



Pedagogiikkaa poikkeusaikana - päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia pedagogiikan toteuttamisesta COVID-19-pandemian aikana

Tiina Kuutti^a, Sanni Kahila^b & Nina Sajaniemi^c

^a Itä-Suomen yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: tiina.kuutti@uef.fi,
<https://orcid.org/0000-0003-0776-7004>

^b Itä-Suomen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-6381-2610>

^c Itä-Suomen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-5959-7572>

TIIVISTELMÄ: Keväällä 2020 COVID-19-pandemian aiheuttama poikkeustila loi uudenlaiset olosuhteet myös varhaiskasvatustyölle. Tässä tutkimuksessa selvitetään päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia pedagogiikan toteuttamisesta poikkeusaikana. Aineistona tutkimuksessa ovat varhaiskasvatushenkilöstön kirjoittamat päiväkirjat (n = 14), joissa he kuvaavat omaa ja tiimin toimintaa poikkeusaikana. Tulosten mukaan poikkeusajalle muodostuneet olosuhteet toivat pedagogiikan toteuttamiselle sekä mahdollisuuksia että esteitä ja ohjasivat kehittämään pedagogiikan toteuttamista tilanteeseen sopivaksi. Poikkeusaikana havaittiin neljä kronologista vaihetta, joissa mahdollisuudet, esteet ja pedagogiikan kehittäminen näyttäytyivät hieman eri tavoin. Tulosten mukaan selkeät toimintamallit ja tavoitteet, henkilöstön vuorovaikutuksen ylläpitäminen sekä varhaiskasvatushenkilöstön eriytyvän osaamisen hyödyntäminen edistävät laadukkaan varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan toteuttamista myös poikkeusaikoina.

Asiasanat: COVID-19-pandemia, varhaiskasvatus, pedagogiikka

ABSTRACT: In the spring of 2020, the state of emergency caused by the COVID-19 pandemic created new conditions for early childhood education. This study examines the experiences of early childhood education professionals in implementing pedagogy during the exceptional period. The research data consist of diaries written

by early childhood education staff (n = 14), in which they describe their own and their team's work during the exceptional period. According to the results, the conditions created both opportunities and obstacles to the implementation of pedagogy during the exceptional period. The conditions also guided the development of the implementation of pedagogy to suit the situation. During the exceptional period, four chronological phases were noticed, in which opportunities, obstacles, and pedagogical development appeared in slightly different ways. According to the results, clear operating models and goals, maintaining the interaction of the staff and utilizing the differentiated skills of the early childhood education staff promote the implementation of high-quality early childhood education and pedagogy even in the exceptional time.

Keywords: COVID-19 pandemic, early childhood education, pedagogy

Johdanto

Maaliskuussa 2020 Suomen hallitus julisti poikkeustilan COVID-19-pandemian vuoksi. Kouluissa siirryttiin etäopetukseen, josta poikkeuksena olivat koulussa järjestettävä esiopetus ja erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden opetus. Lähiopetusta järjestettiin myös niille perusopetuksen 1–3 luokkien lapsille, joiden vanhemmat työskentelivät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla. Varhaiskasvatusyksiköt pysyivät auki, mutta huoltajia suositeltiin järjestämään lapsen hoito mahdollisuuksien mukaan kotona. Ohjeistusten takia useat lapset pysyivät kotona (Saranko ym., 2021) ja henkilöstö oli tilanteessa, jossa lapsimäärät vähenivät nopealla aikataululla. Pandemian myötä henkilöstö joutui nopeasti sopeutumaan myös erilaisiin rajoituksiin ja ohjeistuksiin, joilla pyrittiin ehkäisemään koronaviruksen leviämistä.

Varhaiskasvatushenkilöstön kuormittuneisuus ja heikentynyt työhyvinvointi ovat olleet viime aikoina esillä sekä julkisessa keskustelussa että tutkimustulosten myötä (esim. Heilala ym., 2021; Lerkkanen ym., 2020; Liiten, 2021; Nislin, 2016). COVID-19-pandemian aiheuttama poikkeusaika ja siihen liittyvät tekijät kuormittivat varhaiskasvatushenkilöstön työhyvinvointia entisestään (Jennings ym., 2020). Lisääntyneellä stressillä ja väsymyksellä voi olla negatiivinen vaikutus varhaiskasvatuksen ja siellä toteutettavan pedagogiikan laatuun sekä lasten hyvinvointiin ja oppimiseen (Jennings ym., 2020; Nislin ym., 2016; Penttinen ym., 2020; Siekkinen ym., 2013). Poikkeusajasta huolimatta henkilöstön tuli toteuttaa laadukasta pedagogiikkaa ja huolehtia siitä, että arki jatkui lapsille turvallisena ja hyvinvointia vahvistavana.

Varhaiskasvatus on perheille ja lapsille merkittävä arjen instituutio, joka edesauttaa tasavertaisen ja kehitystä tukevan ympäristön muotoutumista perhetaustoista tai erilaisista lähtökohdista riippumatta (Pölkki & Vornanen, 2016; Salminen, 2017).

Kuutti, Kahila & Sajaniemi.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 217–239. <http://jecer.org/fi>

Merkittävien elämäntapahtumien, kuten vanhempien avioeron tai työttömyyden lisäksi myös pienemmillä stressiä aiheuttavilla tapahtumilla, kuten päivittäisellä epävarmuudella on negatiivinen vaikutus lapsen hyvinvointiin ja kehitykseen (Bridley & Jordan, 2012; Larsen & Jordan, 2019). Päiväkodeissa toimivan henkilöstön tehtävänä on luoda lapsille turvallinen ja luotettava ympäristö, joka edesauttaa lapsia selviytymään myös stressiä aiheuttavissa tilanteissa (Swick ym., 2013). COVID-19-pandemia on vaikuttanut perheiden hyvinvointiin (Brown ym., 2020; Linnavalli & Kalland, 2021; Patrick ym., 2020) aiheuttaen esimerkiksi työttömyyttä ja taloudellista huolta monessa perheessä. Tämän vuoksi laadukkaan pedagogiikan ja sen toteuttamisen merkitys on korostunut entisestään.

COVID-19-pandemia on vaikuttanut varhaiskasvatukseen ympäri maailman. Kansainvälinen tutkimus varhaiskasvatuksen toteuttamisesta pandemian aikana on kohdistunut etäyhteyksin toteutettuun pedagogiikkaan (esim. Gayatri, 2020), lasten kotiolosuhteisiin oppimisympäristöinä (esim. Fauziddin ym., 2021; Sonnenschein ym., 2021) sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja huoltajien väliseen vuorovaikutukseen erilaisia etäyhteydenpidon mahdollisuuksia hyödyntäen (esim. Cano-Hilla & Argemi-Baldich, 2021). Suomen kontekstiin sijoittuvaa varhaiskasvatuksen tutkimusta on vielä varsin vähän (ks. Nurhonen ym., 2021). Tämän tutkimuksen näkökulmana on varhaiskasvatuksen pedagogiikka Suomessa pandemian alkuvaiheessa, keväällä 2020. Tutkimuksessa selvitetään päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia poikkeusajan olosuhteista ja niiden vaikutuksesta pedagogiikkaan ja sen toteuttamiseen. Varhaiskasvatushenkilöstön kokemusten tutkiminen antaa tärkeää tietoa niistä tekijöistä, joita huomioimalla voidaan edistää varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteuttamista COVID-19-pandemian kaltaisissa poikkeuksellisissa tilanteissa.

Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuutta, jossa painottuu pedagogiikan merkitys (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Pedagogiikka ymmärretään vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, jolla pyritään edistämään yhden tai useamman yksilön oppimista (Watkins & Mortimore, 1999). Varhaiskasvatuksen kontekstissa pedagogiikan määrittäminen keskittyy usein vuorovaikutukseen lasten ja aikuisten välillä sekä varhaiskasvatushenkilöstön tietoiseen ja tavoitteelliseen toimintaan (Siraj-Blatchford, 2008). Myös lasten vuorovaikutus fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön kanssa on tärkeä osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Featherstone, 2011; Siraj-Blatchford ym., 2002). Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa korostuvat lasten aktiivisuus, leikki ja osallisuus sekä yhteistyö varhaiskasvatuksen

ammattilaisten ja lasten huoltajien kanssa (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Murray, 2015).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja sen toteuttamista määrittävät käsitys lapsuudesta, kasvatuksesta ja oppimisesta sekä yhteiskunnalliset arvot ja varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat (Murray, 2015; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018). Suomessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan tavoitteena on tukea lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja luoda lapsille tasavertaiset mahdollisuudet ja edellytykset oppimiselle ja kehitykselle (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018; Opetushallitus [OPH], 2018.) Pedagogiikan tulee olla tiede- ja tutkimusperustaista ja sen toteuttamisessa tulee huomioida oppisisällöt, tavoitteet, oppimisympäristöt ja menetelmät (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Tavoitteena on lapsilähtöinen ja lapsia osallistava toiminta, joka tarjoaa lapsille eheyttäviä ja kokonaisvaltaisia, lasten hyvinvointia, oppimista ja laaja-alaista osaamista tukevia kokemuksia (OPH, 2018; Salminen, 2017).

Pedagogiikan toteuttaminen on prosessi, joka sisältää suunnittelua, arviointia ja kehittämistä (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018). Havainnoinnilla ja dokumentoinnilla kerätty tieto lasten osaamisesta, kiinnostuksen kohteista, vahvuuksista ja tuen tarpeista sekä oppimisympäristöön liittyvistä kehittämistarpeista toimivat pedagogiikan suunnittelun ja toimintaperiaatteiden laatimisen perustana (Heikka ym., 2018). Myös lasten yksilölliset, ryhmäkohtaiset ja päiväkotikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat suuntaavat pedagogisen toiminnan toteuttamista (Heikka ym., 2018; OPH, 2018).

Osallistuminen suunniteltuun ja tavoitteelliseen pedagogiseen toimintaan on jokaisen varhaiskasvatuksessa olevan lapsen oikeus (OPH, 2018; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). COVID-19-pandemian vuoksi varhaiskasvatuksessa eri puolilla maailmaa on kohdattu uudenlaisia haasteita toteuttaa pedagogiikkaa (Spiteri, 2021), ja toimintaa on mukautettu sekä kehitetty pandemian edetessä asetettujen uusien ja välillä nopeallakin aikataululla päivitettyjen linjausten ja säädösten ohjaamina (Blum & Dobrotić, 2021). Aiemmat tutkimukset tuovat esille erityisesti etäyhteyksin toteutetun pedagogiikan kehittämistä (mm. Gayatri, 2020). Lasten hyvinvoinnin ja oppimisen turvaamisen kannalta säännöllinen yhteydenpito lasten huoltajien ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä on todettu tärkeäksi, ja pandemian myötä kehitettyjä yhteydenpidon keinoja on myös tutkimuksessa tuotu esille (Cano-Hilla & Argemi-Baldich, 2021; Gayatri, 2020). Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaiseksi päiväkodin varhaiskasvashenkilöstö koki COVID-19-pandemian alkuvaiheen olosuhteet pedagogiikan toteuttamisen kannalta.

Varhaiskasvatushenkilöstö päiväkodissa

Päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstö koostuu eri koulutustaustaisista ammattilaisista (OPH, 2018), joiden yhteistyö on tärkeä osa varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamista (Karila, 2012). Päiväkodeissa työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, erityisopettajia, päiväkodin johtajia sekä lapsiryhmän tarpeiden mukaan myös henkilökohtaisia avustajia tai ryhmäavustajia. Näin ollen päiväkodit ovat moniammatillisia yhteisöjä. Sisäisen moniammatillisen yhteistyön lisäksi päiväkodeissa tehdään yhteistyötä myös päiväkodin ulkopuolelle ulottuvan moniammatillisen yhteistyöverkoston kanssa, johon kuuluvat esimerkiksi lastensuojelun ja terveydenhuollon ammattilaiset (Karila & Nummenmaa, 2001). Myös lasten huoltajat ovat keskeisiä toimijoita varhaiskasvatusyhteistyössä (Karila, 2012).

Päiväkodeissa toimitaan yleensä kolmen, tarvittaessa useamman henkilön tiimeissä, jotka vastaavat yhden lapsiryhmän toiminnasta. Uudistetun varhaiskasvatuslain (540/2018) määritelmän mukaan vuoteen 2030 mennessä yhdessä tiimissä on oltava kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi lastenhoitaja tai vaihtoehtoisesti yksi varhaiskasvatuksen opettaja, yksi varhaiskasvatuksen sosionomi ja yksi lastenhoitaja. Tällä hetkellä henkilöstörakenne on vielä kehittymässä uudistuksen mukaiseksi, minkä vuoksi tiimikokoonpanot vaihtelevat (Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisfoorumi [VKF], 2021). Aiemmin lastentarhanopettajaksi pystyi opiskelemaan sekä yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksessa että ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksessa, minkä vuoksi varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä työskentelee sekä yliopistosta että ammattikorkeakoulusta valmistuneita. Henkilöstörakenneuudistuksen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018) myötä syyskuusta 2019 lähtien sosionomikoulutuksen suorittavat saavat pätevyyden varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa keskeistä on ammattilaisten yhteistyö tavoitteiden saavuttamiseksi (Karila, 2012). Varhaiskasvatuksen opettajat toimivat tiimissään pedagogisina asiantuntijoina, minkä vuoksi opettajat vastaavat oman lapsiryhmänsä pedagogiikasta, sen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä (Heikka ym., 2016; OPH, 2018). Opettaja huolehtii siitä, että toiminta on linjassa pedagogisten tavoitteiden ja lasten tarpeiden kanssa (Heikka & Suhonen, 2019). Myös tiimin muut jäsenet osallistuvat pedagogiikan toteuttamiseen tuoden yhteistyöhön omaa erityisosaamistaan ja asiantuntijuuttaan (Ukkonen-Mikkola ym., 2020; VKF, 2021), jota varhaiskasvatuksen opettaja hyödyntää pedagogisessa toiminnassa ja sen suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä (Heikka & Suhonen, 2019). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii pedagogiikan toteuttajana omassa roolissaan konsultoiden tiimin

aikuisia, työskennellen lapsiryhmän kanssa samanaikaisopettajana tai tarjoamalla osa-aikaista erityisopetusta (Heiskanen ym., 2021; Viljamaa & Takala, 2017).

Tiiminsä pedagogisena johtajana opettaja sitouttaa tiiminjäsenet toimimaan asetettujen tavoitteiden mukaisesti (Heikka & Suhonen, 2019). Lisäksi opettaja huolehtii siitä, että lasten etu ja tiiminjäsenten näkökulmat tulevat kuulluksi ja huomioiduksi myös koko päiväkodin työyhteisöä ja toimintakulttuuria koskevassa päätöksenteossa (Heikka ym., 2016; Kahila ym., 2020). Hänen tehtävänä on myös edistää tiiminsä ymmärrystä pedagogiikan merkityksestä ja sen toteuttamisesta sekä vahvistaa tiiminjäsenten valmiuksia toimia pedagogisesti mielekkäällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla (Heikka & Suhonen, 2019). Päiväkodin johtajat toimivat koko työyhteisön pedagogisina johtajina ja huolehtivat toiminnan laadusta, toimintakulttuurista sekä henkilöstön osaamisesta (Fonsén, 2014). Yhteistyön toimivuuden kannalta keskeistä on työntekijöiden välinen vuorovaikutus ja yhteinen reflektio, minkä vuoksi tiimipalavereilla on päiväkotityössä tärkeä rooli (Aubé ym., 2013; Melasalmi & Husu, 2016; Sharmahd ym., 2018).

Päiväkotien työyhteisöjen moniammatillisuus nähdään laadukkaana varhaiskasvatuksen voimavarana (Karila ym., 2017). Erilaisten koulutusten tuottaman asiantuntijuuden ja siihen liittyvän osaamisen yhdistäminen vahvistaa ja rakentaa tiimin ja samalla koko työyhteisön kokonaisosaamista (Edwards, 2010; Isoherranen, 2008). Tutkimukset osoittavat, että koulutuksen tuoman osaamisen hyödyntäminen päiväkotien tiimityössä on melko vähäistä (Happo ym., 2012; Karila & Kupila, 2010; Onnismaa ym., 2017). Varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelemättömyys sekä eri ammattiryhmien yhteisen ja eriytyvän osaamisen jäsentämättömyyden nähdään haastavan tiimityötä erityisesti pedagogiikan toteuttamisen näkökulmasta (ks. Ranta ym., 2021). Moniammatillisuuden kirkastaminen sekä varhaiskasvatustiimien ammattiryhmien osaamisalueiden ja toimenkuvien selkeyttäminen ovatkin ajankohtaisia kehittämisenalueita suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Karila ym., 2017; VKF, 2021).

Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa pedagogiikan toteuttamisesta päiväkodeissa COVID-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilan aikana keväällä 2020. Koska varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisessa tiimityön merkitys on kiistatta keskeinen, tarkasteltiin tässä tutkimuksessa poikkeusajan pedagogiikkaa varhaiskasvatustiimin kaikkien ammattiryhmien näkökulmista. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaiset olosuhteet poikkeusaika loi pedagogiikan toteuttamiselle päiväkodin varhaiskasvatushenkilöstön kokemusten mukaan?
2. Miten näiden olosuhteiden koettiin vaikuttavan pedagogiikan toteuttamiseen?

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseen osallistui 7 lastenhoitajaa ja 12 varhaiskasvatuksen opettajaa, joista yliopistokoulutettuja oli 4 ja sosionomikoulutuksen käyneitä 8. Tutkimukseen osallistunut henkilöstö työskenteli samassa kunnassa kunnallisessa tai yksityisessä päiväkodissa. He kirjoittivat päiväkirjaa maaliskesäkuun 2020 välisenä aikana. Henkilöstöstä 11 kirjoitti päiväkirjaa yksin, kun taas kolme päiväkirjoista oli joko kahden tai kolmen osallistujan yhteinen tuotos (ks. Taulukko 1). Yhteensä päiväkirjoja oli aineistossa mukana 14 kappaletta.

TAULUKKO 1 Päiväkirja-aineisto ja tutkimukseen osallistunut henkilöstö

<i>AINEISTO</i>	<i>KIRJOITTAJA(T)</i>	<i>SIVUMÄÄRÄ</i>
Päiväkirja 1	Varhaiskasvatuksen opettaja (yliopisto, yo)	4
Päiväkirja 2	Varhaiskasvatuksen opettaja (ammattikorkeakoulu, amk)	6
Päiväkirja 3	Varhaiskasvatuksen opettaja (amk)	4
Päiväkirja 4	Lastenhoitaja	3
Päiväkirja 5	Kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa (yo) ja yksi varhaiskasvatuksen opettaja (amk)	6
Päiväkirja 6	Varhaiskasvatuksen opettaja (amk)	8
Päiväkirja 7	Varhaiskasvatuksen opettaja (amk)	6
Päiväkirja 8	Varhaiskasvatuksen opettaja (amk) ja lastenhoitaja	5
Päiväkirja 9	Varhaiskasvatuksen opettaja (amk) ja kaksi lastenhoitajaa	4
Päiväkirja 10	Lastenhoitaja	2
Päiväkirja 11	Lastenhoitaja	5
Päiväkirja 12	Varhaiskasvatuksen opettaja (yo)	7
Päiväkirja 13	Varhaiskasvatuksen opettaja (amk)	6
Päiväkirja 14	Lastenhoitaja	3
		n = 69

Tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatushenkilöstö oli mukana yliopiston järjestämässä täydennyskoulutuksessa, joka oli käynnissä kevätlukukaudella 2020. Koulutuksen aiheena oli toimiva tiimityö ja sen merkitys työhyvinvoinnille. COVID-19-pandemian vuoksi koulutuksen sisältöä ja siihen liittyviä tehtäviä jouduttiin muokkaamaan. Yhdeksi tehtäväksi suunniteltiin päiväkirjatehtävä, jossa ohjeistettiin koulutuksen osallistujia kirjoittamaan varhaiskasvatustiimin toiminnasta ja varhaiskasvatuksen toteuttamisesta COVID-19-pandemian aiheuttaneiden poikkeusolojen aikana. Samassa päiväkodissa työskennelleillä koulutukseen osallistuneilla henkilöillä oli mahdollisuus tehdä tehtävä yhdessä. Jo päiväkirjatehtävän suunnitteluvaiheessa tiedettiin, että päiväkirjoja käytetään tutkimusaineistona. Tutkimuslupa hankittiin koulutukseen osallistuneen henkilöstön organisaatioiden johdolta. Lisäksi jokaiselta osallistujalta kysyttiin henkilökohtainen suostumus päiväkirjojen tutkimuskäyttöön. He olivat tietoisia päiväkirjojen käyttämisestä tutkimusaineistona ja oikeuksistaan tutkittavina.

Päiväkirja valittiin aineistonkeruun menetelmäksi, koska se antaa tietoa tutkittavan kokemuksista, jotka muutoin saattaisivat jäädä piiloon (Elliot, 1997), ja sen kautta saadaan tietoa myös tutkittavan kokemuksiin liittyvistä tunteista, motivaatiosta ja itse toiminnasta (Kenten, 2010). Päiväkirjojen avulla osallistujat voivat kertoa kokemuksistaan retrospektiivisesti, jolloin tutkijalla on mahdollisuus saada selville kokemusten ja ajatusten rakentumisen taustalla vaikuttavia tekijöitä (Block, 1996; Bruner, 1993; Kenten, 2010). Päiväkirjat voivat myös toimia tutkittaville itselleen voimaannuttavana kokemuksena ja työkaluna, jolla heidän on mahdollista reflektoida omaa toimintaa ja ammatillista kehittymistä sekä oppia ymmärtämään omia ajatuksia ja kokemuksia paremmin (Day & Thatcher, 2009; Meth, 2003). Tämä vastasi hyvin myös opintojaksolle asetettuihin tavoitteisiin.

Tutkimuksen osallistujat toimittivat tutkimusryhmälle päiväkirjatekstin Word-tiedostona. Päiväkirjoista poistettiin aluksi tunnistetiedot, minkä jälkeen päiväkirjat ladattiin Atlas.ti 9.0 -ohjelmistoon, joka on laadullisen aineiston hallintaa ja analysointia varten kehitetty ohjelmisto. Tässä tutkimuksessa Atlas.ti-ohjelmistoa käytettiin sisällönanalyysin toteuttamisen työkaluna. Analyysiyksiköt valittiin käsin, eli tutkijat maalasivat ne kursorilla.

Analyysin lähestymistapa oli aineistolähtöinen ja analyysi eteni mukailien Elon ja Kyngäksen (2008) kuvaamia analyysin vaiheita. Analyysi aloitettiin koodausvaiheella, joka tehtiin samanaikaisesti molempien tutkimuskysymyksien osalta. Koodit muodostettiin aineistolähtöisesti merkitsemällä teksistä ne ilmaisut, joissa kuvattiin pedagogista toimintaa, sen toteuttamista, suunnittelua, arviointia ja kehittämistä sekä

näihin vaikuttaneita tekijöitä. Näiden ilmausten sisällöt pelkistettiin koodien nimiksi. Analyysin ensimmäiseen vaiheeseen osallistui kaksi tutkijaa, jotka keskustelivat analyysin aikana säännöllisesti koodien sisällöistä ja nimeämisestä. Samansisältöiset koodit yhdistettiin.

Toisessa vaiheessa analyysia jatkettiin tutkimuskysymyksittäin ryhmittelemällä koodeja niiden sisältöjen mukaan. Koodiryhmiä kategorisointiin tarkastelemalla ryhmien välisiä sisällöllisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta muodostettiin kolme poikkeusajan olosuhteiden kategoriaa, jotka sisälsivät kukin kaksi alakategoriaa. Toisen tutkimuskysymyksen kategorioita muodostettiin kolme, ja ne kuvaavat kokemuksia poikkeusajan vaikutuksista pedagogiikkaan. Analyysin luotettavuuden varmistamiseksi myös tähän vaiheeseen osallistui kaksi tutkijaa (Carter ym., 2014). Tutkijat keskustelivat säännöllisesti, jakoivat huomioitaan ja arvioivat analyysissa tehtyjä ratkaisuja ja tulkintoja.

Analyysia jatkettiin vielä tarkastelemalla olosuhteita ja vaikutuksia koskeneiden ilmausten esiintymistä päiväkirjoissa aikanäkökulmasta. Päiväkirjat koodattiin viikon tarkkuudella merkitsemällä koodinimeksi se ajankohta, jota tekstin sisältö käsitteli. Koodauksen jälkeen Atlas.ti-ohjelmiston co-occurrence-taulukkoa hyödyntäen tehtiin ristiintaulukointi, josta saatiin karkea kuva ilmausten esiintymisestä eri viikkoina. Taulukosta havaittiin, että kokemukset esiintyivät ja painottuivat eri tavoin kevään eri ajankohtina. Taulukon perusteella ajanjakso oli jaettavissa neljään vaiheeseen, jotka kuvasivat pedagogiikan toteuttamiseen liittyneiden kokemusten kehittymistä kevään edetessä. Myös tämä analyysin vaihe toteutettiin kahden tutkijan yhteistyönä.

Tulokset

Olosuhteet poikkeustilan aikana

Päiväkirja-aineiston perusteella poikkeustilan koettiin aiheuttaneen *ennakoimattomuutta*, joka liittyi jatkuvaan epätietoisuuteen ja nopeisiin muutoksiin. Seuraavasta päivästä tai seuraavasta viikosta ei yleensä ollut tietoa. Epäselvää saattoi olla esimerkiksi lasten lukumäärä. Myöskään työntekijöiden määrästä ja tiimien kokoonpanoista ei aina ollut tietoa etukäteen. Tutkimukseen osallistunut henkilöstö koki epätietoisuutta myös ohjeistuksiin ja tiedottamiseen liittyen. Saadut ohjeet saattoivat vaihdella nopeasti ja olla ristiriidassa keskenään.

Nopeita muutoksia tehtiin myös tiimikokoonpanoihin ja ryhmän lapsiin liittyen, kun lapsiryhmiä ja päiväkoteja yhdisteltiin. Tieto henkilöstön ja lapsien määrästä sekä

tiimikokoonpanoista ja lapsiryhmien yhdistämisestä tuli yleensä niin lyhyellä varoitusaajalla, että tilanteiden ennakointi ja suunnittelu tuntui mahdottomalta. Sen vuoksi henkilöstö kohtasi jatkuvasti tilanteita, joissa jouduttiin muuttamaan suunnitelmia ja tekemään nopeita päätöksiä ennakoimattomien ja epävarmoilta tuntuvien tietojen varassa. Muutokset olivat eri tyyppisiä poikkeusajan edetessä. Erityisesti henkilöstön määrä suhteessa lapsien määrään vaihteli nopeasti, mikä aiheutti epävarmuutta siitä, kuinka toimitaan ja kuinka jaetaan tehtäviä ja vastuuta tilanteissa, joissa henkilöstöä oli lapsiryhmään suhteutettuna joko liikaa tai liian vähän.

Pandemia aiheutti myös *poikkeuksellisia, uusia rajoituksia ja ohjeistuksia*, jotka liittyivät erityisesti viruksen leviämisen ehkäisemiseen. Rajoitusten vuoksi esimerkiksi vierailut päiväkoteihin peruttiin. Myöskään päiväkodilta ei päästy vierailuille kirjastoihin tai museoihin. Ryhmien välistä yhteistyötä rajoitettiin ja tämän vuoksi esimerkiksi talon yhteisiä musiikkihetkiä ei voitu pitää suunnitellusti. Suosituksena oli pysyä oman lapsiryhmän kesken ja toteuttaa pedagogista toimintaa pienryhmissä. Myös oppimisympäristöjen hygieniasta huolehtimista oli tehostettava viruksen leviämisen ehkäisemiseksi.

Poikkeusaikana annettujen ohjeiden koettiin olevan osittain ristiriidassa varhaiskasvatustyön kanssa. Varhaiskasvatustyössä esimerkiksi suojaautuminen ja turvavälien noudattaminen ovat ristiriidassa työtä ohjaavien arvojen kanssa. Henkilöstö koki tämän vuoksi jopa turhautumista ja toi esille arvottomuuden tunnetta sen vuoksi, ettei julkisessa keskustelussa näitä asioita huomioitu.

Turvavälit eivät voi millään toteutua pieniä lapsia hoitaessa. Syli on tarpeen joka hetki ja auttamatta aivastuksen ja yskän osuman saa kohdalle sattuva.

(Päiväkirja 1)

Poikkeustilanne sai aikaan myös *henkilöstön kuormittumista*. Pandemia ja siihen liittyvät uutiset ja ohjeistukset aiheuttivat huolta omasta ja läheisten terveydestä. Työtä tehtiin huolen ilmapiirissä ja tämä osaltaan väsytti ja uuvutti henkilöstöä.

Koronapoikkeustilanne on toki herättänyt pelkoa myös henkilökunnassamme kun on riskiryhmiin kuuluvia lapsia ja aikuisia. Lasten vanhempia töissä myös sairaalassa jne.

(Päiväkirja 10)

Huoli aiheutti myös turhautumista ja suuttumusta. Osa henkilöstöstä koki, ettei varhaiskasvatustyötä arvostettu ja työntekijät joutuivat olemaan töissä sairastumisriskistä huolimatta. Poikkeustilanteen jatkuessa ennakoitua pidempään stressi pitkittyi, mikä lisäsi henkilöstön väsymystä ja uupumusta ennestään.

Kuutti, Kahila & Sajaniemi.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 217–239. <http://jecer.org/fi>

Olosuhteiden vaikutukset pedagogiikan toteuttamiseen

Poikkeusajan luomat olosuhteet vaikuttivat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Päiväkirjojen perusteella poikkeusaika mahdollisti tiettyjä pedagogisia toimintatapoja aikaisempaan verrattuna paremmin. Toisaalta poikkeusajan olosuhteet myös estivät ja rajoittivat pedagogista toimintaa. Ne edellyttivät myös pedagogiikan kehittämistä ja edistivät uudenlaisten pedagogisten menetelmien luomista ja käyttöönottoa.

Poikkeusajan olosuhteiden tuomat mahdollisuudet pedagogiikan toteuttamiselle

Erityisesti poikkeusajan alussa ryhmien lapsimäärät olivat tavallista pienemmät. Tämä edesauttoi lasten yksilöllistä huomioimista ja lasten toiveiden kuuntelemista. Tällöin oli mahdollisuuksia keskittyä yksilöllisesti erilaisten taitojen harjoitteluun esimerkiksi vanhempien kanssa sovitun mukaisesti.

Lasten kanssa saadaankin pidettyä oikein ihania pienryhmä tuokioita ja koitetaan ottaa ilo irti siitä, että nyt sitä aikaa on ihan oikeasti olla jokaisen lapsen kanssa.
(Päiväkirja 11)

Pienet lapsiryhmät mahdollistivat toimintaan myös uusia vaihtoehtoja, kuten nikkaroinnin. Myös lasten osallisuuden toteuttaminen toiminnan suunnittelussa oli helpompaa. Esimerkiksi lasten toiveleikkien toteuttaminen oli tavallista helpompi järjestää niinä päivinä, kun lapsimäärät olivat pieniä.

Huomasin onnistumisen kokemuksia etenkin poikkeusajan alkuaikoina, kun ryhmissä oli kovin vähän lapsia. Silloin oli todella hyvin aikaa lapsen kohtaamiselle, hänen kuulemiselleen sekä hänen kanssaan leikkimiselle ja pelaamiselle. Saatoimme tehdä enemmän lasten toiveiden mukaisia asioita ja toimia joustavammin kuin yleensä on mahdollista. Lapsista myös huomasi, miten tyytyväisiä he olivat siihen, että aikuiset olivat enemmän läsnä heidän kanssaan.

(Päiväkirja 12)

Poikkeusajan alussa korostui pienten lapsiryhmien lisäksi kiireettömyys. Henkilöstö koki, että poikkeusolojen myötä vapautui aikaa erilaisille kirjallisille töille, kuten suunnittelulle, arvioinnille ja varhaiskasvatussuunnitelmien päivittämiselle. Kirjallisten töiden lisäksi henkilöstö osallistui erilaisiin koulutuksiin ja perehtyi ammattikirjallisuuteen. Myös oppimisympäristön järjestelylle oli aikaa.

Poikkeusajan olosuhteiden tuomat esteet pedagogiikan toteuttamiselle

Suunnitelmallisen ja tavoitteellisen toiminnan järjestäminen oli vaikeaa ryhmien vaihtuvuuden ja kevään lopussa tapahtuneen lapsimäärän kasvun vuoksi. Ryhmän lasten

ja aikuisten vaihtuvuuden vuoksi lapsituntemus jäi heikoksi eikä toimintaa voinut tämän vuoksi suunnitella lapsi- tai ryhmäkohtaisten tavoitteiden pohjalta. Etenkin poikkeusajan loppupuolella tilannetta kuvattiin vain päivästä toiseen selviytymiseksi eikä toiminnalla koettu olevan mitään pedagogista tarkoitusta.

Arki on pitänyt rakentaa uudestaan uusien hygieniarajoitusten ympärille, lapsia on yhdistelty useista eri ryhmistä, työskentely ei enää perustukaan lasten vasuihin kirjattujen tavoitteiden ympärille (koska niihin ei ehdi perehtyä) ja sieltä täältä kokoon kasatut tiimit työskentelevät yhdessä parhaansa mukaan.

(Päiväkirja 6)

Henkilöstön vaihtuvuus toi haasteita myös tiimityön toteuttamiselle ja moniammatillisen yhteistyön tekemiselle. Tiimikaverit vaihtuivat usein, jolloin uusiin tiimikavereihin ei ehtinyt edes kunnolla tutustua. Poikkeusajan loppupuolella myös tiimipalaverien pitäminen oli vaikeaa ja ne jäivät usein väliin henkilöstön vaihtuvuuden tai ajanpuutteen vuoksi. Tämän vuoksi keskustelumahdollisuudet koettiin riittämättömiksi, mikä koettiin haastavaksi pedagogiikan kannalta.

Uusien tiimiläisten kanssa piti ehtiä keskustella ryhmän toiminnasta, toimintatavoista ja kuka ottaa vastuuta mistäkin asiasta. Piti ehtiä keskustella myös vaihtuvista lapsista, heidän osaamisestaan ja haasteistaan. [...] Itselläni ryhmä vaihtui poikkeusaikana kolme kertaa ja tiimi neljä kertaa. Paljon olisi ollut puhuttavaa, mutta aina siihen ei aikaa kunnolla ollut.

(Päiväkirja 12)

Myös yhteistyö muiden tahojen, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa väheni. Kiertävät varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelivät etänä eivätkä osallistuneet lapsiryhmien toimintaan samalla tavalla kuin poikkeusaikaa edeltäneenä aikana. Erityisopettajan tarjoamaa konsultoivaa tukea ja osallistumista lapsiryhmän toimintaan kaivattiin. Lisäksi päiväkirjoissa tuotiin esille huolta erityisesti tukea tarvitsevista lapsista.

Myös se, kuinka erityislastentarhanopettaja oli etätöissä eikä normaalisti tapaa helposti tavattavissa ja pienryhmiä vetämässä aiheutti haasteita kevään aikana. Ryhmämme haastavampia lapsia palasi päiväkotiin tukitoimena melko heti kartoituspuhuteluiden jälkeen ja muuttuneen tiimin ym. takia näillä lapsilla tuntui olevan harvinaisen hankalaa palata hoitoon. Tässä erityislastentarhanopettajan tuki olisi ollut todella tärkeää.

(Päiväkirja 7)

Pedagogista toimintaa hankaloitti myös työhön kuulumattomien tehtävien tekeminen. Varhaiskasvatushenkilöstö toimi esimerkiksi apuna koululaisten ruokajakelussa.

Kaiken lisäksi meitä varhaiskasvattajia tarvittiin jakamaan koululaisille ruokaa. Yli 700 ruokakassia pakkaamaan ja jakamaan olkaa hyvät! Toki meiltä talkoohenkeä löytyi ja kuuden tunnin urakka hoidettiin kunnialla loppuun. Ei maskeja, ei pleksejä ja lähikontakteja reilusti lisää. Saimme pullakahvit, hurraa!

(Päiväkirja 1)

Työnkuvaan kuulumattomien tehtävien tekeminen turhautti ja kuormitti henkilöstöä, koska työpanosta ei pystytty käyttämään pedagogiikan kannalta tärkeisiin asioihin. Lisäksi työpaikan ulkopuolelle sijoittuvat tehtävät aiheuttivat huolta ja pelkoa tartuntariskin suurentumisesta.

Pedagogiikan kehittäminen poikkeusaikana

Poikkeusaikana pedagogiikkaa myös kehitettiin. Olosuhteiden myötä suunnittelua muutettiin tilanteeseen sopivammaksi. Tuokio- ja päiväkohtaisten suunnitelmien sijaan ryhmissä keskityttiin pitkän aikavälin suunnitteluun ja asetettiin tavoitteita pidemmälle aikajaksolle.

Suunnitelmat eivät ole enää niin päiväkohtaisia, koska tilanne elää koko ajan ja mielestäni on hankalaa ennustaa edes viikon päähän millainen päivä on tiedossa. Tästä johtuen olemme suunnitelleet isompia teemoja joka viikolle emmekä ole tehneet niinkään päiväkohtaista suunnitelmaa.

(Päiväkirja 3)

Pitkän aikavälin suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen oli välttämätöntä poikkeusajan ennakoimattomuuden vuoksi. Henkilöstön nopean vaihtuvuuden vuoksi tavoitteet ja kokonaisuudet oli myös kirjattava mahdollisimman selkeästi, jotta kuka tahansa työntekijä pystyi toimimaan tavoitteiden mukaisesti.

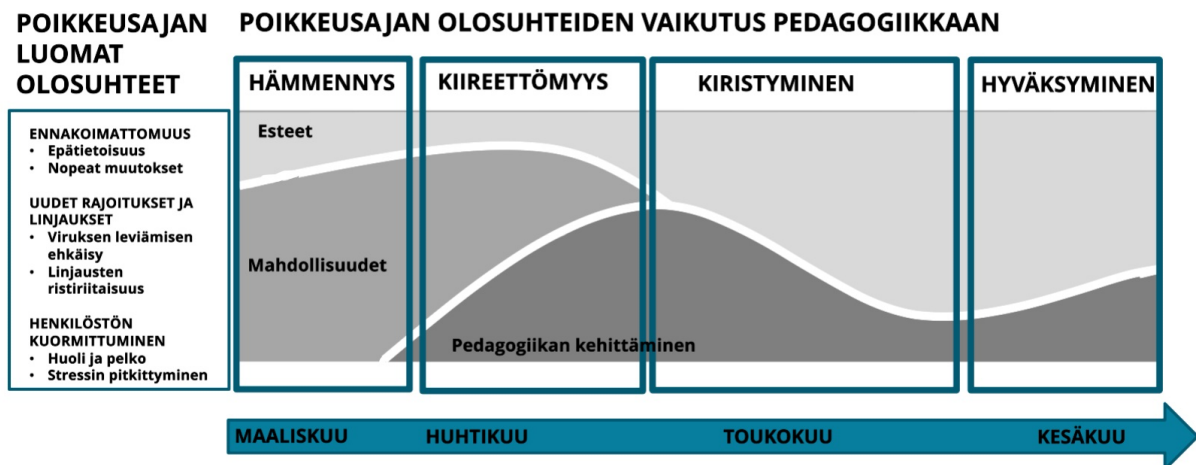
Poikkeusajan pitkittyessä heräsi huoli kotona olevien lasten ja perheiden hyvinvoinnista. Perheiden tukemiseksi kehitettiin keinoja, joilla pystyttiin kartoittamaan lasten ja perheiden tilannetta ja arvioimaan mahdollista tarvetta tuelle ja lapsen paluulle päiväkotiin. Kahdessa päiväkirjassa mainittiin pedagogisen toiminnan suunnittelu kotona oleville esiopetusikäisille lapsille.

Tiimityön osalta päiväkirjoissa tuotiin esille tiimin eri ammattiryhmien osaamisen hyödyntämiseen liittyvää kehittymistä. Poikkeusajan koettiin edistäneen erityisesti lastenhoitajien ja sosionomien eriytyvän osaamisen tunnistamista ja hyödyntämistä tiimityössä. Lastenhoitajien terveydenhuolto- ja hygieniaosaaminen korostui ja heidän roolinsa myös perushoivan ja hoidon turvaajana koettiin merkitykselliseksi. Sosionomikoulutuksen käyneet varhaiskasvatuksen opettajat hyödynsivät perhe- ja sosiaalityön osaamistaan tekemällä esimerkiksi tilannekartoituksia perheille ja

ohjaamalla heidät tarvittaessa perhetyön neuvontaan. Palveluverkoston tuntemus ja asiakastyön erilaiset menetelmät olivat näissä tilanteissa tärkeässä roolissa. Yliopistokoulutuksen käyneet varhaiskasvatuksen opettajat huolehtivat siitä, että pedagogiikka toteutui parhaalla mahdollisella tavalla ja he tekivät myös suunnittelu- ja arviointityötä.

Poikkeusajan neljä vaihetta

Aineiston analyysin perusteella poikkeusaika voidaan hahmottaa neljänä erilaisena vaiheena, joissa mahdollisuudet, esteet ja pedagogiikan kehittäminen painottuivat eri tavoin (ks. Kuvio 1).



KUVIO 1 Poikkeusajan neljä vaihetta

Poikkeusajan alussa vallitsi *hämmennys*. Henkilöstö oli tilanteessa, joka oli uusi eikä vastaavasta ollut kenelläkään kokemusta. Uusien rajoitusten koettiin estävän pedagogiikan toteuttamista, mutta pääosin alkuvaiheessa korostuivat kokemukset siitä, kuinka pieni lapsimäärä ja yllättävän suuri henkilöstömäärä mahdollisti monia sellaisia asioita, joita ei tavallisena ajankohtana oltu pystytty toteuttamaan. Henkilöstön suuren lukumäärän läsnä oleviin lapsiin suhteutettuna koettiin kuitenkin myös aiheuttavan epäselvyyttä työnkuviin ja työtehtäviin.

Pian selvisi, että lapsimäärät tippuivat runsaasti ja yhtäkkiä olimme tilanteessa, jossa kasvattajia oli ryhmissä enemmän kuin lapsia. [...] Tämä toki aiheutti huvittuneisuutta, mutta myös kummallisen tilanteen, jossa tuntui, että olimme osittain vain toistemme tiellä.

(Päiväkirja 7)

Alkühämmennyksen jälkeistä vaihetta voidaan aineiston perusteella kuvata *kiireettömäksi*. Mahdollisuuksia koettiin edelleen olevan paljon ja samalla ryhdyttiin kehittämään pedagogiikkaa. Tässä vaiheessa toimintaa ryhdyttiin suunnittelemaan kokonaisuuksia painottaen ja kiinnittäen huomiota pidemmän aikavälin tavoitteisiin. Henkilöstöllä oli myös aikaa tehdä esimerkiksi oppimisympäristön järjestelyitä, kirjallisia töitä ja osallistua koulutuksiin, jotka osaltaan toimivat myös pedagogiikkaa kehittävinä tekijöinä.

Päiväkotimme on koronaviruksen jälkeen ehkä siistimpi kuin koskaan ja muun muassa varhaiskasvatussuunnitelmat, positiiviset ansioluettelot ja esimerkiksi Terveiset eskariin -lomakkeet olivat ajan tasalla hämmentävän hyvissä ajoin.

(Päiväkirja 7)

Huhtikuussa aloitettiin henkilöstön lomautukset ja kesälomat, mutta toukokuussa lapset palasivatkin nopealla aikataululla takaisin päiväkoteihin. Tämän seurauksena tilanne alkoi *kiristyä*, koska nyt henkilöstöä ei ollut riittävästi paikalla. Mahdollisuuksien tilalle tuli esteitä ja toimintaa kuvattiin päivästä toiseen selviytymiseksi. Myöskään pedagogiikan kehittämiseksi ei enää ollut aikaa.

Päivät ovat selviytymistä siirtymistä, ruokailuista ja vessatouhuista ym. koska kyseessä on pienten ryhmä ja he tarvitsevat rinnalleen aikuisen ohjaamaan. Ongelma on siinä, ettei yksinkertaisesti kaksi [työntekijää] meinaa riittää. [...] Aikuisen nälkä on suuri ja aikuisten riittäminen ja jaksaminen alkaa olla meilläkin pitkien vuorojen takia rajoilla. Työvuorot ”voivat ylittyä” poikkeusaikana, ylittyivätkin.

(Päiväkirja 1)

Pedagogisen toiminnan toteuttamista vaikeuttivat uudenlaiset työnkuvaan kuulumattomat tehtävät, kuten koululaisten ruokajakeluun osallistuminen. Henkilöstön vaihtuvuus ja vähyys haastoivat tiimityön tekemistä. Työntekijöiden välisen keskustelun ja tiimipalaverien järjestäminen oli vaikeaa. Henkilöstö alkoi myös väsyä tilanteen pitkittyessä, minkä koettiin heikentävän myös työilmapiiriä.

Kesäkuuta kohti mentäessä tilanne alkoi tasoittua. Tässä vaiheessa päiväkirja-aineistosta nousi esille tilanteen *hyväksyminen*. Haastavat olosuhteet olivat pitkittyneet ja kuormittaneet henkilöstöä, joten väsymystä koettiin edelleen. Samalla kuitenkin he kokivat tottuneensa tilanteeseen.

Kriisit vahvistavat, vaikka alkumetreillä tämän kriisin kohdalla niin ei heti tuntunutkaan. On ollut kuitenkin ilo huomata ja päiväkirjasta havainnoida, että alun epätietoisuuden ja uudelleen järjestymisen jälkeen olemme kasvaneet yhdessä vahemmiksi ja läheisimmiksi työkavereina.

(Päiväkirja 8)

Olosuhteet haastoivat yhä pedagogista suunnittelua, ennakointia ja tiimityötä. Viikkojen edetessä oli kuitenkin luotu toimivia rutiineja ja toimintamalleja, joiden toteuttaminen alkoi tuntua selkeämmältä ja tutummalta. Tilanteeseen alettiin myös tottua eivätkä muutokset ja epävarmuus tuntuneet enää niin kuormittavilta kuin poikkeusajan alussa.

Johtopäätökset

COVID-19-pandemia loi uudenlaiset olosuhteet varhaiskasvatustyölle. Poikkeusajana, keväällä 2020 päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstö koki epätietoisuudesta ja nopeista muutoksista johtunutta ennakoimattomuutta, uusia viruksen ehkäisemiseen liittyneitä rajoituksia sekä pelosta, huolesta ja pitkittyneestä stressistä aiheutunutta henkilöstön kuormittumista. Nämä olosuhteet loivat pedagogiikan toteuttamiselle sekä mahdollisuuksia että esteitä ja ohjasivat kehittämään pedagogiikan toteuttamista tilanteeseen sopivaksi. Poikkeusajana nämä yllä mainitut seikat näyttäytyivät erilaisina vaiheina. Alussa mahdollisuudet näkyivät aineistossa useammin, kun taas kesää kohti mentäessä esteiden määrä kasvoi. Pedagogiikan kehittämisenä henkilöstö pyrki vastaamaan näihin erilaisiin vaiheisiin.

Poikkeusajana toiminnan suunnittelussa siirryttiin tuokio- ja päiväkohtaisten suunnitelmien laatimisesta kohti eheyttävien ja laajojen kokonaisuuksien suunnittelua. Kokonaisuuksien painottaminen yksittäisten tuokioiden sijaan vastaa myös varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin (OPH, 2018). Toisaalta taas, lasten yksilölliseen huomioimiseen ei ollut mahdollisuutta poikkeusajan kaikissa vaiheissa, koska ryhmien yhdistelyn myötä ryhmän henkilöstön lapsituntemus ei ehtinyt kehittyä riittävästi. Tämän tutkimuksen perusteella on tärkeää huolehtia tiimikokoonpanojen pysyvyydestä myös poikkeusajoina, jotta lasten oikeus tulla huomatuksi toteutuu ja he voivat kasvaa ja kehittyä tuttujen ja turvallisten aikuisten tukemana.

Tutkimuksen tulosten perusteella päiväkodin henkilöstön välinen yhteistyö koettiin tärkeäksi pedagogiikan toteuttamisen kannalta. Poikkeustilan koettiin estäneen, mutta myös jonkin verran kehittäneen tiimityötä. Tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatushenkilöstö korosti tiiminjäsenten yhteistyön merkitystä myös jaksamiselle haastavissa olosuhteissa. Viruksen leviämistä ehkäisevistä rajoituksista sekä henkilöstön vaihtuvuudesta ja vajaamiehityksestä johtuen tiimipalavereita ei pystytty pitämään säännöllisesti, mikä koettiin haastavaksi pedagogisen suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta. Koska tiiminjäsenten välinen yhteistyö, keskustelu ja reflektointi ovat tärkeä osa toimivaa tiimityötä (Aubé ym., 2013; Melasalmi & Husu, 2016;

Sharmahd ym., 2018), tulisi myös poikkeuksellisissa tilanteissa olla mahdollisuus tiimipalaverien pitämiseen säännöllisesti ja riittävän usein.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat näkökulmia päiväkodin henkilöstön osaamiseen ja työnkuviin liittyen. Henkilöstön eriytynyttä osaamista on määritelty varhaiskasvatusthenkilöstön osaamista käsitelleissä julkaisuissa (Karila ym., 2017; VKF, 2021), mutta osaamisalueiden hyödyntämiseen käytännön työssä ja osana toimenkuvia on liittynyt epäselvyyttä. Tämä tutkimus toi esille, kuinka poikkeusajan olosuhteiden myötä eriytyneelle osaamiselle ja asiantuntijuudelle tuli todellista käyttöä, mikä puolestaan edisti opettajien, sosionomien ja lastenhoitajien eriytyneen osaamisen tunnistamista ja hyödyntämistä tiimityössä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää määriteltäessä ja jäsenettäessä varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien tehtävänkuvia.

Varhaiskasvatuksen rooli lasten hyvinvoinnin tukena ja arjen rutiinien ja oppimisen ylläpitäjänä korostui entisestään poikkeustilan aikana. Keväällä 2020 moni lapsi jäi pois päiväkodista kotihoitoon ja osalla lapsista kotihoitoaika saattoi olla hyvin pitkä (ks. Saranko ym., 2021). Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että pandemia on vauhdittanut etäpedagogiikan ja etäyhteyksin toteutettavan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämistä (Cano-Hilla & Argemi-Baldich, 2021; Gayatri, 2020). Myös tässä tutkimuksessa tuli esille etäyhteyksien kehittäminen ja hyödyntäminen huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön osalta, mutta etäpedagogiikan toteuttaminen ja suora vuorovaikutus lasten kanssa oli tässä aineistossa erittäin vähäistä. Ainoastaan kahdessa päiväkirjassa tuotiin esille pedagogisen toiminnan suunnittelua kotona oleville esiopetusikäisille lapsille. Etäpedagogiikan toteuttamisessa oli suurta vaihtelua eri puolilla Suomea, sillä päätösvalta etäpedagogiikkaa koskevista kysymyksistä oli kunnilla (ks. Nurhonen ym., 2021; Saranko ym., 2021). Tämän tutkimuksen perusteella lisää tutkimustietoa tarvitaankin varhaiskasvatukseen soveltuvista etäpedagogiikan menetelmistä, joilla voidaan edistää ja tukea myös kotona olevien lapsien oppimista ja kehittymistä.

Tutkimuksessa tuli myös esille, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelivät poikkeusaikana etänä eikä säännöllisiä käyntejä lapsiryhmissä ollut. Tämän vuoksi henkilöstö saattoi kokea jääneensä haastavissa tilanteissa ilman apua ja tukea, minkä vuoksi kuormitus kasvoi entisestään. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työskenteleminen etänä saattoi vaikuttaa myös tukea tarvitsevien lapsien tuen saamiseen ja näin heikentää heidän oppimista ja kehittymistä. Lapsilla on lain takaama oikeus saada tarvitsemaansa tukea (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Poikkeusajasta ja sen tuomista rajoituksista huolimatta on tärkeää varmistaa, että lasten tuen tarpeisiin vastataan.

Lapsella on oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen myös poikkeusaikoina. Tämä tutkimus osoittaa, että poikkeusaikaan ei osattu keväällä 2020 varautua siten, että

pedagogiikan toteuttaminen olisi jatkunut vahvana ja laadukkaana. Tutkimus tarjoaa tärkeää tietoa asioista, joita on otettava huomioon varauduttaessa vastaavanlaisiin poikkeusaikoihin. Tämän tutkimuksen perusteella tärkeitä poikkeusajan pedagogiikkaa tukevia tekijöitä ovat pedagogisen suunnittelun kohdistuminen pidemmän tähtäimen tavoitteisiin, ohjeistuksen selkeys, eri ammattiryhmien eriytyneen osaamisen hyödyntäminen, tiimikokoonpanojen pysyvyys sekä työntekijöiden säännöllisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen.

Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suosituksia (TENK, 2012) koskien tutkimusaineiston käsittelyä, säilyttämistä ja raportointia. Tuloksia tarkastellessa on hyvä huomioida, että vaikka aineisto on kerätty yhden kunnan alueelta ja melko pieneltä osallistujajoukolta, tutkimusaineistona toimineet päiväkirjat kirjoitettiin juuri silloin, kun Suomessa elettiin COVID-19-pandemian ensimmäistä aaltoa ja voimassa oli poikkeustila. Tämä tutkimus antaa siten siirrettävyyden näkökulmasta ainutlaatuista tietoa tilanteesta, johon varhaiskasvatuksen henkilöstö ympäri Suomea joutui pandemian alussa.

Tutkimuksen tulokset ovat tulkintoja tutkimuksen osallistujien kokemuksista. Luotettavuuden lisäämiseksi on tutkimusta raportoidessa pyritty kuvaamaan aineiston analyysivaihe mahdollisimman tarkasti ja käytetty autenttisia sitaatteja tulososiossa (Elo & Kyngäs 2008). Lisäksi tulkintojen vastaavuutta osallistujien kokemuksiin pyrittiin edistämään toteuttamalla analyysi kahden tutkijan yhteistyönä. Yhteisen keskustelun ja reflektoinnin myötä vahvistettiin analyysissa tehtyjen ratkaisujen ja tulkintojen objektiivisuutta. Päiväkirjojen luotettavuutta tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeää huomioida myös se, että osa päiväkirjoista on kirjoitettu yhdessä muiden tiimin jäsenten kanssa. Tämän vuoksi joidenkin yksittäisten osallistujien ajatukset ja kokemukset eivät välttämättä ole päässeet esille.

Lähteet

- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81. <https://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/49/1/kasitean.pdf>
- Aubé, C., Brunelle, E., & Rousseau, V. (2017). Flow experience and team performance: The role of team goal commitment and information exchange. *Motivation and Emotion*, 38, 120–130. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-013-9365-2>

Kuutti, Kahila & Sajaniemi.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 217–239. <http://jecer.org/fi>

- Block, D. (1996). A window on the classroom: Classroom events viewed from different angles. Teoksessa K. Bailey & D. Nunan (Toim.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (s. 168–194). Cambridge University Press.
- Blum, S., & Dobrotić, I. (2021). Childcare-policy responses in the COVID-19 pandemic: unpacking cross-country variation. *European Societies*, 23(1), 545–564.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831572>
- Bridley, A., & Jordan, S. S. (2012). Child routines moderate daily hassles and children's psychological adjustment. *Children's Health Care*, 41(2), 129–144.
<https://doi.org/10.1080/02739615.2012.657040>
- Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 110(2), 104699–104699. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>
- Bruner, J. S. (1993). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cano-Hila, A.B., & Argemí-Baldich, R. (2021). Early childhood and lockdown: The challenge of building a virtual mutual support network between children, families and school for sustainable education and increasing their well-being. *Sustainability*, 13, 3654.
<https://doi.org/10.3390/su13073654>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547.
<https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Day, M., & Thatcher, J. (2009). 'I'm really embarrassed that you're going to read this...': Reflections on using diaries in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, 6(4), 249–259. <https://doi.org/10.1080/14780880802070583>
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Springer.
- Elliott, H. (1997). The use of diaries in sociological research on health experience. *Sociological Research Online*, 2(2), 38–48. <https://doi.org/10.5153/sro.38>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fauziddin, M., Mayasari, D., & Rizki, L. M. (2021). Effective learning for early childhood during global pandemic. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(1).
<https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i1.458>
- Featherstone, S. (2011). *Setting the scene: Creating successful environments for babies and young children*. Bloomsbury.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Universitatis Tamperensis 1914.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gayatri, M. (2020). The Implementation of early childhood education in the time of covid-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(6), 46–54.
<https://doi.org/10.18510/hssr.2020.866>

- Happo, I., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(34), 487–504. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646719>
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016). Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289–309. <http://jecer.org/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf>
- Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E., & Vlasov, J. (2018). Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & H. Heikka (Toim.), *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s.168–194). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Heikka, J., & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in early childhood education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 43–56. <http://ojs.upsi.edu.my/index.php/SAECJ/article/view/2794>
- Heilala, C., Kalland, M., Lundkvist, M., Forsius, M., Vincze, L., & Santavita, N. (2021). Work demands and work resources: Testing a model of factors predicting turnover intentions in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01166-5>
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021) *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13). Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Isoherranen, K. (2008) Yhteistyön uusi haaste: Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (Toim.), *Enemmän yhdessä: Moniammatillinen yhteistyö* (s. 26–48). WSOY.
- Jennings, P. A., Jeon, L., & Roberts, A. M. (2020). Introduction to the special issue on early care and education professionals' social and emotional well-being. *Early Education and Development*, 31(7), 933–939. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895>
- Kahila, S. K., Heikka, J., & Sajaniemi, N. (2020). Teacher leadership in the context of early childhood education: Concepts, characteristics and enactment. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(1), 28-43. <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SAECJ/article/view/3301>
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–95. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Karila, K., & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Tampereen yliopisto.

Kuutti, Kahila & Sajaniemi.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 217–239. <http://jecer.org/fi>

- Karila, K., & Nummenmaa, R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot.* WSOY.
- Kenten, C. (2010). Narrating oneself: Reflections on the use of solicited diaries with diary interviews. *Forum: Qualitative Social Research, 11*(2), artikkeli 16.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1314>
- Larsen, K. L., & Jordan, S. S. (2019). Organized chaos: Daily routines link to household chaos and child behavior problems. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 1094–1107.
<https://doi.org/10.1007/s10826-019-01645-9>
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M., & Jögi, A.-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun* (Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Liiten, M. (2021, 28. syyskuuta). *Kysely: Yli puolet opettajista harkinnut alanvaihtoa – OAJ:n puheenjohtaja puhuu jo hätätilasta.* Helsingin Sanomat.
<https://www.hs.fi/politiikka/art-2000008294113.html>
- Linnavalli, T., & Kalland, M. (2021). Impact of COVID-19 restrictions on the social-emotional wellbeing of preschool children and their families. *Education Sciences, 11*(8), 435.
<https://doi.org/10.3390/educsci11080435>
- Melasalmi, A., & Husu, J. (2016). The content and implementation of shared professional knowledge in early childhood education. *Early Years, 36*(4), 426–439.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1149692>
- Meth, P. (2003). Entries and omissions: Using solicited diaries in geographical research. *Area, 35*(2), 195–205. <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00263>
- Murray, J. (2015). Early childhood pedagogies: spaces for young children to flourish. *Early Child Development and Care, 185*(11–12), 1715–1732.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1029245>
- Nislin, M. (2016). Hermoja raastavaa vai palkitsevaa työtä päiväkodissa? *Lectio praecursoria. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 53*, 218–222.
- Nislin, M. A., Sajaniemi, N. K., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado Montero, E. F., Hirvonen, A., & Hyttinen, S. (2016). Pedagogical work, stress regulation and work-related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education, 31*(1), 27–43.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087127>
- Nurhonen, L., Chydenius, H., & Lipponen, L. (2021). Korona tuli kylään - tutkimushankkeen loppuraportti: Koronakriisin vaikutuksia varhaiskasvatukseen, Helsingin yliopisto.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/333385/Korona_tuli_kylyaan_tutkimushankkeen_loppuraportti.pdf?sequence=1
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.*
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävässä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, 6*(2), 188–204.
<https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Onnismaa-Tahkokallio-Reunamo-Lipponen-issue6-2.pdf>

Kuutti, Kahila & Sajaniemi.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 217–239. <http://jecer.org/fi>

- Patrick, S. W., Henkhaus, L. E., Zickafoose, J. S., Lovell, K., Halvorson, A., Loch, S., Letterie, M., & Davis, M. M. (2020). Well-being of parents and children during the COVID-19 pandemic: A national survey. *Pediatrics (Evanston)*, *146*(4), e2020016824-.
<https://doi.org/10.1542/peds.2020-016824>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, *31*(7), 994–1010.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Pölkki, P. L., & Vornanen, R. H. (2016). Role and success of Finnish early childhood education and care in supporting child welfare clients: Perspectives from parents and professionals. *Early Childhood Education Journal*, *44*, 581–594. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0746-x>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, *15*(2), 60–72.
<https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Salminen, J. (2017). Early childhood education and care system in Finland. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, *2*(5), 135–154.
https://pdfs.semanticscholar.org/9f66/49eb70d354027d4ed8b494126bcd96832f6f.pdf?_ga=2.56944172.78615673.1619681808-1944286984.1619508073
- Saranko, L., Alasuutari, M., & Sulkanen, M. (2021). *Varhaiskasvatuspalvelut koronapandemian aikana* (JYU Reports 2). Jyväskylän yliopisto.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/75197/JYU_Reports_2_978-951-39-8614-8_jyx.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Sharmahd, N., Peeters, J., & Bushati, M. (2018). Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to practice. *European Journal of Education*, *53*(1), 58–65.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12261>
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-L., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J.-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, *24*(6), 877–897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Siraj-Blatchford, I. (2008). Understanding the relationship between curriculum, pedagogy and progression in learning in early childhood. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, *7*(2), 6–13. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1237>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. DfES.
- Sonnenschein, S., Stites, M., & Ross, A. (2021) Home learning environments for young children in the U.S. during COVID-19, *Early Education and Development*, *32*(6), 794–811.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1943282>
- Spiteri, J. (2021). The impact of covid-19 on the progress towards sustainable development goal 4 in the early years: A rapid review. Teoksessa W.L. Filho (Toim.), *Covid-19: Paving the way for a more sustainable world*. Springer.

- Swick, K. J. , Knopf, H. , Williams, R., & Fields, M. E. (2013). Family-school strategies for responding to the needs of children experiencing chronic stress. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 181–186. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0546-5>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.*
Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood* 43(4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – Muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18(4), 323–338.
<https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Varhaiskasvatuslaki.* (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisohjelma 2021–2030* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viljamaa, E., & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education*, 6(2), 207–229.
<https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Viljamaa-Takala-issue6-2.pdf>
- Watkins, C., & Mortimore, P. (1999) Pedagogy: What do we know? Teoksessa P. Mortimore (Toim.), *Understanding pedagogy and its impact on learnin* (s. 1–19). Paul Chapman Ltd.