Toimintaympäristöissä tapahtuneet muutokset edellyttävät kasvatusta- ja opetushenkilöstöltä myönteistä suhtautumista erilaisuutta kohtaan. Myönteiset emotionaaliset asenteet ja moninaisuuden arvostaminen auttavat inklusion toimeenpanossa (Bricker, 2000; Pihlaja, 2009; Yada, 2020). Lisäksi myönteiset asenteet erilaisuutta kohtaan antavat erilaisille lapsille mahdollisuuden opiskella yhteisen opetussuunnitelman mukaisesti. Yhteinen opetussuunnitelma mahdollistaa jokaisen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen osana yhteisöä, eikä erottele lapsia. Lapset oppivat auttamaan toinen toisiaan ja hyväksymään erilaisuutta. (Booth & Ainscow, 2002; Clough & Cosbett, 2000.)

Kovačín ja Vaalan (2021) sekä Kefallinoun ym. (2020) mukaan inklusion saavuttaminen sosiaalisesti moninaisissa ympäristöissä on vaikeaa, sillä erilaisia käytäntöjä voi olla haastavaa yhdistää. Tämän vuoksi inklusiota on pidetty myös kompleksisena, vaikeasti selvitettävänä ja monia toisiinsa vaikuttavia asioita sisältävänä kokonaisuutena (Kovač & Vaala, 2021). Kovač ja Vaala (2021) perustelevat inklusion kompleksisuutta sillä, että inklusio itsessään sisältää monimutkaisia prosesseja, jotka voivat haitata sen implementointia, jos niitä ei ymmärretä ja käsitellä. Heidän mukaansa inklusion ymmärtäminen edellyttää kykyä ymmärtää ja käsitellä ihmisten välisiä monimutkaisia sosiaalisia prosesseja. Ihmiset esimerkiksi hakeutuvat yleensä samanlaisten ja tuttujen ihmisten seuraan, kun taas inklusiivinen ryhmä muodostuu erilaisista lapsista, joilla on erilainen kasvu-ympäristö. (Kovač & Vaala, 2021.)

Inklusiivisessa ryhmässä on erilaisia lapsia, joista esimerkiksi osan oppimista tuetaan erityisopetuksella. Ruijsin ja Peetsaman (2009) mukaan erityisopetusta saaneet lapset menestyvät paremmin inklusiivisessa luokassa kuin segregoidussa ryhmässä, kunhan resurssit ovat riittävät. Kovačín ja Vaalan (2021) mukaan inklusiivisessäkin ryhmässä voi tapahtua syrjäytymistä, jos siinä ei ole riittävää resursseja ja osaamista. Arvostelun kohteena on ollut myös koulujen välinen kilpailu oppilaista ja osaamisesta, mikä on saattanut vaikuttaa inklusion määrittelyyn. Kivirauman ym. (2006, 121) mukaan kilpailu korkeatasoisesta osaamisesta koulujen ja jopa maiden välillä yhdistettynä oppijoiden erilaisiin lähtökohtiin ei ole koulutuksen järjestäjille ongelmaton. Inklusio voidaan saavuttaa vasta, kun kaikki lapset omine ominaisuuksineen voivat osallistua yhteiseen opetukseen (Carter & Abawi, 2018). Se tulisi

nähdä jatkuvasti kehittyvänä ja esteitä poissulkevana tilana, jossa etsitään parempia toimintatapoja vastata ihmisten erilaisuuteen (Ainscow, 2005; Robinson & Diaz, 2006; Terzi, 2014).

4.3 Inklusiiviset arvot

Arvot ja niiden implementointi ovat inklusiiossa keskeistä (Booth, 2011; Watkins & Donnelly, 2014). Arvot kuvaavat sitä, mitä ihmiset pitävät tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena (Jantunen & Ojanen, 2011, 7). Ne vaikuttavat ihmisten motiiveihin, tavoitteisiin ja käyttäytymiseen sekä näkyvät jokaisen työntekijän toiminnassa (Watkins & Donnelly, 2014). Arvot heijastuvat asenteisiin ja ovat hitaasti muuttuvia (Schwartz, 2012). Ne voivat myös vaihdella eri aikakausina (Puolimatka, 2011).

Salaman can julistus (UNESCO, 1994) on aktivoinut keskustelua inklusiioon liittyvistä arvoista (Haug, 2016). Boothin (2011) mukaan inklusiivista kasvatusta ja koulutusta kehitetään osallistavien arvojen pohjalta, jolloin se on jo itsessään arvo ja tapa toimia. Keskeisinä arvoina inklusiioon on liitetty tasa-arvo, yhdenvertaisuus, osallisuus ja erilaisuuden kunnioittaminen (mm. Booth, 2011; Watkinsin & Donnelly, 2014). Nämä arvot mainitaan inklusiion implementointia ohjaavissa asiakirjoissa (UNESCO, 1994; United Nations, 1989; Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948; Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991; Yleissopimus vammaisten oikeuksista 27/2016).

Inklusiion yhteydessä tasa-arvo tarkoittaa sitä, että kaikkia kohdellaan yhtä arvokkaina, eikä ketään syrjitä minkään ominaisuuden perusteella (Booth, 2011). Lain edessä tasa-arvolla puolestaan tarkoitetaan useimmiten naisten ja miesten välistä tasa-arvoa (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986). Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa inklusiioon liitetty koulutuksellinen tasa-arvo tarkoittaa kaikkien lasten tasa-arvoista kohtelua ja lasten mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (Erityisopetuksen strategia, 2007, 20; Perusopetuslaki 628/1998; Suomen perustuslaki 731/1999, 6 §; Varhaiskasvatustilanne 540/2018, 3 §;). Tasa-arvoinen koulutuksen järjestäminen viittaa lisäksi tapaan, jolla kasvatusta ja koulutusta johdetaan (Booth, 2011, 310). Inklusiiossa koulutuksellisen tasa-arvon tarkoituksena on turvata kaikille pääsy peruskoulutukseen ja antaa mahdollisuudet saavuttaa kunnolliset valmiudet elämään ja jatko-opintoihin. Koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu, kun oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioidaan ja oppimisen esteet poistetaan. Tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän tarkoitus on taata jokaiselle lapselle mahdollisuus saavuttaa hyviä oppimistuloksia. (Erityisopetuksen strategia, 2007, 20; ks. myös Ketovuori & Pihlaja, 2016.) Alilan ym. (2022, 111) mukaan tasa-arvon toteutumiseksi tarvitaan kehittämistoimenpiteitä niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla.

Inklusion arvoperusta sisältää tasa-arvon ohella käsityksen yhdenvertaisuudesta. Perus- ja ihmisoikeutena turvatut oikeudet ovat juridisesti velvoittavia, toisin kuin arvot ja tavoitteet. Juridisesti sitovat oikeudet velvoittavat opetuksen järjestäjiä kaikessa toiminnassa ja päätöksenteossa. (Poikola ym. 2022,198.) Laki ja ihmisoikeudet velvoittavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajia toteuttamaan yhdenvertaisuutta (Suomen perustuslaki 731/1999; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991). Näin ollen kasvatus- ja opetushenkilöstö ei saa asettaa ketään ilman hyväksyttävää perustetta eri asemaan minkään ominaisuuden perusteella. Yhdenvertaisuus ja syrjinnän kieltä edellyttävät henkilöstöltä erityisten toimenpiteiden toteuttamista yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tietyn ryhmän aseman parantamista, jolloin on kyse positiivisesta erityiskohtelusta. (Poikola ym., 2022, 198.)

Positiivinen erityiskohtelu on keino edistää yhdenvertaisuutta. Siinä resursseja kohdennetaan niitä enemmän tarvitseville, kuten heikommassa asemassa olevien väestöryhmien erityistarpeiden huomioimiseen (Rask, 2019). Kaikkien lasten samanlainen kohtelu ei aina riitä takaamaan sitä, että heikoimmassa asemassa olevilla lapsilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen ja oppia. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen parissa työskentelevillä ammattilaisilla on yhteinen vastuu kiinnittää huomiota ja antaa tukea lapsille, jotka ovat vaarassa syrjäytyä. Lapsi voi tarvita perheen ulkopolista apua silloin, kun perheen voimavarat eivät riitä lasta auttamaan. Myös lapset, joilla on tuen tarvetta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ovat vaarassa syrjäytyä ympäristöstä tulevien ennakkoluulojen ja reaktioiden seurauksena (Pesonen ym., 2023). Inklusiivissa yhteenkuuluvuutta lisäävät toimenpiteet voivat kohdistua toimintaympäristön muokkaamiseen ja lapsen yksilölliseen tukeen, mutta yhtä lailla osallistavien käytäntöjen ja toimintakulttuurin kehittämiseen (Kefallinou ym., 2020; Kruschler ym., 2019; Pesonen ym., 2023).

Osallisuudella tarkoitetaan kuuluvuuden tunnetta, jossa henkilö kokee, että hänen ajatuksillaan on merkitystä ja että hän voi vaikuttaa asioihin (Booth, 2011; Leeman ym., 2015; Weckström, 2021). Osallisuus toteutuu silloin, kun ihmiset ovat mukana toiminnassa ja tuntevat olevansa hyväksytyjä (Booth, 2011). Toimintatavat, joissa lapsi saa vaikuttaa ja ottaa vastuuta itsestään sekä muista, lisäävät osallisuuden kokemuksia ja kuuluvuuden tunnetta (Hujala & Turja, 2011). Kuuluvuuden tunteen Pesonen (2016, 3) puolestaan määrittelee yksilön kokemukseksi osallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta erilaisissa sosiaalisissa toimintaympäristöissä. Osallisuus toteutuu yhteistoiminnassa ihmisten kanssa, jolloin yksilö kokee tulevaisuuden kuulukseksi ja hänen ajatuksillaan on merkitystä yhteisössä. Yhteistoimintaan perustuva inkluusio ei toteudu ilman sosiaalista osallisuutta (Viitala, 2022). Inklusiivissa sosiaalinen osallisuus tarkoittaa vastavuoroista toimintaa ja jokaisen lapsen mukana oloa ryhmässä (Leeman ym., 2015; Weckström, 2021). Lasten osallisuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi siihen, miten lasten aloitteita kuullaan tai miten

lasten näkemyksiä huomioidaan ennen päätöksentekoa. Kartin ja Kartin (2021) mukaan sosiaalisten esteiden parempi ymmärtäminen auttaa inklusion implementoinnissa. Sosiaalisena esteenä voivat olla esimerkiksi luokka- ja ryhmäjaot, lasten aloitteiden niukkuus tai aikuisen tekemät päätökset ilman lasten kuulemistä. Sosiaalisesti kestävänsä osallisuuden toimintakulttuuria rakennetaan Weckströmin (2021) mukaan lasten ja aikuisten välisellä aktiivisella läsnäololla, jossa vuorovaikutus toteutuu. Lasten aloitteiden huomioiminen, kiireettömyys, ryhmäytyminen ja toimintaan osallistumisen vapaaehtoisuus ovat tekijöitä, joilla edistetään inklusion implementointia. (Weckström, 2021.) Näin osallisuuden arvosta tulee erilaisuutta hyväksyvää ja syrjäytymistä ehkäisevää (Booth, 2011; Leemann ym., 2015; Weckström, 2021).

Inklusiivinen toimintaympäristö sisältää erilaisuutta (Booth, 2011). Erilaisuuden hyväksyminen inklusiivisena arvona tarkoittaa sitä, että jokainen yksilö voi olla erilainen, mutta kaikkia kohdellaan samanarvoisina ryhmän jäsenenä (Booth, 2011). Inklusion toimeenpanon perusta muodostuu siitä, kuinka hyväksyvä ilmapiiri on erilaisuutta kohtaan (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001). Ketovuoren ja Pihlajan (2016) mukaan inklusion toimeenpano edellyttää yksilöiden ja ryhmien erilaisuutta arvostavaa kehittämistä, jolloin inklusio on itsessään avaintekijä erinomaisen kasvatuksen ja koulutuksen laadussa. Myös Ainscow'n ja Milesin (2009) mukaan erilaisuus nähdään inklusiossa myönteisenä asiana, joka edistää oppimista.

Inklusiivisiin arvoihin perustuva johtaminen muodostaa lähtökohdan inklusion implementoinnille. Koulutuksen järjestäjät kunnissa ovat vastuussa inklusiivisten arvojen toteuttamisesta ja oppimistulosten saavuttamisesta. Inklusiiviset arvot ohjaavat kasvatusta ja koulutusalan järjestäjiä keskustelemaan arvoista työntekijöiden, huoltajien, päättäjien ja lasten kanssa. Arvot näkyvät asenteissa sekä ohjaavat päätöksentekoa, työtä ja toimintaa (Dweck, 2022; Kefallinou ym., 2020; Watkins & Donnelly, 2014). Arvokeskustelua johtamalla johdetaan myös toimintakulttuurin muodostumista. Boothin (2011) mukaan arvokeskustelun lähtökohtana on jokaisen omien arvojen tiedostaminen. Jotta yksilö voi toimia yhteisesti määriteltyjen arvojen mukaisesti, on hänen ymmärrettävä arvojen ja toiminnan välinen yhteys. Muulla tavoin toimiminen voi johtaa arvojen vastaiseen toimintaan.

4.4 Asenteiden merkitys inklusion toteuttamisessa

Uudistukset edellyttävät usein ajattelutavan muutosta sekä arvojen ja asenteiden tarkastelua. Arvot näkyvät työntekijän työssä ja ohjaavat asenteiden muodostumista (Dweck, 2022; Watkins & Donnelly, 2014). Asenteet korostavat henkilölle merkityksellisiä asioita ja näkyvät taipumuksena ajatella asioista (Erwin, 2005). Ne tulevat esiin työntekijän suhtautumistapana johonkin asiaan (Dweck 2022). Pinolan (2008, 47) mukaan inklusiivisten arvojen ja käsitteiden ymmärtäminen vaikuttaa asentei-

siin ja inklusion toimeenpanoon. Suhtautuminen lasten erilaisuuteen on vaihdellut, ja asenteet ovat ohjanneet koulutuksen kehittymistä vuosien saatossa (ks. Hirvensalo, 2018; Moberg & Vehmas, 2015; Pihlaja, 2009; Sirkko, 2020).

Mobergin ja Vehmaan (2015) mukaan lasten erilaisuus ja kouluorganisaation kyky kohdata erilaisuutta ovat vaikuttaneet opetukseen ja erityisopetuksen kehittämiseen. Heidän mukaansa kouluissa on ollut tarve nimetä ja luokitella erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Nimeäminen ja luokittelu ovat silloisen ajattelun mukaan luo- neet järjestystä luokkaan, mutta samalla antaneet kuvan siitä, että oppilaiden erilai- suuteen on vaikea suhtautua. (Moberg & Vehmas, 2015.) Hakalan ja Leivon (2015) mukaan Suomessa on pitkälle juurtuneet käsitykset yleisopetuksen ja erityisopetuk- sen eriytyneistä käytännöistä, ja nämä käsitykset vaikuttavat asenteisiin inklusiota kohtaan. Kaikilla sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla ei ole ol- lut mahdollisuutta opiskella yleisopetuksen ryhmässä, koska opettajan tapa nähdä oppilas on vaikuttanut oppilaan sijoittamiseen (Hirvensalo, 2018). Kivirauman (2015) mukaan vammaisiin oppilaisiin on kohdistunut jopa kiusaamista ja erottelua kouluissa. Lisäksi varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa on esiintynyt negatiivi- sia asenteita lapsia kohtaan, joilla on sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia (ks. myös Hirvensalo, 2018; Pihlaja, 2009). Kruschlerin ym. (2019) mukaan osa opettajista pi- tää inklusiota erityisopetuksena, minkä vuoksi heidän on vaikea ymmärtää sen to- teuttamista omassa luokassaan. Kielteiset asenteet erityisopetusta ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan heikentävät opetushenkilöstön sitoutumista inklusion toi- meenpanoon. (Kruschler ym., 2019). Sirkon ym. (2020) mukaan erilaisilla oppilailla on ollut heikko asema, koska heitä ei ole hyväksytty kaikille yhteiseen kouluun. Kas- vun ja oppimisen tukea tarvitsevien lasten on ajateltu häiritsevän muita, ja heitä on siirretty erityiskouluihin. (Sirkko ym., 2020.)

Asenteet erilaisuutta kohtaan ovat näkyneet opetuksen järjestämisessä. Kou- luissa ei ole aina oltu valmiita muuttamaan vallitsevia käytänteitä, vaan lapsia on siirretty muualle. Saloviidan (2006, 2020) mukaan oppilaiden siirrot erityisluokille ovat perustuneet heistä itsestään johtuviin syihin sen sijaan, että opetusta tai oppi- misympäristöjä olisi mukautettu kaikille sopiviksi. Vastaavasti päiväkodin johtajan asenteet erityisryhmiä kohtaan vaikuttavat hänen tapaansa järjestää tukea ja konsul- taatiota henkilöstölleen (Pihlaja, 2009). Pirttilän ym. (2019) mukaan johtajien on toi- sinaan myös työskenneltävä olosuhteissa, joissa omat arvot ja organisaation arvot eivät kohtaa. Yleinen esimerkki tällaisesta tilanteesta on rahoituksen vähentäminen yhdessä muutosodotusten kanssa. Odotukset johtajan toimintaa kohtaan ovat olleet ristiriidassa hänen arvojensa tai uskomustensa kanssa ja aiheuttaneet kielteisiä tun- teita kehitystyötä kohtaan. (Pirttilä ym., 2019.)

Käsitys inklusiosta ja yhteistyöstä sekä toisaalta henkilökohtaisista arvoista ja riittämättömyyden tunteesta heijastuvat opetushenkilöstön asenteisiin inklusiota kohtaan (Kokko ym., 2022; Savolainen ym., 2012; Sirkko ym., 2020; Yada, 2020).

Riittämättömyyden tunteen taustalla vaikuttavat usein yksilön kyvyt toimia erilaisissa tilanteissa. Savolaisen ym. (2012) mukaan opettajan minäpystyvyys ennustaa myönteisempää asennoitumista erilaisten lasten opettamiseen. Myös opettajien välisellä yhteistyöllä voidaan Sirkon ym. (2020) mukaan tukea inklusion toteutumista. Yhteisopettajuus antaa mahdollisuuden ratkaista asioita yhdessä toisten opettajan kanssa ja jakaa työtä. Se on kuitenkin tapa tehdä työtä, johon kaikki eivät ole tottuneet. (Sirkko ym., 2020.) Yhteisopettajuudessa työtä jaetaan toisen kanssa, mikä voi tuntua vieraalta, jos opettaja on tottunut opettamaan yksin. Yadan (2020) mukaan uusien työtapojen oppiminen vaatii täydennyskoulutusta, koska pitkä työkokemukseen ei aina takaa minäpystyvyyttä, jos täydennyskoulutus ja uuden oppiminen ovat olleet puutteellisia. Minäpystyvyys toteutuu, kun työntekijällä on mahdollisuudet selvittää opetustilanteista ja saada lapsi oppimaan (Yada, 2020).

Pedagogisen henkilöstön osaamisella on vaikutusta asenteisiin inklusiota kohtaan (Bricker, 2000; Krischler ym., 2019; Watkins & Donnelly, 2014; Yada, 2020). Brickerin (2000) mukaan ryhmät, joissa on tukea tarvitsevia lapsia, edellyttävät henkilöstöltä erityispedagogista koulutusta. Erityispedagogisen koulutuksen puute on ongelma inklusion kannalta, koska henkilöstön epävarmuus kohdata erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai kyvyttömyys tehdä kollegiaalista yhteistyötä heikentävät ryhmän ilmapiiriä ja estävät inklusion toimeenpanoa (ks. Krischler ym., 2019; Pinola, 2008). Watkinsin ja Donnellyn (2014) sekä Yadan (2020) mukaan osaamisen lisääminen auttaa henkilöstöä ymmärtämään inklusiota ja sen arvoja paremmin. Kasvatus- ja opetushenkilöstöllä tulee olla riittävät mahdollisuudet kouluttautua kohtamaan erilaisuutta (Watkins & Donnelly, 2014), sillä koulutus vahvistaa minäpystyvyyttä ja vaikuttaa myönteisesti asenteisiin (Yada, 2020). Esimerkiksi Krischlerin ym. (2019) mukaan kokemukset vammaisten opettamisesta vaikuttavat myönteisesti asenteisiin inklusiota kohtaan. Asenteet voivat muuttua myös muunlaisten uusien kokemusten myötä (ks. Dweck, 2022).

Asenteiden taustalla on monenlaisia tekijöitä. Kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön kohdistuu jatkuvasti monia odotuksia, joita asetetaan muun muassa lainsäätäjän, kuntapäätäjien, kollegoiden, sidosryhmien, huoltajien ja lasten taholta. Nämä odotukset puolestaan vaikuttavat asenteisiin työtä kohtaan (Dweck, 2022). Kun odotukset vaikuttavat asenteisiin ja toimintaan, ne joko edistävät tai estävät inklusion implementointia. Krischlerin ym. (2019) mukaan ymmärrys inklusiosta vaikuttaa myös sen toimeenpanoon. Mitä selkeämpi opetushenkilöstön ymmärrys inklusion tarkoituksesta on, sitä myönteisempi on heidän asennoitumisensa inklusiivisten käytäntöjen toteuttamiseen (Krischer ym., 2019). Kasvatuksen ja opetuksen järjestäjät ovat avainasemassa uudistamassa käytänteitä kohti osallistavia ja yhdenvertaisia toimintatapoja. Hakalan ja Leivon (2015) mukaan koulun pedagogisella johtajalla ja hänen johtamistavallaan on suuri merkitys inklusion implementointiin. Se, miten johtaja asennoituu inklusiota kohtaan ja millaisia taitoja hänellä on johtaa in-

kluusiota, vaikuttaa inklusion toimeenpanoon. Johtajan asenteet määrittävät koko yhteisön toimintakulttuuria ja vaikuttavat siihen, miten arvoista puhutaan, täydennyskoulutusta järjestetään tai yhteisöllisyyttä rakennetaan. (Hakala & Leivo, 2015, 14–15.)

4.5 Yhteisöjen moninaistuminen

Yhteiskunta on moninaistunut, mikä näkyy myös kasvatus- ja koulutuspalveluiden järjestämisessä (Suomen virallinen tilasto, 2023). Moninaisuus näkyy muuttoliikkeessä, mediakäyttäytymisessä, lasten tarpeisiin vastaamisessa ja vanhemmuudessa. Turvallisten ja läheisten ihmissuhteiden verkosto on vähentynyt ja lisännyt yhteiskunnallisten palveluiden tarvetta. (Laasonen-Tervaoja ym., 2021.) Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa on totuttu pitkään kantasuomalaiseen valtaväestöön. Tämä on saattanut muodostaa jaon kantasuomalaisen ja maahan muuttaneiden välille, jolloin kulttuurien kohtaaminen on voitu kokea arkea muuttavana poikkeavuutena: ”meidän kulttuuriimme on tullut muita” (Löytty, 2005; Warinowski, 2012). Kivirauman ym. (2019) mukaan moninaisuus asettaa haasteita palveluiden tasavertaiselle järjestämiselle, eikä palveluja tulisi suunnitella vain enemmistön ehdoilla. Tarvitaan monimuotoisia opetusjärjestelyjä, jotta kaikilla lapsilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua kasvatus- ja koulutuspalveluihin ja tasa-arvo toteutuu (Takala ym., 2020).

Moninaisuudella viitataan Laasonen-Tervaojan ym. (2021, 6) mukaan siihen, että yhteisöihin kuuluu erilaisia ihmisiä tai ihmisryhmiä, joilla on monenlaisia tapoja olla, elää, ajatella ja käyttäytyä. Muukkosen (2017) mukaan kaikki voivat kuulua osaksi moninaisuuden kirjoja ja edistää myönteisiä asenteita ja tasa-arvoisuutta. Moninaisuus koostuu laajasti ihmisten erilaisista ominaisuuksista, jotka perustuvat esimerkiksi kulttuuriin, kieleen, uskontoon, maailmankatsomukseen, sukupuoleen tai sosioekonomiseen taustaan (Paavola, 2021). Lapset tulevat päiväkoteihin ja kouluihin erilaisista perheistä. Vaikka lapsiperheen yleisin muoto (55 %) on edelleen eri sukupuolta olevan avioparin muodostama perhe, voi perheitä kutsua moninaisiksi. Suomessa on tällä hetkellä niin sanotun perinteisen perheen lisäksi yhden vanhemman perheitä, uusioperheitä, adoptioperheitä, sateenkaariperheitä, sijaisperheitä ja kahden kulttuurin perheitä. (Suomen virallinen tilasto, 2021.)

Arvolan (2021) mukaan sosiaaliselle diversiteetille altistuminen jo varhaiskasvatuksessa ja koulussa on yhteiskuntapoliittisesti ja tulevaisuuden kannalta tärkeä asia. Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat lapset tarvitsevat tukea varhaiskasvatuksen arkeen kiinnittymisessä, sosiaalisissa tilanteissa sekä toisen kielen ja oppimaan oppimisen taitojen opettelussa (Arvola, 2021). Monikielisessä lapsiryhmässä lapset käyttävät eri kieliä yleensä leikkiessään toisten kanssa (Arvola, 2021; Honko & Mustonen, 2020). Hongon ja Mustosen (2020) mukaan monikielisiä tilanteita ei kuiten-

kaan järjestetä lapsiryhmässä tietoisesti ja säännöllisesti. Alueen yksikielisyys, työntekijöiden vastahakoisuus käyttää eri kieliä tai asenteet moninaisuutta kohtaan ovat esteenä moninaisuuden huomioimiselle varhaiskasvatuksessa (Honko & Mustonen, 2020). Moaten ja Szabón (2018) mukaan eri kielten rinnakkaista käyttöä on jopa rajoitettu lapsiryhmissä, mikä on lisännyt segregaatiota. Täten eri kieltä puhuvien yhteisöjen välille on syntynyt kuiluja (Moate & Szabó, 2018). Moninaisuuden tunnistaminen ja arvostaminen antaisi mahdollisuuden erilaisista kulttuureista tulevien lasten osallisuudelle ja yhteistyölle. Moninaisuus tulisi nähdä osana yhteisöllistä toimintaa sekä yksilöiden että yhteisön hyvinvointia lisäävänä tekijänä. (ks. Honko & Mustonen, 2020.)

Vain moninaisesta oppijajoukosta koostuva koulu tai päiväkotitoi voivat valmentaa lapsia moninaiseen yhteiskuntaan. Se, miten päiväkodissa ja koulussa onnistutaan kasvattamaan lapset kohtaamaan erilaisuutta, vaikuttaa mahdollisesti myöhemmin heidän käsityksiinsä moninaisuudesta tai erilaisiin yhteiskuntaluokkiin kuuluvista ihmisistä. Kun erilaisuutta ei nähdä poikkeavana, kaikki lapset nähdään samanarvoisina (Hermnfors, 2017). Diversiteetti tulisi nähdä keskeisenä arvona inklusion toimeenpanossa (Ainscow, 2005; Booth, 2011; Dyson, 2010).

Suomessa tehdyt koulutuspoliittiset ratkaisut vaikuttavat varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen järjestämiseen. Kunnissa varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen ylin viranhaltija on keskeisessä asemassa tekemässä esityksiä ja päätöksiä kuntakohtaisista valinnoista. Nämä valinnat vaikuttavat sekä yksittäiseen ihmiseen että koko yhteiskuntaan. Esimerkiksi ratkaisut, jotka koskevat päiväkotien ja koulujen olosuhteita, kuten tiloja, huoneilmaa ja valaistusta, sekä sosiaalisia tekijöitä, kuten ohjauksen tarvetta ja työskentelytapoja, vaikuttavat kasvatukseen ja koulutuksen toteuttamiseen. Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen on kokonaisuus, jossa tehdyt valinnat vaikuttavat inklusion toimeenpanoon.

4.6 Yhteenvetoa

Tässä luvussa on tarkasteltu inklusiota koskevia sitoumuksia, määrittelyä, arvoja ja asenteita sekä yhteisöjen moninaisuutta. Inklusion ymmärtäminen laajasti edellyttää ihmisten erilaisuuden ymmärtämistä ja myönteistä näkemystä ihmisistä (Ainscow, 2005; Hermanfors, 2017; Robinson & Diaz, 2006). Inklusio perustuu yhteistoimintaan ja jokaiselle lapselle yhdenvertaisiin osallistumismahdollisuuksiin, jolloin ulkopuolelle sulkemisen tunne vähenee ja erilaisuutta kunnioittava yhteisöllisyys lisääntyy (Nutbrown ym., 2006). Inklusio edistää koulutuksellista tasa-arvoa, auttaa kaventamaan lasten välisiä osaamiseroja ja mahdollistaa lasten korkeatasoisen suoriutumisen (Pihlaja & Silvennoinen, 2020).

Inklusio on kirjoitettu kansainvälisiin sopimuksiin, jotka Suomi on ratifioinut: YK:n yleissopimukseen lapsen oikeuksista (United Nations, 1989), UNESCO:n Sa-

lamancan julistukseen (1994) ja yleissopimukseen vammaisten henkilöiden oikeuksista (2016). Näissä asiakirjoissa korostetaan ihmisoikeuksia ja jokaisen lapsen oikeutta osallistua yhteiskuntaan omine ominaisuuksineen. Sopimukset sisältävät inklusiivisia arvoja, joista keskeisimpiä ovat tasa-arvon, yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja erilaisuuden kunnioittamisen arvot (Booth, 2011; Watkins & Donnelly, 2014). Instituutioina varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tehtävänä on edistää inklusiivisten arvojen toteutumista ja oppimistavoitteiden saavuttamista (Opetushallitus, 2014a, 2016, 2022). Inklusiivisen toimintaympäristön johtaminen edellyttää inklusiivisten arvojen ja inklusiota koskevien sopimusten tuntemusta.

Kasvatus- ja opetushenkilöstön arvot ja asenteet näkyvät tapana kasvattaa ja opettaa lapsia. Työntekijöiden arvot näkyvät työssä asenteina, ja asenteet tulevat esiin työntekijän suhtautumisena ihmisiin ja asioihin (Dweck, 2022). Myös pitkälle juurtuneet toimintatavat vaikuttavat koulutuksen järjestämiseen. Hakalan ja Leivon (2015), Kivirauman (2015) sekä Mobergin ja Vehmaan (2015) mukaan Suomessa on pitkään ollut eriytyneitä käytänteitä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä, mikä vaikuttaa asenteisiin inklusiota kohtaan. Uudenlaisilla tavoilla toimia on lisätty yhteistyötä ja yhteisopettajuutta (mm. Sirkko, 2020). Yhteistyötä tukevilla opetuskäytännöillä on pystytty vastaamaan moninaisen oppijajoukon tarpeisiin, kun henkilöstöllä on ollut mahdollisuus saada täydennyskoulutusta ja uudenlaista työkokemusta (ks. Sirkko, 2020; Yada, 2020).

Perheiden moninaisuus on lisääntynyt (Suomen virallinen tilasto 2021). Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa kohdataan yhä enemmän erilaisista olosuhteista tulevia lapsia. Yhteiskunnan moninaisuus ei koskaan ole staattinen tila, minkä vuoksi kasvatus- ja koulutusalan henkilöstön on oltava avoimia uusille toimintatavoille. Muukkosen (2017) mukaan moninaisuutta on jokaisessa ihmisessä, joten kaikki voivat kuulua moninaisuuden kirjoon ja edistää myönteisiä asenteita erilaisuutta kohtaan. Kasvatus- ja opetustyössä korostuu vuorovaikutus, jota ihmisten välille syntyy. Savolaisen (2009) mukaan inklusion toimeenpanoon vaikuttavat työntekijöiden ja lasten välinen vuorovaikutus sekä opetushenkilöstön tapa opettaa. Näillä on merkitystä lasten oppimistuloksiin ja sosiaaliseen hyvinvointiin enemmän kuin opetusryhmällä erityisopetuksessa tai yleisopetuksessa. Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa kaikkien yhteisön jäsenten vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen keskittyminen antaa mahdollisuuden saavuttaa oppimistuloksia jokaiselle lapselle (Savolainen, 2009; ks. myös Kefallinou ym., 2020; Krishler ym., 2009). Inklusio tulisi nähdä tavoitteena, jossa jokainen lapsi voi osallistua aktiivisesti koulutukseen ja yhteiskuntaan (Krishler ym., 2009). Olennaista on, millaisen käsityksen varassa inklusiota toteutetaan (Kefallinou ym., 2020) ja johdetaan.

5 Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtaminen kunnallisessa järjestelmässä

Tässä luvussa käsitellään kunnan kasvatus- ja koulutusalan johtamista sekä tarkastellaan johtamisen osa-alueiden (asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen) sisältöä. Asiajohtamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa johtamista, jossa johtaja ylläpitää organisaation toimintaan liittyviä tehtäviä, kuten prosesseja, taloutta ja järjestystä. Ihmisten johtamisella puolestaan tarkoitetaan kasvatus- ja koulutus kontekstissa tapahtuvaa vuorovaikutusta johtajan ja henkilöstön välillä. Johtamisessa vuorovaikutusta esiintyy laajemminkin, muun muassa organisaation asiakkaiden, sidosryhmien ja kunnallisia päätöksiä tekevien luottamushenkilöiden välillä. Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa johtajat johtavat sekä eri ammattilaisista koostuvaa työyhteisöä että moninaista oppijoiden joukkoa.

5.1 Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen

Varhaiskasvatus ja perusopetus ovat instituutioita, joilla on vahva yhteiskunnallinen asema. Päiväkoti ja koulu ovat organisaatioita, joilla on yhteiskuntaa ylläpitävä tehtävä (Kola-Torvinen ym., 2024, 35). Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen on osa kunnallista johtamisjärjestelmää, jossa johtaja vaikuttaa toiminnallaan sekä johtamansa organisaation henkilöstöön että organisaation palveluja käyttäviin asiakkaisiin (Rodd, 2001; Waniganyake, 2014). Fonsénin (2014) mukaan johtaminen on toimintaa, jolla hallitaan ja ohjataan organisaatiota. Soukainen (2015) puolestaan määrittelee johtamisen toimintana, jossa johtaja ratkaisee ongelmia yhteisön kannalta suotuisalla tavalla ja pyrkii edistämään organisaation menestymistä.

Lainsäädäntö, opetussuunnitelmat sekä kansainvälisesti ja kansallisesti sovitut strategiat ohjaavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamista (Kola-Torvinen ym., 2024). Eduskunnan tehtävä on päättää lainsäädännöstä, jonka tasavallan presidentti vahvistaa (Eduskunta, 2024). Johtajat johtavat omissa kunnissaan lainsäädännön, opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen määrittämien asiakirjojen toimeenpanoa. Lainsäädännön ja opetussuunnitelmien lisäksi kuntien valtuuston vahvistama kunnan hallintosääntö ja kuntastrategia määrittävät varhaiskasvatuksen

ja perusopetuksen johtajien työtä kunnissa (Kuntalaki 410/2015). Valtiollinen ja kunnallinen ohjaus muodostavat kokonaisuuden, joka sisältää toimijoiden välisiä suhteita, kuten ministeriön ja Opetushallituksen asettamia tavoitteita ja kuntien päättövaltaa opetuksen järjestämisessä. Opetushallitus laatii ohjeet opetussuunnitelmien toteuttamiseen, ja kunnilla on vastuu järjestää opetus opetussuunnitelmien mukaisesti. (ks. Rinkinen, 2020, 26–27.)

Kasvatus- ja koulutusalan ylin viranhaltija on asemassa, jossa hän rakentaa toimintaympäristöä lasten kasvatukselle ja koulutukselle. Lait, opetussuunnitelmat ja kuntastrategia velvoittavat johtavia viranhaltijoita kunnissa. Viranhaltijoiden tehtävänä on johtaa koulutuspoliittisten linjausten välittymistä kouluihin ja varhaiskasvatukseen. Näiden linjausten toimeenpano edellyttää samalla myös koulutuspolitiikan välittymistä kuntapäätäjille ja kuntalaisille. Täten yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat varhaiskasvatukseen ja koulujen toimintaan. Koulut ja päiväkodit rakentavat omaa toimintakulttuuriaan valtakunnallisten säädösten ja kuntastrategian perusteella. Jokaisen yksikön ominaispiirteet niin yhteiskunnallisesta kuin historiallisesta näkökulmasta on otettava huomioon organisaation johtamisessa (Pont, 2021).

5.1.1 Perusopetuksen johtaminen

Kunnissa perusopetuksesta vastaa yleensä perusopetusjohtaja tai sivistysjohtaja. Perusopetusjohtajan johdettavana on eri koulujen rehtoreita ja koulutusalan asiantuntijoita. Pienemmissä maaseutumaisissa kunnissa sivistysjohtaja voi toimia myös rehtorina ja johtaa sivistystoimialan lisäksi koulua. Etenkin kunnissa, joissa on yksi koulu, sivistysjohtajalla voi olla johdettavanaan opetushenkilöstön lisäksi muutakin henkilöstöä. (Alava ym., 2012.) Koulun opetushenkilöstö on kouluttautunut luokanopettajiksi, aineenopettajiksi tai erityisopettajiksi yliopistossa. Rehtorit ovat suorittaneet lisäksi hallinnollisia tehtäviä hoitavalle johtajalle suunnatun opetushallinnon tutkinnon tai muut johtamisopinnot, kuten johtamisen erikoisammattitutkinnon (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.)

Suomalaisten koulujen johtaminen keskittyi pitkään hallintoon, jossa koulun toiminta oli tarkkaan säädely ja koulutoimentarkastajan valvomaa (Rinkinen, 2020). Koulun johtaminen sisälsi hallinnon työtä, rutiineja, ylimmän hallinnon antamien tehtävien noudattamista ja työ oli varsin autoritääristä. Vasta 1980-luvun lainsäädäntö- ja opetussuunnitelmauudistukset muuttivat johtamista. Asiakirjat painottivat silloin oppimistuloksia ja opetuksen järjestäjän eli kunnan vastuuta toiminnan järjestämisessä. Koulun johtajien eli rehtoreiden työ muuttui, ja heidän piti ottaa itse vastuuta toiminnan järjestämisestä ja pedagogisten käytänteiden kehittämisestä. (Risku & Alava, 2021.) 2010-luvulla oppimisen ja koulunkäynnin tukea uudistettiin (Opetushallitus, 2014a), mikä vaati rehtoreita kehittämään yleisen, tehostetun ja erityisen tuen antamista kouluissa. Vetoniemen (2025, 62) mukaan inklusiivisen koulujärjes-

telmän kehittäminen on ollut hidasta ja edellyttää koulun johtamisen ja johtamisen rakenteiden kehittämistä.

Peruskoulujen ja erityiskoulujen määrä on vähentynyt ja johtanut isompien koulujen rakentamiseen (Suomen virallinen tilasto, 2022). Toimintaympäristön muutokset, moninaisuuden lisääntyminen, ikäluokkien pieneneminen ja kouluverkon harveneminen vaikuttavat johtamiseen (Lahtero ym., 2021; Rinkinen, 2020; Varjo, 2020). Väestöä on siirtynyt kasvukeskuksiin tai niiden välittömään läheisyyteen, mikä muuttaa johtamista eri kokoisissa kunnissa hieman eri tavoin. Isommissa kunnissa johtamisen toimintaympäristöt moninaistuvat ja kasvavat, pienemmissä kunnissa joudutaan kehittämään koulutusta ja palvelurakennetta luokkakokojen pienentyessä. (Varjo, 2020.) Kouluihin on tullut oppilaita eri kulttuureista, jolloin myös etnisyys ja eri kielten määrä on lisääntynyt (Tilastokeskus, 2024). Moninaisuus koostuu laajasti ihmisten erilaisista ominaisuuksista, jotka perustuvat esimerkiksi maailmankatsomukseen, sukupuoleen tai sosioekonomiseen taustaan (Paavola, 2021). Toimintaympäristöjen moninaistuminen lisää pedagogisen johtajuuden tarvetta (ks. Lahtero ym., 2021).

5.1.2 Varhaiskasvatuksen johtaminen

Varhaiskasvatuksen johtaminen on muotoutunut hieman eri tavoin kuin koulujen johtaminen. Päiväkodin johtajilla on aikaisemmin ollut johdettavanaan oma päiväkotikoti, jossa he toimivat itse varhaiskasvatuksen opettajana tai isommissa päiväkodeissa johtajana. Yksittäisten päiväkotien johtamisesta on siirrytty isojen varhaiskasvatusyksiköiden johtamiseen, jolloin johtajan vastuulla ei enää ole lapsiryhmää, vaan ison yksikön tai useiden yksiköiden lisäksi myös suuri määrä työntekijöitä (ks. Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023; Soukainen, 2015; Siippainen ym., 2021). Yhä useammalla johtajalla on johdettavanaan useampi varhaiskasvatusyksikkö tai päiväkotien lisäksi perhepäivähoitoa tai avointa varhaiskasvatusta (Eskelinen & Hjelt, 2017; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023).

Kuusiholma-Linnamäen ym. (2023) mukaan varhaiskasvatuksen johtaminen on muuttunut yksittäisen päiväkodin johtamisesta laajemmaksi johtamiskokonaisuudeksi, minkä seurauksena kuntiin on muodostunut erilaisia johtamistasoja. Varhaiskasvatusta johdetaan kuntatasolla, aluetasolla ja yksikkötasolla. Isompien kaupunkien johtamisjärjestelmässä on enemmän johtamisen tasoja kuin pienemmissä maaseutumaisissa kunnissa. Kuntatasolla varhaiskasvatuksesta vastaa varhaiskasvatusjohtaja. Varhaiskasvatusjohtajan alaisuudessa isommissa kunnissa toimii alueason päälliköitä ja asiantuntijoita. Johtamisjärjestelmän seuraavalla tasolla ovat yksiköstä eli päiväkodista vastaavat johtajat. Päiväkodin johtajalla on johdettavanaan moniammatillinen työyhteisö, joka muodostuu lapsiryhmän tiimistä tai päiväkodin koosta riippuen useammasta tiimistä. Päiväkodin työntekijöiden koulutustausta on monina-

nen (esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja, sosionomi, sosiaalikasvattaja, lähihoitaja, päivähoitaja). Lapsiryhmissä työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Opettajat koulutautuvat yliopistossa, sosionomit ammattikorkeakoulussa ja lastenhoitajat ammatillisissa oppilaitoksissa. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023; Siippainen, 2021.) Varhaiskasvatuksen johtaminen on muotoutunut eri tavoin eri kokoisissa kunnissa, ja pienemmissä kunnissa varhaiskasvatuksen johtaja saattaa työskennellä myös päiväkodin johtajana.

Varhaiskasvatusta johdetaan sekä kunnallisesti että yksityisesti. Perheet voivat hankkia kunnasta riippuen yksityisiä varhaiskasvatuspalveluita kuntien kustantaman palvelusetelin tai yksityisen hoidon tuen avulla. Yksityiset varhaiskasvatuspalvelut yleistyivät ja perusteena on usein käytetty kuntatalouden tehokkuutta. (Laiho & Pihlaja, 2022; Lith, 2018; Valkonen ym., 2021.) Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan yksityisten palveluiden ostaminen on yleistynyt, mutta tehostetun tai erityisen tuen lapsista suurin osa on sijoitettu kunnalliseen varhaiskasvatukseen. Kun lapsi tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea, tukitoimet vaativat yleensä lisäresurssina avustavaa henkilökuntaa tai erityisosaamista. Yksityisen varhaiskasvatuksen haavoittuvuus ja taloudelliset haasteet jäävät lopulta kunnan vastuulle. Kuntien viranhaltijat valvovat yksityisiä päiväkoteja ja pitävät rekisteriä yksityisistä perhepäivähoitajista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018).

5.2 Asiajohtaminen

Kuntien vastuulla on järjestää kasvatus- ja koulutuspalvelut kaikille kuntalaisille sekä valvoa palveluiden oikeudenmukaisuutta ja laatua. Kunnat ovat joutuneet palveluiden kilpailun ja julkisen palvelutuotannon välikäteen. Markkinoiden ja tehokkuuden vaatimukset haastavat kasvatus- ja koulutusalan johtamista (Rizvi & Lingard, 2010; Whitty & Power, 2000). Markkinoita ja tehokkuutta edustaa pyrkimys saada aikaan enemmän vähemmillä resursseilla (Salminen, 2011). Koulutuksen käyttömenot ovat kasvaneet, ja suurimman osan menoista muodostavat perusopetuksen kustannukset (Suomen virallinen tilasto, 2024a). Kuntien taloudelliset haasteet ovat johtaneet tehokkaampien ja tuottavampien ratkaisujen etsimiseen kasvatus- ja koulutusosalalla, ja kuntien menoja on karsittu (Varjo, 2020). Koska henkilöstömenot muodostavat suurimman osan kasvatus- ja koulutuspalveluiden menoista, isommalla ryhmä- tai luokkakoolla saadaan vähennettyä henkilöstön määrää. Jos isoissa ryhmissä ei ole riittävästi pedagogista henkilökuntaa, on olemassa olevan henkilöstön vaikea vastata kaikkien lasten kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tarpeisiin. Kyllösen (2011, 148) mukaan talouden ja markkinoiden ehdoilla toimiva koulujärjestelmä on omiaan lisäämään yhteiskunnallista polarisaatiota.

Kotter (2001) luonnehtii asiajohtamista johdonmukaiseksi ja järjestelmälliseksi. Asioihin keskittyvä johtaja luo organisaatioon rakenteita, palkkaa henkilöstöä ja kertoo työntekijöille heidän tehtävänsä. (Kotter, 2001.) Asiajohtamista luonnehtii perustietoihin ja yksityiskohtiin perustuva johtaminen, jota pystytään konkreettisesti tarkastelemaan (Koskinen, 2005). Seeckin (2015) mukaan asiajohtaminen perustuu valmiiksi suunniteltuihin ratkaisuihin, joita johtajat työyhteisössään johtavat. Työntekijät on koulutettu organisaation tarpeisiin, ja he noudattavat valmiiksi suunniteltuja prosesseja. Työntekijöillä ei ole mahdollisuutta päättää itse asioistaan. Heidän toimintansa on ennalta suunniteltua ja heijastuu myös asiakkaisiin. Täten myös asiakkaat noudattavat valmiita suunnitelmia. Tehokas työ näyttää tuottavalta ja taloudellisesti kannattavalta. (Seeck, 2015.) Tehokas ja tuloksellinen johtaminen sisältää työtehtäviä, joissa johtaja luo organisaatioon järjestystä, jakaa vastuita, suunnittelee, resursoi, tilastoi ja raportoi (Kotter, 2001; Viitala & Jylhä, 2019). Asiajohtamisessa organisaation menestystekijöitä, kuten henkilöstön osaamista, tehokkaita prosesseja, asiakastyytyväisyyttä ja talouden tasapainoa, arvioidaan säännöllisesti (Juuti, 2016). Erilaiset laadun ja tehokkuuden mittarit, osaamiskartoitukset ja tyytyväisyyskyselyt perustuvat tehokkaaseen suorituskyvyn mittaamiseen taloudenpidon ohella (Koskinen, 2005).

Asiasuuntauneelle johtajalle on tyypillistä valita työtehtäviä, jotka keskittyvät asioiden organisointiin tai järjestyksen ylläpitämiseen enemmän kuin ihmisten hyvinvointiin (Koskinen, 2005). Tutkimukset viittaavat siihen, että johtajat keskittyvät organisaation toimintatapoihin, strategiseen suunnitteluun ja markkinointiin, vaikka johtaminen on laajuudeltaan monipuolisempaa (Bell, 2003). Mäkelä (2007) ja Pesonen (2009) ovat tutkineet rehtoreiden työn jakaantumista ja havainneet, että rehtoreiden työssä asioiden ja hallinnon johtaminen on vahvaa. Mäkelän (2007) mukaan rehtoreiden työajasta kolmannes menee hallintoon ja päätöksentekoon, noin kolmannes yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamiseen, noin neljännes henkilöstöjohtamiseen ja pieni osa (14 %) opetusjärjestelyihin sekä kehittämis- ja opetus suunnitelma työhön. Pesosen (2009) mukaan rehtoreiden työaika jää liian vähän kasvatukseen ja opetustyön johtamiseen, koska työssä korostuvat asioiden ja hallinnon johtamiseen liittyvät työtehtävät. Myös varhaiskasvatuksessa hallinnolliset työt vievät suuren osan johtajien työajasta. Heikan (2014) mukaan päiväkodin johtajien työhön on tullut lisää hallinnollisia tehtäviä, mikä on vähentänyt heidän mahdollisuuttaan osallistua pedagogiseen johtamiseen.

Seeckin (2015) sekä Riskun ja Alavan (2021) mukaan koulutusalan johtamisessa näkyvät yritystoiminnasta omaksutut johtamisopit, joihin sopivat käsitteet tavoitejohtaminen, tulosjohtaminen ja tehokkuus. Tehokas asiajohtaminen tapahtuu yleensä markkinoiden ehdoilla ja sisältää taloudellista suunnittelua ja valvontaa (Risku & Alava, 2021; Seeck, 2015; Viitala & Jylhä, 2019). Tehokas ja taloudellinen asiajohtaminen perustuu faktoihin, joita pystytään tarkastelemaan konkreettisesti (Koski-

nen, 2005, 15). Kasvatus- ja koulutusosalalle on omaksuttu liiketoiminnasta peräisin olevia ideologioita, kuten managerialismi (Ojala, 2003), uusi julkisjohtaminen (*New Public Management*) ja uusliberalismi (Nivanaho, 2024; Pihlaja & Laiho, 2021; Salminen, 2011). Nämä ideologiat edustavat toiminnan tehokkuutta ja taloudellisuutta ihannoimalla johtamisen ammattimaisuutta ja yksityisen sektorin saavutuksia (Ahonen, 2003; Herranen, 2015; Nivanaho, 2024; Ojala, 2003; Salminen, 2011). Managerialismissa ja uudessa julkisjohtamisessa on samanlaisia elementtejä. Molemmat ideologiat perustuvat johtajan auktoriteettiin ja päätösvaltaan sekä sisältävät tehtävien ja suoritusten määrittelyä, arviointimittareita, valvontaa ja taloudellisia kannustimia (Ahonen, 2003; Herranen, 2015). Uusi julkisjohtaminen perustuu vastuulliseen suorituskyykyyn, jossa tuottavuus ja vaikuttavuus voidaan saavuttaa toiminnan tehokkuuden kautta (Lähdesmäki, 2003). Tällaiset taloudelliset lähtökohdat palvelevat ensisijaisesti markkinoiden tarpeita ja ovat vieneet johtamista kohti managerialistisia käytäntöjä, joissa laadunhallinta, tehokkuus ja tuloksellisuus on asetettu etusijalle (Rinne ym., 2015). Salmisen (2011) mukaan managerialismi johti julkisten palveluiden kilpailuttamiseen ja vaikutti johtamiseen kunta-alalla.

Julkisten palveluiden kilpailuttaminen on lisännyt palveluiden yksityistämistä kasvatus- ja koulutusosalalla (Pihlaja & Laiho, 2021; Salminen, 2011), vaikka tiettyjen palveluiden, kuten varhaiskasvatuksen, valvonta jäi kuntien vastuulle (Varhaiskasvatuslaki 540/2015). Yksityistä omistusta ja markkinoiden valtaa korostavan uusliberalismin (Harvey, 2008) keskeinen arvo on tehokkuutta tuottava kilpailu (Rinne ym., 2015). Uusliberalismi korostaa varallisuuteen perustuvaa liiketoimintaa, joka suosii ylempien luokkien kansalaisia (Ahonen, 2003). Perusopetuksessa tämä näkyy esimerkiksi huoltajien lapselleen valitsemina koulupaikkoina (ks. Seppänen ym., 2018). Perheen sosioekonominen tausta voi muodostua esteeksi lapsen koulutusvalinnoille ja lisätä eriarvoisuutta lasten välillä (Kosunen & Bernelius, 2024; Varjo ym., 2015). Ruutiaisen ym. (2023, 437) mukaan varhaiskasvatuspalveluiden markkinoituminen kytkeytyy alueelliseen eriytymiseen ja keskittyy hyvätuloisille asuinalueille.

Kuntien asettamat taloudelliset velvoitteet ovat ohjanneet johtajien työtä ja toiminnan resursointia. Kuusiholma-Linnamäen ym. (2023) mukaan päiväkodin johtajilta on odotettu usein varhaiskasvatuksen tavoitteiden johtamista työnantajan osoittamilla niukoilla resursseilla. Taloudelliset resurssit muodostuvat kuntatalouden ja valtion tuen kokonaisuudesta. Valtio tukee kunnallisen koulutuksen järjestämistä ja kehittämistä valtionosuusjärjestelmän lisäksi valtionavustuksilla (Sallinen ym., 2012). Valtionavustusten hakeminen on kunnille vapaaehtoista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024).

Kunnat voivat hakea valtionavustusta opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen ja aluehallintoviraston myöntämiin hankkeisiin. Hankerahoituksesta muodostui yksi koulutuksen rahoitusmuoto 2000-luvulla. Sen jakaantuminen on kuitenkin

kin epätasaisista ja perustuu kuntien aktiivisuuteen rahoituksen hakemisessa. Suuret kaupungit ovat hakeneet hankeavustuksia pieniä kuntia aktiivisemmin, mikä tarkoittaa, että hankerahoitus kohdistuu enemmän suurille kaupungeille kuin pienten kuntien kehittämiseen. (Valtion tarkastusvirasto 2009.) Rahoitukset vaikuttavat kuntien talousjohtamiseen, ja niistä on muodostunut osa johtajien työtä niissä kunnissa, joissa rahoituksia haetaan. Hankerahoituksilla on myös mahdollisuus saada lisää resursseja kuntien kasvatus- ja opetustyön kehittämiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Kehittämistyö vie aikaa ja edellyttää suunnittelua ja johtamista. Pirttilän ym. (2019) mukaan eri tahojen kohdistamat odotukset lisäävät painetta johtajan työlle, koska odotukset kohdistuvat paitsi toiminnan uudistamiseen myös määrärahojen tehokkaaseen käyttöön (Pirttilä ym., 2019).

Asiajohtaminen vaikuttaa taloudellisten toimenpiteiden valossa tehokkaalta, mutta voi aiheuttaa arvoriitoja, jos tehostamistoimet tulevat heikentäneeksi henkilöstön hyvinvointia. Sergiovannin (2005) mukaan organisaatiokeskeiset toimintatavat voivat keskittyä liikaa asioihin ja vievät huomion pois ihmisten johtamiselta. Organisaatiokeskeisyys heikentää ihmisten vaikuttamismahdollisuuksia, jos organisaatio asettaa tavoitteita palvelun käyttäjien puolesta. Asiajohtaminen sisältää asioiden hoitamista ja toimeenpanoa, mutta toiminta on tuloksellista vasta, kun johtaja saa ihmiset mukaan toteuttamaan päämääriä (Juuti, 2016). Tehokkuutta korostavien tavoitteiden rinnalla varhaiskasvatus- ja perusopetusjohtajien tehtävänä on tasa-arvoisten ja yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen jokaiselle lapselle. Kyllösen (2011) ja Fonsénin (2014) mukaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tavoittelevaa koulutuspolitiikkaa toteuttamaan tarvitaan yhteistyötä ja johtajuutta.

5.3 Ihmisten johtaminen

Ihmisten johtaminen on henkilöstöä osallistavaa ja yhteistyöhön tähtäävää arvosidonnaista johtamista. Yhteisön arvot ilmentävät organisaatiolle valittuja yhteisiä piirteitä, jotka ohjaavat kaikkia työntekijöitä ja johtoryhmää. (Lahtero, 2011.) Booth (2011) luonnehtii ihmisten johtamista arvoihin perustuvana, osallisuutta lisäävänä ja ihmisyyttä kunnioittavana johtamisena, joka vaikuttaa myös hyvinvointiin. Auran ja Ahosen (2016) mukaan työntekijöiden hyvinvointiin vaikuttamalla saavutetaan organisaation tavoitteiden mukaisia tuloksia ja talousvaikutteita yhdessä ihmisten kanssa. Asiajohtamisen rinnalle on tullut johtaminen yhdessä ihmisten kanssa.

Ihmisten johtaminen perustuu ihmisyyttä kunnioittaviin arvoihin, kuten yhdenvertaisuuteen, syrjimättömyyteen, tasa-arvoon, osallisuuteen, avoimuuteen, luottamukseen ja keskinäiseen kunnioitukseen (Booth, 2011; Greenleaf, 2002; McKinnon & Long, 2022; Seeck, 2015). Nämä ovat arvoja, jotka vaikuttavat myös inklusion taustalla (Booth, 2011; Kefallinou ym., 2020; Watkins & Donnelly, 2014). Ainscow'n (2006) mukaan koulutuksellinen inklusio voidaan ajatella prosessina, jossa

arvot näkyvät käytännön toimintana ja arvokeskustelu on keino rakentaa yhteisöllisyyttä. Arvokeskustelun johtaminen haastaa työyhteisön jäseniä keskustelemaan uskomuksista, odotuksista ja yhteisön moninaisuudesta (Schwartz, 2012; Watkins & Donnelly, 2014). Koska arvot sisältävät uskomuksia ja arvostettuja asioita, ne myös heijastuvat ihmisten asenteisiin ja käyttäytymiseen (Schwartz, 2012). Arvokeskustelun avulla rakennetaan organisaation yhteistä toimintalinjaa ja tavoitellaan työntekijöiden ja työyhteisön arvojen sopusointua. Kun työntekijöiden ja työyhteisön arvot ovat sopusoinnussa kasvatusalan arvojen kanssa, työn tekeminen on tuloksellisempaa. (Aaltonen ym., 2003; Schwartz, 2012.) Arvokeskustelu on keino lisätä työyhteisön sisäistä vuorovaikutusta ja vähentää osittain johtajakeskeisyyttä (Kauppinen, 2002). Arvolähtöinen kasvatus- ja opetustoiminnan johtaminen on lähtökohtaisesti erilaisuutta kunnioittavaa, yhteisöllistä, pitkäjänteistä ja hyväntahtoista ihmisten johtamista (Booth, 2011, 308).

Ihmisten johtamiseen sisältyy ihmisten välisen vuorovaikutuksen johtamista. Johtamalla ihmisten välistä vuorovaikutusta, johtaja johtaa ryhmän tai ryhmien välisen yhteistyön kehittymistä. Kehittämällä ihmisten välistä vuorovaikutusta voidaan saada aikaan muutosta toiminnassa. (Koskinen, 2005, 17.) Muutos syntyy ihmisten toiminnan tuloksena, kun he yhdessä sopivat muutokseen johtavista toimenpiteistä. Greenleaf (2002) näkee ihmisten johtamisen johtajan ja työyhteisön välisen luottamussuhteen rakentamisena. Johtaja rakentaa luottamussuhdetta antamalla työntekijöille vastuuta ja mahdollisuuksia uudistaa työtään, mutta myös toimimalla itse luottamuksen arvoisesti. (Greenleaf, 2002.) Johtajan ja työntekijöiden väliseen luottamussuhteeseen vaikuttavat johtajan arvot ja motiivit, työn seuraukset sekä johtajan käyttämät keinot. Nämä näkyvät johtajan toiminnassa esimerkiksi siinä, miten johdonmukainen hän on johtamistoimissaan ja työntekijöiden kohtelussa tai miten hän arvostaa työntekijöiden kasvua osajina (Frick, 2004; Greenleaf, 2002).

McKinnonin ja Longin (2022) mukaan ihmisten johtamisessa on kyse luottamussuhteen ja vastuun jakamisen lisäksi johtajan suhtautumisesta yhteistyöhön ja käytäntöjen uudistamiseen. Yhteistyön tekeminen voi muodostua myös haasteeksi, jos toimivia yhteistyöverkostoja ei ole. Johtajan kyky verkostoitua ja sitouttaa sidosryhmät yhteistyöhön auttaa työyhteisön toimintarakenteiden muodostamisessa (Onyura, 2019). Charalampousin ja Papademetrioun (2019) sekä Ackah-Jnrin (2022) mukaan inklusion johtaminen perustuu osallistaviin käytäntöihin, ja siihen tarvitaan yhteisöllisiä rakenteita. Yhteisöllisten rakenteiden avulla opettajat ja kasvatushenkilöstö ovat valmiimpia kohtaamaan erilaisia tilanteita koulussa, ja heillä on mahdollisuus oppia toisiltaan uusia tapoja toimia. Toimijoiden välinen yhteistyö mahdollistaa ammatillista kehittymistä ja korostaa sekä yhdessä tekemistä että keskinäistä kunnioitusta. (Charalampous & Papademetriou, 2019.)

Ackah-Jnrin (2022) mukaan yhteistyö kehittää sosiaalista pääomaa, oppilaiden tukea ja myönteisiä asenteita inklusiivista koulutusta kohtaan. Toimijoiden välisellä

yhteistyöllä vastataan oppijoiden moninaisiin tarpeisiin ja yhteiskunnan nykyaikaisiin haasteisiin. Johtaja edistää omalla toiminnallaan koulun ja yhteistyötahojen sekä vanhempien välistä aktiivista vuorovaikutusta, jotta toimijat voivat yhdessä edistää tasa-arvoa ja osallisuutta. Yhteistyöhön tähtäävä johtaja rohkaisee myös opettajia osallistaviin käytäntöihin, jolloin yhteistyö vanhempien kanssa lisääntyy. Opettajien ja vanhempien välinen tiivis yhteistyö parantaa lasten käyttäytymistä ja vahvistaa lapsen itseluottamusta oppia uusia asioita. Johtajan toiminnalla on iso merkitys yhteistyökäytänteiden luomisessa. (Ackah-Jnr, 2022.)

Alavan ym. (2021) ja Fonsénin ym. (2022) mukaan kasvatus- ja koulutusalan organisaatioissa johtajuudella tavoitellaan vuorovaikutusta ja pedagogisen johtamisvastuun jakamista. Jaettu pedagoginen johtajuus tapahtuu vuorovaikutuksessa ammattilaisten kesken. Vuorovaikutuksen tuloksena syntyvä pedagoginen johtajuus on Elon ja Uljensin (2024) mukaan kontekstisidonnaista. Parrila ja Fonsén (2016) määrittelevät pedagogisen johtajuuden konkreettiseksi johtamistoiminnaksi, joka sisältää sekä pedagogiikan johtamista että pedagogista johtamista, kuten työnteekijöiden hyvinvointiin, asenteisiin ja pedagogiseen osaamiseen vaikuttamisen (ks. myös Jalakanen, 2020). Pedagoginen johtaminen on ihmisten johtamista, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa kasvatus- ja opetushenkilöstön kanssa.

Umans ym. (2018) ovat todenneet, että organisaation menestys riippuu ylemmän johdon kyvystä hallita monimutkaisia prosesseja, jakaa vastuuta ja asettaa strategisia tavoitteita organisaatiolle. Monimutkaisten prosessien hallinnassa asiajohtaminen rajoittaa innovaatioita (Umans ym., 2018). Umansin ym. (2018) ja Collinsin ym. (2023) mukaan asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen voidaan erottaa empiirisesti toisistaan. Collins ym. (2023) mukaan osa johtajien toiminnasta liittyy vahvasti asiajohtamiseen ja osa ihmisten johtamiseen. He toteavat myös, että molemmissa johtamisen osa-alueissa on tunnistettavissa samanlaisia työtehtäviä. Esimerkkejä samanlaisista työtehtävistä ovat suunnitteluun ja järjestämiseen liittyvät tehtävät, joita voidaan toteuttaa joko johtajien suunnittelemana tai yhdessä henkilöstön kanssa suunnitellen. Näillä asioilla on vaikutusta työyhteisöön ja sen joustavuuteen sekä työnteekijöiden suorituskykyyn. (Collins ym., 2023.)

Kasvatus- ja koulutusalan toimintaympäristöissä ihmisten välinen vuorovaikutus on päivittäistä. Yllättävät tapahtumat tai muutokset, kuten työnteekijän vaihtuminen, uusi toimintatapa, perheiden tapahtumat tai lasten väliset ristiriidat, horjuttavat totuttuja rutiineja ja lisäävät johtajien työn pirstaleisuutta. Yllättävät muutokset horjuttavat johtajien työtä, mikäli niihin ei ole ollut mahdollisuus varautua. Tuottavuusajattelu ja taloudelliset raamit ovat muodostaneet reunaehdoja johtajien työlle ja rajoittaneet sosiaaliin suhteisiin tai opetussuunnitelmien johtamiseen tarvittavaa työpanosta. Esimerkiksi opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden johtaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle tehokkuuteen liittyvien tavoitteiden vuoksi. (ks. Toivonen ym., 2023.) Kasvatus- ja koulutusalan johtajilta edellytetään sekä asiajohta-

miseen että ihmisten johtamiseen kuuluvia johtamistoimia. Erilaiset muutokset kuitenkin horjuttavat totuttua tapaa johtaa ja tekevät johtamisen toimintaympäristöstä kompleksisen. Kompleksisessa toimintaympäristössä kohdataan erilaisia asioita, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa ja tuottavat vaikeasti ennustettavia seurauksia. Asiat voivat olla ennalta arvaamattomia ja ainutlaatuisiakin, eikä niihin ole kehittynyt valmiita ratkaisuja. (ks. Korva ym., 2021; Vartiainen & Raisio, 2020.)

5.4 Kompleksisuus inklusion johtamisessa

Suomalainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä antaa erilaisista olosuhteista tuleville lapsille mahdollisuuden saavuttaa koulussa hyviä oppimistuloksia (Sahlberg, 2015). Savolaisen (2009, 128) mukaan tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen tähtäävä koulutuspolitiikka voi johtaa koulutuksen laadun parantumiseen. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä erityisopetus on onnistuneesti yhdistetty osaksi perusopetusta, mikä on hyödyttänyt koko perusopetusta (Bernelius & Huilla, 2021; Savolainen, 2009). Tosin yhteiskunnalliset muutokset ovat antaneet kasvatuksen ja koulutuksen järjestäjille aihetta tarkastella varhaiskasvatusta ja perusopetusta uudella tavalla. Esimerkiksi kansainvälistyminen, maahanmuutto, digitalisaatio tai sodat aiheuttavat muutoksia kasvatus- ja koulutuspalveluiden järjestämisessä ja muokkaavat yhteiskuntaa moninaisemmaksi. Moninaisessa yhteiskunnassa erilaisuuttakin on enemmän, ja asiat saavat erilaisia katsantokantoja. Ihmiset ymmärtävät asioita eri tavoin, joten se, mikä on yhdelle tuttua, saattaa olla toiselle uutta. Erilaiset katsantokannat tai muutokset aiheuttavat helposti arvaamattomia tilanteita varhaiskasvatuksessa ja kouluissa, eikä niihin ole välttämättä osattu varautua ennakolta. (ks. Korva ym., 2021; Vartiainen ym., 2020.) Inklusiivisen koulutuspolitiikan tavoitteiden saavuttaminen edellyttää ymmärrystä siitä, kuinka varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa pystytään vastaamaan erilaisten lasten tarpeisiin heidän omassa lapsiryhmässään tai luokassaan (Savolainen, 2009).

Kun moninaisuus lisääntyy ja koulutuksen toimintaympäristö muuttuu (Suomen virallinen tilasto, 2024), niin uusien toimintatapojen tulisi korvata vanhoja. Tällöin aiemmin tuttu järjestelmä on muuttunut. Tällaista monitahoisia muutoksia sisältävää, vaikeaselkoistakin toimintaympäristöä on luonnehdittu käsitteellä kompleksinen (Bäcklander, 2019; Hazy & Prottas, 2018; Kershner, 2020; Kola-Torvinen ym., 2024; Korva ym., 2021; Kovač & Vaala, 2021; Lichtenstein ym., 2006; Uhl-Bien ym., 2007) ja sen johtamista kuvataan kompleksisen johtajuuden teoriassa (Hazy & Prottas, 2018; Lichtenstein ym., 2006; Uhl-Bien ym., 2007). Kola-Torvinen kumppaneineen (2024, 36) kutsuu kompleksisuuden ymmärtämistä tavaksi katsoa maailmaa, jossa voidaan löytää uusia ajattelun ja toiminnan malleja. Bäcklanderin (2019) mukaan kompleksisuuden johtamisessa tarvitaan kykyä hallita ja edistää monimutkaisesti muuttuvien järjestelmien dynamiikkaa. Kompleksisuus muodostuu toimin-

taaympäristön epäjärjestyksestä ja uudistuvista prosesseista, jotka tulevat uhkaamaan totuttuja tapoja ja byrokraattista järjestelmää. Lineaariset systeemit ja valvova johtaminen eivät täysin palvele muutosaltista yhteiskuntaa, vaan rinnalle tarvitaan kollektiivista kykyä johtaa yhteisöä, joka tuottaa mukautuvia ja innovatiivisia tuloksia. (Bäcklaner, 2019.)

Lineaariset systeemit ovat olleet ennustettavissa, ja käytännöistä on muodostunut toistoon perustuvia toimintarakenteita. Kompleksisessa toimintaympäristössä tilanteet muuttuvat nopeasti ilman yhtä selkeää tai näkyvää syytä (Bäcklander, 2019; Vartiainen ym., 2020). Kompleksiset tilanteet ovat yleensä yllättäviä, vaikeasti selvitettäviä ja helposti muuttuvia (af Ursin, 2011; Bäcklander, 2019; Fullan, 2003; Vartiainen ym., 2020). Tilanteiden ymmärtäminen edellyttää kokonaisuuden hahmottamista ja yleensä yhteistyötä eri toimijoiden välillä (Faul & Savage, 2023; Hazy & Prottas, 2018). Esimerkiksi perheen vaikea tilanne, kuten vanhemman vakava sairaus, vaikuttaa lapsen vireystilaan ja oppimiseen koulussa. Tilanteen ratkaisemiseen tarvitaan useamman toimijan välistä monialaista yhteistyötä, koska jokainen toimija muodostaa osan systeemisestä kokonaisuudesta. Juutin ja Luoman (2022, 141) mukaan kompleksisuus koostuu lukuisista systeemeistä ja muodostuu ilmiöiden sisällä olevasta vuorovaikutuksesta. Systeemit vaikuttavat toisiinsa monin eri tavoin, jolloin muutos yhdessä systeemissä vaikuttaa toiseen (Juuti & Luoma, 2022; Puustinen & Jalonen, 2020).

Kasvatus- ja koulutusalan ohjausmallit ovat jo pitkään noudattaneet ylhäältä alaspäin tapahtuvaa valtionohjausta, jossa lainmukaisilla säädöksillä ohjataan kuntien resursseja (ks. Vartiainen ym., 2020). Vartiainen ym. (2020) mukaan säädösohjaus on selkeää, mutta voi joustamattomuudellaan vaikeuttaa kuntien mahdollisuutta sopeutua ympäristön kompleksisuuteen. Kompleksisuutta kuvaa selkeän tavallisen strukturoidun toimintaympäristön muuttuminen epätavalliseksi ja muutosalttiiksi. Toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset voivat olla ainutlaatuisia ja kertaluonteisia (Lönngren & van Poeck, 2021). Ne edellyttävät työyhteisön jäseniltä kykyä sopeutua ja oppia uutta, jolloin myös johtamisessa tarvitaan uudistavaa otetta (Uhl-Bien ym., 2007).

Yksisuuntainen tai keskitetty johtaminen eivät toimi monimutkaisten ongelmien ratkaisemisessa, sillä niissä tarvitaan yhteisöllistä johtamista sekä taitoa ylläpitää avoimuutta ja osallisuutta lisäävää dialogia (McKinnon & Long, 2022). Työyhteisöihin tarvitaan itseohjautuvuutta tukevia rakenteita, jotka antavat työntekijöille mahdollisuuden luoda uusia käytäntöjä ja vaikuttaa uusien toimintatapojen syntymiseen kollektiivisesti (Lichtenstein ym., 2006). McClellanin (2021) mukaan moninaiset yhteisöt ja erilaiset tilanteet vaativat erilaisia lähestymistapoja johtamiseen sekä johtajan kykyä mukautua. Kompleksisen toimintaympäristön johtaminen on vaativaa, koska johtajan tulee hallita kokonaisuutta, osallistua keskusteluihin ja antaa huomiota, rakentaa verkostoja ja suhteita, jakaa tietoa, hallita konflikteja ja mahdol-

listaa toimintaedellytykset (McClellan, 2021). Tehokas asiajohtaminen on yksinkertaisempaa kuin mukautuva ihmisten johtaminen.

Suomalainen varhaiskasvatus ja perusopetus toimivat tällä hetkellä kompleksisessa ja dynaamisessa toimintaympäristössä (ks. Alava ym., 2021; Kola-Torvinen ym., 2024; Lahtero ym., 2021; Toivonen ym., 2023). Tällaisissa toimintaympäristöissä on kyettävä tunnistamaan ongelmia ja analysoimaan nopeasti eri vaihtoehtojen vaikutusta asioihin (Viitala & Jylhä, 2019). Korva ym. (2021) erottavat koulujen johtamistyössä erilaisia vaikeasti hallittavia ongelmia, kuten hallinnolliset tai pedagogiset muutokset, yhteiskunnalliset ilmiöt tai arjessa esiin tulevat asiat, kuten kiusaaminen tai vaikkapa pandemiat. He ehdottavat vaikeasti hallittavien ongelmien selvittämiseen yhteistä pohdintaa, jotta osallistujat voivat oppia toistensa erilaisista ajattelutavoista. Kyse on vuorovaikutustaidoista, joilla tähdätään vastavuoroiseen dialogiin ja eteenpäin pyrkivään ratkaisuun. (Korva ym., 2021.)

Uhl-Bien ym. (2007) korostavat kompleksisen toimintaympäristön johtamisessa johtajauutta, joka muodostuu yhteisön vuorovaikutuksen seurauksena. Johdettava toimintaympäristö on usein monesta eri osasta koostuva, monimutkainen ja vaikeasti kontrolloitava yhteisö. Sen lisäksi, että toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset vaikuttavat organisaatioon, ilmiöiden välinen keskinäinen riippuvuus lisää ihmisten ja asioiden välistä vuorovaikutusta. (Uhl-Bien ym., 2007.) Lichtenstein ym. (2006) korostavat kompleksisen toimintaympäristön johtamisessa vastuun jakamista ja ratkaisujen etsimistä yhdessä työntekijöiden ja eri toimijoiden kanssa, jolloin ratkaisut syntyvät vuorovaikutuksessa ihmisten ja asioiden välillä. Myös Hazy ja Prottas (2018) korostavat ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka seurauksena syntyy uusia luovia näkökulmia ja vaihtoehtoisia tehokkaita tapoja toimia.

5.5 Yhteenvetoa

Tässä luvussa on tarkasteltu kasvatus- ja koulutusalan johtamista kuntaorganisaatioissa, asiajohtamista, ihmisten johtamista sekä kompleksisuutta inklusion johtamisessa. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtaminen ovat osa kunnallista johtamisjärjestelmää, jossa niillä on yhteiskuntaa ylläpitävä tehtävä (ks. Kola-Torvinen ym., 2024). Instituutioina varhaiskasvatus ja perusopetus ovat paikkoja, joissa kohdataan erilaisia ihmisiä ja asioita. Tällaisissa toimintaympäristöissä asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen muodostavat kokonaisuuden, joka voi olla usein ennakoimaton ja kompleksinen.

Asiajohtamista luonnehditaan selkeäksi, strategiseksi, taloudelliseksi ja tehokkaaksi johtamiseksi (Juuti, 2016; Koskinen, 2005; Kotter, 2001; Seeck, 2015; Viitala & Jylhä, 2019). Ihmisten johtamista puolestaan kuvaa keskusteleva ja arvoihin perustuva lähestymistapa, jossa johtaja rakentaa luottamusta työyhteisön sisällä (Alava ym., 2021; Booth, 2011; Fonsén ym., 2022; Greenleaf, 2002; Lichesteinin ym., 2006;

McKinnon & Long, 2022). Johtaminen on pitkään painottunut hallinnon, talouden ja asioiden johtamiseen, kunnes rinnalle on noussut ihmisten vuorovaikutuksen johtaminen (ks. mm. Alahuhta, 2015; Fonsén ym., 2022). Asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen linkittyvät käytännön työssä yhteen, mutta eri johtajat painottavat niitä eri tavoin (ks. Karikoski, 2009; Mäkelä, 2007; Pennanen, 2006).

Yhteiskunnan muutokset ja moninaisuuden lisääntyminen ovat muuttaneet kasvatus- ja koulutusalaan. Yllättävät tapahtumat, kuten covid-pandemia ja sodat ovat olleet vaikeasti ennustettavia (Korva ym., 2021; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023). Maahanmuutto on lisääntynyt nopeasti ja muuttanut varhaiskasvatukseen ja koulujen toimintaympäristöjä. Yllättävien tapahtumien lisäksi opetus suunnitelmallisuudesta digitaaliseen ovat muuttaneet koulutusalan johtamista. Johtajuuden tarpeet ovat muuttuneet työyhteisöissä, joissa johdettavan toimintaympäristön muutosten myötä pedagogisen johtajuuden tarve on lisääntynyt. (Kola-Torvinen ym., 2024; Rinkinen, 2020; Siippainen ym., 2021.) Henkilöstö-, talous- ja tehtäväorientoituneen johtamisen rinnalle on noussut tarve ihmisten hyvinvoinnin johtamiselle (ks. mm. Alahuhta, 2015; Fonsén ym., 2022) samaan aikaan kun johtajien alaisuudessa toimivien yksiköiden määrä on kasvanut ja tehtävien määrä lisääntynyt (Kola-Torvinen ym., 2024). Lisäksi varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen toimintaympäristöissä tavoitellaan tasa-arvoisempaa ja yhdenvertaisempaa yhteiskuntaa yhtä aikaa vallitsevien uudistusten ja tehokkuusvaatimusten kanssa (ks. Pont, 2021). Inklusion toimeenpanossa johtamisen merkitys kasvaa. Johtajien tulee huolehtia henkilöstön koulutuksesta ja osaamisen kehittämisestä, jotta työntekijöillä on mahdollisuus vastata yhteiskunnan muutoksiin sekä lasten moninaisiin tarpeisiin (Vetoniemi, 2024). Asiajohtamista kuvaavat tehokkuusvaatimukset ja tarve kustannusten pienentämiselle ohjaavat henkilöstöresurssin käyttöä ihmisten johtamiselle tunnusomaisten henkilöstön hyvinvoinnin, osaamisen ja sitoutumisen johtamisen sijaan (Lehto & Viitala, 2016; Ruutiainen ym., 2023). Yhteiskunnan muutokset, tehokkuusvaatimukset ja henkilöstön hyvinvoinnin uhat muodostavat johtamiselle kompleksisen toimintaympäristön (Hazy & Prottas, 2018; Lichtenstein ym., 2006; Uhl-Bien ym., 2007).

6 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimmät viranhaltijat ymmärtävät inklusion. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten johtamisen osa-alueet (asiajohtaminen ja ihmisten johtaminen) painottuvat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien työssä sekä millainen johtaminen tukee inklusion toimeenpanoa. Tutkimus on monimenetelmäinen, ja sen aineistot kerättiin kyselylomakkeella sekä haastatteluilla. Aineistoa analysoitiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Tarkemmat kuvaukset osatutkimusten toteutuksista löytyvät osatutkimusten tieteellisistä julkaisuista.

Osatutkimuksissa I ja II tarkasteltiin johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta sekä johtamisen osa-alueiden painottumista. Osatutkimus I keskittyi varhaiskasvatukseen ja osatutkimus II perusopetukseen. Osatutkimuksessa III tarkasteltiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtavien viranhaltijoiden inklusiokäsitysten yhtäläisyyksiä ja eroja sekä näiden yhteyksiä inklusion johtamiseen. Osatutkimusten tarkoituksena oli selvittää inklusion toimeenpanoa kunnallisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Taulukkoon 3 on koottu osatutkimusten kohde-ryhmät, aineistot ja tutkimusmenetelmät. Osatutkimuksessa I ja osatutkimuksessa II tutkittiin sisällönanalyysillä johtajien käsityksiä inklusiosta sekä selvitettiin faktorianalyysillä ja korrelaationalyysillä johtamisen painottumista eri osa-alueille. Osatutkimuksessa III tarkasteltiin fenomenografisella otteella johtajien käsityksiä inklusion toteuttamisesta. Lisäksi analysoitiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhtäläisyyksiä ja eroja inklusion toteuttamisessa. Tutkimukseen osallistui 120 varhaiskasvatuksen ja 65 perusopetuksen ylintä viranhaltijaa. Haastatteluihin osallistui kuusi varhaiskasvatuksen ja kuusi perusopetuksen ylintä viranhaltijaa.

Taulukko 3. Osatutkimusten kohderyhmät, aineistot ja menetelmät.

Osatutkimukset	Kohderyhmä	Aineisto	Menetelmät
I	Varhaiskasvatuksen ylimmät viranhaltijat (n = 120)	Kysely ja haastattelu	Faktorianalyysi, korrelaatioanalyysi ja sisällyönanalyysi
II	Perusopetuksen ylimmät viranhaltijat (n = 65)	Kysely ja haastattelu	Faktorianalyysi, korrelaatioanalyysi ja sisällyönanalyysi
III	Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimmät viranhaltijat (n = 12)	Haastattelu	Fenomenografia

6.1 Aineistot

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Manner-Suomen kuntien varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtavat viranhaltijat. He työskentelivät yleisimmin virkanimikkeillä varhaiskasvatusjohtaja, varhaiskasvatuspäällikkö, sivistysjohtaja, sivistystoimenjohtaja tai perusopetusjohtaja. Tässä tutkimuksessa johtavista viranhaltijoista käytetään nimikkeitä varhaiskasvatusjohtaja ja perusopetusjohtaja.

Kyselyyn vastanneilla varhaiskasvatusjohtajilla (n = 120) oli yleisimmin johdettavanaan aluejohtajia, päiväkodin johtajia ja asiantuntijoita. Asiantuntijat työskentelivät kunnan asiantuntijataso tehtävissä esimerkiksi oppimisen tuen koordinaattoreina tai hankekoordinaattoreina. Lähes puolella (n = 59) vastanneista varhaiskasvatusjohtajista oli lisäksi johdettavanaan pedagogista henkilöstöä, kuten varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Perusopetusjohtajilla (n = 65) puolestaan oli johdettavanaan yleisimmin aluejohtajia, rehtoreita ja asiantuntijoita. Lähes puolella (n = 25) perusopetusjohtajista oli johdettavanaan myös opettajia ja koulunkäynninohjaajia.

Tutkimusaineisto kerättiin vuoden 2017 aikana Manner-Suomen alueelta. Kvantitatiivinen aineisto (kysely) kerättiin keväällä ja kvalitatiivinen aineisto (haastattelu) syksyllä. Suomessa oli vuonna 2017 yhteensä 311 kuntaa, joista 16 sijaitsi Ahvenanmaalla (Kuntaliitto, 2024). Aineiston hankinnan alkuvaiheessa tutkija perehtyi internetin välityksellä Suomen kuntien varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen hallinnon organisaatiorakenteisiin. Organisaatiokatsauksen aikana tutkija keräsi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden yhteystiedot ja perehtyi kuntia koskevaan kuntaluokitukseen. Kunnat luokitellaan EU-direktiivillä vahvistettuihin, kansainvälisiin standardeihin perustuviin kuntaluokkiin, joita ovat kaupunkimaiset kunnat, taajaan asutut kunnat ja maaseutumaiset kunnat (Tilastokeskus, 2017).

Kyselyaineiston keruu toteutettiin keräämällä ensin varhaiskasvatuksen ja sen jälkeen perusopetuksen aineisto. Aineistonkeruu aloitettiin lähettämällä saatekirje

kaikille Manner-Suomen varhaiskasvatuksen ylimmille viranhaltijoille 295 kunnassa. Sähköpostissa kerrottiin tulevasta kyselystä ja annettiin yhteystiedot mahdollisia tiedusteluja varten. Tutkimusluvut pyydettiin kunkin kunnan käytännön mukaan. Varhaiskasvatuksen aineistonkeruun jälkeen toteutettiin perusopetuksen aineistonkeruu 272 kunnassa. Perusopetuksen kyselylomaketta ei lähetetty uudelleen sellaisille johtajille (n = 11), jotka olivat jo saaneet varhaiskasvatuksen kyselylomakkeen. Perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden yhteystietojen mukaan 12 kunnassa oli aineistonkeruun aikana yhdistetty kahden eri kunnan sivistystoimen hallinto. Kysely lähetettiin yhdistelmähallinnon kunnissa vain yhdelle henkilölle, joka vastasi yhdistelmähallinnon perusopetuksesta. Varhaiskasvatusjohtajille lähetettiin kyselyyn vastaamisesta kolme muistutusviestiä, perusopetusjohtajille neljä. Varhaiskasvatusjohtajille suunnatun kyselyn kyselylomakkeita palautettiin yhteensä 120, ja vastausprosentti oli 41. Perusopetusjohtajien kyselyjä palautettiin yhteensä 65, ja vastausprosentti oli 24. Kyselyyn osallistuneiden taustatiedot esitellään taulukossa 4.

Haastatteluun osallistui kuusi varhaiskasvatuksen johtajaa ja kuusi perusopetuksen johtajaa. Haastateltavat valittiin kyselyyn vastanneista johtajista. Haastatteluihin osallistui kahdeksan naista ja neljä miestä. Haastateltavat työskentelivät eri kokoisissa kunnissa (maaseutumainen kunta, taajaan asuttu kunta ja kaupunkimainen kunta). Haastateltavien työkuntien koko vaihteli hieman yli tuhannen asukkaan kunnasta useamman sadantuhannen asukkaan kaupunkeihin.

Taulukko 4. Kyselyyn osallistuneiden taustatiedot (lukumäärät).

	V	P	Y
Sukupuoli			
Nainen	115	36	151
Mies	5	29	34
Työpaikkakunnan kuntaluokittelu.			
Kaupunkimainen kunta	25	16	41
Taajaan asuttu kunta	31	13	44
Maaseutumainen kunta	64	36	100
Tehtävänimike			
Varhaiskasvatusjohtaja tai -päällikkö	113	0	113
Sivistystoimenjohtaja tai opetuspäällikkö	3	59	62
Päiväkodin johtaja	4	0	4
Rehtori	0	6	6
Esihenkilötyökokemus			
Alle 10 v	35	26	61
11–20 v	33	25	58
21–30 v	28	6	34
Yli 31 v	23	6	29
Ei vastausta	1	2	3
Koulutustausta (ylin koulutus)			
Kasvatustieteen tohtori, kasvatustieteen maisteri tai kandidaatti (opettaja)	33	42	75
Lastentarhanopettaja (opisto, seminaari)	48	0	48
Sosiaalialan koulutus (sosionomi, sosiaalikasvattaja)	22	0	22
Erityisopettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja	8	0	8
Lähihoitaja, lastenhoitaja, päivähoitaja	2	0	2
Luokanopettaja	0	13	13
Ei kasvatustieteellistä tutkintoa	7	10	17
Erityispedagogiset yliopisto-opinnot			
Perusopinnot	64	17	81
Aineopinnot	10	8	18
Syventävät opinnot erityispedagogiikasta tai erityisopettajaopinnot	10	5	15
Ei erityispedagogiikan opintoja	36	35	71

*V=varhaiskasvatus, P=perusopetus, Y=yhteensä.

6.2 Tutkimusmenetelmät

6.2.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus sisältää kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa. Moninäkökulmaisessa tutkimuksessa on kyse triangulaatiosta, josta on erotettavissa neljä eri päätyyppiä: aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutui menetelmän ja aineiston osalta. Tutkijatriangulaatiota hyödynnettiin kvantitatiivisen aineiston analysoinnissa. Triangulaatio menetelmänä mahdollistaa erilaisten metodien, tiedonlähteiden tai teorian yhdistämistä tutkimuksessa (Metsämuuronen, 2006, 257–258; Tuomi & Sarajärvi, 2006, 141). Triangulaatiossa tutkittavaa ongelmaa tarkastellaan monesta näkökulmasta (Metsämuuronen, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2006).

Tässä tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä, inklusiota ja johtamista, koskeva aineisto kerättiin ensin kyselylomakkeella (osatutkimukset I ja II), minkä jälkeen aineiston analyysia syvennettiin haastatteluilla (osatutkimukset I, II ja III). Määrällisen aineiston analyysissa keskityttiin johtajien työtehtävien jakaantumiseen johtamisen osa-alueille, inklusio-orientaatioon ja näiden väliseen yhteyteen. Tilastollisen analyysin avulla muodostettiin kuva siitä, miten johtamisen osa-alueet olivat yhteydessä inklusion toteuttamiseen. Parhaimmillaan aineiston tilastollinen tarkastelu luo tutkimukselle puitteet, ja ilmiön laadullinen tarkastelu syventää käsitystä ilmiöstä. Tällaista kokonaisuutta tavoiteltiin tässä tutkimuksessa. Koska tilastollinen analyysi toi esille vain muuttujien välisiä yhteyksiä, ilmiön tarkempi ymmärtäminen edellytti laadullisen aineiston tarkastelua.

Laadullisen aineiston tarkastelussa hyödynnettiin fenomenografista tutkimusmenetelmää, koska tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten tutkittava aihe ilmenee ja muodostuu ihmisten todellisuudessa (Metsämuuronen, 2006). Fenomenografinen lähestymistapa keskittyy ilmiöihin ja niiden käsitteelliseen ymmärtämiseen, jäsentämiseen ja kokemiseen. Tutkimuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset ja ymmärtämisen tavat tutkittavasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981; Metsämuuronen, 2006; Uljens, 1989; Åkerlind, 2005.) Fenomenografiaa ei pidä kuitenkaan sekoittaa fenomenologiaan, joka pyrkii pääsemään ihmisten käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöön itseensä. Fenomenografiassa keskitytään ilmiöön liittyvien käsitysten määrittämiseen ja käsitysten eroavuuksien tutkimiseen. (Huusko & Paloniemi, 2006; Metsämuuronen, 2006.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on mahdollista, että ihmiset voivat muodostaa samasta asiasta erilaisia käsityksiä (Metsämuuronen, 2006, 232; Vilkkä, 2015). Metsämuuronen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija kiinnittää huomiota asiaan tai käsitteeseen liittyviin erilaisiin käsityksiin, joita hän alkaa selvittämään asiaan liittyviä näkökohtia jäsentämällä. Tässä tutkimuksessa johtavien

viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta luokiteltiin fenomenografisen tutkimuksen tavoin ala- ja yläkategorioihin, mikä auttoi tutkijaa muodostamaan kokonaiskuvaavaa inklusion toteuttamisesta kunnissa. Fenomenografinen menetelmä mahdollisti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien inklusiokäsitysten ja inklusion toimeenpanon tarkastelun varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Tämä oli mielenkiintoista, koska varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehityskulut ovat eronneet toisistaan. On merkityksellistä selvittää, miten johtavat viranhaltijat varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa ymmärtävät inklusion, koska näiden käsitysten varassa inklusion toimeenpanoa johdetaan kuntien varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

6.2.2 Kysely

Johtamisen osa-alueita ja inklusiota yhdistävää kyselylomaketta ei ollut saatavilla valmiina, joten sellainen laadittiin tätä tutkimusta varten. Kyselylomakkeen laadinnassa lähtökohdina olivat teoreettinen viitekehys johtamisen osa-alueista (Juuti, 2016; Koskinen, 2005; Kotter, 2001; Seeck, 2015) sekä Boothin ja Ainscow'n (2002) Iso-Britannian Centre for Studies in Inclusive Educationissa (CSIE) kehittämä Index for inclusion -työkalu. Työkaluun on ilmestynyt suomenkielinen versio Koulu ja inklusio, jonka tarkoitus on auttaa oppilaitoksia inklusiivisen muutoksen arvioinnissa, suunnittelussa ja toiminnassa (Kokko & Pietiläinen, 2005). Kirjaan on laadittu toimijoiden tueksi joukko kysymyksiä, joita hyödynnettiin tämän tutkimukseen liittyvän kyselylomakkeen laadinnassa.

Kyselylomake koostui kolmesta osiosta, joita olivat henkilötiedot, johtamistehävän jakaantuminen asiajohtamiseen ja ihmisten johtamiseen sekä suhtautuminen inklusioon. Johtamista käsittelevässä osiossa oli 30 väittämää, joista puolet koski asiajohtamista ja puolet ihmisten johtamista. Väittämissä tarkasteltiin johtajien työtehtäviä, ja niihin vastattiin Likert-asteikolla yhdestä kuuteen (1 = viikoittain, 2 = kuukausittain, 3 = joka kolmas kuukausi, 4 = puolivuositain, 5 = harvemmin, 6 = ei lainkaan). Inklusiota käsittelevässä osiossa oli 28 väittämää, joita vastaajat arvioivat viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Kyselylomakkeet löytyvät liitteistä 3 ja 4. Varhaiskasvatusjohtajien kyselylomaketta testattiin neljällä yliopiston tutkijaryhmän jäsenellä ja kahdella työkollegalla, jotka eivät osallistuneet varsinaiseen tutkimukseen.

6.2.3 Haastattelu

Haastatteluihin valittiin kuusi varhaiskasvatuksen ja kuusi perusopetuksen ylintä viranhaltijaa heidän inklusio-orientaationsa perusteella. Haastateltavat valittiin orien-

taatiojakauman ääripäistä ja keskeltä, jotta saataisiin mahdollisimman kattavasti kokemuksia ja näkemyksiä inklusiosta. Viranhaltijoista kahdella inklusio-orientaatio oli melko heikko (ka. 2,29), kuudella melko vahva (ka. 4,00–4,71) ja neljällä vahva (ka. 5,00).

Haastatteluaineistoa voidaan kerätä monin eri tavoin, kuten yksilö-, ryhmä- tai lomakehaastatteluina. Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joista seitsemän käytiin kasvokkain ja viisi videohaastatteluina. Videohaastattelut eivät kuuluneet alkuperäiseen suunnitelmaan, vaan ne toteutettiin tutkijaan kohdistuneen matkustamista estäneen tapaturman vuoksi.

Haastateltaville kerrottiin ennakkoon haastattelun aiheena olevan inklusio. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joissa oli avoimia kysymyksiä. Avomilla kysymyksillä tavoiteltiin mahdollisimman kattavaa haastateltavien näkemystä inklusiosta. Haastatteluissa oli kolme keskeistä teemaa: (1) johtajan tehtävä, (2) inklusio ja (3) tulevaisuuden johtaminen omalla palvelualueella. Haastattelutilanteessa haastateltavia pyydettiin ensimmäisenä kertomaan heidän johtamistehtävästään sekä inklusiosta. Johtamiskysymyksen jälkeen vastaajia pyydettiin kertomaan heidän työtehtäviensä sisällöstä, johtamisen osa-alueista ja tulevaisuuden johtamisesta. Inklusiokysymystä tarkentavana kysymyksenä vastaajia pyydettiin kertomaan heidän toimialansa rakenteista ja käytännöistä. Haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 5.

Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin (42–89 minuuttia), ja väitöskirjan tekijä suoritti kaikki haastattelut itse. Haastattelut äänitettiin haastattelun aikana ja litteroitiin sanatarkasti äänitteiden pohjalta. Litteroituja sivuja kertyi varhaiskasvatuksen aineistosta 29 ja perusopetuksen aineistosta 31. Litteroidut haastattelut siirrettiin NVivo 11- ja NVivo 12 -ohjelmaan analysoitavaksi.

6.3 Aineistojen analyysit

Tutkimuksen aineistoja analysoitiin sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Osatutkimuksissa I ja II käytettiin sekä määrällistä että laadullista analyysimenetelmää. Osatutkimus III analysoitiin kokonaan laadullisella analyysillä. Aineiston kvantitatiivisella analyysillä osatutkimuksissa I ja II selvitettiin johtamistehtävän painottamista johtamisen osa-alueille, johtajien inklusioon orientoitumista sekä inklusion yhteyttä johtamiseen. Osatutkimusten I ja II aineiston kvalitatiivinen analyysi puolestaan perustui sisällönanalyysiin, jolla selvitettiin kohdejoukon käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta. Osatutkimuksen III aineiston analyysi perustui fenomenografiaan, jossa muodostettiin kuvauskategorioita inklusiosta.

Johtamisen osa-alueiden analysointi antaa tietoa siitä, miten varhaiskasvatusta ja perusopetusta johdetaan Suomessa. Johtavien viranhaltijoiden käsitykset inklusi-

osta vaikuttavat siihen, millaisen ymmärryksen varassa inklusion toimeenpanoa johdetaan.

6.3.1 Määrällinen analyysi

Tutkimuksen määrällinen aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 23 -ohjelmalla. Määrälliseen aineistoon perehdyttiin aluksi tutkimalla muuttujien yhteyksiä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sekä niiden välillä. Aineiston väittämistä muodostettiin kolme summamuuttujaa laskemalla niiden keskiarvot. Summamuuttujien ominaisuuksia tarkasteltiin reliabiliteetti- ja faktorianalyysillä.

Johtamisen osa-alueista muodostettuja summamuuttujia verrattiin inklusio-orientaatiota kuvaavaan summamuuttujaan Spearmanin korrelaatiokertoimella. Kuntaluokkien välisiä tilastollisia eroja johtamisen osa-alueissa tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tilastollista merkitsevyyttä arvioitiin p-arvoihin perustuen, ja tulkintaa täydennettiin mahdollisuuksien mukaan efektikokojen tarkastelulla.

6.3.2 Laadullinen analyysi

Tutkimuksen laadullisen aineiston analyysissä käytettiin sekä sisällönanalyysiä (osatutkimukset I ja II) että fenomenografiaa (osatutkimus III). Sisällönanalyysi perustuu käsitysten, merkitysten, kokemusten ja asenteiden tutkimiseen (Metsämuuronen, 2006). Fenomenografiassa puolestaan kuvaillaan, analysoidaan ja rakennetaan ymmärrystä erilaisista käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006; Uljens, 1989).

Laadulliseen aineistoon perehdyttiin litteroimalla nauhoitetut haastatteluaineistot ja lukemalla huolellisesti litteroidut tekstit. Osatutkimusten aineistojen organisoinnissa ja analysoinnissa käytettiin apuna NVivo 11- ja NVivo 12-ohjelmaa, jonka avulla aineiston hallinta oli helpompaa (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Osatutkimuksissa I ja II käytetty sisällönanalyysi mahdollisti aineiston analysoinnin systemaattisesti ja objektiivisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2002). Aineistosta etsittiin inklusioon liittyviä käsityksiä ja merkityksiä, joista muodostettiin teemoja. Tämän jälkeen teemoista etsittiin yhteneviä elementtejä. Aineistosta löydettiin inklusioon viittaavia osa-alueita (ks. esim. Bricker, 2000; Pihlaja, 2009) ja johtamisen osa-alueita (Juuti, 2016; Koskinen, 2005; Seeck, 2015). Analyysi tiivistyi inklusiota ja johtamista koskeviin pääluokkiin.

Osatutkimuksen III aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti fenomenografisella menetelmällä. Analyysin kohteena olivat ihmisten erilaiset käsitykset ja kokemukset inklusiosta, jotka luokiteltiin ala- ja yläkategorioiksi (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981; Metsämuuronen, 2006; Uljens, 1989; Åkerlind, 2005). Kukin yläka-

tegoria muodosti yhden ulottuvuuden. Ulottuvuudet olivat muodostuneet aineistosta löytyneistä käsityksistä (Uljens, 1989). Analyysi osoitti, että eri kategorioihin kuuluvat käsitteet voivat myös linkittyä toisiinsa (ks. Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981).

7 Tulokset

Tutkimuksessa selvitettiin, miten johtavat viranhaltijat varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa ymmärtävät inklusion sekä miten inklusiota johdetaan. Tutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta, joista ensimmäisessä käsitellään varhaiskasvatusta ja toisessa perusopetusta. Kolmas osatutkimus kokoaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien käsityksiä inklusiosta sekä tarkastelee inklusion toimeenpanon toteutumista. Tässä luvussa esitellään jokaisen osatutkimuksen keskeiset tulokset.

7.1 Osatutkimus I

Ensimmäisen osatutkimuksen tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen ylimpien viranhaltijoiden ($n = 120$) käsityksiä inklusiosta sekä tarkastella heidän johtamistehäviensä jakaantumista kahteen johtamisen osa-alueeseen: ihmisten johtamiseen (*leadership*) ja asiajohtamiseen (*management*). Lisäksi osatutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten nämä johtamisen osa-alueet ovat yhteydessä johtajien inklusio-orientaatioihin. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat: Miten johtamistehävä painottuu johtamisen eri osa-alueilla? Millainen asenne johtajilla on inklusiioon? Miten johtamisen eri osa-alueet ovat yhteydessä inklusiioon? Millaisia käsityksiä johtajilla on inklusiosta? Millaisia käsityksiä johtajilla on inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta? Osatutkimuksen aineisto muodostui kyselyaineistosta ja varhaiskasvatuksen ylimpien viranhaltijoiden haastatteluista.

Tutkimukseen osallistuneet johtajat työskentelivät yleisimmin nimikkeellä varhaiskasvatusjohtaja tai varhaiskasvatuspäällikkö ($n = 113$). Osa vastaajista työskenteli sivistystoimenjohtajina ($n = 3$) tai päiväkodin johtajina ($n = 4$). Monivalintakysymysten perusteella johtajien työtehtävät painoutuivat asioiden ja hallinnon johtamiseen ihmisten johtamisen jäädessä vähemmälle. Kolmen neljästä (75 %) tutkimukseen osallistuneesta johtajasta työtehtävät sisälsivät enimmäkseen asiajohtamista. Ainostaan neljänneksellä (25 %) johtajista työtehtävät painoutuivat ihmisten johtamiseen. Tutkimuksen mukaan ihmisten johtaminen tuki inklusiota enemmän kuin asiajohtaminen.

Kuntaluokkien välinen vertailu osoitti, että ihmisten johtaminen oli hieman yleisempää maaseutumaisissa kunnissa kuin taajaan asutuissa ja kaupunkimaisissa kun-

nissa. Tämä selittyi osittain sillä, että maaseutumaisissa kunnissa johtavan viranhaltijan työtehtävät sisälsivät monia erilaisia tehtäviä verrattuna kaupunkimaisiin kuntiin. Osa maaseutumaisten kuntien varhaiskasvatuksen johtavista viranhaltijoista toimi hallinnollisen työn lisäksi myös varhaiskasvatuksen opettajana tai varhaiskasvatuksen erityisopettajana lapsiryhmässä. Vaikka näiden johtajien työnkuva oli varsin laaja, työskentely lapsiryhmässä antoi mahdollisuuden työskennellä yhdessä muun henkilöstön kanssa. Kaupunkimaisille kunnille oli tyypillisempää eriyttää työtehtäviä, jolloin yksi viranhaltija pystyi keskittymään rajatumpiin työtehtäviin. Työ myös toteutettiin yleisemmin toimistoympäristössä. Näin ollen näiden johtajien tekemä työ ei sijoittunut niinkään varhaiskasvatusyksikön henkilöstön keskuuteen, vaan työtiimi muodostui palvelupäälliköistä, palveluohjaajista, aluejohtajista tai päiväkodin johtajista. Työtehtävien eroista huolimatta sekä maaseutumaisissa että kaupunkimaisissa kunnissa johtavien viranhaltijoiden kokemus työajan riittämättömydestä oli ilmeinen.

Kaikkien johtavien viranhaltijoiden inkluusio-orientaatio eli asenne inkluusiota kohtaan oli varsin myönteinen, eikä kukaan ollut täysin inkluusiota vastaan. Tämä kertoo siitä, että johtavat viranhaltijat haluavat antaa itsestään kuvan inkluusiolle myönteisinä johtajina.

Johtajien käsitykset inkluusiosta vaihtelivat, ja inkluusio ymmärrettiin vahvimmin palveluohjauksena ja varhaiserityiskasvatuksena ilman kokonaisvaltaisempaa käsitystä sen luonteesta. Näin tutkimukseen osallistuneiden johtajien kunnissa integroiduista erityisryhmistä saatettiin esimerkiksi siirtää varhaiskasvatuksen erityisopettajia koko kuntaa kiertäviksi erityisopettajiksi, jolloin integroidut ryhmät jäivät ilman varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Pihlajan (2021) tutkimuksen mukaan integroitua erityisryhmiä myös purettiin, minkä ajateltiin tukevan inkluusiota. Näin siitä huolimatta, että integroitu erityisryhmä on inklusiivinen, sillä siinä suurin osa lapsista on tyypillisesti kehittyneitä ja vain osa tarvitsee erityistä tukea. Lisäksi näissä ryhmissä on tyypillisesti kokoaikainen erityisopettaja. (Pihlaja, 2021.) Laadullisen aineiston perusteella johtajilla ei ollut mahdollisuutta muodostaa pienempiä ryhmiä tilanpuutteen vuoksi. Myös lasten sijoittamisessa varhaiskasvatukseen kodin lähialueelle oli haasteita, jos varhaiskasvatuspaikkoja ei ollut vapaana. Johtajien pyrkimykset sijoittaa lapset kodin lähialueen päiväkoteihin ja valita lapsille sopiva ryhmä osoittivat kuitenkin inklusiivista ajattelua. Tulokset osoittavat, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen edellyttää riittävää määrää varhaiskasvatuspaikkoja lapsen kodin lähialueella. Poliittiset päätökset niin kunnan kuin valtakunnan tasolla vaikuttavat johtavan viranhaltijan päätöksenteon mahdollisuuksiin.

Tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen johtavien viranhaltijoiden käsitykset inkluusiosta jakaantuivat neljään pääluokkaan: inkluusio käsitteenä, resurssit, opetussuunnitelmat sekä tiedot ja taidot. Johtajat toteuttivat varhaiskasvatuksen inkluusiota näiden neljän pääluokan pohjalta. Aikaisempien tutkimusten (Bricker,

2000; Jones, 2004; Pihlaja, 2009) mukaan inklusion implementointiin vaikutetaan etenkin myönteisillä emotionaalisilla asenteilla ja suvaitsevaisuudella, joiden johtamista pitäisi tämän tutkimuksen mukaan lisätä.

Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen johtajien mukaan yksikön johtajien osallistuminen opetussuunnitelman sisällön laatimiseen heti opetussuunnitelmauudistuksen alkuvaiheessa on merkityksellistä, koska yhteinen käsittely lisää keskustelua pedagogiikasta. Yhteinen keskustelu on johtajille keino välittää inklusion koulutuspoliittisia tavoitteita kuntiin. Näin myös opetushenkilöstöllä on mahdollisuus keskustella opetuksen arjen käytännöistä johtajien kanssa. Varhaiskasvatuksen johtajien mukaan henkilökunta tarvitsee tietoa inklusiosta ja sen toteuttamiseen tarvittavista toimenpiteistä. Henkilöstön ja johtajien tietämystä on lisätty täydennyskoulutusten avulla sekä muodostamalla asiantuntijaryhmiä, joissa jaetaan osaamista yksiköiden välillä esimerkiksi erityispedagogisista menetelmistä. Osaamisen lisääntymisen myötä johtajat ovat huomanneet, että keskustelu varhaiserityiskasvatuksesta on muuttunut monipuolisemmaksi. Yhteisenä tahtotilana nähdään varhaiskasvatuksen laatutason nostaminen sekä sen määrittäminen, mitä korkea laatu tarkoittaa kunnan varhaiskasvatuksessa. Monipuoliset keskustelut varhaiskasvatuksen laadun määrittämisestä ovat tuoneet esiin muun muassa vieraskielisten lasten varhaiskasvatuksen järjestämisen ja lasten tuen tarpeisiin vastaamisen kunnissa. Yhteinen keskustelu on osa ihmisten johtamista, jolle johtajat toivoivat enemmän työaikaa.

Tutkimuksen mukaan johtajat tarvitsevat keinoja, joilla henkilökunnan asenteisiin voidaan vaikuttaa ja totuttuja toimintatapoja muuttaa inklusiivisemmiksi. Johtajat olivat huolissaan siitä, miten koko henkilökunta saadaan ymmärtämään, että lapsiryhmässä voi olla erilaisia lapsia, joilla on vaihteleva määrä kasvuun ja kehitykseen liittyvää tuen tarvetta. Johtajat arvioivat, että suurin osa henkilökunnasta (76 %) suhtautuu myönteisesti lasten erilaisuuteen. Johtajien mukaan asenteisin vaikuttaminen on haastavaa muutosjohtamista, johon tarvitaan lisää keinoja ja rohkeutta. Osa johtajista toi esiin mahdollisuuden työparityöskentelyyn (ks. myös Akselin, 2013), mikä mahdollistaisi jaetun johtajuuden ja tarjoaisi tukea omalle työlle. Johtajien mukaan jokaisessa yksikössä tarvitaan johtajaa, joka on läsnä ja osallistuu keskusteluihin henkilöstön kanssa. Tämän tutkimuksen mukaan tietoa inklusiivisista arvoista, osallisuudesta ja moninaisuudesta pitäisi lisätä. Keskusteleva johtaminen lisää yhteistä pohdintaa toimintatavoista, joiden avulla inklusion implementointi mahdollistuu.

7.2 Osatutkimus II

Toisessa osatutkimuksessa tarkasteltiin perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden (n = 65) johtamistehtävän yhteyksiä inklusioon sekä heidän käsityksiään inklusiosta ja inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta. Tutkimuskysymykset tässä osatutkimuk-

nessa olivat seuraavat: Millaisia käsityksiä johtajilla on inklusiosta ja inklusiivisen pedagogiikan johtamisesta? Miten johtajan työn painottuminen eri osa-alueille on yhteydessä inklusio-orientaatioon? Osatutkimuksen aineisto kerättiin perusopetuksen ylimmille viranhaltijoille osoitetulla kyselyllä ja haastatteluilla.

Tutkimukseen osallistuneet perusopetuksen ylimmät viranhaltijat työskentelivät virkanimikkeillä sivistysjohtaja, sivistystoimenjohtaja tai perusopetusjohtaja. Kvantitatiivinen aineisto osoitti perusopetusjohtajien työn painottuvan hallinnon ja asioiden johtamiseen ihmisten johtamisen jäädessä vähemmälle. Tutkimusaineiston mukaan 79 prosentilla johtajista työaika kuluu pääasiallisesti hallinnon ja asioiden johtamiseen, kun taas 15 prosentilla työ painottuu ihmisten johtamiseen. Kuusi prosenttia johtajista oli jakanut työn tasapuolisesti asioiden ja ihmisten johtamisen välille. Tutkimuksessa verrattiin ihmisten johtamisen ja asiajohtamisen osa-alueita inklusio-orientaatioon. Vertailu osoitti, että ihmisten johtamisella ja inklusiolla oli positiivinen korrelaatio. Asiajohtamisella ja inklusiolla ei ollut vastaavaa yhteyttä toisiinsa.

Tutkimukseen osallistuneista perusopetusjohtajista enemmistö (74 %) ottaisi erilaisia oppilaita omaan luokkaansa, eli muodostaisi omasta opetusryhmästään inklusiivisen. Kuitenkin varsin moni johtaja (67 %) kertoi, että tukea tarvitsevia oppilaita voidaan sijoittaa yleisopetuksen ryhmien ulkopuolelle heille muodostettuun omaan ryhmään. Yli puolet johtajista (54 %) vastasi, että oppilaiden erilaisuus nähdään kouluissa myönteisenä asiana. Siitä huolimatta heidän kunnissaan oli syrjiviä käytäntöjä, ja oppilaita sijoitettiin erityiskouluihin ja erityisluokille. Tutkimus osoitti, että Yleisopimus lapsen oikeuksista (1991) ja Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (2016) toteutuvat kunnissa vain osittain.

Tutkimusaineiston perusteella perusopetusjohtajien käsitykset inklusiosta vaihtelivat. Osa johtajista yhdisti inklusion yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon, osalle käsite oli tuntematon. Yleisesti johtajat käsittivät inklusion oppilaan sijoittamisena joko lähikouluun tai vaihtoehtoisesti kauemmas erityiskouluun. Kaikilla johtajilla ei ollut mahdollisuutta myöntää oppilaan koulupaikkaa lähikoulusta, koska oppilaan tarvitseman erityisen tuen resurssit eivät olleet kaikissa kouluissa riittäviä. Puutteita ilmeni erityisopettajien saatavuudessa ja määrässä sekä tukitoimiin tarvittavassa välineistössä ja erityisosaamisessa, kuten viittomakielen taidossa. Osa viranhaltijoista ajatteli, että oppilas saa enemmän kasvun ja oppimisen tukea erityiskoulussa kuin lähikoulussa. Kaikilla johtajilla ei myöskään ollut mahdollisuutta toteuttaa inklusiota, vaikka suhtautuminen inklusioon olisi ollut myönteinen.

Osa johtajista oli edistänyt inklusiota valtion rahoittamien hankkeiden avulla, jolloin taloudellinen tuki kohdistui suoraan perusopetukseen sen sijaan, että se olisi kohdistunut yleisesti kuntaan. Hankkeet mahdollistivat perusopetuksen henkilöstön täydennyskoulutuksen, jonka avulla uudistettiin käytänteitä, kuten yhteisopettajuutta. Osassa kuntia uudistuksia oli yritetty nivoa olemassa oleviin rakenteisiin,

mikä teki kehittämistyöstä vaikeaa, erityisesti silloin, kun toimijoiden asenne inklusiota kohtaan oli ristiriitainen. Olemassa olevien rakenteiden päälle oli ollut vaikea rakentaa uusia toimintamalleja, jos ymmärrystä inklusiosta ei ollut.

Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen yhdistettiin usein oppilaan tukeen tai pedagogisiin asiakirjoihin. Osatutkimus osoitti, että johtajat tarvitsevat tukea inklusiivisen pedagogiikan johtamiseen ja ymmärtämiseen. Perusopetusjohtajien mukaan myös opettajat tarvitsevat tukea inklusiiviseen pedagogiikkaan ja osaamiseen. Joissakin kouluissa sama määrä henkilöstöä pystyi opettamaan erilaisia oppilaita onnistuneesti, kun taas toisessa koulussa tämä ei onnistunut. Erilaisten oppijoiden opettaminen samassa luokassa vaatii johtajien mukaan moniammatillista työskentelyä ja osaamisen jakamista. Laadullisen aineiston perusteella sekä osaamisresursseissa että moniammatillisen työskentelyn toteutumisessa oli kuntakohtaisia eroja. Niissä kouluissa, joissa moniammatillinen yhteistyö toteutui, oli onnistuttu opettamaan erilaisia oppijoita samassa luokassa. Yhteinen keskustelu opetushenkilöstön ja johtajien välillä oli auttanut saavuttamaan yhteisen näkemyksen inklusiosta. Tulosten perusteella perusopetusjohtajan ja rehtoreiden välinen yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää, ei vain rehtoreiden työn tukemisessa, vaan myös yhteisen näkemyksen rakentamisessa. Johtajien mukaan yhteistyöhön tähtäävä johtaminen ja jaettu johtajuus tulevat vahvistumaan tulevaisuudessa ja antamaan tukea työlle.

Osa johtajista toivoi tukea inklusion toimeenpanon johtamiseen, ja etenkin henkilöstöjohtaminen nousi esiin heidän puheissaan. Näillä johtajilla käsitys inklusiosta oli selkiytymätön. Lisäksi heidän näkemyksensä oppilaista, jotka tarvitsevat tukea kasvuun ja oppimiseen, oli ongelmakeskeistä, ja moniammatillinen yhteistyö vaikutti olevan vaikeasti saavutettavissa. Näiltä johtajilta puuttui käsitys siitä, miten erilaisia oppilaita voidaan opettaa yhdessä. Inklusion toimeenpanoon liittyvät velvoitteet eivät olleet tavoittaneet osaa johtajista, ja inklusion välittyminen kuntiin oli jäänyt vähälle huomiolle. Näillä johtajilla asiajohtaminen oli vahvaa.

Perusopetuksen johtavien viranhaltijoiden mukaan varhaiskasvatus ja perusopetus tulisi nähdä jatkumona. Monet perusopetusjohtajat korostivat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välisen yhteistyön tärkeyttä. Nämä johtajat ajattelivat, että yhteistyön tulisi alkaa jo opettajankoulutuksesta, joka edistäisi kasvatus- ja koulutusalan yhtenäistä linjaa. Poliittinen päätös sisällyttää varhaiskasvatus osaksi koulutusjärjestelmää luo mahdollisuuden yhtenäiselle kehittämiselle varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä.

Tutkimuksen mukaan inklusion toimeenpano vaihtelee kuntien välillä. Kaikissa kunnissa oppilailla ei ollut mahdollisuutta lähikouluun, eikä kokemusta inklusiivisesta yhteisöstä. Varovaisesti voidaan todeta, että kunnissa, joissa oli kehitetty yhteistoiminnallisia ratkaisuja perusopetuksessa, suhtautuminen inklusioon oli myönteisempää kuin kunnissa, joissa inklusion implementointi oli jäänyt vähemmälle. Tutkimuksen mukaan perusopetuksen toimintaympäristö on muuttunut paljon, ja

muutokset asettavat vaatimuksia johtamiselle. Moninaisuus ja inklusiiviset luokat edellyttävät sekä johtajilta että opetus- ja kasvatushenkilöstöltä inklusion ymmärtämistä ja yhteistyötä korostavia toimintatapoja.

7.3 Osatutkimus III

Kolmannessa osatutkimuksessa selvitettiin, miten kuntien varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen viranhaltijat ymmärtävät inklusion sekä millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja inklusion toteuttamisessa on varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Osatutkimuksen aineisto muodostui varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden haastatteluista ($n = 12$). Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: Miten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtavat viranhaltijat kunnissa ymmärtävät inklusion ja sen toteuttamisen omalla toimialallaan? Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja varhaiskasvatusjohtajien ja perusopetusjohtajien käsityksissä on?

Osatutkimuksen III tutkimusmenetelmänä oli aineistolähtöinen fenomenografia. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset käsittävät ja kokevat ilmiön. Tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, koska jokainen yksilö voi ymmärtää saman ilmiön eri tavoin. (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981; Metsämuuronen, 2006; Åkerlind, 2005). Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsittiin erilaisia toisistaan poikkeavia merkityksiä, jotka kuvasivat johtajien käsityksiä inklusiosta. Analyysin toisessa vaiheessa tunnistettiin merkitysyksiköiden välisiä suhteita ja eroja varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Aineiston analyysin tuloksena muodostui kolme kuvauskategoriaa: (1) lapsen paikka, (2) kasvatustoiminnan järjestäminen ja (3) yhteistyön rakenteet.

Ensimmäisen kuvauskategorian muodosti lapsen paikka. Inklusio ymmärrettiin lapsen sijoituspaikkana, joka varhaiskasvatuksessa tarkoitti varhaiskasvatuspaikkaa ja koulussa joko lähikoulua tai erityiskoulua. Inklusion määrittelyä ohjasivat yleisimmin tilaresurssit tai lapsen erityisen tuen tarpeet. Jos lapsella oli erityisen tuen tarvetta, hänen paikakseen osoitettiin matalalla kynnyksellä erityisryhmä. Laadullisen aineiston perusteella niissä kunnissa, joissa erityistä tukea tarvitsevat lapset saivat oppia omassa lähikouluksessaan, oli painotettu moniammatillista yhteistyötä ja pedagogisten menetelmien tarkastelua.

Toinen kuvauskategoria osoitti, että inklusio käsitettiin kasvatustoiminnan järjestämisenä. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen palvelujärjestelmien välillä on ero, jonka taustalla on perusopetuksen erityiskouluperinne. Perusopetus jakaantui jo varhain kansakoulun aikaan yleisopetuksen kouluihin ja erityiskouluihin. Vastaavaa jakoa ei ole ollut varhaiskasvatuksessa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella perusopetuksen historia kuului perusopetusjohtajien puheissa: osassa kuntia oppilaita siirrettiin jopa toiseen kuntaan erityiskouluun. Näissä yhteyksissä perusopetusjoh-

tajat eivät puhuneet siitä, miten oppilaan opetus voidaan järjestää yleisopetuksen luokassa. Siirtopuheessa esiin nousi myös, miten oppilas voidaan osittain integroida yleisopetukseen, esimerkiksi taideaineiden tunneille. Tämä oli osan haastateltavien mukaan inklusiota. Tuloksen perusteella näyttää siltä, että integraation ja inklusion tarkoitus vaatii vielä selkiyttämistä. Kasvatustoiminnan järjestämistä ohjaavat lait, opetussuunnitelmat sekä henkilöstön voimavarat ja osaaminen. Myös erilaiset perheet ja pedagogisen henkilöstön suhtautuminen erilaisuuteen ohjasivat kasvatustoiminnan järjestämistä. Johtajien mukaan henkilöstön asenteet vaikuttivat opetuksen järjestämiseen. Hyvin yleisesti johtajien oli vaikea johtaa ihmisiä, joilla oli vahvat asenteet. Asennoitumisen lisäksi lukuisat muutokset olivat aiheuttaneet työkuormaa kasvatusta- ja koulutusalan viranhaltijoille ja työntekijöille. Lainsäädännön ja opetussuunnitelmien muutokset sekä kokemus jatkuvasta muutoksesta johtamisesta kuormittivat osaa johtajista.

Kolmatta kuvauskategoriaa, yhteistyön rakenteita, kuvasivat inklusion toimeenpanoa tukevat rakenteet, kuten moniammatillinen henkilöstön tuki opetushenkilöstölle. Tulosten perusteella yhteistyö mahdollistaa monipuolisen tuen antamisen oppilaan lähikoulussa ja henkilöstön välisen osaamisen jakamisen. Ryhmissä tapahtuvan yhteistyön lisäksi useampi johtaja nosti esiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välisen yhteistyön lisäämisen. Osatutkimuksen perusteella sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen ylimmät viranhaltijat pitivät tarpeellisena varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteistyön kehittämistä, vaikka konkreettisia kehittämisaskeleita ei ollut vielä otettu. Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatus ja perusopetus toimivat vielä eri tavoin ja kovin erillään, vaikka yhteinen tahtotila yhteistyölle on olemassa. Selkeimmin erot tulivat esille lapsen sijoituspaikan lisäksi tavoitteiden asettamisessa (tavoite lapselle vai toiminnalle), moniammatillisessa työssä (tiimityö, yhteisopettajuus) ja kasvatusyhteistyössä huoltajien kanssa. Tutkimuksen mukaan inklusion toimeenpano on vaikeaa, jos vanhoista rakenteista ja toimintatavoista ei pystytä luopumaan. Polkuriippuvuuden näkökulmasta tarkasteltuna varhaiskasvatuksella on lainsäädännön edellyttämään inklusioon perusopetusta lyhyempi matka niin fyysisesti (rakennukset, henkilöstö, resurssit) kuin henkisesti (asenteet, kulttuuri).

Kapeasti pelkästään erityisopetuksena ymmärretty inklusio näyttää aiheuttavan ristiriitaisia tuntemuksia koko inklusion käsitettä kohtaan (ks. myös Alajoki, 2021; Nikula ym., 2024). Tässäkin tutkimuksessa kielteisiin asenteisiin yhdistyi usein heikko ymmärrys inklusiosta. Eri tavoin ymmärretyn inklusion vuoksi kasvatusta ja koulutusalan käytännöt eroavat kunnittain, ja kuntien erilaiset käytännöt puolestaan asettavat lapset keskenään eriarvoiseen asemaan. Inklusio ymmärretään kaikille yhdenvertaisena koulutusjärjestelmänä, mutta se voidaan ajatella myös arvovallintana (ks. myös Ainscow & Miles, 2009; Alajoki, 2021; Booth, 2011; Paju, 2021;

Pihlaja, 2009). Inklusion ymmärtäminen edellyttää kokonaisvaltaista ajattelua muuttuvissa toimintaympäristöissä.

7.4 Tulosten yhteenvetoa

Inklusion toteuttaminen näyttää etenevän hitaasti (ks. myös Alajoki, 2021; Hakala & Leivo, 2015; Paju, 2021), vaikka kansalliset säännökset ohjaavat toimimaan inklusion mukaisesti. Tutkimus osoitti, että inklusio ymmärretään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden keskuudessa monin eri tavoin. Inklusiolle ei ole annettu määritelmää varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa selkeästi, mikä on aiheuttanut erilaisia tulkintoja käsitteestä. Tämän tutkimuksen kohderyhmään kuuluvat ymmärsivät inklusion tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tarkoittavana käsitteenä, mutta heidän puheessaan inklusio yhdistettiin vahvasti erityisopetukseen ja oppilaan uudelleen sijoittamiseen oppilasta erottelevana käytäntönä. Vaikuttaa siltä, ettei integraation ja inklusion välistä eroa ole ymmärretty kaikissa kunnissa. Vaikka johtavat viranhaltijat puhuivat lapsen edusta, asenteista ja hyvinvoinnista, edellytykset toteuttaa inklusion toimeenpanoa vaihtelivat. Inklusiota ei nähty koko yhteiskuntaa kattavana periaatteena, eikä liioin koulutuspoliittisena linjauksena. Tähän vaikutti syvälle juurtunut tapa siirtää oppilaita erityisluokille sen sijaan, että opetusta ja toimintakulttuuria olisi muutettu. Oppilaan siirto erityiskouluun on ollut hyväksytty ja totuttu tapa toimia perusopetuksessa. Totutuista toimintatavoista luopuminen on vaikeaa, ja se edellyttää ponnisteluja sekä uudenlaista johtamistapaa.

Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamisessa painottuu asiajohtaminen, kun taas ihmisten johtaminen jää vähemmälle. Kuitenkin ihmisten johtaminen tukee inklusion toteuttamista paremmin kuin asiajohtaminen. Inklusion johtaminen tapahtuu moninaisissa toimintaympäristöissä, jotka muodostuvat monista toisiinsa vaikuttavista tekijöistä. Hazy ja Prottas (2018), Lichtenstein ym. (2006) ja Uhl-Bien ym. (2007) kutsuvat tällaisia toimintaympäristöjä kompleksisiksi ja niiden johtamista kompleksisen johtajuuden teoriaksi. Tämä tutkimus osoitti, että inklusiota johdetaan toimintaympäristöissä, joissa ihmisillä on vahvoja asenteita ja totuttuja toimintatapoja. Totuttuja kasvatus- ja koulutusalan käytäntöjä on ollut vaikea muuttaa siksi, että asenteet ovat olleet uudistusten vastaisia. Asenteet, jotka pyrkivät vahvasti säilyttämään nykyisiä toimintamalleja, eivät enää kovin hyvin palvele muuttuvaa yhteiskuntaa. Siirtyminen totutusta toimintatavasta vie aikaa ja vaatii ponnisteluja uuden tavan oppimisessa. Tämä tutkimus osoittaa, että inklusion toimeenpano edellyttää muutoksia organisaation rakenteissa, toiminnan järjestämisessä ja johtamisessa. Lisäksi tutkimus korostaa, ettei inklusio ole pelkästään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen asia. Se on laajempi koulutuspoliittinen ja yhteiskuntapoliittinen asia.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kuntien varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimmät viranhaltijat ymmärtävät inklusion ja johtavat sitä. Tässä luvussa tutkimuksen tuloksia tarkastellaan neljän keskeisen tutkimuslöydöksen näkökulmasta: (1) inklusio ymmärretään monin eri tavoin, (2) erilaiset käsitykset vaikuttavat inklusion implementointiin, (3) varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen käytännöissä on eroja, joista osa on hidastanut inklusion toimeenpanoa, (4) ihmisten johtaminen tukee inklusiota enemmän kuin asiajohtaminen. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan, millaisiin käsityksiin perustuen varhaiskasvatusta ja perusopetusta johdetaan. Toisessa alaluvussa käsitellään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhtäläisyyksiä ja eroja. Viimeisessä, eli kolmannessa alaluvussa tarkastellaan, millainen johtaminen tukee inklusion implementointia.

8.1 Inklusioon liitetyt käsitykset

Tämän tutkimuksen perusteella inklusio on käsitteenä jäsentymätön, ja se ymmärretään monin eri tavoin (ks. myös Kokko ym., 2021; Takala, 2020). Tervasmäen (2022) mukaan inklusion epäselvä määrittely ja inklusiivisten rakenteiden puuttuminen ovat aiheuttaneet hämmennystä perusopetuksen toimijoissa. Inklusion valtakunnallinen ohjaus on kuntatoimijoiden mielestä ollut heikkoa ja jätetty kuntien vastuulle, mikä on osaltaan vaikuttanut vaihtelevaan ymmärrykseen inklusiosta. Tämä puolestaan on jättänyt mahdollisuuden erilaisille tulkinnoille ja johtanut siihen, että vain osassa kuntia toimitaan inklusiivisten arvojen ja toimintaperiaatteiden mukaan. Kaikkien lasten yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua eivät toteudu, vaikka inklusio on kirjattu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmiin velvoittavana periaatteena. Inklusioon liittyvät epäselvät tulkinnat hidastavat myös koulutuspoliittisten tavoitteiden toteutumista. Kuntien kasvatusta ja koulutusalan johtajat halusivat haastatteluissa antaa omasta kunnastaan inklusiomyönteisen kuvan, mutta keinoja inklusion toteuttamiseen ei kaikilla ollut. Puheissa painottuivat lapsen tuen järjestäminen, resurssit ja osaaminen, jotka ovat vain osa inklusion implementointia (ks. Bricker, 2000; Jones, 2004; Pihlaja, 2009). Emotionaalisesti myönteisten asenteiden ja osallisuuden käsittely jäi vähemmälle, vaikka ne ovat erittäin keskeisiä inklusion implementoinnissa.

Vastuu inklusion toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa on jäänyt yksittäisten kuntien ja työntekijöiden vastuulle. Tämän tutkimuksen perusteella inklusio ymmärrettiin enimmäkseen erityisopetuksen järjestämisenä yksittäisten lasten kohdalla, vaikka inklusion käsite pitäisi nähdä laajempana, koko yhteisöä ja yhteiskuntaa koskevana asiana. Inklusio tulisikin määrittellä tarkemmin normiohjauksen asiakirjoissa. Inklusion tarkempi määrittely esimerkiksi opetussuunnitelmissa ohjaisi kasvatus- ja opetushenkilöstöä keskustelemaan inklusiivisista arvoista ja toimintavoista omissa yksiköissään ja kunnissa. Silloin, kun jokainen työntekijä tietää, mitä inklusio tarkoittaa, heillä on mahdollisuus toteuttaa työtä inklusiivisten arvojen mukaan.

Erilaiset käsitykset inklusiosta hidastavat sen implementointia. Integraatio ja inklusio on ymmärretty joissakin kunnissa samaa tarkoittavana asiana. Myös heikkoja oppimistuloksia on laitettu inklusion syyksi, vaikka inklusio ei olisi kunnassa toteutunut. Inklusion hidas toimeenpano on johtanut oppilaiden siirtämiseen omasta yhteisöstä erityiskouluun. Erottelu, eli "oppilaan siirto", on ensisijaisesti koulujen toimintamalli sillä varhaiskasvatuksessa ei ole perusopetuksen kaltaista erityiskoulu- tai eritysluokkakäjestelmää (Pihlaja, 2003, 2022). Koulutusjärjestelmän rakenne on mahdollistanut erottelun, joka voi leimata lapsia ja antaa heille tunteen, etteivät he osaa, kykene tai kuulu joukkoon. Tämä tutkimus osoitti, että vaativaa moniammatillista tukea tarvitsevia lapsia siirrettiin herkemmin erityiskouluun kuin muita oppilaita. Siirtopäätösten taustalla oli tarkoitus löytää oppilaille yhteisöt, joissa he voivat tuntea yhteenkuuluvuutta toisten samanlaisten oppilaiden kanssa. Oppilaille haluttiin tarjota yhteisö, jossa erilaisuuteen suhtaudutaan myönteisemmin kuin yleisopetuksen luokassa. Tutkimuksen perusteella siirtoja tehtiin, vaikka vuoden 2011 lakiuudistus ohjaa antamaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea oppilaan lähikoulussa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Vahvat käsitykset oppilaiden kyvyistä tai kyvyttömyydestä käydä koulua yleisopetuksessa näkyivät vaikeutena hyväksyä kaikille yhdenvertaisia käytäntöjä.

Pahimmassa tapauksessa koulujen erottelevat käytännöt voivat johtaa lapsen syrjintään. Tiedetään, että syrjinnän seuraukset ovat haitallisia ja johtavat helposti kiusaamiseen tai koulunkäynnin lopettamiseen (Kivirauma, 2015; Rask & Castaneda, 2019). Syrjäytymisen kokemukset puolestaan voivat aiheuttaa yksinäisyyttä ja mielenterveysongelmia (ks. Lyyra ym., 2019; Junttila & Laine, 2022). Yksinäisyys vahvistaa subjektiivista kokemusta siitä, ettei lapsi tunne kuuluvansa joukkoon. Hylätyksi tuleminen tunne altistaa hyväksynnän hakemiseen muilla keinoilla. Lapsi saattaa hakea hyväksyntää ei-toivotulla käyttäytymisellä ja ajautua yhteiskunnallisesti epätoivottuun kierteeseen. Hän voi myös etsiä hyväksyntää muualta. Lyyran ym. (2019) mukaan peruskouluikäisten yksinäisyyden on todettu yleistyvän yläkoulun aikana ja lisäävän nuorten psykosomaattisia oireita ja lääkkeiden käyttöä. Paananen ym. (2019) ovat todenneet, ettei päätöksenteossa tunnisteta riittävän hyvin syrjäyty-

misen taustalla olevia syitä ja olosuhteita. Yhtenä syynä voivat olla segregoitavat ratkaisut, jotka nostavat syrjäytymisen kierteen riskiä. Pois sulkevista käytänteistä luopuminen edellyttää yhteistä keskustelua toimintatavoista sekä pohdintaa siitä, miten osallistavia käytänteitä voidaan lisätä. Pihlaja ja Silvennoinen (2020, 62) ovat todenneet, että koulujen toimintaan integroitu osallisuus voi toteutua myöhemmin aktiivisena osallistumisena yhteiskunnassa.

Tutkimuksen mukaan johtajat kaipasivat keinoja, joilla osallisuutta voidaan lisätä. Varhaiskasvatuksessa laaditaan jokaiselle lapselle henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma yhteistyössä huoltajien kanssa, mutta varhaiskasvatusjohtajat halusivat kehittää muitakin osallistavia käytänteitä. Johtajien mukaan huoltajien osallisuutta toiminnan järjestämiseen tulisi aidosti lisätä, sillä vuorovaikutuksen vähäisyys yhdessä moninaisuuden lisääntymisen kanssa hidastaa inklusion implementointia. Mikäli vuorovaikutukseen ja osallisuuteen ei kiinnitetä enemmän huomiota, tämä kehitys voi jatkua. Osallisuuden lisääminen edellyttää johdonmukaista johtamista sekä henkilöstöltä taitoa kehittää osallistavia käytänteitä. Osallistaviin käytäntöihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota sekä huoltajien että lasten kanssa. Osa varhaiskasvatusjohtajista piti haasteena myös sitä, miten henkilöstö saadaan ymmärtämään osallistavien toimintatapojen merkitys lapsiryhmätyössä. Osallistavien toimintatapojen ja taitojen harjoittelu alkaa jo varhaiskasvatuksessa. Tämän tyyppinen harjoittelu ja ohjaus on tärkeää, sillä ilman osallisuuden huomioimista lapset voivat jäädä toiminnassa syrjään. (Viitala, 2022.) Varhaiskasvatuksen toiminnassa, kuten leikissä, lapset muodostavat ystävyyssuhteita ja harjoittelevat vuorovaikutustaitoja toisten lasten ja työntekijöiden kanssa. Yhteinen tekeminen vahvistaa osallisuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä. Tutkimuksesta kävi ilmi, että vaikka osallisuuden käsite on läsnä keskusteluissa, sen johtamiseen ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota, mikä puolestaan johtaa siihen, että osallisuuden kokemukset jäävät saavuttamatta.

Tutkimus osoitti, että inklusio ymmärretään usein yhteisön omien tarpeiden mukaan, ja siihen liittyy segregoivia ratkaisuja. Segregoiviin ratkaisuihin puolestaan kuuluvat lasten heikko osallisuus ja opetushenkilöstön negatiivinen suhtautuminen erilaisuutta kohtaan. Suomalaisella koulutuspolitiikalla ohjataan toimimaan yhdenvertaisten käytänteiden mukaisesti, mutta erottelevien toimintatapojen vuoksi kaikilla lapsilla ei ole mahdollisuutta opiskella lähikoulussa. Myös Hirvensalo (2018) on todennut, että etenkin sosiaalisemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia oppilaita siirretään erityisluokille. Koulutusjärjestelmän rakenne on antanut mahdollisuuden toteuttaa segregoivia ratkaisuja, ja muutoksen aikaansaaminen on ollut hidasta (ks. myös Vetonieni, 2025). Heikko ymmärrys inklusiosta on johtanut siihen, etteivät kaikki kunnat ole muuttaneet toiminnan rakenteita ja käytänteitä (ks. myös Honkasilta ym., 2024). Lisäksi se on ylläpitänyt eriarvoistavia asenteita ja käytäntöjä, jotka eivät tue nykyisen koulutuspolitiikan tavoitteita. Lapsikohtaisten tarpeiden lisäksi huomiota pitäisi kiinnittää enemmän resurssien kohdentamiseen ja yhteistyön raken-

teisiin sekä ryhmien muodostamiseen ja osallistavaan ryhmätoimintaan. Inklusion toteutumiseksi tarvitaan koulutusta ja työyhteisöissä käytävää keskustelua siitä, miten erilaisia lapsia voidaan opettaa samassa ryhmässä. Keskustelujen tavoitteena on lisätä kasvatus- ja opetushenkilöstön, johtajien ja päättäjien ymmärrystä inklusiosta sekä inklusion mahdollistavista yhteistyörakenteista. Pois oppiminen pitkän ajan kuluessa juurtuneista käytännöistä vaatii työtä ja johtamista. Käsitukset näkyvät asenteissa, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen järjestämiseen.

8.2 Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhtäläisyydet ja erot

Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä on sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Näkyvimmit erot ovat käsityksissä lapsen sijoittamisesta, kasvatus toiminnan järjestämisestä ja yhteistyön rakenteista. Varhaiskasvatusjohtajien ja perusopetusjohtajien puheissa havaitut erot juontuvat ainakin osittain historiasta. Perusopetus jakaantui aikoinaan yleisopetukseen ja erityiskouluihin, mutta varhaiskasvatuksessa ei ole ollut vastaavanlaista lapsia erottelevaa käytäntöä. Varhaiskasvatuksessa lapsi sijoittuu yleensä siihen ryhmään, johon huoltajat ovat hakeneet hänelle paikkaa. Lapsen sijoittamiseen liittyvä ero näkyi tutkimuksessa selvästi: perusopetusjohtajien oli vaikea hahmottaa, miten lasten yhdenvertainen osallistuminen ilman eriyttäviä rakenteita ja käytäntöjä toteutettaisiin koko kunnan tasolla. Polkuriippuvuuden näkökulmasta tarkastellen varhaiskasvatuksella on lainsäädännön edellyttämään inklusioon lyhyempi matka kuin perusopetuksella (ks. myös Onnismaa ym., 2014).

Sosiaalinen inklusio ei toteudu, jos lapsi siirretään pois kodin lähialueelta, esimerkiksi toiseen kuntaan. Lapsi voi kokea hylätyksi tulemisen tunnetta, jolla on tutkimusten mukaan vaikutusta esimerkiksi koulumenestykseen (ks. Poikola, 2022). Yhteisöön kuulumisen kokemus ja myönteiset vuorovaikutussuhteet sen sijaan johtavat parempaan koulumenestykseen (Ruijs & Peetsama, 2009; Katz, 2013). Yhteenkuuluvuuden tunteen ja osallisuuden saavuttamiseksi osa lapsista tarvitsee kasvun ja oppimisen tukea lähikoulussa. Näitä tukitoimia järjestetään kouluissa kolmitasoisien tuen (yleinen, tehostettu ja erityinen) avulla, ja niiden suunnittelu antaa henkilöstölle mahdollisuuden tehdä muutoksia opetukseen ja oppimisympäristöihin. Pienillä muutoksilla opetuksesta tehdään saavutettavampaa kaikille oppilaille (ks. Pesonen & Nieminen, 2021, 39–41). Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan, opetuksen yksilöllistäminen ja oppilaan tukitoimet edistivät hänen osallistumistaan lähikoulussa ja tukivat samalla koko ryhmän oppimista. Lähikouluun sijoittaminen on inklusiivinen päätös, joka edellyttää usein erityistä tukea saavalle lapselle lisäresursseja, kuten psykiatrisen sairaanhoitajan tai koulunkäyn-

ninohjaajan apua, sekä henkilöstön osaamisen kehittämistä ja kokemusten kartuttamista erilaisten oppilaiden opettamisessa.

Lapsen sijoittaminen lähikouluun ei yksin riitä takaamaan inklusion toteutumista. Tämän tutkimuksen mukaan tilat ja erityisopettajien saatavuus estivät inklusion toteutumista osassa kuntia. Tilojen puute oli yleistä niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessakin. Inklusion toimeenpano liitettiin perusopetuksessa uusien koulujen rakentamisen yhteyteen, jolloin uudistettiin koulun tilojen lisäksi toimintakulttuuria. Inklusion implementointi koski täten lähinnä yksittäisiä kouluja, ei niinkään koko kuntaa. Vaikutti siltä, että johtajien oli helpompi kehittää yksittäisten koulujen toimintakulttuuria kuin koko toimialaa. Toimialan kehittäminen vaatii kuntatasoista keskustelua ja koulutuksen johtamista. Inklusion toteuttaminen puolestaan on vaikeaa, jos toimintakulttuuriin ei kiinnitetä huomiota.

Toimintakulttuuri muodostuu ihmisten arvoista ja asenteista, joilla on vaikutusta toimintaan (Dweck, 2022). Keskustelu inklusiivisista arvoista lisää ymmärrystä siitä, miten opetus ja oppiminen ovat kaikkien oppilaiden saavutettavissa (ks. myös Alajoki, 2021). Kun koko ikäluokka osallistuu kouluun tai varhaiskasvatukseen, lasten moninaisuus korostuu. Vuosikymmeniä juurtuneet käytännöt ja ajattelumallit ovat turvallisia toteuttaa, mutta ne eivät toimi nykyisessä muuttuvassa ja hektisessä yhteiskunnassa. Vanhoissa rakenteissa toimineella henkilöstöllä ei ole välttämättä sellaista osaamista, jota uusien rakenteiden luominen ja niissä suoriutuminen edellyttävät. Uuden omaksuminen edellyttää pois oppimista ja toimintatapojen muuttamista (ks. myös Brix ym., 2022). Toimintatapojen muuttaminen ja uusien käytänteiden omaksuminen vaativat enemmän työtä kuin vanhassa pysyminen. Muutoksen eteen on nähtävä vaivaa. Tutkimus osoitti, että vahvat mielipiteet ja kielteiset asenteet hidastavat muutosta ja estävät inklusion toimeenpanoa. Niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksenkin johtajat kokivat asenteisiin vaikuttamisen haastavana.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen henkilöstörakenteessa on eroja. Varhaiskasvatuksen perustehtävää on henkilöstörakenteen vuoksi osin hajautettu henkilöstölle, jolla on vähemmän pedagogista ja opettamisen osaamista verrattuna koulumailmaan. Lasten moninaiset tarpeet edellyttävät kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan osaamista yhä enemmän. Pedagoginen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen ovat vaativaa opettajan työtä. Johtajien mukaan opettajan työmäärä voi kasaantua, jos lapsiryhmässä on paljon tuen tarpeita tai opettajalla ei ole riittävää moniammatillista tukea työssään. Erityispedagogisen tiedon lisääminen koko pedagogiselle henkilöstölle on ensiarvoisen tärkeää, jotta jokainen työntekijä pystyy toimimaan kaikkien lasten kanssa. Työntekijät tarvitsevat lisää koulutusta inklusion ymmärtämiseen sekä kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen.

Opettajien työmäärän kasaantuminen kouluissa sekä varhaiskasvatuksen arvostuksen puute tulivat esille johtajien puheissa. Arvostuksen puute näkyi muun muassa

henkilöstövajeena. Varhaiskasvatusjohtajat pitivät tärkeänä varhaiskasvatuksen laatutason parantamista, sillä henkilöstön kanssa tehtävä laadun kehittäminen voisi nostaa varhaiskasvatuksen arvostusta. Johtajat edellyttivät henkilöstön aktiivisuutta laadun kehittämisessä. Laadun arviointi (ks. Vlasov, 2018) ja puhe varhaiskasvatuksen laatutekijöistä auttavat tutkimusten mukaan nostamaan varhaiskasvatuksen arvostusta. Näkyvät muutokset arvostuksen parantamisessa edellyttävät myös varhaiskasvatuksen henkilöstön työedellytysten parantamista, kuten työolojen ja työehtojen kehittämistä. Myös Hjeltin ym. (2023) mukaan varhaiskasvatusalan vähäinen arvostus on osasy syy sen heikkoon kilpailukykyyn ja henkilöstön saatavuuteen työmarkkinoilla.

Varhaiskasvatuksen ohella myös perusopetuksessa koettiin haasteita, sillä perusopetuksen johtajien mukaan opetushenkilöstö väsy jatkuvaan muutokseen ja kompleksisuuden tuomiin haasteisiin. Kouluihin tarvitaan lisää monialaista osaamista ja mahdollisuus resursoida henkilöstötarpeisiin. Tammeaidin (2021) mukaan työntekijöiden sisäinen motivaatio paranee, kun työntekijä saa käyttää vahvuuksiaan ja hyödyntää osaamistaan työssään. Tämä ei toteudu, jos toimintaympäristöissä ei ole siihen mahdollisuuksia tai jos koko ajan pitää sijaistaa toisessa ryhmässä (ks. Schlesinger, 2017). Aina henkilöstön määrän lisääminenkin ei ratkaise asiaa, jos osaamisessa on puutteita. Sisäinen motivaatio ei enää palaa, jos toimintaympäristön edellytykset eivät vastaa tarkoitustaan.

Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteistyössä on olemassa käyttämätön voimavara. Esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö mahdollistaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ammattilaisten osaamisen jakamista ja yhteistyön rakenteiden kehittymistä. Tosin Rantavuori (2019) muistuttaa, että koulun ja esiopetuksen yhteistyö on haastavaa erilaisten käytäntöjen vuoksi. Yhteistyön aikaansaamiseksi tarvitaan johtamista, joka lisää yhteistä ymmärrystä toimijoiden välillä. Osa johtajista ehdotti opettajankoulutuksen yhtenäistämistä, mikä avaisi portteja joustavien rakenteiden perustamiselle kuntiin, esimerkiksi yhteisopettajuuden ja osaamisen jakamisen näkökulmista (ks. myös Sirkko, 2020). Yhteistyön lisääminen antaisi mahdollisuuden kohdata erilaisia oppijoita yhdessä, jolloin vastuu opetuksesta ei jäisi yhden opettajan harteille, vaan useamman opettajan ja kasvatushenkilöstön yhteistyöllä olisi mahdollista opettaa laajempia ikäluokkia tai moninaiisempia ryhmiä. Yhteistyö on osa pedagogista johtamista, jota tämän tutkimuksen mukaan on toteutettu varsin vähän (ks. myös Kuusiluoma-Linnanmäki ym., 2023).

Yhteistyön muotoja on nivelvaiheyhteistyön lisäksi muitakin. Varhaiskasvatuksen perusopetusta tiiviimpi kasvatusyhteistyö huoltajien kanssa kiinnosti perusopetuksen johtajia. Aktiivisempi kasvatusyhteistyö lisäisi huoltajien osallisuutta kouluissa. Myös esi- ja perusopetuksen opiskeluhuoltotyö on ollut yksi tapa lisätä huoltajayhteistyötä oppilaan asioissa. Perusopetuksessa oppilaalla on mahdollisuus saada opiskeluhuollon palveluita koulussa esimerkiksi koulukuraattorin tapaamisina. Tut-

kimus antoi viitteitä, että myös varhaiskasvatukseen kaivataan kuraattorin tehtävää, jota voisi hoitaa sosionomi. Varhaiskasvatuksessa kuraattorin palvelut voisivat kohdistua sekä lapseen että hänen huoltajiinsa.

Tutkimus jätti vaikutelman siitä, että toimintajärjestelmien muuttuminen on osassa kuntia hidasta ja vaivalloista. Näyttää siltä, että suomalainen koulutusjärjestelmä heräsi liian myöhään moninaisuuteen. Polkuriippuvuus on hidastanut koulutusjärjestelmän kehittymistä perusopetuksessa. Myös alueelliset erot näkyvät koulutuksen järjestämisessä (Varjo, 2020). Vallitsevien toimintajärjestelmien muuttaminen vaatii sekä ylimpien viranhaltijoiden ja kuntapäätäjien että johtajien ja kasvatus- ja opetushenkilöstön välistä yhteistä keskustelua. Kunnat, joissa rakenteita on muutettu inklusiivisemmiksi, olivat lisänneet yhteisöllistä keskustelua ja yhteistyötä. Tutkimuksen mukaan sekä varhaiskasvatukseen että perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden ja kuntapäätäjien välinen vuoropuhelu oli vähäistä ja haastavaa. Yhteiseltä keskustelulta puuttuivat sekä rakenne että sovitut käytännöt, joiden puitteissa tietoa voitaisiin jakaa ja pohtia. Johtavien viranhaltijoiden ja kuntapäätäjien välinen keskustelu on osa inklusion johtamista, jossa muodostetaan yhteistä ymmärrystä päätösten ja operatiivisen johtamisen välillä. Weckströmin (2021) mukaan koulutusalan toimijat ja asiakkaat odottavat osallistavia käytänteitä ja osallistavaa johtamista, mutta se toteutuu vasta, kun kunnissa tehdään päätöksiä, jotka mahdollistavat inklusion toimeenpanon. Kasvatus- ja koulutusala tarvitsee osaavaa henkilökuntaa, osallistavaa ihmisten johtamista ja palvelurakenteiden muutosta, joilla pystytään vastaamaan inklusiivisten toimintaympäristöjen toimintaedellytyksiin.

8.3 Inklusion johtaminen kasvatus- ja koulutusosalalla

Tutkimus osoitti, että suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjohtamisessa korostuu asioiden johtaminen ihmisten johtamisen jäädessä vähemmälle. Huomionarvoista on, ettei pelkkä asiajohtaminen tue inklusion toimeenpanoa, vaan sen rinnalle tarvitaan ihmisten johtamista. Osa johtajista kaipasi työhönsä enemmän ”leadershippiä”, mutta heillä ei ollut siihen riittävästi aikaa.

Tämän tutkimuksen mukaan ylimmät viranhaltijat pitivät tärkeänä lasten, perheiden ja työntekijöiden hyvinvointia. Tehokkuusvaatimukset, taloudelliset paineet ja ennakoimattomat työtehtävät eivät kuitenkaan jättäneet aikaa ihmisten johtamiselle. Havaintoa tukee Brixin ym. (2022) huomio siitä, että johtajuudella ja johtajan käytettävissä olevilla resursseilla on keskeinen rooli inklusion johtamisessa ja osallistavan toimintakulttuurin kehittämisessä. Tehokkuuden, luovuuden ja innovaation vaatimukset yhdistettynä muuttuvaan yhteiskuntaan vaativat paljon henkisiä voimavaroja (ks. Ambile, 2002). Tämän tutkimuksen perusteella pula henkilöstöresursseista ja tiloista sekä yhteistyön puute vaikuttivat johtajien omaan jaksamiseen. Pirt-

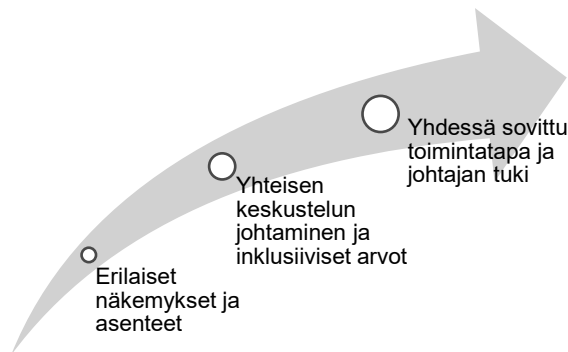
tilän ym. (2019) mukaan resurssien puute aiheuttaa johtajille kielteisiä tunteita, koska se estää tekemästä työtä hyvin. Lisäksi ulkoapäin tulevat vaatimukset esimerkiksi yllättävät työtehtävät, aikapaine ja kiire vaikuttivat johtajien hyvinvointiin ja työssäviihtymiseen (ks. myös Antila, 2005; Schlessinger, 2017). Johtajat eivät kaipaa työhön lisää tehtäviä, vaan mahdollisuuden keskittyä perustehtävään, saada työrauhaa sekä hyödyntää omia voimavarojaan ja osaamistaan. Myös muut tutkimukset tukevat tätä väitettä (mm. Ahtiainen ym., 2019; DeMatthews, 2020; Fonsén & Keski-Rauska, 2018; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023; Pirttilä ym., 2019). Mahdollisuus tehdä työ hyvin ja keskittyä perustehtävään lisäävät työhön sitoutumista (Aura & Ahonen, 2016). Creenleafin (2002) ja Hakasen (2004) mukaan tehokkuusvaatimukset, kuten jatkuva paine uuden opettelusta, pula asiantuntijoista ja tiloista sekä voimavarojen heikkeneminen, ovat ongelmia, jotka pitkällä aikavälillä voivat johtaa eettiseen kuormaan. Ponnistelut käytänteiden muuttamiseksi saattavat käydä liian raskaiksi, jos johtajalla ei ole kokemusta uusista työtavoista (mm. Sergiovanni, 2005). On helpompaa jäädä toteuttamaan tuttuja toimintatapoja.

Asiajohtamiselle tyypillinen vallankäyttö ei sovi yhteiskuntaan, jossa ihmiset haluavat vaikuttaa omiin asioihinsa. Inklusion ideologia ei toteudu, jos henkilö ei pääse itse vaikuttamaan omiin asioihinsa (Poikola ym., 2022). Tämän tutkimuksen mukaan kaikissa kunnissa ei ole reagoitu toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin, vaan on säilytetty vanhoja toimintatapoja ja yritetty liittää niihin uutta. Kuntien resurssit eivät riitä sekä vanhojen että uusien käytäntöjen ylläpitämiseen rinnakkain. Joistakin käytännöistä pitää luopua ja tilalle ottaa uusia. Muutokset toimintaympäristöissä ja väestörakenteessa, toimintaympäristöjen yllätyksellisyys, ja vaikeasti kontrolloitavat tilanteet kertovat kasvatus- ja koulutusalan muutoksista ja kompleksisuudesta (ks. myös Kola-Torvinen ym., 2024; Korva ym., 2021). Asiajohtamisen tapainen lineaarinen johtamistapa ei enää toimi muuttuvassa toimintaympäristössä, vaan tarvitaan yhdessä ihmisten kanssa tapahtuvaa johtamista. Asiajohtaminen hidastaa muutoksen syntymistä, sillä jos työntekijät eivät koe tulevansa kuulluksi, muutosta ei tapahdu. Työntekijät voivat kuormittua, jos yhteistä keskustelua uusista toimintatavoista ei ole ollut. Muutoksen aikaansaaminen edellyttää vuorovaikutusta ja osallisuutta (ks. Achar-Jnr, 2022; Fonsén, 2022). Yhteinen keskustelu lisää tunnetta vaikutusmahdollisuuksista omiin asioihin, mikä on oleellinen osa osallisuutta. Osallistavat käytännöt lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kun erilaisista näkemyksistä puhutaan yhdessä, työntekijät kokevat tulevansa kuulluksi. Yhdessä suunniteltu asia luo pohjaa toimintakäytännöille, joita työyhteisössä toteutetaan. Ihmisten johtaminen edellyttää työtappaa, jossa toimintaympäristöä koskevista ratkaisuista keskustellaan yhdessä henkilöstön kanssa.

Inklusiota johdetaan yhdessä työntekijöiden kanssa (ks. kuvio 2). Johtaja johtaa keskustelua lainsäädännön ja inklusiivisten arvojen mukaisesti. Työyhteisössä on erilaisia näkemyksiä, joista johtajat ja työntekijät keskustelevat yhdessä. Keskuste-

lun tuloksena syntyy yhdessä sovittu toimintatapa, joka voi olla myös täysin uusi ja kokeileva (ks. myös DeMatthews, 2020; Lichtenstein ym., 2006; Uhl-Bien, 2006; Uhl-Bien ym., 2007). Inklusiivisten arvojen mukainen johtaminen sisältää keskustelua siitä, miten varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa vastataan yhdenvertaisiin oppimismahdollisuuksiin, moninaisuuteen ja erilaisiin tapoihin oppia. Keskustelu ei kohdistu pelkästään erityisopetuksen järjestämiseen, vaan inklusiioon laajemmin, kuten fyysisen esteettömyyden ja kognitiivisen saavutettavuuden huomioimiseen jokaisen lapsen kohdalla (ks. Booth & Ainscow, 2002; Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opettamisen kehittämiskeskus, 2021).

Moninaisuudesta ja siihen liittyvistä toimintaedellytyksistä on tarpeellista puhua yhdessä työntekijöiden kanssa. Esimerkiksi eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten opettamiseen kaivattiin tämän tutkimuksen mukaan kielitaitoisia opettajia. Lisäksi autismikirjoja ja neuromoninaisuutta sisältäviin luokkiin kaivattiin moniammatillista henkilöstöä ja yhteisopettamista (ks. myös Sirkko, 2020; Paju, 2020). Myös puhutapaan, jota vähemmistöryhmistä käytettiin, pitäisi kiinnittää huomiota. Puhutavan seurauksena voi muodostua stereotyyppioita, jotka ovat haitaksi lasten osallisuudelle ja lisäävät eriytymisen kasvua. Vuorovaikutus työntekijöiden kanssa sekä sosiaalisten suhteiden ja esteiden parempi ymmärtäminen auttavat inklusiion implementoinnissa (Kart & Kart, 2021). Vuorovaikutus johtajien ja työntekijöiden välillä lisää osallisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta organisaation asioiden järjestämisessä. Tällainen yhteenkuuluvuuden tunne voi myös lisätä motivoitumista ja sitoutumista työhön.



Kuvio 2. Inklusiion johtaminen yhdessä työyhteisön kanssa.

Johtaminen tulisi nähdä sosiaalisena vaikuttamisprosessina, jossa ratkaisut syntyvät vuorovaikutuksen tuloksena (Lichtenstein ym., 2006; Uhl-Bien ym., 2007). Tehokas asiajohtaminen on ollut yksinkertaisempaa kuin aikaa ja vaivaa vievä erilaisten ihmisten parissa tapahtuva mukautuva johtaminen. McClellan (2022) muistuttaa, että johtaja voi kokea tulevansa syrjäytetyksi, koska ihmisten parissa tapah-

tuva johtamista pitää mukauttaa tilanteiden vaatimalla tavalla. Greenleafin (2002) mukaan läsnä oleva johtaja oppii tuntemaan työntekijänsä ja pystyy tukemaan heitä oikealla tavalla. Kun johtaja oppii tuntemaan, millaista johtamista työntekijä kaipaa ja mistä työntekijä inspiroituu, työntekijän osaaminen pääsee parhaaseen potentiaaliinsa.

Tutkimukseen osallistuneet johtajat esittivät, että teknologia, jaettu johtajuus ja verkostomainen työskentely auttaisivat johtajuuden kehittämisessä, mutta niiden toteuttaminen vaatii muutoksia organisaation rakenteissa ja toimintatavoissa. Teknologia nopeuttaa ja automatisoi työvaiheita silloin, kun järjestelmiä ei koko ajan vaihdeta. Jaettu johtajuus ja verkostomainen työskentely puolestaan mahdollistavat yhteistyön ja jaetun vastuun työstä (ks. myös Akselin, 2013; Fonsén, 2014; Paju, 2021; Soukainen, 2015). Myös kokemukset johtajien osallistumisesta asiantuntijaryhmiin olivat myönteisiä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa kuntiin oli muodostettu henkilöstön työtä tukevia verkostoja, jotka muodostuivat erityisasiantuntijoista ja erityisopettajista. Varhaiskasvatuksessa, jossa kelpoisuusvaatimukset täyttävästä henkilöstöstä on pulaa, pitäisi vahvistaa olemassa olevan henkilöstön osaamista asiantuntijaryhmien tuella. Kaikissa kunnissa asiantuntijaryhmistä ei puhuttu. Ongelmaksi muodostui kapea organisaatorakenne tai yhteistyötarpeen puutteellinen tunnistaminen. Pienemmissä kunnissa asiantuntijaryhmän voisi muodostaa kuntien välisenä yhteistyöverkostona, jolloin asiantuntijuutta ja osaamista jaettaisiin kuntien välillä laajemmin. Yhteistyö vahvistaisi osaamisen jakamista ja toimijuutta (ks. myös Tammeaid, 2021).

Ihmisiä osallistavalla johtamisella voi olla myönteinen vaikutus kuntien taloudenpitoon, koska työyhteisön koko osaamispääoma saadaan tehokkaasti ja motivoituneesti käyttöön. Tämän tutkimuksen mukaan osallistavassa ihmisten johtamisessa ratkaisuja etsitään yhdessä ihmisten kanssa sen sijaan, että ne annettaisiin valmiina. Keskusteleva johtamiskulttuuri ei synny itsestään, vaan vaatii johtamista ja keskustelua mahdollistavia rakenteita. Johtajan läsnäolo työyhteisössä edustaa kunnioittavaa asennetta työntekijöitä kohtaan ja mahdollistaa osaamisen johtamisen kaikilla johtamisen tasoilla (ylin johto, lähijohto, pedagoginen työntekijä). Kun työyhteisössä vallitsee yhteisen tekemisen kulttuuri, jokaisen työntekijän vahvuudet auttavat erilaisten tilanteiden ratkaisemisessa ja toteuttamisessa. Johtajan taito johtaa keskustelua inklusiivisten arvojen mukaisesti sekä kuunnella ja tukea työntekijöiden oppimista edistää inklusion implementointia. Myös Ackah-Jnr (2022) ja Fonsén ym. (2022) painottavat vuorovaikutteista johtajuutta, joka vahvistaa tulevaisuuden näkemistä moninaisena ja muuntuvana.

Kasvatus- ja koulutuslalla tarvitaan ihmisten johtamista ja työn toteuttamista yhdessä heidän kanssaan. Jos segregoivia rakenteita ylläpidetään vahvasti, työntekijöille ei anneta mahdollisuutta kokeilla ja oppia uusia inklusiivisia toimintatapoja. Koska kaikissa kunnissa ei annettu työntekijöille mahdollisuutta työskennellä moni-

naudessa työyhteisössä ja kokeilla inklusiivisia toimintatapoja, henkilöstö ei saanut oppimiskokemuksia moninaisista työympäristöistä. Tämä on yksi syy, joka hidastaa inklusion implementointia. Erilaisten asenteiden taustalla onkin monissa tilanteissa omakohtaisen kokemuksen puute.

8.4 Jatkotutkimusehdotukset

On ilmeistä, että Suomessa on pulaa sosiaali- ja terveystieteiden moniammatillisesta henkilöstöstä, ja vaikuttaa siltä, että myös kasvatus- ja koulutusalan henkilöstö vähenee. Osatutkimusten I ja II mukaan etenkin maaseutumaisissa kunnissa on pulaa erityisopettajista. Olisiko mahdollista, että kaikilla opettajilla olisi erityisopettajan koulutus tai että opettajan opintoihin sisältyisi aikaisempaa enemmän erityisopettajan opintoihin kuuluvia opintoja? Erityisopetuksen opintojen lisääminen opettajankoulutukseen antaisi valmiuksia kohdata moninaisuutta kaikissa ryhmissä (ks. myös Pihlaja & Ojala, 2023; Äikäs ym., 2024). Kasvatus- ja koulutusalan opettajien sekä erityisopettajien koulutuspaikkoja tulisi lisätä, ja olemassa olevan henkilöstön täydennyskoulutukseen tulisi panostaa. Myös yhteinen varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien koulutus voisi lisätä yhteistyötä ja ymmärrystä yhdenvertaisen koulutuksen kehittämistä. Yhteistyön tekeminen antaa viranhaltijoille mahdollisuuden muodostaa uusia rakenteita kuntien koulutuspalveluihin. Näitä rakenteita kaivataan sekä esi- ja alkuopetuksen että ala- ja yläluokkien nivelvaiheisiin. Yhteistyön kehittämiseksi on kysyntää kaikkialla, erityisesti pienemmissä maalaiskunnissa.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toimintaympäristöjen kompleksisuus lisää monialaisen yhteistyön tarvetta hyvinvointialueiden henkilöstön kanssa. Jatkotutkimusaiheena on selvittää, millaiset yhteistyön rakenteet toimivat koulutuspalveluiden ja hyvinvointialueiden toimijoiden välillä. Yhteisen työn tavoitteena molemmilla osapuolilla on lasten ja perheiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Millainen verkostojohtamisen malli sopii kuntien väliseen yhteistyöhön? Olisiko pienillä maaseutumaisilla kunnilla mahdollisuus tehdä enemmän yhteistyötä? Kunnat, joissa resurssit ovat vähäiset, hyötyisivät verkostoyhteistyöstä ja osaamisen jakamisesta kuntien välillä. Myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus vuonna 2025 hyötyisi yhteistyön rakenteiden tutkimuksesta (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024).

Vaikuttaa siltä, ettei varhaiskasvatus- ja perusopetusjohtajien kirjallisten töiden taakkaa ole onnistuttu kunnissa vähentämään. Myös puutteet teknologiassa tai johtajan lisätehtävät vievät työaikaa. Huomionarvoista on, ettei Suomessa ole ohjattu johtajien tehtävänkuvia tarkasti. Tämä on johtanut laajaan kirjoon erilaisia tehtävänimikkeitä ja työn sisältöjä. Jatkotutkimuksissa voisi selvittää, miten yhteiskunnan muutokset ja moninaisuuden lisääntyminen huomioidaan johtajien tehtävänkuvassa. Miten teknologia tai tekoäly muuttavat johtajien työtä? Kompleksisten toimintaym-

päristöjen johtamisen vaatimukset näkyvät johtajien työssä. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen on hyväntahtoista ihmisten johtamista sekä inklusiivisten arvojen toteuttamista yhdessä työyhteisön, sidosryhmien, lasten ja huoltajien kanssa.

8.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Osatutkimuksissa I ja II käytettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää, ja aineistot kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kvantitatiivisen kyselytutkimuksen luotettavuutta ja johdonmukaisuutta tarkastellaan reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen ja käytetyn mittarin luotettavuuteen. Validiteetti puolestaan kohdistuu siihen, miten tutkimuksessa käytetty mittausten menetelmä vastaa sitä, mitä on ollut tarkoitus mitata. (Eskola & Suoranta, 2014; Metsämuuronen, 2006, 66.) Inklusion johtamiseen ei ollut käytettävissä valmista mittaria. Johtamista ja inklusion toimeenpanoa tutkittiin aluksi kyselylomakkeella, joka laadittiin teoreettista viitekehystä ja Index for Inclusion -työkaluun liittyvää kirjallisuutta apuna käyttäen. Index for Inclusion sisältää laajan arviointimateriaalin inklusion tarkasteluun koulussa. Materiaali perustuu inklusiivisiin arvoihin (Booth & Ainnscow, 2002), jotka vaikuttavat myös suomalaisen koulutuspolitiikan taustalla. Tämän vuoksi Index for Inclusion -työkalua oli luotettava käyttää kyselylomakkeen valmistamisessa. Kyselylomakkeen laadintavaiheessa kysymysten valintaan osallistui tutkijaryhmä, johon kuuluivat päävastuullisen tutkijan (väitöskirjan tekijä) lisäksi artikkelin toinen kirjoittaja sekä neljästä jatko-opiskelijasta koostuva tiimi.

Kyselytutkimukseen osallistuneiden valta vaikuttaa tutkimukseen muodostuu siitä, vastaavatko he kyselyyn vai eivät. Tutkimukseen osallistuneiden intymiteettisuoja varmistettiin käyttämällä heistä tunnistekoodoja: SPSS-ohjelmassa ID-tunnusta ja haastatteluaineistossa tutkimuskoodoja V1–V6 ja P1–P6. Tuloksia käsiteltiin ja raportoitiin siten, ettei yksittäisen vastaajan henkilöllisyys paljastu. Tunnistettavuuden välttämiseksi kohderyhmän kunnat eivät tule tutkimuksessa esille. Kuntia käsiteltiin ainoastaan kuntakoon luokittelun mukaan. Tutkimukseen osallistuneiden tiedot ovat ainoastaan päävastuullisen tutkijan tiedossa, eikä niitä luovuteta ulkopuolisille. Tietoja on käsitelty tietosuojasetuksen määräämällä tavalla.

Kyselyaineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella ja analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Analysointivaiheeseen osallistuivat päävastuullisen tutkijan lisäksi kaksi muuta tutkijaa. Toinen näistä tutkijoista osallistui lisäksi myös kvantitatiivisen aineiston luotettavuuden arviointiin ja analyysin kirjoittamiseen osatutkimuksissa I ja II. Aineisto analysoitiin yhteistyössä kolmannen kirjoittajan kanssa, joka osallistui aineiston analysoinnin lisäksi kvantitatiivisen aineiston luotettavuuden arviointiin ja analyysin kirjoittamiseen osatutkimuksissa I ja II. Tutkijatriangulaatiolla haluttiin vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (ks. Tuomi & Sarajarvi, 2006).

Kysely koostui osioista, joissa oli väittämiä johtamisesta ja inklusiosta. Osassa väittämissä oli käytetty käännteistä muotoilua, jotta tutkimuksessa voitiin ottaa huomioon vastaajien tarkkaavaisuus. Kysely sisälsi useampia väittämiä, joista oli mahdollista muodostaa summamuuttujia. Summamuuttujien luotettavuutta arvioitiin eksploratorisen faktorianalyysin avulla. Analyysissä kullekin väittämäkokonaisuudelle toteutettiin yksiulotteinen faktorimalli GLS-ekstraktoinnilla, joka ei edellytä muuttujien normaalijakautuneisuutta (Nummenmaa, 2021). Faktorimallissa väittämien kuulumista samaan kokonaisuuteen arvioitiin niiden kommunaliteettien avulla. Mallinnusta toistettiin vaiheittain siten, että kokonaisuuden kannalta kaikkein heikoimmin toimivat väittämät, joiden kommunaliteetit jäivät alle valitun kriteeriarvon 0.30, poistettiin vaiheittain. Summamuuttujiin sisältyvien väittämien sisäistä yhdenmukaisuutta ja korrelaatiota arvioitiin reliabiliteetikertoimella Cronbachin alpha. Varhaiskasvatuksen aineistossa (osatutkimus I) ihmisten johtamiseen liittyvän summamuuttujan Cronbachin alpha oli 0.85, asiajohtamisen 0.77 ja inklusio-orientaation 0.82. Perusopetuksen aineistossa (osatutkimus II) ihmisten johtamisen Cronbachin alpha oli 0.90, asiajohtamisen 0.79 ja inklusio-orientaation 0.78. Nämä reliabiliteetikertoimet olivat hyviä ja osoittivat mittarin luotettavuutta.

Kyselyyn vastanneiden kokonaismäärä oli 185. Vastaajista 120 oli varhaiskasvatuksesta ja 65 perusopetuksesta. Kyselyn vastausprosentti oli perusopetuksessa 24 ja varhaiskasvatuksessa 41 prosenttia. Vastausprosentit jäivät alhaisiksi. Varhaiskasvatuksen kyselyyn jätti vastaamatta 175 kuntaa ja perusopetuksen kyselyyn 199 kuntaa. Vaikka kyselyn ajankohdan piti olla varhaiskasvatuksessa ja kouluissa rauhallinen, samaan ajankohtaan ajoittui lopulta muun muassa Tilastokeskuksen ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen kyselyjä. Kahdesta kunnasta otettiin tutkijaan yhteyttä ja kerrottiin, että vastaajilla on työkiireitä, eivätkä he ehdi vastata kyselyyn. Osassa kuntia puolestaan oli tehty päätös, etteivät he vastaa muihin kuin pakollisiin kyselyihin. Edellä mainituilla seikoilla oli todennäköisesti vaikutusta vastausaktiivisuuteen. Kyselyyn vastanneiden määrää (n = 185) pidetään kuitenkin riittävänä tutkimuksen yleistettävyyden saavuttamiseksi. Lisäksi tutkimus kattaa vastaajien työ kuntien asukasluvun mukaan varhaiskasvatuksessa 2 093 528 ja perusopetuksessa 1 125 212 asukasta.

On mahdollista, että kyselytutkimukseen on valikoitunut joukko tietyn tyyppisiä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajia. Kyselyyn osallistuneet johtajat suhtautuivat tutkimustulosten perusteella inklusioon pääosin varsin myönteisesti, vaikka eroavaisuusiakin oli. Tutkimuseettisesti on tuotava esiin vaihtoehto, että kriittisemmin inklusioon suhtautuvat saattoivat jättää vastaamatta.

Osatutkimuksissa I ja II käytettiin kvantitatiivisen menetelmän lisäksi kvalitatiivista menetelmää. Osatutkimus III toteutettiin kokonaan kvalitatiivista menetelmää käyttäen. Laadullinen aineisto kerättiin haastatteleamalla, ja haastateltavien anonymiteetti suojattiin koko tutkimuksen ajan. Haastatteluaineistoa varten haastateltiin 12:ta

eri kokoisessa kunnassa työskentelevää johtavaa viranhaltijaa, joista puolet oli varhaiskasvatuksesta ja puolet perusopetuksesta. Haastateltavien valinta inklusiio-orientaation mukaan mahdollisti mahdollisimman laajan näkemyksen inklusiosta. Haastattelujen määrä haluttiin kuitenkin pitää rajallisena, sillä kuten Eskola ja Suoranta (2014) muistuttavat, liiallinen aineiston kerääminen ei ole suotavaa, koska se voi korostaa tarpeettomasti yksittäisiä ilmaisuja. Haastateltavien määrän lisääminen olisi voinut tuottaa lisää ilmaisuja inklusiosta, mutta aineiston analyysiä ei ollut tarkoitus perustaa satunnaisten havaintojen varaan. Jatkotutkimuksessa on mahdollista huomioida, miten saadaan kattavampi osallistujajoukko.

Koska tutkimus käsitteli näkemyksiä ja kokemuksia, on muistettava, että haastateltavan kertomus on hänen havaintonsa asiasta. Haastateltava voi pyrkiä kertomaan näkemyksensä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (Puusa & Juuti, 2020). On myös mahdollista, että haastateltava jättää jotakin kertomatta. Haastateltavan kertoma on aina hänen käsityksensä aiheesta, joten vastausten totuudenmukaisuutta ei ole kuitenkaan mielekästä käsitellä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002.) Haastattelutilanne luotiin luottamukselliseksi, ja jokaiselta haastatteluun osallistuneelta pyydettiin henkilökohtainen suostumus osallistumiseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuneille kerrottiin heidän oikeudestaan keskeyttää haastattelu syytä ilmoittamatta.

Aineisto on kerätty ja analysoitu asianmukaisesti sekä raportoitu huolellisesti. Puusan ja Juutin (2020) mukaan tämä lisää tutkimuksen uskottavuutta. Laadullisen aineiston tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu on kirjoitettu näkyviksi, ja tutkimukseen liittyvissä artikkeleissa on esitetty sitaatteja haastatteluista. Haastattelija pyysi haastateltavilta luvan haastattelujen nauhoittamiseen litterointia varten ja kertoi, että aineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Haastatteluaineiston äänitallenteet ja ulkoiselle kiintolevylle tallennettu litteroitu aineisto säilytetään lukitus tilassa ja hävitetään väitöskirjan valmistumisen jälkeen.

Haastattelukysymykset oli asetettu lyhyiksi ja selkeiksi, eikä haastattelija johdattelut haastateltavia kysymyksenasettelulla. Haastateltavat saivat vastata kysymyksiin avoimesti, ja haastattelija kuunteli haastateltavan sanoman loppuun asti kommentoimatta. Haastateltavilla oli tiedossa, että haastattelu koski inklusiota, mutta heille ei kerrottu etukäteen, mitä inklusio tarkoittaa. Osalle haastateltavista inklusio oli sanana vieras ja yksi haastateltava pyysi kertomaan, mitä inklusio tarkoittaa. Haastattelija ei kuitenkaan voinut avata inklusiota tässä vaiheessa enempää, jotta haastatteluilla saatiin tietoa siitä, miten haastateltavat inklusion ymmärtävät.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan arvioimalla, ovatko tutkimuksen lähestymistavat oikeanlaisia ja perusteltuja (Puusa & Juuti, 2020). Valituilla menetelmillä pystyttiin tässä tutkimuksessa vastaamaan tutkimusongelmaan. Tutkimuksen kaikki vaiheet on kuvattu tutkimusartikkeleissa siten kuin ne ovat toteutuneet. Laadullisen aineiston analysointiin valittiin NVivo-ohjelma, joka auttoi aineiston järjestämisessä. Haastatteluaineiston järjestämisen jälkeen tutkimustuloksista

keskusteltiin tutkijaryhmässä, jonka muodostivat väitöskirjan tekijä yhdessä artikkelien toisen kirjottajan sekä neljän jatko-opiskelijan kanssa. Tutkijaryhmä tarkasteli ja kommentoi aineistosta esiin nousseita inklusion implementointia tukevia ja estäviä käsityksiä. Artikkelien kirjoittamisvaiheessa osatutkimustentuloiksi analysoitiin yhdessä artikkelin kirjoittajien kanssa. Kun useampi tutkija käsittelee samaa aineistoa ja on mukana analysointiprosessissa, tutkimuksen luotettavuus paranee (ks. myös Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2006). Tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta lisää myös se, että artikkeleissa tuotiin esiin sitaatteja haastatteluista (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2019).

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty menetelmä- ja tutkijatriangulaatiota. Tutkimuksen metodologinen johdonmukaisuus varmistettiin tutkijoiden välisellä keskustelulla, jossa tarkasteltiin tutkimuksen etenemistä suhteessa tutkimuskysymyksiin. Lisäksi tutkijoiden välisellä yhteistyöllä varmistettiin tutkimuksen looginen eteneminen aineiston analysoinnista johtopäätöksiin. Menetelmätriangulaatiossa pyritään saavuttamaan vastaus tutkittavaan ilmiöön integroimalla määrällistä ja laadullista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi, 2006.) Sen tarkoituksena on syventää tutkimuskohteesta saatavaa tietoa (Pitkänen, 2024) sekä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Metsämuuronen, 2006).

Kyselyn avulla muodostettiin kokonaiskuva johtamisen osa-alueiden toteutumisesta ja inklusio-orientaatioista. Kyselyaineistoa analysoitiin määrällisen tutkimuksen keinoin. Haastattelulla puolestaan syvennettiin ymmärrystä inklusiosta ja sen toimeenpanosta. Laadullista aineistoa analysoitiin sekä sisällönanalyysillä että fenomenografisella otteella. Tutkimuksen kysely ja haastattelut ovat toistettavissa sellaisenaan.

Väitöstutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita tieteelliselle tutkimukselle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (TENK, 2012). Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi on toteutettu rehellisyyttä ja tarkkuutta noudattaen. Tutkimuksessa on kunnioitettu muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla.

Koko tutkimuksen ajan tutkija noudatti eettisiä periaatteita. Tutkimuksen edetessä tutkija huomasi, että inklusioon ja inklusiosta kirjoittamiseen tuli suhtautua yhä sensitiivisemmin. Inklusio on kirjattu velvoittavana kasvatus- ja koulutusala koskeviin asiakirjoihin, kuten Yleissopimukseen lapsen oikeuksista (1991), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2016, 2022), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014a). Kaikissa näissä opetussuunnitelman perusteissa kasvatus- ja koulutusala on kehoitettu kehittämään inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus, 2014, 2014a, 2016, 2022). Tästä huolimatta tämä tutkimus osoitti, että inklusion toimeenpano on vaihdellut ja asettanut lapset eriarvoiseen asemaan (ks. myös Poikola 2022; Vetoniemi, 2024). Johtajat ovat joutuneet

yhteiskunnan asettamaan paineeseen taloudellisen tehokkuuden ja käytettävissä olevien keinojen välille. Yhteiskunnan moninaistuminen ja nopeasti tapahtuneet muutokset eivät sovi kovin hyvin yhteen lineaarisen asijaohjauksen kanssa, vaan tarvitaan ihmisten johtamista henkilöstön keskuudessa.

Tulosten yleistettävyyden ja siirrettävyyden kannalta on huomioitava kuntien erilaisuus, vaikka kuntia ohjaa sama lainsäädäntö. Väestörakenne, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen järjestäminen sekä henkilöstön koulutustaustat vaihtelevat kunnissa. Lisäksi kunnissa tehdään päätökset itsenäisesti. Tulosten siirtäminen kuntien käytäntöihin vie aikaa, koska päätöksentekoprosessit ovat kunnissa hitaita. Muutos ei tapahdu nopeasti, vaan kehittäminen vaatii useita keskusteluja, pohdintoja ja oivalluksia. Tämän tutkimuksen mukaan tietoa ja ymmärrystä inklusiosta tulee lisätä kunnissa, jotta kuntien varhaiskasvatus ja perusopetus voidaan järjestää yhdenvertaisesti kaikille lapsille.

Tutkijan ammatillisen taustan vuoksi hänen mielenkiintonsa kohdistui johtamistehtävään ja inklusioon. Ammatillinen tausta lisäsi ymmärrystä johtajien työnkuvasta, mutta samalla asetti tutkijalle haasteen pidättäytyä omista näkemyksistä ja kokemuksista. Tätä haastetta lievensi se, ettei tutkija tehnyt tutkimusta yksin. Ohjaajien ja muiden jatko-opiskelijoiden muodostaman tutkijaryhmän yhteinen keskustelu auttoi kyselylomakkeen laadinnassa ja tulosten tulkinnassa. Tutkimusaineistojen analyysi perustui aineistolähtöiseen tarkasteluun, johon tutkijan omat kokemukset eivät vaikuttaneet. Aineistoja analysoitiin yhdessä artikkelien muiden kirjoittajien kanssa, mikä auttoi laajemman tieteellisen näkökulman saavuttamisessa. Ohjaajat valmensivat tutkijaa kohdistamaan huomiota tutkimuksen tuloksiin ja auttoivat näin häntä sulkemaan pois omat kokemuksensa tutkimusaiheeseen liittyen. Tutkijan kyky tieteelliseen argumentointiin kehittyi tutkimuksen edetessä. Tutkimukselle piti antaa aikaa ja tilaa kypsyä. Tutkimus on toteutettu jatko-opintojen ohjauksen puitteissa hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2016) ohjeiden mukaisesti.

Tämä tutkimus lisäsi tietoa inklusioon kohdistuvista käsityksistä ja toimeenpanosta. Tätä tietoa tarvitaan inklusion kehittämisessä ja toteuttamisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Tutkimus tarjoaa lisäksi materiaalia paitsi inklusion johtamisen kehittämiseen myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteistyön parantamiseen. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että tarvitaan yhä enemmän erityispedagogista osaamista ja lasten oppimisen sekä sen tukemisen osaamista. Lisäksi moninaisuus ja nopeat muutokset toimintaympäristöissä haastavat toimijoita tekemään ratkaisuja itsenäisesti. Näihin tarpeisiin vastaamiseksi tarvitaan ihmisten johtamista, joka vahvistaa jokaisen työntekijän osallisuutta oman työnsä toteuttajana.

Tämän tutkimuksen perusteella inklusion toimeenpanoa edistävät henkilöstön kanssa yhteistyössä tapahtuva johtaminen, yhteinen keskustelu ja yhteistyötä tukevat

rakenteet. Kunnissa pitäisi uskaltaa luoda rakenteita ihmisten johtamiseen. Varhaiskasvatus- ja perusopetusjohtajilla on kunnissa tärkeä asema yhteisen keskustelun ylläpitäjinä. Johtajat ja päättäjät luovat kunnissa työntekijöiden työskentelylle tarvittavat toimintaedellytykset. Inklusiivisen kasvatus- ja koulutuspolitiikan tarkoitus on lisätä yhdenvertaisia ja osallistavia käytänteitä Suomessa.

Lähteet

- Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. (2003). *Arvot yksilön ja työyhteisön kehittäjänä*. WSOY.
- Ackah-Jnr, F. R. (2022). Enabling inclusive education: the leadership ecosystem in an early childhood school-community context. *International Journal of Leadership in Education*, 1–19.
- af Ursin, K. (2011). Kompleksisuusteoriakin on systeemiajattelua. *Hallinnon tutkimus*, 30(3), 242–245.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Vastapaino.
- Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Lång, N. (2019). Johtaminen perusopetuksessa – katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M-P. Vainikainen (toim.) *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta*. Helsinki Studies in Education, 52, Helsingin yliopisto, 235–254.
- Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Erytysten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa – lyhyt historia ja nykytila. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Kasvatusalan tutkimuksia 75, 119–142.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: How can we policies forward?* University of Manchester.
- Akselin, M.-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. (Acta Universitatis Tamperensis 1807) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9050-7>
- Alahuhta, M. (2015). *Johtajuus. Kirkasta suunta ja ihmisten voima*. Docendo Oy.
- Alajoki, J. (2021). *Inklusio vaatii toteutuakseen toimintakulttuurin muutosta*. (Acta Universitatis Tamperensis 504) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Muistiot 2012:3. Opetushallitus.
- Alava, J., Kovalainen, M. T. & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. (s. 116–137). PS-Kustannus.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisien tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44.
- Aluehallintovirasto. (2022). Peruspalvelujen arviointi 2021 –Esiopetuksen ja täydenikäisen varhaiskasvatuksen toteutuminen. 138/2022 Aluehallintovirastojen julkaisuja. (Luettu 10.11.2024). <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/69950052>

- Ambile ym. (2002). Greteivity under the Gun. Turing ideas into profits. *Harvard Business Review* 80:8, 52-61.
- Antila, J. (2005). Veteen piirretty viiva? : työn ja yksityiselämän rajapinnan tarkastelua. Työpoliittinen tutkimus 272. Työministeriö.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuuksista*. 14.12.1998/986.
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. (Annales Universitatis Turkuensis 539) [väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>
- Asetus lasten päivähoidosta 16.11.1973/239.
- Aura, O. & Ahonen, G. (2016). *Strategisen hyvinvoinnin johtaminen*. Talentum.
- Bell, L. (2003). Foul is Fair and Fair is Foul: Conucting a Systematic Review of an Aspect of Educational Leadership and Management. Teoksessa L. Anderson & N. Bennett. *Developing Educational Leadership*. Sage Publications, Ltd.
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutusellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvosto.
- 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. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14–19.
- Brix, K., Lee, O. A. & Stallia, S. G. (2022). Understanding inclusion. *Bioscience*, 72 (3), 267–275
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. WS Bookwell Oy.
- Bäcklander, G. (2019). Doing complexity leadership theory: How agile coaches at Spotify practise enabling leadership. *Creativity and innovation management*, 28 (1),42–60.
- Carter, S. & Abawi, L. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 42(1): 1–29.
- Charalampous, C. A. & Papademetriou, C. D. (2019). Intermediate inverted leadership: the inclusive leader’s model. *International Journal of Leadership Education*, 24:3, 349– 370. DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925
- Clough, P. & Cosbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*. Sage.
- Collins, R. T. Algaze, C. & Bosner, B. Z. (2023). The Leadership/Management Concept Scale: differentiating between actions constituting leadership and management. *Leadership & Organization Development Journal* 44(5), 657–677. DOI 10.1108/LODJ-06-2022-0299
- DeMatthews, D. (2020). Undoing systems of exclusion: exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 5–21.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we’ve been and we’re going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24–29.
- Dyson, A. (2010). Developing inclusive schools: Three perspectives from England. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102(2), 115–129.
- Dweck, C. S. (2022). *Mindset. Menestymisen psykologia*. Viisas elämä oy.
- Eduskunta. (2024). *Eduskunnan tehtävät*. https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/eduskunnan_tehtavat/Sivut/default.aspx (Luettu 31.7.2024.)
- Elo, J. & Uljens, M. (toim.) (2024). *Multilevel Pedagogical Leadership in Higher Education. A Non-Affirmative Approach*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55116-1_3
- Eriytisopetuksen strategia*. (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö.
- Erwin, P. (2005). *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. WSOY.
- Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma*. (1972). Esikoulukomitean mietintö 1972: A13. Valtion painatuskeskus.

- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2009). *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. (2021). *Inklusiivisen koulun johtaminen: Väline linjausten ja käytäntöjen itsearviointiin*. Toim. M. Turner-Cmuchal, E. Öskardóttir ja M. Bilgeri. Odense, Tanska.
- Faul, M. & Savage, L. (2023). *Systems Thinking in International Education and Development. Unlocking Learning for All?* Edward Elgar Publishing Limited.
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *BJSE*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Acta Universitatis Tamperensis 1914) [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M-L. (2018) Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työpoliittinen yhdistys*, 16(3), 185–200. <http://hdl.handle.net/10138/305511>
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R. & Kallionimi, A. (2022). Kasvatus- ja koulutusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus* 20(1), 90-117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Frick, D. M. (toim.) (2004). *Robert K. Greenleaf: A Life of Servant Leadership*. Berrett-Koehler.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance. The change imperative for whole system reform*. Routledge Falmer.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership. A journey into the nature of legitimate power & greatness*. Paulist Press.
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työterveyslaitos.
- Hallituksen esitys HE 114/2024 vp. *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta ja siihen liittyviksi laeiksi*. Haettu 26.11.2024 osoitteesta https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_114+2024.aspx
- Harvey, D. (2008). *Uusliberalismin lyhyt historia*. Vastapaino.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1–12. doi:10.1080/15017419.2016.1224778
- Haug, P. (2020). ‘It is impossible to avoid policy’ comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 17–20, DOI: 10.1080/20020317.2020.1730092
- Hazy, J. K. & Prottas, D. J. (2018). Complexity leadership: construct validation of an instrument to assess generative and administrative leadership modes. *Journal of Managerial Issues*, 3, 325–348.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thunberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 15–23). Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikka, J. (2014). Distributed pedagogical leadership in early childhood educationa. (Acta Universitatis Tamperensis 1908) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9381-2>
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus ja Aika*, 11(3), 91–95.
- Herranen, O. (2015). Uusi julkisjohtaminen ja valtion tuottavuusohjelman kova ydin. *Hallinnon Tutkimus* 34(1), 27–42.

- Hirvensalo, S. (2018). *“Enempää en mielestäni voisi ymmärtää.” Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisen tuesta yleisopetuksessa.* (Annales Universitatis Turkuensis 462) [väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7499-3>
- Hjelt, H., Karila, K. & Kupila, P. (2023). Time and temporality in early childhood education and care work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 633–646. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175246>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Varhaista monikielisyyttä tukemassa: kielitieteiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454.
- Honkasilta, J., Pihlaja, P. & Pesonen, H. (2024). The state of inclusion in the state of inclusion? Inclusion as principled practice in Finnish basic education. Teoksessa H. Katsui & M. T. Laitinen (toim.) *Disability, Happiness and the Welfare State: Finland and the Nordic Model.* (s. 83–119). Routledge.
- Hujala, E. & Turja, L. (toim.) (2011). *Varhaiskasvatuksen käsikirja.* PS-Kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Ihmisoikeuskeskus.* (2023). YK:n vammaisyleissopimus. <https://www.ihmisoikeuskeskus.fi/vammaisten-henkiloiden-oikeudet/yk-n-vammaisyleissopimus/> (Luettu 20.11.2024).
- Jahnukainen, M. (toim.) (2012). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.* Vastapaino.
- Jahnukainen, M. (2014). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principles’ perceptions of inclusion and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30(1), 59–72.
- Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). *Erytyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen.* Jyväskylän yliopistopaino.
- Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan kirja.* PS-Kustannus.
- Jantunen, T. & Ojanen, E. (2011). *Arvot kasvatuksessa.* Tammi.
- Jones, C. (2004). *Supporting inclusion in the early years.* <https://eric.ed.gov/?id=ED493260>
- Junttila, N. & Laine, S. (2022). *Lasten ja Nuorten yksinäisyys nujerretaan rohkeudella.* <https://www.oph.fi/fi/blogi/lasten-ja-nuorten-yksinaisyys-nujerretaan-rohkeudella> (Luettu 7.9.2024)
- Juuti, P. (2016). *Johtamisen kehittäminen.* PS-Kustannus.
- Juuti, P. & Luoma, M. (2022). *Strateginen ajattelu ja johtaminen. Matka läpi maailmankuvien.* PS-Kustannus.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. (2015). Luokitunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasarvo. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola. 2015. *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka.* (s. 371–399). Jyväskylän yliopistopaino.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi – selviääkö koulun johtamisesta hengissä.* (Acta universitatis Helsinkiensis 297) [väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Kamppi, P., Rumpu, P., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I. & Sjöström, M. (2024). *Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: a review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kauppinen, T. (2002). *Arvojohtaminen.* Otava.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning UDL: Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education* 36(1), 153-194.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: a review of the literature. *Prospects* 49(1), 1–18. DOI:10.1007/s11125-020-09500-2
- Kershner, B. (2020). *Understanding educational complexity: Integrating practices and perspectives for 21st century leadership.* Brill.

- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. (2016). Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo. (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. (s. 229–263). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kivirauma, J. (2002). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) (s. 23–33). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. Täydennetty painos. Lastensuojelun keskusliitto. WS Bookwell.
- Kivirauma, J. (2008). *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Kehitysvammaliitto.
- Kivirauma, J. (2010). Erityisopettajaksi kouluttautuminen ennen erityisopettajakoulutusta. *Kasvatus & Aika* 4(4), 91–120
- Kivirauma, J. (toim.) (2015). *Vammaisten elämä & elämäkertä. Tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa*. Kynnys.
- Kivirauma, J. (2015a). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. (s. 25–45). PS-Kustannus.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2016). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/08856250600600729>
- Kivirauma, J., Zacheus, T. & Jahnukainen, M. (2019). Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa – Maahanmuuttajataustaiset nuoret ja koulutus. (s. 11–25). Gaudeamus.
- Kokko, L. & Pietiläinen, E. (toim.) (2005). *Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto. Yliopistopaino.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education* 48(1), 112–132.
- Kokko, M., Pihlaja, P. & Takala, M. (2022). Towards inclusive teaching: Finnish teachers' justifications for co-teaching. *Education in the North*, 29(1), 61-83. DOI: <https://doi.org/10.26203/0c1a-sq18>
- Kola-Torvinen, P., Ahtiainen, R., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2024). Rehtoreiden kokemuksia yhteiskunnallisten, koulutuspoliittisten ja paikallisten muutosten vaikutuksista koulujen johtamiseen. *Kasvatus* (55)1, 33–46.
- Korva, S. Ervast, H., Suoheimo, M. & Lantela, L. (2021). Pirulliset ongelmat johtajuuden haasteina – näkökulmia ja työkaluja johtamiskäytäntöihin. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund. *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. (s. 222–240). PS-Kustannus.
- Koskinen, O. (2005). *Asia- ja ihmisjohtamisen eroavuudet*. (Acta Wasaensia 134) [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:952-476-086-X>
- Kosunen, S. & Bernelius, V. (2024). Segregaation kehillä. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola. *Koulu ja eriarvoisuus*. (s. 27–45). Gaudeamus.
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do. *Harvard Business Review*. 1–12. (Luettu 16.1.2024.)
- Kovač, V. B. & Vaala, B. L. (2021). Educational inclusion and belonging: a conceptual analysis and implication for practice. *International Journal of Influence Education*, 25(10), 1205–1219. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603330>
- Krischler, M., Powell J. J. W. & Pit-Ten Cate I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34:5, 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kuntalaki* 10.4.2015/410.
- Kuntaliitto. (2024). *Kaupunkien ja kuntien lukumäärät ja väestötiedot*. <https://www.kuntaliitto.fi/kuntaliitto/tietotuotteet-ja-palvelut/kaupunkien-ja-kuntien-lukumaarat-ja-vaestotiedot> (Luettu 11.11.2024).
- Kuntatyönantajat*. (2024). *Palkkatilastot*. [verkkójulkaisu]. Haettu 12.11.2024 kohteesta <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/palkkatilastot>

- Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N., Mäkelä, M. & Siippainen, A. (2023). *Päiväkodin johtajan työ: Johtamiskokonaisuudet, varajohtamisen rakenteet ja johtajan työhön kohdistuvat odotukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020 -luvulla*. (Acta Universitatis Tamperensis 1678) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>
- Kärnä, E., Poikola, M., Mannerkoski, M., Iisakka, R., Kontu, E., Koski, J., Laamanen, P., Ojala, T., Peltomäki, S., Pesonen, H., Pirttimaa, R., Rautiainen, V., Rönkkö, E., Talja, E. & Äikäs, A. (2021). *Vaativaa erityistä tukea tutkimusperustaisesti. TUVET-hankkeessa tukea opettajille ja opettajiksi opiskeleville*. Punamusta Oy.
- Laasonen-Tervaoja, E., Jokikokko, K. & Stevenson, J. (toim.) (2021). *Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä. Opas opettajalle moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa*. Opetushallitus.
- Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma*. (Acta universitatis Jyväskylä 405). [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4186-4>
- Lahtero, T., Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävästä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehityksessä. *Hallinnon tutkimus*, 40(5), 326–338.
- Laiho, A. & Pihlaja, P. (2022). In Finnish early childhood education going private? Legislative steps and local policy actors' representations of privatisation. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177/14782103221074474>
- Laitala, M & Puuronen, V. (2016). *Yhteiskunnan tahra? Koulukotien kasvattien vaietut kokemukset*. Vastapaino.
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta* 7.12.2020/1046.
- Laki kunnan ja hyvinvointialueen viranhaltijasta* 11.4.2003/627, 29.6.2021/627.
- Laki lasten päivähoitosta* 19.1.1973/36.
- Laki naisten- ja miesten välisestä tasa-arvosta* 8.8.1986/609.
- Laki oppivelvollisuudesta* 15.4.1921/101.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta* 24.6.2010/642.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta* 12.12.2014/1040.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta* 30.12.2024/1090.
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista* 3.4.1987/ 380.
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. (2015). *Sosiaalinen osallisuus*. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveysten ja hyvinvoinnin laitoks.
- Lehkonen, H. (2009). *Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestäään*. (Acta Universitatis Tamperensis 1454) [väitöskirja, Tampereen yliopisto] <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7844-4>
- Lehto, K. & Viitala, R. (2016). “Enemmän tulosta vähemmällä väellä”? Työhyvinvoinnin ja tuloksellisuuden väliset haasteet kuntasektorilla esimiesten, henkilöstöammattilaisten ja henkilöstön kokemana. *Hallinnon tutkimus* 35(2), 117–131.
- Lichtenstein, B. B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A. & Orton, J. D. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Emergence: Complexity and Organization* 8(4), 2–12.
- Lindsay, G. (2007) Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lith, P. (2018). *Yksityinen varhaiskasvatus yleistyy vauhdilla*. Tilastokeskus. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2018/yksityinen-varhaiskasvatus-yleistyy-vauhdilla> (Luettu 19.1.2024.)
- Lyyra, N., Junttila, N., Tynjälä, J. & Välimaa, R. (2019). Nuorten yksinäisyys on yhteydessä lisääntyneeseen oireiluun ja lääkkeiden käyttöön. *Lääkärilehti* 74(32), 1670–1675.
- Lähdesmäki, K. (2003). *New public management ja julkisen sektorin uudistaminen. Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulosvastuusta sekä niiden määrittämisestä valtion*

- keskushallinnon reformeista Suomessa 1980-luvun lopulta 2000-luvun alkuun.* (Acta Wasaensia 113) [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:952-476-004-5>
- Lönngrén, J. & van Poeck, K. (2021). Wicked problems: a mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28(6), 481–502. DOI: 10.1080/13504509.2020.1859415
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.). *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta.* 161–181. Vastapaino.
- Mahoney, J. (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society* 29 (4), 507–548.
- Mahoney, J. & Schensul, D. (2009). Historical Context and Path Dependence. Teoksessa R. E. Goodin & C. Tilly (toim.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis.* (s. 454–471). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199270439.003.0024>
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- McClellan, J. L. (2022). Post pandemic leadership in Latin America: responding to wicked problems using adaptive leadership in organizational contexts. *Estudios de Administracion*, 29(1), 52–65.
- McKinnon, M. N. & Long, B. S. (2022). Leading with two eyes: leadership failures and possibilities in the management of a pulp mill’s wicked problem. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*. 17(3), 318–339. DOI:10.1108/QROM-01-2022-2278
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* International Methelp.
- Moate, J. & Szabó, T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulu ja yhteiskunta* 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape>. (Luettu 6.9.2024).
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Eryityspedagogiikan perusteet.* PS-Kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Eryityspedagogiikan perusteet.* (s. 75–122). PS-Kustannus.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Eryityskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Eryityspedagogiikan perusteet.* (s. 47–74). PS-Kustannus.
- Muukkonen, P. (2017). Moninaisuus, monikulttuurisuus vai kansainvälisyys? Helsinki: Suomen maantieteellinen seura. *Terra*, 129(1), 1–2.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävästä koulussa.* (Acta Universitatis Jyväskylä 316) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* (s. 96–124). PS-Kustannus.
- Nikula, E., Pihlaja, P. & Tapio, P. (2024). Visions of an inclusive school – Preferred futures by special education teacher students. *International journal of inclusive education*, 28(5), 673–687. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956603>
- Nivanaho, N. (2024) *Suomalaisen peruskoulun yksityistäminen ja kaupallistaminen koulutusalan toimijoiden näkökulmasta.* (Annales Universitatis Turkuensis, sarja B, osa 663) [väitöskirja, Turun yliopisto] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9677-3>
- Nutbrown, Cathy & Glough, Peter. (2006). *Inclusion in the early years. Critical analyses and enabling narratives.* Sage.
- Nummenmaa, L. (2021). *Tilastotieteen käsikirja.* Tammi.
- Ojala, I. (2003). *Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen.* (Acta Universitatis Wasaensis 119) [väitöskirja, Vaasan yliopisto] <https://urn.fi/URN:ISBN:952-476-022-3>
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2015). *Eryitynen tuki. Eryitysen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja*

- yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus II.* Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Onnismaa, E.-L. (2010). *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999.* (Tutkimuksia 313) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5767-0>
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuk-sien jäljillä. *Kasvatus & Aika* 8(2), 6–12.
- Onnismaa, E.-L. & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatussuunnitelman opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.* (s. 189–220). Tampere University Press. <http://hdl.handle.net/10138/311176>
- Onyura, B., Crann, S., Tannenbaum, D., Whittaker, M. K., Murdoch, S. & Freeman, R. (2019). Is post-graduate leadership education a match for the wicked problems of health systems leadership? A critical systematic review. *Perspect Med Educ.* 8(3), 133–142. DOI: 10.1007/s40037-019-0517-2
- Opetus- ja kulttuuriministeriö.* (2024). Opetus- ja kulttuuriministeriön avustukset. <https://okm.fi/avustukset> (Luettu 29.8.2024).
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Määräykset ja ohjeet 2014:94. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.* Määräykset ja ohjeet 2016: 17. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.* Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021. Määräykset ja ohjeet 2021:2a. Opetushallitus
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.* Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287.
- Paananen, R., Surakka, A., Kainulainen, S., Ristikari, T. & Gissler, M. (2019). Nuorten aikuisten syrjäytymiseen liittyvät tekijät ja sosiaali- ja terveyspalveluiden ajoittuminen. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 56(2), 114–128.
- Paavola, H. (2021). Tavoitteena moninaisuuden ymmärtäminen. *Lastentarha* (2)21. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto.
- Paju, B. (2021). *An expended conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities.* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7112-2>
- Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön.* PS-Kustannus.
- Pennanen, A. (2006). *Peruskoulun johtaminen, modernista kohti postmodernia johtamista.* (Acta Universitatis Ouluensis 82) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:9514281527>
- Peruskoululaki* 27.5.1983/476.
- Perusopetuslaki* 12.8.1998/628.
- Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for studies with intensive special education needs. An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support.* (Research report 380) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1880-6>
- Pesonen, H. & Nieminen, J. H. (2021). *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakouluissa.* PS-Kustannus.
- Pesonen, H., Äikäs, A., Viljamaa, E., Heiskanen, N., Syrjämäki, M. & Kärnä, E. (2023). Professionals' stories of supporting belonging for autistic children in Finnish early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood* 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1177/14639491231212943>
- Pesonen, J. (2009). *Peruskoulun johtaminen–aikansa ilmiö.* (University of Joensuu 132) [väitöskirja, Joensuun yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-216-5>

- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Pihlaja, P. (2003). Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa: erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. (*Annales Universitatis Turkuensis* 208) [väitöskirja, Turun yliopisto].
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49(2), 146–157.
- Pihlaja, P. (2022). Early childhood special education in Finland. In Harju-Lukkarinen, H., Hansen, N. & Sundqvist, C. (toim.) *Special education in the early years. Perspectives on policy and practice in the Nordic countries*. (s. 13–30). Springer.
- Pihlaja, P. & Junttila, N. (2001). Julkishallinnon hajauttaminen – miltä päivähoidon lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen. *Lastentarhanopettajaliitto* 1.
- Pihlaja, P., & Laiho, A. (2021). Kustannustehokkuutta, valinnanvapautta ja ohjauksen haasteita – varhaiskasvatuksen yksityistäminen kuntatoimijoiden puheessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.), *Koulutuksen politiikat: Kasvatussosiologian vuosikirja* (83)3 (s. 143–176).
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70–91.
- Pihlaja, P. & Ojala, S. (2023). Erityispedagogiset sisällöt varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetus suunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 12(2), 179–200. <https://doi.org/10.58955/jecer.127311>
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 45–71). PS-Kustannus.
- Pihlaja, P. & Svärd, P.-L. (1997). *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. WSOY.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) (2022). *Varhaiserityiskasvatus*. (3. uudistettu painos). PS-Kustannus.
- Pirttilä, M., Hiltunen, K., Huhtala, M. & Feld, T. (2019). Mikä johtamisessa huolestuttaa? Johtajien kokemuksia fokusryhmäkeskusteluissa. *Työelämän tutkimus* 17(1), 39–55. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87107>
- Pitkänen, H. (2024). Miten ilmiö pääsisi paremmin esiin? Mixed methods -metodologian valintoja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 55(1), 79–91.
- Pinola, M. (2008). Integraatio ja inklusio peruskoulussa: luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 38(1), 39–49.
- Poikola, M. (2025). *Perspectives on inclusive education and student participation at the intersection of education and law*. (University of Eastern Finland 227) [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5439-8>
- Poikola, M, Hakalehto, S. & Kärnä, E. (2022). Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus* 2, 191–224.
- Pont, B. (2021). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education* 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Suunta-kirjat.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puustinen, A. & Jalonen, H. (2020). Kompleksisuusajattelu–ymmärtämistä edistävä uusi lähestymistapa vai vanhaa viiniä uudessa pullossa? Teoksessa P. Vartiainen & H. Raisio. *Johtaminen kompleksisessä maailmassa: viisautta pirullisten ongelmien kohtaamiseen*. (s. 15–36). Gaudeamus.
- Pynnönen, L., Kallio, J. & Silvennoinen, H. (2022). Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus* 53(4), 391–407.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö* 1980: 31.
- Rantavuori, L. (2019). Kohti rationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. (*Acta Universitatis Tamperensis* 95) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>

- Rask, S. & Castaneda, A. (2019). Syrjintäkokeemukset ja niiden yhteys hyvinvointiin ja kotoutumiseen ulkomaalaistaustaisessa väestössä. Teoksessa: V. Kazi, A. Alitolppa-Niittamo & A. Kaihovaara. *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. (s. 229–243). Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Rinkinen, A. (2020). *Rautaa ja ruostetta. Kuntien perusopetuksesta vastaavien ylimpien viranhaltijoiden näkemyksiä perusopetuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista*. (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 71) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5849-9>
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). Tuen portailla – Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/155776_Tuen_portailla.pdf. (Luettu 3.7.2024).
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. PS-Kustannus.
- Risku, M. & Alava, J. (2021). Koulunpidosta koulutusjohtamiseen. Teoksessa: A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. (s. 10–27). PS-Kustannus.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London and New York: Routledge.
- Robinson, K.H. & Diaz, C.J. (2006). *Diversity and difference in early childhood education: issues for theory and practice*. Open University Press.
- Rodd, J. (2001). Building leadership expertise of future early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22, 9–12.
- Ruijs, N. M. & Peetsama, T. T. D. (2009) Effects of inclusion on students with and without special educational needs review. *Educational Research Review* 4(2), 67–79. DOI:10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Ruutiainen, V., Paananen, M. & Fjällström, S. (2023). Eritytyvä varhaiskasvatus? Erot yksityisten ja julkisten päiväkotien lähialueissa. *Kasvatus* 54(5), 434–449.
- Sahlberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia*. Into Kustannus Oy.
- Sallinen, S., Majoinen, K. & Salenius, M. (toim.) (2012). *Elinvoimainen ja toimintakykyinen kunta*. Suomen kuntaliitto.
- Salminen, A. (2011). *Julkisen toiminnan johtaminen. Hallintotieteiden perusteet*. Edita.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326–342.
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli "osallistava kasvatus". Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (Luettu 9.6.2024).
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Education Needs* 20(1), 64–73. DOI: 10.1111/1471-3802.12466
- Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnanmäki, J., Laakso, M.-J., Lerkkanen, M.-K., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: Väkiraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:19.
- Savolainen, H. (2009). Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus*, 40(2), 121–130.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27(1), 51–68.
- Schlessinger, S. L. (2017). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22:3, 268–284.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–20. (Luettu 28.12.2023.)
- Seeck, H. (2015). *Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin*. Gaudeamus.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. (Acta Universitatis Jyväskylä 364) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3660-0>

- Seppänen, P., Kosunen, S. & Rinne, R. (2018). Lohkoutuuko koulutuspolku, katoaako tasa-arvo? Teoksessa: R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kannisto. (toim.) *Eriarvoistuva maailma-tasa-arvoistava koulu?* (s. 65–91). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sergioanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. John Wiley & Sons.
- Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N. & Mäkelä, M. (2021). ”Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään” : *Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/yhdessa-yritetaan-tekda-parasta-mahdollista-varhaiskasvatusta-ja-laatua-jokaisen-lapsen-paivaan-varhaiskasvatuk-sen-moninaiset-johtamisrakenteet-ja-johtaminen/>
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. (2010). Vasten valtarintaa - kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskulussa. *Hallinnon tutkimus* 29(4), 285–302.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. (Acta Universitatis Ouluensis 194) [väitöskirja, Oulun yliopisto] <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526227337>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14(1), 26–43.
- Sosiaalihuollitus. (1984). *Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma*. Sosiaalihuollitus. *Sosiaalihuollolaki* 30.12.2014/1301.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetussa organisaatiossa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. (Annalens Universitatis Turkuensis 400) [väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6017-0>
- Suomen virallinen tilasto. (2012). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset*. [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. (Luettu 10.1.2024). https://stat.fi/til/kjarj/2011/kjarj_2011_2012-02-16_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto. (2018). *Oppimisen tuki. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2017*. [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. (Luettu 10.1.2024). https://stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tau_007_fi.html
- Suomen virallinen tilasto. (2021). *Perheiden määrän lasku pysähtynyt*. [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. (Luettu 10.11.2024). https://stat.fi/til/perh/2020/perh_2020_2021-05-28_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto. (2022). *Tehostettu tai erityinen tuki joka viidennellä peruskoululaisella*. [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. (Luettu 10.1.2024). <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Suomen virallinen tilasto. (2022a). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset*. [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. (Luettu 10.1.2024). https://stat.fi/til/kjarj/2021/kjarj_2021_2022-02-18_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (2023). *Varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten osuus kasvoi vuonna 2022*. [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. (Luettu 8.7.2024). <https://stat.fi/julkaisu/cl8148a1oj27m0dukvmlyq0wd>
- Suomen virallinen tilasto. (2024). *Maahanmuuttojen määrä ennätysuuri Suomessa vuonna 2023*. [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. (Luettu 7.6.2024). <https://stat.fi/julkaisu/clmixlq2e5fnt0bw60d412t7g>
- Suomen virallinen tilasto. (2024a). *Koulutuksen käyttömenot kasvoivat vuonna 2022*. [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. (Luettu 13.7.2024). <https://stat.fi/julkaisu/cln2sp52y2dsm0bvzj32022cn>
- Suomen perustuslaki* 11.6.1999/731.
- Svanfeldt-Winter, L. (2016). Kansakouluun sopimattomiksi katsotut oppilaat Turussa 1921–1939: Apukouluasiirtojen perustelut sukupuoli- ja luokkanäkökulmasta. *Ennen ja nyt. Historian tietosanomati*. 16(3). <https://journal.fi/ennenjanyt/article/view/108736/63733> (Luettu 7.7.2024).
- Takala, M. (2016). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) (2020). *Mahdoton inklusio. Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 13–44). PS-Kustannus.

- Tammeaid, M. (2021). Toimeenpanon metataitojen näkökulma uudistusten toteuttamiseen hyvinvointipalveluissa. *Kasvun tuki aikakauslehti* 1, 60–72.
- Tervasmäki, T. (2022). Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inklusiokäsityksestä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityylehti*, 32, 11-32.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality, *Cambridge Journal of Education*, 44:4, 479–493, DOI: 10.1080/0305764X.2014.96091
- Tikkanen, L. (2020). Koulun kehittämistyö voi tukea sekä yhteisöllistä oppimista että jaksamista. *Kasvatus* 51(4), 496–500.
- Tilastokeskus. (2017). *Tilastollinen kuntaryhtymys 2017*. Haettu 20.3.2017 osoitteesta https://stat.fi/fi/luokitukset/kuntaryhtymys/kuntaryhtymys_1_20170101
- Tilastokeskus. (2024). Katsaus. *Yhä useampi opiskelija oli ulkomaalaistaustainen vuonna 2022*. Haettu 10.11.2024 osoitteesta <https://stat.fi/julkaisu/clr7pmvhj14t20cumlxlaf626> (Luettu 12.7.2024).
- Toivonen, H., Paananen, M. & Paakkari, A. (2023). "Siellä on ylimääräistä resurssia, jota mä voin tarvittaessa siirtää" - Talous ja päiväkodin johtajan työ. *Journal of Early Childhood Education Research* 12(3), 1–22.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (TENK) (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. (Luettu 9.11.2024). https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly* (18)4, 298–318.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi-forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Umans, T. Smith, E., Andersson, W. & Planken, W. (2018). Top management teams' shared leadership ambidexterity: the role of management control systems. *International Review of Administrative Sciences* 28(3) <https://doi.org/10.117/0020852318783539> (Luettu 20.9.2024).
- UNESCO. (1994). *The convention on the rights of the child*. UNESCO's contribution. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101215>
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision. Conceptual paper*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785> (Luettu 10.6.2024).
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child (CRC)*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Valkonen, S., Pesonen, J. & Brunila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen markkinat – Näkökulmana yksityistävät palvelut. *Kasvatus* 52(2), 223–234.
- Valtiovarainministeriö. (2024). *Valtionosuudet ja kotikuntakorvaukset*. <https://vm.fi/valtionosuudet-ja-kotikuntakorvaukset> (Luettu 4.7.2024).
- Varhaiskasvatuslaki* 8.5.2015/580.
- Varhaiskasvatuslaki* 13.7.2018/540.
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. (Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3640-8>
- Varjo, Janne (2020). Pääkirjoitus. Koulutuksen poliittinen maantiede. *Kasvatus*, 51(4), 391–394.
- Vartiainen, P. & Raisio, H. (2020). *Johtaminen kompleksisessä maailmassa: viisautta pirullisten ongelmien kohtaamiseen*. Gaudeamus.
- Vartiainen, P., Raisio, H., Lundström, N. & Niskanen, V-P. (2020). Katsaus ohjaustoiminnan kehitykseen: vastauksia kompleksisuuteen. *Policy Brief. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan artikkelisarja* (19). <https://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=35801> (Luettu 21.9.2024).
- Vetoniemi, J. (2025). *Kohti inklusiivista koulua Suomessa. Johtajuuden merkitys, erityisen tuen palveluorganisaatioiden rooli ja oppilaiden osallisuuden kokemusten kuuleminen kehittämisen näkö-*

- kulma*. (University of Eastern Finland 222) [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5365-0>
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja, & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (3., uudistettu painos., s. 57–88). PS-kustannus.
- Viitala, R. & Jylhä, E. (2019). *Johtaminen. Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit*. Edita.
- Viitala, K. (2006). *Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen*. Tampereen yliopistopaino.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), 207–229.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. PS-Kustannus.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- 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.
- Warinowski. (2012). *Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suomalaisten expatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä*. Booky.
- Watkins, A. & Donnelly, V. 2014. Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review* 1(1), 76–92.
- Weckström. (2021). *Kertoen rakennettu – toimien toteutettu: Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa*. (University of Eastern Finland 177) [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4288-3>
- Whitty, G. & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93–107.
- Yada, A. (2020). *Ovatko opettajat valmiita inklusioon Suomessa ja Japanissa?* (Acta Universitatis Jyväskylä 194) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8073-3>
- Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325*.
- YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. (1948). *Ihmisoikeuksien liitto*. <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/> (Luettu 9.6.2024).
- Yleissopimus lapsen oikeuksista*. 21.8.1991/60. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*. 31.5.2016/27. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2
- Åkerlind, G. (2005). Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods. *Higher Educational Research & Development* 24(4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>
- Äikäs, A., Kyrö-Ämmälä, O., Ojala, S., Waltzer, K., Heinonen, M. & Pihlaja, P. (2024). Inklusiivisen kasvatuksen ja erityispedagogiikan sisällöt opettajaopintojen opetus suunnitelmissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 34(1), 12–33.

Liitteet

Liite 1. Saatekirje varhaiskasvatusjohtajille.

Samanlainen saatekirje lähetettiin myös sivistysjohtajille/perusopetusjohtajille, mutta saatekirjeeseen muutettiin varhaiskasvatuksen tilalle perusopetus.

Hei!

Työskentelen varhaiskasvatusjohtajana ja teen väitöskirjatutkimusta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen erilaisuuden johtamiseen liittyvistä käsityksistä. Olen työskennellyt kasvatuksen kentällä 20 vuotta, jo tuona aikana johtaminen on muuttunut uusien opetussuunnitelmien ja yhteiskunnan kehityksen myötä. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää kaikille yhteisen johtamisen määrittelmää ja sitä, miten pystymme johtamaan jopa arvaamatontakin tulevaisuutta?

Tähän kyselyyn vastaavat kuntien ylimmät varhaiskasvatuksen virkamiehet (esim. varhaiskasvatusjohtaja). Jos itse et toimi varhaiskasvatuksen johtajana, toivoisin, että välität kyselyn oikealle henkilölle kunnassasi.

Kysely on valtakunnallinen. Kyselyn tuloksia ei raportoida kuntakohtaisesti ja vastaajien tiedot säilyvät ehdottomasti tunnistamattomina. Varhaiskasvatuksen asiakastietoja ei ole mukana tässä tutkimuksessa.

Väitöskirjaani ohjaavat erityispedagogiikan dosentti Päivi Pihlaja ja professori Joel Kivirauma Turun yliopistosta.

Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 20 minuuttia. Vastausaikaa Sinulla on kaksi viikkoa 22.3.2017 asti. Vastaamisen voit aloittaa painamalla sähköpostin alalaidassa olevaa vastauslinkkiä tai kopioimalla linkin internet-selaimen osoiteriville. Vastaamisen voi keskeyttää ja jatkaa myöhemmin. Vastattuasi lähetä vastaukset lähetä-painikkeesta.

Kiitos yhteistyöstä!

Paula Laakso
KM, erityisopettaja, LTO, jatko-opiskelija, Turun yliopisto
paula.t.laakso (at) utu.fi, puh.

Liite 2. Saatekirje varhaiskasvatusjohtajille ja perusopetusjohtajille.

Hei!

Kiitos osallistumisestasi perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtajille suunnattuun inklusiiviseen kasvatukseen liittyvään kyselyyn. Ilahduttavan moni vastasi kyselyyn. Vastauksia tuli yhteensä 185.

Toitte hyvin tärkeitä asioita esille johtamiseen liittyen ja olenkin kiinnostunut ajatuksistasi. Olisiko mahdollista haastatella Sinua teemaan liittyen?

Soitan Sinulle viikon sisällä, jolloin voimme sopia jatkosta. Haastattelu on noin tunnin mittainen ja haastateltavana pääsisit kertomaan omasta työstäsi johtajana. Haastattelut säilyvät luottamuksellisina, eivätkä haastateltavat tai haastateltavien kunnat tule julki väitöskirjassani.

Teen väitöskirjaa Turun yliopistossa ja ohjaajinani toimivat dosentti Päivi Pihlaja ja professori Joel Kivirauma.

Ystävällisin terveisin,

Paula Laakso

Puh.

Liite 3. Kyselylomake varhaiskasvatusjohtajille.

Kyselylomake varhaiskasvatuksen johtajille

1. Työpaikkakuntasi

2. Sukupuoli

- nainen mies

3. Virkanimikkeesi

- varhaiskasvatusjohtaja
 varhaiskasvatuspäällikkö
 varhaiskasvatuksen johtaja
 päivähoiton johtaja
 päiväkodin johtaja
 perhepäivähoidon ohjaaja
 päivähoiton ohjaaja
 palvelupäällikkö
 muu, mikä?

4. Hallinnonala, jossa työskentelet

- sosiaali- ja terveystoimi
 sivistystoimi/koulutoimi
 sosiaali- ja terveystoimi
 muu, mikä?

5. Työkokemus varhaiskasvatuksen työtehtävistä mukaan lukien esimiestehtävät?

- alle 5 vuotta
 6-10 -vuotta
 11-15 vuotta
 16-20 vuotta
 21-30 vuotta
 31 vuotta tai enemmän

6. Työkokemus varhaiskasvatuksen esimiestehtävistä

- alle 5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- 16-20 vuotta
- 21-30 vuotta
- 31 vuotta tai enemmän

7. Koulutustaustasi. Valitse kaikki koulutukset, mitä sinulla on.

- sosionomi/sosiaalikasvattaja
- lastentarhanopettaja (opisto tai seminaari)
- lastentarhanopettaja kasvatustieteen kandidaatti
- lastentarhanopettaja kasvatustieteen maisteri
- erityislastentarhanopettaja/erityisopettaja
- varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- lähihoitaja/lastenhoitaja/päivähoitaja
- muu, mikä?

8. Erityispedagogiikan yliopisto-opintosi

- perusopinnot (appro)
- aineopinnot (cum)
- syventävät opinnot (laudatur)
- erityisopettajan opinnot
- ei erityispedagogiikan opintoja
- muu, mikä? opintoviikkojen määrä?

9. Sisältyykö työhösi säännöllistä lapsiryhmätystä?

- kyllä ei

10. Mitä ammattinimikkeitä Sinulla on suoraan johdettavana?

- aluejohtaja
- päiväkodin johtaja
- perhepäivähoidon ohjaaja
- lastentarhanopettaja
- erityislastentarhanopettaja/varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- lähihoitaja/lastenhoitaja/päivähoitaja
- perhepäivähoitaja

- muu, mikä?
- muu, mikä?
- muu, mikä?

11. Kuinka monta viranhaltijapäätöstä teit vuoden 2016 aikana?

lukumäärä

12. Vastaa seuraaviin kohtiin kirjoittamalla työ kuntasi kysytyjen asioiden lukumäärä. Kuinka monta

- kunnallista päiväkotia työ kuntassasi on?
- yksityistä päiväkotia?
- kunnallista perhepäivähoitajaa?
- yksityistä perhepäivähoitajaa?
- kunnallista ryhmäperhepäiväkotia?
- yksityistä ryhmäperhepäiväkotia?

13. Vastaa seuraaviin vaihtoehtoihin valitsemalla kyllä tai ei

- | | kyllä | ei |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Ostaako kunta varhaiskasvatuspalveluja yksityisiltä päiväkodeilta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ostaako kunta varhaiskasvatuspalveluja yksityisiltä perhepäivähoitajilta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Onko kunnassa käytössä varhaiskasvatuksen palveluseteli | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Onko kunnassa käytössä kotihoidon tuen kuntalisä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Onko kunnassa käytössä yksityisen hoidontuen kuntalisä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Työ kuntassani on avointa varhaiskasvatuspalvelua ympäri vuoden | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Työ kuntassani on avointa varhaiskasvatuspalvelua satunnaisesti esim. leikkikenttätoiminta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Työ kuntassani on metsäeskareita tai muita ulkoryhmiä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Talousarvion laadinta kuuluu vastuulleni | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14. Työ tehtäviesi jakaantuminen ja painottuminen

Kuinka usein seuraavat työtehtävät toteutuvat työssäsi? Vastaa tämän hetken todellinen tilanne, ei sellaista tilannetta, mitä haluaisit tavoitella. Valitse yksi vaihtoehto.

- | | viikottain | kuukausittain | joka kolmas kuukausi | puolivuositain harvemmin | ei kuulu tehtäväviini |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| Teen viranhaltijapäätöksiä koskien henkilöstöä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Teen viranhaltijapäätöksiä koskien asiakkaita esim. sijoitus- ja maksupäätös | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Osallistun johonkin kunnan ylempään johtoryhmään | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Valmistelen asioita lautakuntaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edustan kuntaa jossakin työryhmässä/kokouksessa yli kuntarajojen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin asiantuntijana luottamushenkilöille/politiikoille esim. lautakunnan kokouksissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luon rakenteita varhaiskasvatuksen laadun arviointiin (esim. aikataulut, arviointimallit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kerään asiakaspalautetta kirjallisesti esim. asiakaskysely (ei jatkuva palautelaatikko)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on mahdollisuus määrätä työntekijöitä täydennyskoulutukseen palkallisena työaikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luon rakenteita pedagogiikan kehittämiseen (esim. aikataulut, työryhmät, aiheet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huolehdin henkilöstöresursseista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvioin alaisteni kanssa varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumista (kirjallinen arviointi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvioin yhdessä alaisteni kanssa varhaiskasvatuksen prosesseja (kirjallinen arviointi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kokoan tilastoja tai raportteja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Talousjohtamiseen liittyvät työtehtävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Kuinka usein seuraavat työtehtävät toteutuvat työssäsi? Vastaa tämän hetken todellinen tilanne, ei sellaista tilannetta, mitä haluat tavoitella.

	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	viikottain	kuukausittain	joka kolmas kuukausi	puolivuositain	harvemmin	ei kuulu tehtäviini
Johdan varhaiskasvatuksen johtoryhmää/ohjausryhmää/laaturyhmää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa lasten vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa huoltajien vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa opetussuunnitelmista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käyn arvokeskusteluja vastuualueellani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En aina pysty huomioimaan lapsiystävällisyyttä päätöksissäni (kuinka usein näin käy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa verkostoyhteistyöstä yli kuntarajojen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Keskustelen alaisten kanssa yhteistoimintaan liittyvistä menetelmistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisten kanssa henkilökunnan henkilökunnan tiimityöskentelyn johtamisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisten kanssa kasvatuksen ja opetuksen vaikutuksista lapsiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Järjestän kahdenkeskistä keskusteluaikaa johtamilleni esimiehille/työntekijöille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on mahdollisuus keskustella esimieheni kanssa luottamuksellisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen jäsenenä työryhmässä, jota johtaa alaiseni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun alaiseni pitämään koulutukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän kehityskeskusteluja yksilöllisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän ryhmäkohtaisia kehityskeskusteluja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun työnohjaukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen läsnä päiväkodissa (esim. vierailukäynti, lapsiryhmässä, kokous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Johdan pedagogisia keskusteluja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Vastaa seuraaviin kysymyksiin, mitä ajattelet asioista.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	en osaa sanoa	melko samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Oppimisympäristön tulee olla esteetön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapset tulee ottaa mukaan päätöksentekoon aina heitä koskevissa asioissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huoltajat tulee ottaa mukaan päätöksentekoon aina heidän lastaan koskevissa asioissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikissa päivähoitoyksiköissä iloitaan lasten erilaisuudesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Säännöllinen varhaiskasvatuksen arviointi vaikuttaa pedagogiikkaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuollon suunnitelma edistää erilaisuutta tukevaa toimintakulttuuria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on riittävästi osaamista lasten erityisen tuen tarpeisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän tärkeänä esi- ja alkuopetuksen tiivistä yhteistyötä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Johtamista voidaan toteuttaa onnistuneesti ilman kirjallisia suunnitelmia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni vammaiset lapset tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Varhaiskasvatuksen esimiehillä pitää olla erityispedagogista osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni tunne- ja sosiaalisemotionaalisesti					

voimakkaasti käyttäytyvät lapset tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Varhaiskasvatussuunnitelma on usein dokumentti ilman konkretiaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kognitiivisia oppimisvaikeuksia omaavat lapset tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityistä tukea tarvitsevia lapsia varten tarvitaan lisää erityislastentarhanopettajia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluun siirtyessään lasten tulisi saada aloittaa opiskelu lähikoulussaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa työyhteisöni toimintaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Varhaiskasvatuksessa tarvitaan erityistä tukea varten erityisopetusta käsitteleviä kuntakohtaisia laaturyhmiä tai vastaavia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos sijoittaisin erityistä tukea tarvitsevan lapsen päiväkotiryhmään, varaisin häntä varten aina henkilökuntaa tukiresurssina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni lapsen, jolla on sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta kehitysvammaisen lapsen ryhmääni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni lapsen, jolla on oppimisvaikeuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni etniseen vähemmistöön kuuluvan lapsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos sijoittaisin erityistä tukea tarvitsevan lapsen päiväkodin päiväkodin lapsiryhmään, en varaisi häntä varten lisähenkilöstöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Varhaiskasvatusken erityisopetukseen on käytettävissä riittävästi resursseja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos lopettaisin erityisryhmän (pienryhmän), siirtäisin resurssit toiseen ryhmään, jossa on tuen tarpeisia lapsia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos lopettaisin erityisryhmän (pienryhmän), tekisin merkittävän taloudellisen säästön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perustan ratkaisuni tieteelliseen tutkimustietoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Kuinka paljon teet työtä itsenäisesti ja työyhteisösi kanssa?

	Teen itse	Kuulen henkilöstöä jonkin verran ja valmistelen itse	Meillä ei tehdä tällaista suunnittelua	Teen yhdessä alaisteni kanssa	Työntekijät tekevät itse
Varhaiskasvatuksen tavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogiset keskustelutilaisuudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työryhmien kirjalliset tavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Varhaiskasvatuksen henkilökunnan osaamistavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Varhaiskasvatuksen laadun arviointikriteerit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



18. Mitä mielestäsi on inklusiivinen johtaminen?

Liite 4. Kyselylomake perusopetusjohtajille.

Kyselylomake perusopetuksen johtajille

1. Työpaikkakuntasi**2. Sukupuoli**

- nainen mies

3. Virkanimikkeesi

- sivistysjohtaja
 sivistystoimenjohtaja
 opetustoimenjohtaja
 koulutoimenjohtaja
 opetuspäällikkö
 kasvatus- ja opetuspäällikkö
 rehtori
 muu, mikä?

4. Hallinnonala, jossa työskentelet

- sivistystoimi/koulutoimi
 sosiaali- ja terveystoimi
 muu, mikä?

5. Työkokemus perusopetuksen työtehtävistä mukaan lukien esimiestehtävät?

- alle 5 vuotta
 6-10 -vuotta
 11-15 vuotta
 16-20 vuotta
 21-30 vuotta
 31 vuotta tai enemmän

6. Työkokemus perusopetuksen esimiestehtävistä

- alle 5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- 16-20 vuotta
- 21-30 vuotta
- 31 vuotta tai enemmän

7. Koulutustaustasi. Valitse kaikki koulutukset, mitä Sinulla on.

- Lastentarhanopettaja
- Luokanopettaja
- Aineenopettaja
- Kasvatustieteen kandidaatti
- Kasvatustieteen maisteri
- Kasvatustieteen tohtori
- Erityisopettaja
- Erityisluokanopettaja
- Muu, mikä?
- Muu, mikä?

8. Erityispedagogiikan yliopisto-opintosi

- perusopinnot (appro)
- aineopinnot (cum)
- syventävät opinnot (laudatur)
- erityisopettajan opinnot
- ei erityispedagogiikan opintoja
- muu, mikä? opintoviikkojen määrä?

9. Mitä ammattinimikkeitä Sinulla on suoraan johdettavana?

10. Sisältyykö työhösi säännöllistä opetustyötä?

- kyllä
- ei

11. Kuinka monta viranhaltijapäätöstä teit vuoden 2016 aikana?

12. Vastaa seuraaviin kohtiin kirjoittamalla työ kuntasi kysytyjen asioiden lukumäärä. Kuinka monta

kunnallista peruskoulun alakoulua (luokat 1-6) työkunnassasi on?	<input type="text"/>
yksityistä peruskoulun alakoulua (luokat 1-6)?	<input type="text"/>
kunnallista peruskoulun yläkoulua (luokat 7-9)?	<input type="text"/>
yksityistä peruskoulun yläkoulua (luokat 7-9)?	<input type="text"/>
kunnallista erityiskoulua (pääsääntöisesti ainoastaan erityisen tuen oppilaille)	<input type="text"/>

13. Vastaa seuraaviin vaihtoehtoihin valitsemalla kyllä tai ei

	kyllä	ei
Kunnassa järjestetään kaikille ensimmäisen luokan oppilaille mahdollisuus iltapäivätoimintaan/-hoitoon/-kerhoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkunnassani esiopetusta järjestetään kouluilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkunnassani esiopetusta järjestetään päiväkodeissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkunnassani on perusopetusta ulkoryhmänä esim. koululuokka metsässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Talousarvion laadinta kuuluu vastuulleni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Työtehtäviesi jakaantuminen ja painottuminen

Kuinka usein seuraavat työtehtävät toteutuvat työssäsi? Vastaa tämän hetken todellinen tilanne, ei sellaista tilannetta, mitä haluaisit tavoitella. Valitse yksi vaihtoehto.

	viikottain	kuukausittain	joka kolmas kuukausi	puolivuosittain harvemmin	ei kuulu tehtäväviini
Teen viranhaltijapäätöksiä koskien henkilöstöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen viranhaltijapäätöksiä koskien asiakkaita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun johonkin kunnan ylempään johtoryhmään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valmistelen asioita lautakuntaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edustan kuntaa jossakin työryhmässä/kokouksessa yli kuntarajojen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin asiantuntijana luottamushenkilöille/poliitikoille esim. lautakunnan kokouksissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luon rakenteita perusopetuksen laadun arviointiin (esim. aikataulut, arviointimallit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kerään asiakaspalautetta kirjallisesti esim. asiakaskysely (ei jatkuva palautelaatikko)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on mahdollisuus määrätä työntekijöitä täydennyskoulutukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

palkallisena työaikana

Luon rakenteita pedagogiikan kehittämiseen (esim. aikataulut, työryhmät, aiheet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huolehdin henkilöstöresursseista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvioin alaisteni kanssa perusopetuksen tavoitteiden toteutumista (kirjallinen arviointi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvioin yhdessä alaisteni kanssa perusopetuksen prosesseja (kirjallinen arviointi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kokoan tilastoja tai raportteja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Talousjohtamiseen liittyvät työtehtävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Kuinka usein seuraavat työtehtävät toteutuvat työssäsi? Vastaa tämän hetken todellinen tilanne, ei sellaista tilannetta, mitä haluat tavoitella.

	viikottain	kuukausittain	joka kolmas kuukausi	puolivuositain	harvemmin	ei kuulu tehtäviini
Johdan perusopetuksen johtoryhmää/ohjausryhmää/laaturyhmää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa lasten vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa huoltajien vaikuttamismahdollisuuksista päätöksentekoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa opetussuunnitelmista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käyn arvokeskusteluja vastuualueellani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En aina pysty huomioimaan lapsiystävällisyyttä päätöksissäni (kuinka usein näin käy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa verkostoyhteistyöstä yli kuntarajojen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa yhteistoimintaan liittyvistä menetelmistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa henkilökunnan henkilökunnan tiimityöskentelyn johtamisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen alaisteni kanssa kasvatuksen ja opetuksen vaikutuksista lapsiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Järjestän kahdenkeskistä keskusteluaikaa johtamilleni esimiehille/työntekijöille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on mahdollisuus keskustella esimieheni kanssa luottamuksellisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen jäsenenä työryhmässä, jota johtaa alaiseni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Osallistun alaiseni pitämään koulutukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän kehityskeskusteluja yksilöllisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän ryhmäkohtaisia kehityskeskusteluja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun työnohjaukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen läsnä kouluissa (esim. vierailukäynti, lapsiryhmässä, kokous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Johdan pedagogisia keskusteluja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Vastaa seuraaviin kysymyksiin, mitä ajattelet asioista.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	en osaa sanoa	melko samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Oppimisympäristön tulee olla esteetön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat tulee ottaa mukaan päätöksentekoon aina heitä koskevissa asioissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huoltajat tulee ottaa mukaan päätöksentekoon aina heidän lastaan koskevissa asioissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikissa kouluissa iloitaan oppilaiden erilaisuudesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Säännöllinen perusopetuksen arviointi vaikuttaa pedagogiikkaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuollon suunnitelma edistää erilaisuutta tukevaa toimintakulttuuria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on riittävästi osaamista oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän tärkeänä esi- ja alkuopetuksen tiivistä yhteistyötä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Johtamista voidaan toteuttaa onnistuneesti ilman kirjallisia kirjallisia suunnitelmia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni vammaiset oppilaat tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perusopetuksen esimiehillä pitää olla erityispedagogista osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni tunne- ja sosiaalisemotionaalisesti voimakkaasti käyttäytyvät oppilaat tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetussuunnitelma on usein dokumentti ilman konkretiaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kognitiivisia oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat tulee sijoittaa heille muodostettuun omaan ryhmään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita varten tarvitaan lisää erityisopettajia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluun siirtyessään lasten tulisi saada aloittaa opiskelu lähikoulussaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluissa opetussuunnitelma ohjaa toimintaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluissa oppikirjat ohjaavat toimintaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laaja-alainen oppiminen on lisännyt oppiaineiden välistä yhteistyötä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jos opettaisin lapsiryhmää, ottaisin varauksetta ryhmääni lapsen, jolla on sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perusopetuksessa tarvitaan erityistä tukea varten erityisopetusta käsitteleviä kuntakohtaisia laaturyhmiä tai vastaavia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos sijoittaisin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan luokkaan, varaisin häntä varten aina henkilökuntaa tukiresurssina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos opettaisin luokkaa, ottaisin varauksetta luokkaani oppilaan, jolla on sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos opettaisin luokkaa, ottaisin varauksetta kehitysvammaisen oppilaan luokkaani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos opettaisin luokkaa, ottaisin varauksetta ryhmääni oppilaan, jolla on oppimisvaikeuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos opettaisin luokkaa, ottaisin varauksetta luokkaani etniseen vähemmistöön kuuluvan oppilaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos sijoittaisin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan luokkaan, en varaisi häntä varten lisähenkilöstöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopetukseen on käytettävissä riittävästi resursseja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos lopettaisin erityisryhmän (pienryhmän), siirtäisin resurssit toiseen ryhmään, jossa on tuen tarpeisia oppilaita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos lopettaisin erityisryhmän (pienryhmän), tekisin merkittävän taloudellisen säästön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perustan ratkaisuni tieteelliseen tutkimustietoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Kuinka paljon teet työtä itsenäisesti ja työyhteisösi kanssa?

	Teen itse	Kuulen henkilöstöä jonkin verran ja valmistelen itse	Meillä ei tehdä tällaista suunnittelua	Teen yhdessä alaisteni kanssa	Työntekijät tekevät itse
Perusopetuksen tavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogiset keskustelutilaisuudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työryhmien kirjalliset tavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perusopetuksen henkilökunnan osaamistavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perusopetuksen laadun arviointikriteerit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perusopetussuunnitelma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suunnitelma tuntikehyksestä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lukuvuosisuunnitelma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Mitä mielestäsi on inklusiivinen johtaminen?

Liite 5. Haastattelujen kysymykset.

1. Olet (x) kunnassa/kaupungissa vaka/stj johtajana. Voisitko kertoa työstäsi?
2. Mitkä ovat sinun työssäsi tärkeimmät asiat, joista sinun pitäisi huolehtia?
Miten työssäsi painottuvat ihmisten, asioiden ja hallinnon johtaminen?
3. Mind map katsaus -> Kuvaako tämä ajatuksiasi? Oletko tyytyväinen?
4. Tässä ajassa puhutaan paljon inklusiosta. Mitä se sinun mielestäsi tarkoittaa?
5. Miten kuvailisit inklusiivisen kasvatuksen johtamista?
Miten inklusio näkyy käytännössä? Kerro esimerkkejä.
Millaisia esteitä....? Mikä mahdollistaa....?
6. Millaisia inklusiivisia rakenteita teidän kunnassa on?
Kaikki lapset ovat samassa ryhmässä...erityisryhmiä/kouluja?
Onko tapahtunut jotain muutosta kolmiportaisen tuen myötä?
7. Olemme puhuneet johtamistehtävästä ja inklusiivisista rakenteista.
Mihin suuntaan johtaminen on menossa?
Onko tämä mielestäsi oikea suunta vai pitäisikö jotain muuttaa?
Miten mielestäsi pitäisi painottaa ihmisten, asioiden ja hallinnon johtamista?
8. Mitä varhaiskasvatuksessa / perusopetuksessa pitäisi tavoitella tulevaisuudessa?
Miten siihen päästään?



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-952-02-0081-7 (Painettu)
ISBN 978-952-02-0082-4 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Painettu)
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)