



Varhais erityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista

Elina Viljamaa^a & Marjatta Takala^b

^a Oulun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: elina.viljamaa@oulu.fi

^b Oulun yliopisto

TIIVISTELMÄ: Tutkimuksessa selvitettiin yhden kunnan varhais erityisopettajien ajatuksia heidän työhönsä kohdistuneista muutoksista. Kyseisessä kunnassa lakkautettiin päiväkodeissa aiemmin toimineet erityisryhmät ja integroidut erityisryhmät ja kaikki lapset siirtyivät yhteisiin ryhmiin. Varhais erityisopettajien työnkuva yhdenmukaistui konsultoivaksi, useamman päiväkodin ja ryhmän yhteiseksi opettajaksi. Varhais erityisopettajien ajatuksia muutoksesta koottiin elektronisella kyselyllä. Sama kysely toistettiin kolmen vuoden aikana kolme kertaa. Vastauksia tulkittiin muutokseen ja kerronnallisuuteen liittyvien teorioiden kautta (Bruner 1986; Fullan 2001). Vastauksissaan varhais erityisopettajat pohtivat tehtyjä ja meneillään olevia muutoksia ja ehdottivat ratkaisuja ongelmallisiksi kokemiinsa asioihin. Vastaajat kertoivat itsensä ja oman työnsä muutoksen kohteeksi eivätkä asemoituneet muutosprosessissa sen aktiivisiksi toteuttajiksi. He kuvasivat tapahtuneita muutoksia prosessina, jota he tarkastelivat sekä ulkoapäin, että omana sisäisenä muutosprosessinaan. Varhais erityisopettajat yhdistivät muutokset inklusioon ja inklusiiviseen kasvatukseen. Inklusion he ymmärsivät lähinnä tukea tarvitsevien lasten oikeutena olla samoissa ryhmissä muiden lasten kanssa. Varhaiskasvatusta he halusivat kehittää maltillisesti ja joustavia malleja etsien.

Asiasanat: inklusio, muutos, varhais erityisopettaja, varhaiskasvatus

ABSTRACT: This study focused on the thoughts about changes in the work of early childhood special education teachers in one Finnish municipality. In this district, all the special groups and integrated special groups that had been functioning as kindergartens were closed down, and the children were placed in regular groups. The teachers' work profile changed to that of more consultative teachers shared by several kindergartens and groups. The early childhood special education teachers' thoughts on change were collected with an electronic questionnaire repeated three times within a period of three years. The responses were interpreted through the theories of change and narrativity (Bruner, 1986; Fullan, 2001). In their responses, the early

childhood special education teachers reflected on past and ongoing changes, suggesting solutions to issues they saw as problematic. They positioned themselves and their work as a target of change, and not as active actors in the process of change. They described the changes that had taken place as a process that they were considering both from the outside (the decisions were not theirs) and as their own internal thoughts about this process of change. The early childhood special education teachers associated the change with inclusion and inclusive education. They understood inclusion as the right of children with special needs to join the same groups as other children. They wanted to develop early childhood education in a composed manner, looking for flexible models.

Keywords: *inclusion in early childhood education, changes in early childhood special education, teachers of early childhood special education*

Johdanto

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tapahtunut monia isoja muutoksia, kuten siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, lainsäädännön uudistaminen (Varhaiskasvatustilanne, 2015) ja ohjaavan ja velvoittavan asiakirjan, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) julkaiseminen. Muutokset ovat lujittaneet varhaiskasvatuksen yhteyttä osaksi koulujärjestelmämme pedagogista jatkumoa. Varhaiskasvatuksen johdolle ja työntekijöille tämä on merkinnyt kunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman työstämistä, työn ja toiminnan uudelleenarviointia ja työnkuvan muuttumista.

Tutkimuksemme liittyy yhden kunnan varhaiskasvatuksen muutokseen varhaiserityisopettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Kunnassa toteutettiin vuosina 2010–2011 varhaiserityiskasvatuksen kehittämishanke, jonka pohjalta luotiin suunnitelma varhaiserityiskasvatuksen inklusiivisten toimintamallien kehittämiseksi. Lähestyvä kuntaliitos toi osaltaan paineita käytäntöjen yhdenmukaistamiselle. Uudessa toimintamallissa aikaisemmin käytössä olleet pienryhmät ja integroidut erityisryhmät lakkautettiin ja kaikki lapset siirtyivät yhteisiin ryhmiin syksyyn 2013 mennessä. Pidentetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien lasten esiopetus siirtyi pääosin varhaiskasvatukseen toteutettavaksi syksyllä 2015, kun siitä aikaisemmin oli vastannut myös erityiskoulu. Aikaisemmin ryhmissä toimineiden erityislastentarhanopettajien (ELTO), päiväkodeissa kiertävien erityislastentarhanopettajien (KELTO) ja resurssierityislastentarhanopettajien (RELTO) työnkuva yhden-

mukaistettiin konsultoivaksi ja yhteiseksi ammattinimikkeeksi tuli varhaiserityisopettaja. Varhaiserityisopettajien esimiehinä toimineista päiväkodin johtajista tuli muutoksen myötä varhaiserityisopettajien pedagogisia työpärejä.¹

Kiinnostuksen kohteenamme on, millaiseksi varhaiserityisopettajat kertovat nämä muutokset. Tarkastelemme muutoksia varhaiserityisopettajien elettyinä henkilökohtaisina kokemuksina, joiden ymmärrämme olevan tiiviisti sidoksissa työyhteisössä, kunnassa, yhteiskunnassa ja globaalistikin meneillään oleviin muutoksiin. Hyödynnämme tutkimuksessamme Fullanin (2001, 2006) teoriaa muutoksesta sekä kertomisen merkitystä muutoksen ymmärtämisessä ja tuottamisessa (mm. Bruner, 1986; 2004; Spector-Mercel, 2010). Tutkimuskysymyksemme on, ”Millaiseksi varhaiserityisopettajat kertovat työsään tapahtuvat muutokset?”

Fullan (2001, 2006) on tutkinut opetuksen muutosta koulussa. Hän korostaa, että koulu on sidottu yhteiskunnan rahalliseen tukeen sekä yhteiskunnan määrittämiin tavoitteisiin. Tämä näkyy myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, joka parhaillaan on vilkkaan yhteiskunnallisen keskustelun kohteena. Varhaiskasvatuksesta käytävässä keskustelussa voidaan tunnistaa neljä erilaista ulottuvuutta. Ensiksikin, ammattilaisten puheissa korostuu varhaiskasvatuksen sivistys- ja tasa-arvopoliittinen merkitys; jokaisen lapsen oikeus oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen. Toiseksi, varhaiskasvatuksella on hyvinvointipoliittinen tehtävä; lasten ja perheiden hyvinvoinnin turvaaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Kolmanneksi, varhaiskasvatuksesta keskustellaan työvoimapolitiittisena, sukupuolten tasa-arvoon, naisten työllistymiseen ja työuriin liittyvänä kysymyksenä. Ja neljänneksi, keskustelua käydään talouspoliittisista lähtökohdista käsin näkemällä varhaiskasvatus toisaalta investointina tulevaisuuteen ja toisaalta säästötoimien kohteena. (Puroila & Kinnunen, 2017.) Kahdessa ensimmäisessä keskustelussa voi tunnistaa globaalin ulottuvuuden kaikille kuuluvasta kasvatuksesta ja oppimisesta sekä inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta (esim. Kiuppis, 2014; Nutbrown & Clough, 2006). Kolmannen taustalla voi nähdä sekä taloudelliset että muut yhteiskunnan määrittämät tavoitteet. Neljäs keskustelu-ulottuvuus liittyy yhteiskunnan määrittämään taloudelliseen tukeen.

Fullanin muutosteoriaa tutkineen Ahtiaisen (2010; 2017) mukaan teorian lähtökohtana on näkemys muutoksen jatkuvasta läsnäolosta postmodernissa yhteiskunnassa, sekä se, mitä tämä merkitsee eri professioissa toimiville yksilöille. Fullan kirjoittaa muutoksen yhteydessä laajasta ja suppeasta näkökulmasta. Laajalla näkökulmalla hän viittaa yleisen ta-son sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin merkityksenantoihin. Suppea näkökulma puolestaan

¹ Tiedot ovat kehittämishankkeen loppuraportista. Yleiset tiedot muutoksista ja niiden ajankohdista on tarkistettu kunnan varhaiskasvatuksen johdolta.

tarkoittaa eri toimijoiden subjektiivisia merkityksenantoja tai niiden puutteita (Fullan, 2001). Fullan jakaa muutosprosessin kolmeen vaiheeseen, jotka ovat osin peräkkäiset, osin jatkuvasti läsnä. Nämä ovat initiaatio, implementaatio ja institutionalisointi. Initiaatiolla hän tarkoittaa muutoksen alkuvaihetta, jolloin johonkin uudistukseen päätetään ryhtyä tai entistä jatkaa. Seuraavat vaiheet ovat jo mukana sitoutumisen lupauksina. Implementaatio tarkoittaa uuden soveltamista käytäntöön, käyttöä ja kokeilua, kaikkea sitä, millä uudistusta viedään käytäntöön. Ahtiainen (2010) käyttää implementaatiosta nimitystä ”käyttöön ottaminen”. Viimeinen vaihe, institutionalisointi, tarkoittaa käytännön vakiinnuttamista ja uudistuneiden linjausten jäämistä käytäntöön. Institutionalisointivaihe ei ole staattinen, vaan uudistusten pysyvyyden eteen tulee tehdä jatkuvasti töitä esimerkiksi huolehtimalla uusien työntekijöiden perehdyttämisestä. (Ahtiainen, 2010; Fullan, 2001.)

Tarkastelemme varhaiserityisopettajien ajatuksia subjektiivisina merkityksenantoina. Subjektiiviset merkityksenannot eli se, mitä varhaiserityisopettajat kertovat ajatuksistaan suhteessa työssään tapahtuneisiin muutoksiin, eivät ole erillään yleisen tason sosiaalisista ja yhteiskunnallisista merkityksenannoista. Molempia voi tarkastella kertomuksina. Kertomukset toimivat muutosten ymmärtämisen tapana ja välineenä luoden järjestyttä ja jäsentäen todellisuutta (Bruner, 1986; 2004; Heikkinen, 2002; Spector-Mercel, 2010.) Kerrotussa liikutaan myös ajan ulottuvuudella menneessä, nykyhetkessä ja tulevassa (esim. Hyvärinen, 2004). Kertomalla ei vain kuvata jotakin, jota voisimme kutsua todellisuudeksi, vaan tuotetaan ilmiöitä ja niiden olemassaoloa. Kertomuksilla on merkittävä rooli sekä yksittäisessä ihmisessä, että yhteiskunnassa tapahtuvissa muutoksissa. (esim. Meretoja, 2009; Ruopsa, 2016; Spector-Mercel, 2010.)

Tutkimuksen toteuttaminen

Keräsimme varhaiserityisopettajien kokemuksia muutosprosessista kaikille kunnan varhaiserityisopettajille lähetetyllä elektronisella kyselyllä. Kysely toistettiin yhteensä kolme kertaa, vuosina 2013, 2014 ja 2016. Kyselyllä halusimme saada tietoa varhaiserityisopettajien subjektiivisista, muutokseen liittyvistä kokemuksista muutoksen eri vaiheissa sekä myös heidän ajatuksiaan varhaiskasvatuksen kehittämistä. Kysymykset jakaantuivat taustakysymyksiin ja varsinaisiin kysymyksiin. Vastausvaihtoehtoja sisältävällä taustakysymyksellä kartoitimme vastaajan koulutusta, varhaiserityisopettajana toimimisen aikaa ja vastuuseen kuuluvien päiväkotien ja ryhmien määrää. Vastauksia oli mahdollisuus täydentää avoimilla vastauksilla.

Varsinainen kysely sisälsi yhteensä 20 kysymystä, joista tässä tutkimuksessa käytämme seitsemää. Ennen kysymysten ja vastausten rajaamista luimme kaikki vastaukset. Valitsimme seitsemän kysymyksen vastaukset välittivät parhaiten vastaajien omakohtaisia ajatuksia työhön liittyvistä muutoksista ja kehittämisehdotuksista. Muita vastauksia voidaan hyödyntää myöhemmin, muissa tutkimuksissa. Valitsimme kysymykset olivat:

- Varhaiserityiskasvatus on muuttunut kunnassa viimeisinä vuosina. Oletko saanut koulutusta/ohjausta muutoksen vuoksi? Millaista koulutusta olisit halunnut?
- Jos saisit valita, miten järjestäisit erityisen ja tehostetun tuen² päivähoitossa?
- Tapa hoitaa tukea tarvitsevia lapsia erilaisissa erityisryhmissä on huono/melko huono/melko hyvä/oikein hyvä. Perustele valintasi.
- Kenellä on erityispedagoginen ja kuntoutuksellinen vastuu tavallisessa ryhmässä olevista tukea tarvitsevistä lapsista? Kaikilla ryhmän aikuisilla/Varhaiserityisopettajalla/Varhaiserityisopettajalla ja lastentarhanopettajalla/Lähinnä lastentarhanopettajalla/Jokin muu vastaus, mikä?
- Millaista yhteistyötä teet päiväkodin aikuisten kanssa?
- Kerro nykyisen VEO-työsi kolme parasta ja kolme kehittämistä vaativaa asiaa.
- Mitä muuta haluat kertoa?

Kysely toistettiin kaikille kunnan varhaiserityisopettajille yhteensä kolme kertaa. Eri vuosina vastaajia oli seuraavasti: 21 (2013), 10 (2014) ja 23 (2016) vastausprosentin ollessa 72 %, 34 % ja 74 %. Vuoden 2014 vastaajista yhdeksän oli vastannut myös edellisessä kyselyssä. Vuonna 2016 aiemmin vastanneita oli yhdeksän, uusia vastaajia seitsemän ja seitsemän vastaajaa ei muistanut oliko aiemmin vastannut.

Tämän tutkimuksen aineisto, taustakysymysten vastauksia lukuun ottamatta, on enimäkseen vapaasti muotoiltua, kirjoitettua tekstiä, jossa varhaiserityisopettajat kertovat ajatuksiaan työstään ja siihen liittyvistä muutoksista. Tällaista kerronnallista aineistoa voi analysoida monin tavoin (ks. esim. Riessman, 2008). Omaa analyysivaiheitamme ohjasi kerronnallinen tietokäsitys; tietäminen on luonteeltaan eri asioiden yhdistämistä uudelleenlaiseksi ymmärrykseksi (Bruner, 1986). Tutkijoina meillä ei ole yhteyttä varhaiserityisopettajien kokemuksiin, mutta heidän kertomuksiinsa kylläkin. Tulkitsemme niitä teorian, tutkimuskirjallisuuden ja oman ymmärryksemme välisessä prosessissa. (ks. Riessman, 2008; Viljamaa, 2012.) Aineiston ja kirjallisuuden lukemisen prosessi oli sa-

² Monen kunnan varhaiskasvatuksessa käytettiin ja edelleen käytetään esi- ja perusopetuksen kolmiportaiseen tukeen liittyviä termejä ”yleinen”, ”tehostettu” ja ”erityinen” tuki (Pihlaja & Neitola, 2017).

manaikainen ja toimi kaksisuuntaisesti; aineisto ohjasi etsimään yhtymäkohtia kirjallisuudesta ja kirjallisuus auttoi huomaamaan varhaiserityisopettajien vastauksissa kiinnostavia asioita. Luimme työntekijöiden vastauksia suhteessa muutokseen ja muutoksesta kertomiseen liittyviin teorioihin (Bruner, 1986; 2004; Fullan, 2001; 2006; Hausstätter, 2014; Ruopasa, 2016).

Esitämme tulosluvussa varhaiserityisopettajien ajatuksia yleisenä, ”kentällä” tapahtuvana moniäänisenä keskusteluna. Moniäänisyydellä tarkoitamme sitä, että yksittäisen kertojankin vastauksissa kuuluu monia ääniä, joiden alkuperää emme voi tavoittaa. (Bakhtin, 1986.) Emme yksilöi vastaajia peitenimillä tai numeroilla, sillä emme seuraa yksittäisten opettajien muutosprosessia. Käytämme varhaiserityisopettajien vastauksista poimimiamme suoria lainauksia sekä tekstimme sisällä, että erillisinä esimerkkeinä tekstikappaleiden välissä. Aineistossa on kaksi aikaperspektiiviä. Ensinnäkin, aineisto on kerätty kolmena eri vuonna. Toiseksi, vastaajat liikkuvat vastauksissaan menneessä, nykyhetkessä ja tulevassa (Hyvärinen, 2004). Vastauksissa saatetaan siis visioida tulevaa ja muistella aikaisemmin tapahtuneita asioita. Myös aika ennen kunnassa tehtyjä muutoksia on joissakin vastauksissa läsnä. Hyödynnämme vastausten aikaperspektiiviä lukemalla eri vuosien aineistoa kokonaisuutena, huomioiden kuitenkin ajankohdan, josta käsin vastaaja kulloinkin kertoo. Esimerkkien perässä oleva vuosiluku kertoo, minkä vuoden aineistosta kulloinkin on kysymys.

Varhaiserityisopettajien muuttuva työnkuva

Kyselyyn vastanneet varhaiserityisopettajat ilmoittivat koulutustaustakseen erityislastentarhanopettajan tutkinnon eri vuosina seuraavasti: 2013/19, 2014/10 ja 2016/22. Ensimmäisessä kyselyssä yhtä lukuun ottamatta kaikilla oli maisterintutkinto, toisessa maisterintutkinto oli kaikilla ja kolmannessa kahta lukuun ottamatta kaikilla. Vastaajien työkokemus vaihteli eri vuosina alle vuodesta yhdeksään vuoteen taulukon1 mukaisesti.

TAULUKKO 1 Varhaiserityisopettajien työkokemus vuosina

<i>VUOSIA</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2016</i>
alle vuoden	2	2	2
1–3 vuotta	3	2	9
4–6 vuotta	4	1	1
7–10 vuotta	3	3	4
yli 10 vuotta	9	2	7
N yhteensä	21	10	23

Näyttäisi, että pisimpään työssä olleet varhaiserityisopettajat jättivät vastaamatta keskimääräiseen kyselyyn. Vuonna 2016 1–3 vuotta työssä olleiden varhaiserityisopettajien määrä (9) kertonee uusien varhaiserityisopettajien palkkaamisesta.

Taulukkoon 2 on koottu kunkin varhaiserityisopettajan vastuulla olleiden päiväkotien määrä eri vuosina.

TAULUKKO 2 Varhaiserityisopettajan vastuulla olevien päiväkotien määrä

<i>PÄIVÄKOTIEN MÄÄRÄ</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2016</i>
Yksi	8	-	-
Kaksi	-	4	-
Kolme	1	-	5
Neljä	3	4	3
Viisi-seitsemän	3	2	14
Yli seitsemän	6	-	1
N yhteensä	21	10	23

Ensimmäisen kyselyn toteuttamisen aikaan keväällä 2013 kahdeksan varhaiserityisopettajaa kertoi olevansa vastuussa yhdestä päiväkodista. Saman vuoden syksyllä kaikkien varhaiserityisopettajien työnkuva muuttui konsultoivaksi ja vastuulla olevien päiväkotien määrä lisääntyi. Vuonna 2016 yhteensä 15 kunnan varhaiserityisopettajaa ilmoitti vastaavansa vähintään viidestä päiväkodista. Emme selvittäneet vastaajien työnkuvia ennen vuotta 2013.

Avoimissa vastauksissaan varhaiserityisopettajat kertoivat pienryhmien purkamisesta, työtehtävistä ja -rooleista, tavallisista ja e-lapsista, vanhemmista, päiväkodin ja varhaiskasvatuksen johtajista ja vaikkapa ”kaupungista”. Samalla he ilmaisivat omaa suhdettaan siihen, mitä kertovat. He kirjoittivat toiveistaan ja peloistaan, kuulluksi tulemisesta tai

siitä, etteivät olleet tulleet kuulluiksi, voimaantumisesta tai voimien loppumisesta. Bruner ja Lucariello (2006) muistuttavat, että kerrottu sisältää aina kertojansa perspektiivin asioihin, ikään kuin kaksi maisemaa, joita he kutsuvat toiminnan ja tietoisuuden maisemaksi. Toiminnan maisema käsittää esimerkiksi sen, mitä ihminen ajattelee tapahtuneen. Tietoisuuden maisema puolestaan avaa kuuntelijalle tai lukijalle kertojan suhteen noihin tapahtumiin ja asioihin; vaikkapa sen mitä hän toivoo tai pelkää. Molemmat maisemat ovat varhaiserityisopettajien vastauksissa merkityksellisiä.

Tulosluvussa tarkastelemme varhaiserityisopettajien vastauksia seuraavista näkökulmista: millaiseen positioon varhaiserityisopettajat asettavat itsensä ja työnsä muutoksessa; miten he kuvaavat muutoksen prosessimaisuutta, millaiseksi he kertovat oman ja muiden uudelleenmuotoutuvan ammatillisuuden ja miten he ymmärtävät muutosprosessin perusteet ja päämäärän. Näkökulmat tarjoavat yhden tavan jäsentää varhaiserityisopettajien vastauksia. Näkökulmat eivät ole tarkkarajaisia vaan limittyvät toisiinsa.

Muutoksen kohteena vai toteuttajana

Työntekijät asemoivat itseään vastauksissaan sen suhteen, ajattelevatko he itsensä muutoksen kohteeksi vai toteuttajaksi. Pääsääntöisesti he nimeävät jonkun itsensä ulkopuolisen tahon, kuten kunnan tai kaupungin muutoksen toteuttajaksi asemoiden samalla itsensä muutoksen kohteeksi. Aina muutoksen taustalla olevaa toimeenpanijaa ei nimetä.

Kaikkien erityispalveluiden purkaminen [integroidut-, erityis- ja tuetun esiopetuksen ryhmät] oli todella tökerö ja suunnittelu heikoissa kantimissa. (2013)

Vastaaja arvostelee pienryhmien purkamista ja suuntaa kritiikkinsä jollekin itsensä ulkopuoliselle taholle. Elämään ja työhön luonnollisena asiana kuuluva muutos muuttuu haasteelliseksi silloin, kun se koetaan ulkoa ohjatuksi, jonkun toisen määrittämäksi tai kun muutos on rajua (Työhyvinvointi muutoksessa, 2007). Varhaiserityisopettajat kertovat toteutuksen olleen liian nopeaa, tiedottamisen riittämättömänä ja kuulemisen olematonta. Alkuvaiheessa kokemus siitä, ettei ole tullut kuulluksi, aiheutti vastaajissa voimakkaita reaktiota.

VEO-joukosta on nyt jäämässä monia pois [siirtyvät muihin tehtäviin], koska meitä ei kuultu tässä inklusiohankkeessa ollenkaan. Innostusta ei kaikilla enää riitä. (2013)

Kuulluksi tulemisen kokemus ja mahdollisuus osallistua muutokseen sen kaikissa vaiheissa on yksi onnistuneen muutoksen ydinasioista (Ballet & Kelchtermans, 2009; Työhyvinvointi muutoksessa, 2007). Osin kokemus siitä, ettei ole tullut kuulluksi, nähdään kömpelöistä päätöksenteon rakenteista johtuvaksi, jolloin ”Kaupungin muutamit vanhaaikaiset ja joustamattomat käytännöt ärsyttävät (2014)”, sekä isosta organisaatiosta, johon yksittäinen ihminen hukkuu.

Jonkin verran on ollut tunne, että kunnassa sanellaan, miten tulee toimia [ei niinkään VEKA-asioissa³, vaan muuten]. Isossa organisaatiossa on joissakin tilanteissa monta "porrasta" astua, ennen kuin saa pienenkin asian selvitettyä. (2013)

Ulkopuolisuuden kokemusta sanoitetaan kertomalla, miltä muutos tuntuu. Kommentti *"Saa nähdä mitä tästä tulee (: (2013)"* kiteyttää monien varhaiserityisopettajien alkuvaiheen hämmentyneen olotilan. Vastauksista heijastuu myös pelkoa, epäilyä, ärsyyntymistä, avuttomuutta, huolta ja kiireen tuomaa väsymystä (ks. Ballet & Kelchtermans, 2009). Varhaiserityisopettajat halusivat tehdä työnsä hyvin, perehtyä lasten asioihin kunnolla, viettää aikaa ryhmissä, toimia mallina muulle henkilökunnalle, kohdata vanhempia ja keskustella johtajan kanssa. Arkitodellisuus on kuitenkin toinen. Kolmen vuoden kuluttua *"Kaikilla tuntuu olevan kiire! (2016)"*. Kiirekertomus on päiväkodeissa hyvin vahva ja sen tiedostaminen voi auttaa muutokseen (Puroila, Estola, Juutinen, & Viljamaa, 2017). Vastavalmistuneilla on työstään muutoksen alkuvaiheessa idealistisempi kuva ajan riittämisestä tärkeisiin asioihin kuin tehtävässä jo pitempään olleilla.

Pyrin olemaan mahdollisimman paljon lapsiryhmissä, ainakin aamupäivän ajan. Toimistotyötä ajattelin tehdä päivälevon aikana. Työnkuva vasta muotoutuu. (2013)

Ensimmäisessä kyselyssä osa vastaajista kertoi olevansa liian suuren muutoksen edessä tai sisällä ilman riittävää valmistautumista ja koulutusta.

Alueet ovat todellisen asiaan paneutumisen kannalta vielä liian suuria ja henkilöstö on joutunut ottamaan inklusiivisen mallin vastaan ilman koulutusta, lyhyellä ajalla. (2013)

Vastauksissa on viitteitä siitä, että työntekijöiden osallisuutta pyrittiin parantamaan radiikaalilta tuntuvan alun jälkeen. Osa vastaajista esimerkiksi kertoo olleensa inklusioon liittyvässä koulutuksessa. Koulutusten suhteen ongelmalliseksi kerrotaan se, että *"hyvää koulutusta on liian vähän tarjolla, eikä kaikki pääse niihin mitenkään (2013)"*. Vielä vuoden 2016 kyselyssä monen varhaiserityisopettajan kehittämistoiveena on, että koko *"henkilökunnan koulutusta tulee lisätä todella paljon"*. Koulutukseen liittyvissä puheenvuoroissa on näkyvissä suurta eroa vastaajien kesken. Vuonna 2016 eräs varhaiserityisopettaja kirjoittaa: *"Olen saanut valtavasti lisäkoulutusta"* luetellen 13 erilaista spesifiä koulutusta, toisen todetessa *"En saanut koulutusta, enkä myöskään kunnan perehdytystä. Koulutusta toivoisin monelta eri alueelta"*.

Varhaiserityisopettajat kertoivat olevansa eriarvoisessa asemassa koulutukseen pääsemisen ja varhaiserityiskasvatuksen aluepäällikön tai päiväkodin johtajan antaman tuen suh-

³ Varhaiserityiskasvatukseen liittyvissä asioissa.

teen. Kouluttautumisen voi ajatella liittyvän suoraan siihen, miten yhdenmukaisesti varhaiskasvatusta halutaan toteutettavan. Kasvatusteoria, joka sisältää moraalisen tiedon ja päämäärän, pitää jalkauttaa erilaisin mekanismein työntekijöiden omaksi muutosteoriaksi (Ahtiainen, 2010). Pihlaja ja Neitola (2017; Pihlaja, 2009) ovat tutkineet tukea tarvitsevien lasten päivähoidon järjestämisen käytänteitä eri kunnissa ja toteavat erojen olevan suuria. Suuria eroja on myös varhaiskasvatuksessa erityisopetuksen käsitteistön käyttämisessä eri kunnissa (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Varhaiserityisopettajat asemoivat siis kaikkien vuosien aineistoissa itsensä muutoksen kohteeksi, eivätkä sen aktiivisiksi toteuttajiksi. Ainoa yhteys, missä he implisiittisesti viittaavat toisenlaiseenkin positioon, löytyy johtajan työparina olemiseen pohdinnoista. Käsittelemme tätä asiaa kohdassa 'Työroolien uudelleen muotoutuminen'.

Muutos prosessina

"Ei ole valmiita malleja, ollaan keskellä prosessia (2016)", kirjoittaa eräs varhaiserityisopettajista. Prosessi ja tien tai matkan metafora ovat esimerkkejä sanoista, joilla kuvataan muutosten aiheuttamaa sysäystä johonkin muuttuneeseen olotilaan. Kokemus tuntuu laajasti jaetulta, mutta sen sisällä prosessia pohditaan erilaisista näkökulmista. Yksi vastaaja tulkitsee asiaa itseään tutkien.

Ehkä minulla on menossa muutosvastarinta, kun en ole toiminut aikaisemmin tällaisessa päivähoitossa. (2013)

Ihmiset eivät vastusta asioita vastustamisen vuoksi, vaan yleensä siksi, että he eivät tunnista muutoksen takana olevia perusteita. Muutoksen tuomaa painetta ja epämukavuutta kehdetään, jos tiedetään mihin muutoksella pyritään. (Fonsén, 2014; Työhyvinvointi muutoksessa, 2007.) Tehtyjen muutosten tausta saattoi olla ainakin alussa varhaiserityisopettajille riittämättömästi perusteltu. Seuraava vastaaja kiteyttää epävarmuuden olotilan, jossa ei ole varmuutta suunnasta.

Välillä tuntuu että kaikki on jossain muutoksessa ja kenelläkään ei ole käsitystä kokonaisuudesta, joka on todella sirpaleinen. Tieto ja työkalut ovat hajallaan! (2014)

Voi olla pelottavaa astua tutusta toimintatavasta tuntemattomaan. Prosessin alkuvaiheessa entiset tutut työskentelytavat eivät enää olleet mahdollisia, mutta uudetkaan eivät tuntuneet vielä omilta. Ei oltu enää entisessä tutussa, mutta ei myöskään perillä uudessa. (Fullan, 2001; Työhyvinvointi muutoksessa, 2007.) Eräs varhaiserityisopettaja kuvaa olevansa ikään kuin asioiden välissä.

Tämä on nyt välitila, mutta selkeämpi työnkuva ja vaatimukset olisi tarpeen. (2013)

Kahden asian, menneisyyden ja tulevan välistä tilaa voi kutsua liminaalitulaksi (Kontinen, Houni, Karsten, & Toivanen, 2013). Muuttuvat käytänteet sysäävät välitilaan, epätasapainoon, josta varhaiserityisopettajat kaipaavat takaisin tasapainoon. Ihmisellä on voimakas tarve etsiä kaaoksesta kohti kanonisuutta ja tasapainoa ja sijoittaa tapahtumat johonkin tuttuun kehykseen (Bruner & Lucariello, 2006). Yllä oleva vastaaja ajattelee kaivatun tasapainon toteutuvan, jos uudenlainen työnkuva ja työhön liittyvät vaatimukset selkeytyisivät. Niitäkin on, jotka ajattelevat, että muutosprosessi vain ottaa aikansa, eikä sitä voi kiirehtiä.

Tällaisessa mittavassa muutoksessa on paljon asioita, jotka selviävät hiljalleen, malttia tarvitaan. Toivoisin positiivista asennetta muutoksen myötä, paljon on kiinni siitä, millä tavoin itse suhtaudumme asioihin ja tiedotamme niistä eteenpäin. (2013)

Muutosprosessin tuomaa painetta ja epävarmuutta keuhetaan eri tavoin (Ahrens, 2017; Ballet & Kelchtermans, 2009; Ruopasa, 2016). Osa vastaajista kertoi jo ensimmäisessä kyselyssä yrittävänsä kohdata avoimin mielin tulevan, vaikeista tunteistaan huolimatta.

Oma työnkuvani on muuttunut ja se muotoutuu edelleen pikkuhiljaa. Olen nyt opetellut uutta työnkuvaa. Ryhmästä luopumisen tuskaa olen työstänyt kevään ajan. Nyt alkaa ajatukset olla osittain selvänä ja suuntaan uutta kohti avoimin mielin. (2013)

Varhaiserityisopettajille yhteinen, pitkälti jaettu kokemus neljän vuoden kuluttua muutoksen aloittamisesta on se, ettei paluuta entiseen enää ole. Työntekijät sanoittavat asian eri tavoilla; suuntautumalla tulevaisuuteen, miettimällä muutoksen mukanaan tuomia vahvuuksia tai epäkohtia, kaipaamalla takaisin entiseen, kertomalla masennuksesta, vastustuksesta ja sekavista tunteista. ”Paluuta entiseen ei ole” -ajatus tulee esille myös vastauksissa, joissa ollaan huolissaan siitä, ettei lapsi tule saamaan tarvitsemaansa tukea nykyisessä mallissa.

Juuri eilen yksi isä tuli kysymään, miten hänen lapsensa, jolla on kielenkehityksen erityisvaikeus, tulee syksyllä saamaan tukea. Lapsella on käytössä erilaisia kommunikaatiota tukevia välineitä. Hänen kanssaan tulisi viittoja, mutta henkilökunta vaihtuu, eikä viittovaa aikuista enää syksyllä ole ryhmässä. Tuli aika avuton olo. Jos integroitu erityisryhmä olisi vielä olemassa, lapsi pääsisi sinne ja tuki olisi taattu. (2016)

Varhaiserityisopettaja katsoo muutosta lapsen näkökulmasta. Lapsen paras ei ole yksiselitteistä (esim. Eerola-Pennanen & Turja, 2017), mutta se on, että kielellisen erityisvaikeuden kanssa elävä lapsi tarvitsee osaavan ja riittävän tuen.

Työntekijöiden muuttuvat roolit

Muutoksen myötä kaikkien varhaiserityisopettajien työnkuva muuttui konsultoivaksi. Työnkuvat eri ammattiryhmien kesken mietityttivät vastaajia. Aiemmin pienryhmissä erityislastentarhanopettajilla olleet lapset olivat nyt lastentarhanopettajien ohjaamissa

ryhmissä ja lastentarhanopettajat vastasivat päivittäisen tuen järjestämisestä. Molempien ammattiryhmien tietotaito lähenei toisiaan. Varhaiserityisopettajat iloitsivat saadessaan olla ”oikeasti näkyviä ja tiimin jäseniä päiväkotiryhmissä (2016).” Samalla he toivoivat, että työnkuvat pysyisivät selkeinä ja varhaiserityisopettaja ”voisi toimia arjessa mukana erityisopettajana, ei yhtenä ryhmän aikuisena (2014)”. Karilan ja Kupilan (2010) mukaan päiväkodeissa vallitsee vahvasti ”kaikki tekevät kaikkea” – työkulttuuri. Selkiytymättömät työnkuvat voivat vaikuttaa työn laatuun kielteisesti, jos työntekijöiden ammatillinen identiteetti jää hauraaksi. (Karila & Kupila, 2010.)

Tärkeäksi muutoksen onnistumisen mittariksi varhaiserityisopettajat kertovat päiväkotiryhmässä toimivan henkilökunnan osaamisen ja asenteen erilaisuutta kohtaan.

Erityisryhmien lakkauttamisen jälkeen veon työ on tullut haasteellisemmaksi ryhmissä, koska henkilökunnalla ei riitä tietotaito kaikissa tuen asioissa. [Vastaaja vaihtuu.] Lisäksi osalla henkilökunnasta on asenneongelmaa, johon ei aina ole helppoa yksittäisenä veona tai edes johtajan kanssa tiiminä pystyä vaikuttamaan. (2016)

Seuraavan vastaajan ajattelussa on kaksi, keskenään ristiriidassakin olevaa ulottuvuutta.

Toivoisin myös, että jonain päivänä jokaisessa päiväkodissa olisi oma veo, joka olisi jatkuvasti läsnä päiväkodin arjessa ja antamassa tukea heti kun tarvitaan. Tosiasiaan on, että suurimmalla osalla varhaiskasvatuksen henkilöstöä on valmiudet ja ammattitaito työskennellä ja kohdata e-lapsia, ja veon rooli on kuunnella ja todeta, että he itse sanoivat ratkaisun ongelmaan/haastavaan tilanteeseen. Läsnäolon merkitys on siis tärkeää. (2016)

Vastaaja toivoo jokaiseen ryhmään omaa varhaiserityisopettajaa tukea antamaan, mutta toteaa samalla, että henkilökunnalla itselläänkin on valmiutta ja osaamista. Erityisopettajien työskentelyä kouluissa on kritisoitu siitä, että heidän toimintansa ja olemassaolonsa aiheuttaa muissa opettajissa tunteen osaamattomuudesta. Pihlajan mukaan inklusiivisen kasvatuksen yhtenä päämääränä on vastata tähän kritiikkiin purkamalla vanhoja käytänteitä ja käsityksiä (Pihlaja, 2009; Hermanfors, 2017b.)

Varhaiserityisopettajat tuovat esille myös sen, etteivät varhaiskasvatuksen työntekijät ole samanlaisia. Osa tuntee muita enemmän mielenkiintoa erityisyyden kysymyksiä kohtaan ja valikoituu tästä syystä kouluttautumaan ja työskentelemään tuen tarpeisten lasten kanssa.

(Erityis)ryhmiin hakeutuu henkilökuntaa, joka on kiinnostunut ja motivoitunut työskentelemään erityislasten kanssa ja heillä on usein halua oppia uutta ja kehittyä työssään. (2016)

Nykyinen koulutusjärjestelmämmekin perustuu ajatukseen, että jokaisella on mahdollisuus suuntautua työskentelemään itselleen sopivien lasten kanssa. Hermanforsin

(2017b) mukaan tämä koulutusjärjestelmässämme oleva ajattelu on omiaan vahvistamaan dikotomista diskurssia normaaleista lapsista ja erilaisista lapsista.

Roolien muuttumiseen liittyy myös varhaiserityisopettajien uudenlainen suhde johtajaan. Varhaiserityisopettaja ja johtaja muodostavat nyt työparin aiemman esimies-alainen – suhteen sijaan. Varhaiserityisopettajat kertovat hämmennyksestä, mutta myös ammatillisuuden vahvistumisesta.

Olen aloittamassa koko talon veona tällä hetkellä sekavin tuntein... minua mietityttää miten pedagoginen työparitoiminta nykyisen johtajan kanssa tulee onnistumaan, minähän en enää ole hänen "alaisensa", koska esimieheni vaihtuu. (2013)

Vastaajaa mietityttää muuttunut asetelma. On hyvä muistaa, että johtajat ovat samassa muutosprosessissa kuin varhaiserityisopettajatkin. Tutkimusten mukaan päiväkodin johtajuutta toteutetaan erilaisista identiteeteistä käsin. Osa tekee työtään lastentarhanopettajana, jolla on myös johtajan tehtäviä, osa taas pitää itseään selkeämmin johtajana. (Fonsén, 2014; Granrusten, 2016; Karila & Kupila, 2010.) Vielä kolmen vuoden kuluttua muutosten aloittamisesta toiveena on, että saadaan *"yhteistyö johtajien kanssa paremmin toimivaksi (2016)"*. Useissa vastauksissa yhteistyö johtajan kanssa kuvataan kuitenkin yhdeksi työn parhaista puolista.

Päiväkodeissa työskentelyssä hienointa on tiimityöskentely ryhmissä ja yhteistyö päiväkodin johtajan kanssa. (2016)

Päiväkodin johtajan ja varhaiserityisopettajan suhteen uudelleenmuotoutumisen prosessia voi lukea paitsi suorista kommentteista, myös rivien välistä eri vastausten yhteydessä. Esimerkiksi alkuvaiheessa varhaiserityisopettajat tuovat esille omakohtaisen tiedonsaannin hankaluuden. He kertovat myös johtajien kärsivän samasta tilanteesta.

Vanhempia ei ole tiedotettu muutoksesta ajoissa tai ollenkaan, se on jäänyt päiväkotien johtajien vastuulle. (2013)

Johtajan kanssa ollaan "samassa veneessä" tiedon saamisen suhteen. Kertoja asemoi sekä itsensä että johtajan ulkopuolisen saneleman muutoksen kohteeksi, joka ei huolehdi tiedottamisesta vanhemmille eikä johtajille. Mutta sitten varhaiserityisopettaja, joka kirjoittaa, että työssä yhtenä kehittämisen asiana on *"tietotaidon lisääminen kentälle yhdessä johtajan kanssa (2016)"*, paikantaakin itsensä muutoksen toteuttajaksi johtajan rinnalle. Ja jälleen varhaiserityisopettaja, joka painottaa päiväkodin johtajan roolia inklusiivisen muutoksen johtamisessa mainitsematta itseään johtajan työparina, asemoi itsensä johtajan alaisuuteen johtajan johtaman muutoksen toteuttajiksi. Varhaiserityisopettajien rooli suhteessa johtajaan ei siis näyttäydy yhtenäisenä vaan liikkumisina eri rooleissa. Varhaiskasvatuksessa ollaan saman asian äärellä kuin työelämässä yleisemmin kollektiivisten ammatti-identiteettien murtuessa. Murtumisesta huolimatta käsitykset työidentiteetistä

ovat hyvin pysyviä; uudenlaista identiteettiä työstetään käsikirjoittamalla omaa tarinaa uudelleenlaisiksi (Hägg, 2011; Ruoposa, 2016).

Johtamisen merkitys muutoksen onnistumisessa tulee vastauksissa painokkaasti esille. Johtajilla varhaiserityisopettajat tarkoittavat omia esimiehiään eli varhaiskasvatuksen johtoa, epämääräisemmin ”kaupunkia” tai välillä päiväkodin johtajaa. ”*Esimiehen kanssa yhteydenpito ja hänen ymmärtäminen tuen tarpeista (2013)*” on asia, jota toivotaan. Erityiskasvatuksen aluetta hyvin tunteva esimies on ilon aihe.

Onneksi meillä on oma veka-aluepäällikkömme, jolla on varhaiserityiskasvatus hallinnassa [pikkuhiljaa näin isossa organisaatiossa] ja koen, että hän kuuntelee meitä ja haluaa kehittää. (2013)

Mistä muutoksessa on kysymys

Kyselyssämme olimme kiinnostuneita kunnassa toteutetuista muutoksista varhaiserityisopettajien näkökulmasta. Sellaiset lausahdukset kuten ”*Meitä ei kuultu tässä inklusiiohankkeessa (2013)*” tai ”*Henkilöstö on joutunut ottamaan inklusiivisen mallin vastaan ilman koulutusta (2013)*” kertovat varhaiserityisopettajien yhdistävän meneillään olevan ”hankkeen” tai ”mallin” inklusiioon. Avoimissa vastauksissaan varhaiserityisopettajat käyttivät runsaasti käsitteitä ”inklusiio”, ”inklusiivisuus”, ”inklusiivinen malli” sekä ”inklusiivisuuden idea, ihanne ja periaate”. Kunnassa tehtyjen varhaiskasvatukseen liittyvien muutosten taustalla ajatteleminen olevan halun kehittää varhaiskasvatusta inklusiiviseen suuntaan. Tämän taustalla puolestaan on nähtävissä globaali keskustelu, jonka juuret ovat kahdessa kasvatusta ja koulutusta koskevassa, lähtökohdiltaan erilaisessa ohjelmassa. ”Education for all” -ohjelman agendana on mahdollistaa maailmanlaajuisesti kaikille yhdenvertainen oikeus ja mahdollisuus kasvatukseen ja koulutukseen. ”Inclusive Education” -ohjelma puolestaan on erityiskasvatuksen parista noussut uudenlainen ajattelu oppijoiden tukemisesta heidän lähikouluissaan eristävien käytänteiden sijaan. Lähtökohdiltaan erilaisista tarpeista nousseilla UNESCO:n ohjelmilla on hyvin samankaltaisia päämääriä. (Kiuppis, 2014.)

Tarkastelemme seuraavassa, millaiseksi varhaiserityisopettajat kertovat ”inklusiion” ja ”inklusiivisuuden” eli mistä he kertovat kirjoittaessaan inklusiosta. Vastauksissa on tärkeää huomioida molemmat maisemat; mitä varhaiserityisopettajat kertovat inklusiosta ja mikä on heidän oma suhteensa siihen (Bruner & Lucariello, 2006).

Useimmille vastaajille inklusiio näyttää tarkoittavan tukea tarvitsevien lasten sijoittamista muiden lasten joukkoon lähipäiväkotiin (ks. Hakala & Leivo, 2015; Mikola, 2012).

Inklusiio sopii kuitenkin hyvin monelle lapselle ja lähipäiväkoti on hyväkin asia. Jotkut vain ei siitä hyödy ja se meidän pitäisi tunnustaa. Onhan se totta, että mitä pienempi ryhmä sitä laadukkaampaa opetus on. (2014)

Tältä pohjalta ajatellen on loogista, että vastaajat voivat käyttää kunnassa tehdyistä konkreettisista toimenpiteistä nimitystä ”inkluisio” tai ”malli” ja että inklusion voi ajatella olevan asia joka toimii tai ei toimi.

Inkluisio sinänsä ei minusta ole asia, joka toimisi huonosti, vaan ylipäättään koko laskentamalli. Ryhmät vain täytetään (kunnan nimi) mallin mukaan todella täyteen ja sopimuspäiväläisiä lasketaan useita yhdelle paikalle, jotta kerroin 3.25 toteutuu. Tämä on muuttunut oleellisesti, kun liityimme (kunnan nimi). Minusta meillä inkluisio toteutui [ennen kuntaliitosta] todella hyvin ja ainoastaan tästä syystä laatu on nyt ikävä kyllä huonontunut. (2014)

Kunnallisen tahon muutokset heijastuvat varhaiserityisopettajien arkityöhön (ks. Fullan, 2001; 2006). Inklusion ajattelu toimivana tai ei toimivana mallina muistuttaa ajatusta inklusiosta toimenpiteinä tai prosessina, joka toteutuessaan on ”valmis”. ”Ollaan inklusiivisella tiellä (2016)” - lausahdus kertoo metaforan kautta ymmärryksen myös inklusion prosessiluonteisuudesta. Hausstätter (2014) kuitenkin kirjoittaa, että on olemassa suuri ero siinä, ymmärretäänkö inklusiiviset toimenpiteet ja prosessi kertaluonteisina tai muulla tavoin joskus päätökseen tulevina ratkaisuuina vai päättymättömänä prosessina. Varhaiserityisopettajien vastauksista heijastui voimakkaasti ajatus inklusiosta tehtyinä, päätökseen jo tulleina tai päätökseen joskus tulevina toimenpiteinä. Tästä ymmärryksestä seuraa, että on mahdollista ajatella joidenkin yksiköiden olevan inklusiivisia mutta toisten taas ei. Hausstätter (2014) kritisoi tutkijoita, päättäjiä ja kasvatuksen ja koulutuksen toteuttajia tällaisesta inklusiokäsityksestä.

Suurin osa varhaiserityisopettajista suhtautui inklusioon, ymmärtämässään merkityksessä, myönteisesti. He puhuivat inklusiosta ideana ja ihanteena (ks. Hakala & Leivo, 2015) ja toivat esille, että idean ja käytännön toteutuksen välillä valitsee ristiriita.

Inklusion idea on kannatettava. Taloudellinen tilanne ja kaupungin tulostavasti hallintomalli vie pohjaa ihanteelta järjestää tarvittavaa tukea lapselle, tuen hinnoittelu on vaikeaa (2013)

Kannatettavaa ideaa nakertaa kunnan riittämätön taloudellinen tuki. Riittävä taloudellinen tuki on usealle varhaiserityisopettajalle inklusion ehto. Muitakin ehtoja on.

Inkluisio toimii vain riittävillä resursseilla!!! esim. osaava ja riittävä henkilökunta, riittävät tilat ja materiaalit. Inkluisio onnistuu, jos siihen on riittävästi resurssoitu henkilöstöä ja henkilöstöllä on osaamista ottaa huomioon tuentarpeinen lapsi ryhmän jäsenenä. (2016)

Riittävät resurssit ovatkin yksi edellytys vastuulliselle inklusiolle. Resurssien lisäksi tarvitaan myös mm. yhteinen visio, riittävä tuki, pedagoginen johtajuus ja osallisuus lähiyhteisössä. Niiden puuttuessa inklusion varjopuolek korostuvat ja pedagogiikka voi olla vahingollista tai ainakin vastuutonta. (Eerola-Pennanen & Turja, 2017; Hakala & Leivo,

2015). Fullanin (2001; 2006) teorian mukaan myös puuttuvat merkityksenannot vaikuttavat muutosprosessissa. Riittävästä resurssista muutosprosessin alkuvaiheessa osataan iloita.

Vain muutama kunnallinen talo! Yksityiset eivät juurikaan työllistä. Olen "oman taloni henkilökuntaa" siis sen missä on työhuoneeni. Minulla on aikaa tehdä työni hyvin. (2013)

Resurssien lisäksi inklusiio esitetään ehdollisena myös toisella tapaa. Inklusiivinen varhaiskasvatus on tavoiteltava asia, mutta ei sovi kaikille lapsille.

Inklusiio ei sovi autististen tai syvästi kehitysvammaisten lasten haasteisiin, vaan voi hidastaa heidän kehitystään, koska isossa ryhmässä riittävän yksilöllinen ja intensiivinen ohjaus ei ole mahdollista. (2016)

Lapset, joilla on autismin kirjon piirteitä, kehitysviivästymää ja sosio-emotionaalisia haasteita, luettiin vaikeimmin muiden lasten joukkoon soveltuviksi (ks. Botha & Kourkoutas, 2016). Tällaista inklusiion ehdollista hyväksyntää kutsutaan Yes but –asenteeksi (Viitala, 2014, s. 25). Vastaaja perustelee joidenkin lasten jättämisen inklusiion ulkopuolelle yksilöllisen ohjauksen merkityksellä. Sama perustelu on kannatellut pitkään perusopetuksen kaksoisjärjestelmää; yksilöllisen oppimisen korostaminen esimerkiksi yhteisöllisten ja persoonallisuuden kasvuun liittyvien tavoitteiden kustannuksella (Eerola-Pennanen & Turja, 2017; Hakala & Leivo, 2015). Myös avuttomuus ja tunne, ettei pysty ja osaa tarjota oikeanlaista tukea saa ajattelemaan, etteivät kaikki lapset hyödy inklusiosta (ks. Giota & Lundborg, 2007; Botha & Kourkoutas, 2016).

Varhaiserityisopettajat pohtivat inklusiivisuutta myös lasten näkökulmasta.

Kaikilla lapsilla on tarpeita, jotka liittyvät lapsuuteen ja lapsena kasvamiseen. Lapset oppivat paljon toisiltaan, me aikuiset emme voi tietää ketkä lapset ystäväystyvät, myös "tavallinen" ja "erityinen" voivat ystäväystyä. Erilaisuutta on maailma pullollaan, miksi pitää jaotella tietyt erilaiset tiettyyn ryhmään. Varhaiskasvatuksen ohjaavat asiakirjat (jotka perustuvat esim. tutkimuksiin) kertovat miksi toimintaa on kehitettävä inklusiivisin periaattein. Osallisuus on syrjäytymisen vastakohta - annetaan kaikkien lasten osallistua omina persoonina. Tuetaan jokaisen lapsen kasvua ja oppimista siinä ympäristössä jossa hän elää. (2014)

Tärkeänä nähtiin lasten mahdollisuus vuorovaikutukseen ja oppimiseen kaikkien lasten kanssa. Toisessa vaakakupissa painoi vertaistuen merkitys.

Integroidussa erityisryhmässä lapsi saisi mallia ns. tukilapsilta, mutta vertaistuen niiltä lapsilta, joilla on samankaltainen vamma/sairaus, kun lapsella itsellä on. Vertaistuki on todella tärkeää! Olla yksin erilainen on aika rankkaa lapselle. (2014)

Lasten kaverisuhteiden muodostumisesta heterogeenisissa ryhmissä ja erityisryhmissä on erilaisia, keskenään ristiriitaisiakin tutkimustuloksia (Ruijs & Peetsma, 2009). Erilaisuus voi aiheuttaa kiusantekoa, kuten leikistä ulos jättämistä (Viitala, 2014), mutta myös kaverisuhteiden syntymistä ja vähintäänkin moninaisuuteen tottumista (Saloviita, 2009). Kaverisuhteiden syntymiseen vaikuttavat muutkin asiat, kuten lasten ja aikuisten suuri vaihtuvuus (Pihlaja & Junttila, 2001). Aikuisten suhtautuminen monenlaisiin lapsiin toimii myös tärkeänä mallina kaikille lapsille. Varhaiskasvatuksella on suuri merkitys lasten pohtiessa ketkä ovat arvokkaita ja mikä heidän oma paikkansa on yhteisöissä (Hermansfors, 2017a; Lee & Recchia, 2016; Nutbrown & Clough, 2006.)

Tulosten yhteenveto ja pohdintaa

Muutokset varhaiskasvatuksessa varhaiserityisopettajien kertomana muodostivat moniäänisen maiseman, jota tutkijoina valitsemisamme kehyksissä tulkitsimme. Yksittäisen vastaajankin vastauksissa kaikui monia ääniä kuten omaa kokemusta, muiden kanssa keskusteltua, koulutuksessa kuultuja asioita, kulttuurisia käytänteitä ja meneillään olevia kunnallisia ja valtakunnallisia uudistuksia. Muutosprosessi ei näyttäytynyt lineaarisena jatkumona, vaan vaiheet liittyvät toisiinsa sisäkkäisinä (Fullan, 2001; 2006). Varhaiserityisopettajat osallistuvat muutoksen tuottamiseen omilla puheillaan ja teoillaan (ks. Ruoposa, 2016). Tähän tutkimukseen osallistuminenkin on osoitus halusta vaikuttaa oman kunnan varhaiskasvatukseen. Aloite tämän tutkimuksen tekemiseen tuli varhaiserityisopettajilta.

Muutosprosessissa oleminen näkyi varhaiserityisopettajien vastauksissa voimakkaina tunteina. Muutoksen tuleekin tuntua, mutta pitkään jatkuva tunne siitä, ettei työ ole mielekästä tai ettei siihen voi haluamallaan tavalla vaikuttaa, on kuluttavaa (Hausstätter, 2014). Työssä jaksamista heikentävinä asioina varhaiserityisopettajat kertoivat mm. työnkuvan selkiytymättömyyden, liian suuret ryhmät ja liian suuren työkentän, riittämättömät resurssit, arvoristiriidat ja kokemuksensa siitä, etteivät olleet tulleet kuulluksi. Huoli heräsi niistä puheenvuoroista, joissa varhaiserityisopettajat kertoivat uupuvansa työssään. Muutosjohtamista ei kaikilta osin koettu riittäväksi.

Epämukavuusalueelle joutuminen ei yksinään riitä hyvään muutosprosessiin. Tarvitaan myös onnistumisen kokemuksia (Hausstätter, 2014.) Muutoksen mukanaan tuomina positiivisina asioina varhaiserityisopettajat kertoivat yhteistyön johtajan kanssa identiteettiä vahvistavana asiana, tiimin jäsenenä toimimisen ja erilaisten lasten kesken mahdollistuvat ystävyysuhteet. He kertoivat myös oikeiden asenteiden ja valoisan suhtautumisen merkityksestä, siinäkin tapauksessa, etteivät itse kannattaneet tehtyjä ratkaisuja.

Varhaiserityisopettajat yhdistivät muutoksen inklusiioon. Inklusiosta he puhuivat tukea tarvitsevien lasten oikeutena olla samoissa ryhmissä muiden kanssa. Kuitenkin osa varhaiserityisopettajista ajatteli, ettei inklusio sovi kaikille lapsille, mikä ajatus oli ristiriidassa heidän oman inklusiokäsityksensä kanssa. Toinen, samanaikainen käsitys inklusiosta oli inklusion ajatteleminen toimenpiteenä tai mallina, joka ”otettiin käyttöön” ja jolla tarkoitettiin pienryhmien purkamista ja tuen tarpeessa olevien lasten siirtymistä muiden lasten kanssa samoihin ryhmiin. Kaikki eivät nähneet tällaisen toteutuksen sisältävän riittävästi edellytyksiä tukea tarvitsevien lasten ohjaamiseen. Ymmärtääkseen varhaiserityisopettajien logiikkaa oli tärkeää pitää samanaikaisesti mielessä paitsi se mitä he sanovat, myös heidän oma, jäsentymätönkin suhteensa inklusiioon (ks. Bruner & Lucariello, 2006). Erityispedagogiikan ammattilaisten ja tutkijoidenkaan ajatukset inklusiosta eivät ole yhteneväiset (Kilanowski-Press, Foote, & Rinaldo 2010; Lundahl, 2016; Pihlaja, 2009). Tämä tuo haasteen inklusiosta keskustelemiseen ja hankaloittaa työntekijöidenkin käsitysten muotoutumista. Esimerkiksi, varhaiserityisopettajat toivoivat hyviksi kokemiaan, integroitua erityisryhmiä palautettavaksi, mutta eivät pitäneet niitä inklusiivisina. Pihlaja (2009) kuitenkin kirjoittaa, että tällainen ryhmä joidenkin inklusiokäsitysten mukaan on inklusiivinen ja pohtii, onko ”erityisryhmä” nimenä harhaanjohtava.

Tärkeää on myös se, mistä ei puhuttu, eli puuttuvat merkityksenannot (Fullan, 2001). Oman toiminnan, kunnassa tehtyjen ratkaisujen, yhteistyön, pedagogisten järjestelyjen, yhteisen vision ja vaikkapa ympäristön tarkasteleminen osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta voisi tuottaa tuoreita näkökulmia muutos- ja inklusiokeskusteluun. Taloudellisten ja henkilöstöresurssien lisäksi nämäkin ovat inklusiivisen kasvatuksen resurssia (Hakala & Leivo, 2015). Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön ja -kulttuurin arvioiminen ja kehittäminen kaikkien lasten osallistumista ja oppimista mahdollistavaksi on inklusiivisen kasvatuksen ydintä (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017; Hermanfors, 2017a). Tällöin päiväkotia tai ryhmää ei tee inklusiiviseksi se, onko joukossa lapsia, joilla on tuen tarvetta (esim. Lee & Recchia 2016; Pynninen, Väyrynen, & Norvapalo, 2015).

Olemme pyrkineet avaamaan tutkimusprosessimme niin, että lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tutkimuksemme luotettavuutta. Jätimme kyselystä hyödyntämättä useiden kysymysten vastaukset. Voi olla, että ne silti vaikuttivat tässä käytettyihin vastauksiin. Toiseen kyselyyn vastanneiden määrä oli huomattavan pieni. Vastaajakato vaikutti osaltaan siihen, että emme seuranneet muutosprosessia eri vuosien aineistoja vertaillen, vaan valitsimme kokonaisemman aineiston käsittelytavan. Tutkimuksemme luotettavuutta tuleekin arvioida aineiston käsittelytavan ja kerronnallisen tietokäsityksen kautta, jolloin yhdeksi luotettavuuden kriteeriksi nousee se, kuinka ”todelta” kerrottu lukijoista tuntuu. Olemme esitelleet tuloksia mm. varhaiskasvattajille suunnatuissa koulutuksissa testaten

näin tutkimuksemme ”todentuntua” (verisimilitude). (ks. Bruner, 1986, s. 11; Heikkinen, Huttunen, Syrjäjä, & Pesonen, 2012, s. 10.) Varhaiserityisopettajien ajatukset ovat resonoineet kuulijoissa ja herättäneet omakohtaisia kokemuksia. Tutkimuksen näkökulma olisi laajentunut, jos olisimme ottaneet mukaan myös lastentarhanopettajat ja päiväkotien johtajat. Tarkempi perehtyminen muutosten taustoihin olisi ollut myös valaisevaa. Päiväkodin henkilöstön parissa tehtävä kehittämistutkimus olisikin kiinnostavaa jatkoa tutkimukselle. Tärkeää olisi myös tutkia, miten muuttuneita käytäntöjä eletään päiväkodeissa. Nyt tehty kysely antoi kuitenkin kuvan yhden työntekijäryhmän, varhaiserityisopettajien ajatuksista varhaiskasvatuksen muutosprosessissa.

Varhaiserityisopettajien vaatimukset riittävästä resurssista ja koulutuksesta ovat oikeutettuja (ks. Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Välttämätöntä on myös kuulla varhaiserityisopettajien esille nostama huoli tukea tarvitsevien lasten jäämisestä ilman riittävää tukea (ks. myös Mietola, 2016). Varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutoksia arvioivan tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä varhaiserityisopettajien huolenaiheiden kanssa. Ryhmäkoon kasvattamisesta ja subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisesta aiheutuneet haasteet huolestuttavat varhaiskasvatuksen työntekijöiden lisäksi myös vanhempia. (Puroila & Kinnunen, 2017.) Varhaiserityisopettajat haluaisivat varhaiskasvatusta kehitettävän maltillisesti ja joustavia malleja etsien. Tällöinkin on tärkeää pitää jatkuvasti esillä inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä arvoja, kuten tasa-arvoa ja osallisuutta, ettei ratkaisuilla lähdetä niitä polkemaan ja ettei vaihtoehtoiksi tarjoudu ainoastaan entisiin malleihin palaaminen.

Olisi ollut houkuttelevaa päättää muutostarina siihen, että kolmen vuoden kuluttua varhaiserityisopettajien työnkuvan yhdenmukaistamisesta työssä olisi löydetty tasapaino ja työn tekemisen ilo. Ehkä kolme vuotta oli liian lyhyt aika Fullanin (2001) jaottelun kolmannen vaiheen, institutionalisoitumisen eli käytännön vakiinnuttamisen, saavuttamiseksi. Tutkimusaineistomme keräämisen jälkeen muutosprosessi onkin jatkunut kunnassa ja esimerkiksi varhaiserityisopettajien ja avustajien määrää on lisätty. Vakiinnuttaminenkaan, kun sen aika tulee, ei tarkoita pysähtyneisyyttä, vaan jatkuvasti ylläpidettävää keskustelua valitussa suunnassa pysymiseksi ja huolehtimista jokaisen mahdollisuudesta tulla kuulluksi.

Lähteet

Ahrens, M. (2017). How to make innovations succeed or fail. *Childhood Education*, 93(3), 259–262. doi:<https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1325294>

- Ahtiainen, R. (2010). *Reformin implementaatio. Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteorrettisten tekijöiden sisällönanalyttinen tarkastelu Kelpo -kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa*. Pro gradu -tutkielma. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models. Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform*. Helsinki Studies in Education, 13. Helsingin yliopisto.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1150–1157. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.012
- Botha, J. & Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784–799. doi:10.1080/13603116.2015.1111448
- Bruner, J. & Lucariello, J. (2006). Monologue as narrative recreation as the world. Teoksessa K. Nelson (toim.), *Narratives from the crib* (s. 73–97). Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research* 71(3), 691–710.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 195–206). Tampere: Vastapaino.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 39. Saatavana osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf> (Luettu 1.11.2017.)
- European agency for special needs and inclusive education. (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – Contributions from a European study*. M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and F. Bellour (toim.). Odense: Denmark. Saatavana osoitteesta <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20Summary%20Report%202017.pdf> (Luettu 1.11.2017.)
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis, 1914. Tampereen yliopisto.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113–122. doi:0.1007/s10833-006-9003-9
- Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan. Omfattning, former och konsekvenser*. [Special need support. Extent, form and consequences] IDP-rapport 2007:03.
- Granrusten, P. T. (2016). Early childhood teacher or leader? Early childhood directors' perceptions of their identity. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 247–267.

- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8–23.
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. doi:10.1080/00313831.2013.773553
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen, & L. Syrjälä (toim.), *Narrative research. Voices of teachers and philosophers* (s. 13–28). Jyväskylä: SopHi.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20(1), 5–21. doi:10.1080/09650792.647635
- Hermanfors, K. (2017a). Erilaisuuden diskurssit erityispedagogisessa kontekstissa. *Kasvatus*, 2, 110–127.
- Hermanfors, K. (2017b). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95.
- Hyvärinen, M. (2004). Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia* 4, 297–309.
- Hägg, O. (2011). *Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti*. Acta Universitatis Tamperensis, 1618. Tampereen yliopisto.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. [Professional identity construction in early childhood education through encounters with different groups and generations of professionals.]* Loppuraportti. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Saatavana osoitteesta <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238> (Luettu 8.12.2017.)
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25, 43–56.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the ‘Salamanca Process’. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761. doi: 10.1080/13603116.2013.826289
- Kontinen, T., Houni, P., Karsten, H., & Toivanen, H. (2013). Liminaalitalan käsite työn muutosten jäsentäjänä. *Aikuiskasvatus* 4, 252–264.
- Lee, Y.-O. & Susan L. Recchia, S.L. (2016). Zooming in and out: Exploring teacher competencies in inclusive early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 1–14. doi:10.1080/02568543.2015.1105330
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11, 1–10. doi:0.1177/1745499916631059
- Meretoja, H. (2009). Inhimillisen todellisuuden narratiivinen todellisuus ontologisena ja epistemologisena kysymyksenä. Teoksessa: S., Hägg, M., Lehtimäki & L., Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. (s. 207–237). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mietola, R. (2016). Keskeneneräistä tasa-arvoa? Koulutuspolitiikassa piiloutuva vammaisuus. *Kasvatus* 4, 370–375.

- Mikola, M. (2012). Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttamaan. *NMI Bulletin* 1, 1–13.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2006). *Inclusion in the early years. Critical analyses and enabling narratives*. London: Sage.
- Pihlaja, P. & Juntila, N. (2001). *Julkishallinnon hajauttaminen – miltä lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen?* Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa –näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49(2), 146–157.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70–91.
- Puroila, A.-M., Estola, E., Juutinen, J., & Viljamaa, E. (2017). Arm-chair pedagogy: Embodying caring values in a preschool context. In E. Johansson, & J. Einarsdottir (toim.), *Values in Early Childhood Education: Citizenship for tomorrow*. London: Routledge.
- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Saatavana osoitteesta http://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0 (Luettu 20.12.2017.)
- Pynninen, T., Väyrynen, S., & Norvapalo, K. (2015). *Kun me kuitenkin ollaan tässä maailmassa saman taivaan alla. Kokemuksia inklusiosta ja samanaikaisopettajuudesta. A School for All-hanke*. Lapin yliopisto. Saatavana osoitteesta <https://www.ulapland.fi/loa-der.aspx?id=44fb19e6-e874-4ab7-9040-50dc97e55d45> (Luettu 13.11.2017.)
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* 4(2), 67-79. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Ruoposa, L. (2016). Kerrottu identiteetti organisaatiomuutoksen kontekstissa. (Narrated identity in the context of organisational change). *Acta Universitatis Ouluensis G Oeconomica* 80. Oulun yliopisto.
- Saloviita, T. (2009). *Kaikille avoimeen kouluun! Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20(1), 204–224. doi:10.1075/ni.20.1.10spe
- Työhyvinvointi muutoksessa* (2. uud. p.). (2007). Helsinki: Valtiokonttori, Kaiku-palvelut. Saatavana osoitteesta <http://vm.fi/documents/10623/307711/Ty%C3%B6hyvinvointi+muutoksessa+kirja+2007.pdf/dcd00741-f076-48b3-b503-b98898e14cdc> (Luettu 1.5.2017.)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Saatavana osoitteesta http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf (Luettu 4.5.2017.)
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 501. Jyväskylän yliopisto.

Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona (With children's knowledge. Narrative encounters of a mother and children at home)*. Acta Universitatis Ouluensis, E129. Oulun yliopisto.