



“Jatkamme yhteisopettajuutta” Varhaiskasvatuksen erityisopettajat inkluusion esteitä purkamassa

Elina Viljamaa^a & Virpi Risteelä^b

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

<https://orcid.org/0000-0001-8885-071X>

^b Iin kunta, <https://orcid.org/0000-0002-4295-1950>

TIIVISTELMÄ: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan varhaiskasvatusta tulee toteuttaa inkluusiivisten periaatteiden ja arvojen mukaisesti. Inkluusiivisuuteen tähtäävien toimien tarkoituksena on vahvistaa yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä moninaisuuden arvostamista ja yhteisöllisyyttä. Tässä tutkimuksessa kerrotaan yhden kunnan varhaiskasvatuspalveluissa toteutetusta narratiivisesta toimintatutkimuksesta (Heikkinen ym., 2007), jossa inkluusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämiseen osallistui kymmenen konsultoivassa roolissa toimivaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, 23 päiväkodinjohtajaa ja tuesta vastuussa oleva esihenkilö. Toimintatutkimuksen tavoitteena oli yhdessä kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa tunnistaa inkluusiivisen varhaiskasvatuksen esteitä ja kehittää ratkaisuja esteiden purkamiseen. Tutkimuksessa oli viisi aineistoa: erityisopettajien raportit työajanseurannasta, päiväkotien johtajille tehdyn kyselyn vastaukset, erityisopettajien työpäivien tuotokset, erityisopettajien yhteisopettajuuskokeiluista kirjoittamat raportit ja esihenkilön muistiinpanot. Aineisto analysoitiin narratiivisella analyysillä (Georgakopoulou, 2015). Aineistojen pohjalta inkluusiivisen varhaiskasvatuksen esteiksi tunnistettiin erityisopettajien liian suuri työmäärä sekä työn toteuttamiseen liittyvät, ulkopuolisten tahojen mutta myös erityisopettajien itsensä tuottamat joustamisen vaatimukset, joista seurasi työhön kiirettä, ennakoimattomuutta ja sirpaleisuutta. Uudenlaisen inkluusiivisen toimintakulttuurin omaksumisen esteiksi kerrottiin myös rakenteellisia ja totuttuun ajattelumalliin liittyviä haasteita. Erityisopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat kokeilivat toimintatutkimuksessa yhteisopettajuutta. Erityisopettajat kertoivat yhteisopettajuuden mahdollistaneen erityispedagogisen asiantuntijuuden läsnäoloa ryhmissä, asiantuntijuuden jakamista, suunnitelmallista yhteistyötä, lasten osallisuuden vahvistamista, eriyttämisen mahdollisuuksia, lasten yksilöllisempää ohjausta ja mahdollisuuksia havainnoida

lapsia. Suurimmaksi haasteeksi erityisopettajat kertoivat yhteisen suunnitteluaajan puutteen.

Asiasanat: *inkluisio, narratiivinen toimintatutkimus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, yhteisopettajuus*

ABSTRACT: According to the principles of the national core curriculum for early childhood education and care (Finnish National Agency for Education, 2022), early childhood education must be based on inclusive principles and values. The purpose of inclusion measures is to strengthen equality as well as to foster an appreciation of diversity and a sense of community. This study describes narrative action research (Heikkinen et al., 2007), in which 10 special education teachers, 23 daycare leaders and one manager took part in the development of an inclusive approach to early childhood education. The study was carried out in one area of the municipality's early childhood education services. The aim of the study was to identify obstacles to inclusive early childhood education and to develop solutions for breaking the barriers, together with special education teachers. The study included the following research materials: special education teachers' working time reports, kindergarten leaders' responses to a survey, special education teachers' outputs from working afternoons, special education teachers' reports of co-teaching and the manager's notes. The material was analysed using narrative analysis (Georgakopoulou, 2015). Based on the research material, the excessive workload of special needs teachers, as well as requirement for flexibility were identified as obstacles to inclusive early childhood education. Flexibility was demanded by outside parties as well as by the special needs teachers themselves, which gave rise to working in too much of a hurry, unpredictability and fragmentation of the work. Structural and conventional thinking was also reported to be an obstacle to adopting a new kind of inclusive operating culture. Special needs teachers and early childhood education teachers experimented with co-teaching in an action study. Special education teachers reported that co-teaching enabled the presence of special pedagogical expertise in groups, shared expertise, systematic cooperation, strengthening of children's participation, opportunities for differentiation, more individual guidance for children and opportunities to observe the children. The biggest challenge was the lack of joint planning time.

Keywords: *inclusion, narrative action research, special education teachers, co-teaching*

Inklusiivinen varhaiskasvatus erityisopettajan työkentänä

Varhaiskasvatuslakiin (1183/2021) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus [OPH], 2022) vuonna 2022 tehdyt muutokset ja tarkennukset toivat inklusion ja lapsille järjestettävän tuen varhaiskasvatuksessa käytävän keskustelun keskiöön. Lasten ja huoltajien lisäksi muutokset koskettavat varhaiskasvatuksen henkilökuntaa. Erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat osoittautuneet tärkeiksi toimijoiksi sekä inklusiivisen varhaiskasvatukseen että lapsille järjestettävään tukeen liittyen (esim. Äikäs ym., 2023). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

erityisopettajien näkökulmasta inklusiivisen varhaiskasvatuksen esteitä, sekä yhteisopettajuutta yhtenä mahdollisuutena esteiden purkamiseen. Erityisopettajien näkökulmaa täydennetään päiväkodinjohtajien ja esihenkilön huomioilla.

Inklusion määritelmässä voidaan tunnistaa erilaisia teoreettisia ja kulttuurisia näkökulmia, ideologiaa ja käytännöllisiä ratkaisuja, joihin sisältyy erilaisia arvoja, prosesseja, ryhmiin liittyviä normeja ja ihmisten kokemuksia (Hernández-Torrano ym., 2022; Honkasilta ym., 2024; Kovač & Vaala, 2021). Yhteisiä periaatteita inklusion määritelmässä kuitenkin ovat kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys (Ainscow, 2020; Honkasilta ym., 2024; UNESCO, 2021). Varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevat päätökset, valinnat ja toimet ovat monin tavoin kietoutuneita arvoihin (esim. Johansson ym., 2016; Johansson & Einarsdottir, 2018). Suomalaisen varhaiskasvatuksen, niin kuin yleisemminkin suomalaisen opetuksen ja kasvatuksen suhteen on haluttu sitoutua inklusiivisuuteen nimenomaan arvona (OPH, 2022; Viljamaa & Viitala, 2022). Valinta ei ole kertaluonteinen, vaan vaatii jatkuvasti neuvottelua ja valintoja arvojen suunnassa (Hausstätter, 2014; Viitala, 2018).

Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus kytketään usein tukea tarvitseviin lapsiin (esim. Heiskanen ym., 2021). Tämä on ymmärrettävää, sillä inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen juuret voidaan ulottaa Salamancan julistukseen, joka painottaa erityisopetusta saavien lasten oikeutta olla mukana yhteisessä opetuksessa (UNESCO, 1994). Tämän jälkeen inklusiioon liittyvä keskustelu on kuitenkin laajentunut koskemaan muun muassa oppimisympäristöjä ja rakenteita (esim. Hernández-Torrano ym., 2022). Kovač ja Vaala (2021) korostavat, että jokaista kasvatusympäristöä voidaan tarkastella inklusiivisten periaatteiden näkökulmasta. Tässä artikkelissa inklusion ja tuen suhde ymmärretään niin, että koska inklusiivisiin periaatteisiin sitoutunut varhaiskasvatus on kaikkien lasten oikeus, se on myös niiden lasten oikeus, jotka tarvitsevat kehitykseensä ja oppimiseensa muita lapsia enemmän tukea (Kovač & Vaala, 2021; ks. myös Viljamaa ym., 2018). Lasten kehitykseensä ja oppimiseensa tarvitsema tuki tulee siis järjestää inklusiivisten periaatteiden mukaan, mutta tukea tarvitsevat lapset eivät ole inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytys.

Tutkimukset osoittavat, että inklusion arvopohjaa ja suomalaisen säädösperustan kirjauksia siitä tulkitaan varhaiskasvatuksen käytännöissä monin tavoin. Heiskanen ja kumppaneiden (2021) varhaiskasvatuksen tukeen ja inklusion liittyvässä selvityksessä varhaiskasvatuksessa työskentelevät ammattilaiset kuvasivat inklusiota ensisijaisesti tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevan paikan kautta ja vain harvoin kaikkia lapsia koskevana asiana (ks. myös Takala ym., 2022). Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa inklusiosta puhuttiin ikään kuin mallina, joka otetaan käyttöön ja jonka toimimista sitten arvioidaan. Asiakirjatasolla tapahtunutta hyvää

edistystä haastaa inklusioon liittyvän ymmärryksen moninaisuus ja selkiytymättömyys.

Myös tuen järjestämisessä on suuria eroja paikkakunnittain. Pihlajan ja Neitolan (2017) kartoitus osoittaa, että erilaisten kirjaamistapojen ja epäyhtenäisen käsitteistön takia tuen toteutumista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on ollut vaikeaa riittävästi selvittää. Suomessa on kuntia, joissa on erillisiä pienryhmiä tai erityisryhmiä tukea tarvitseville lapsille ja vastaavasti kuntia, joissa kyseisiä ryhmiä ei ole lainkaan (Heiskanen ym., 2021; Neitola, 2022; Syrjämäki & Heiskanen, 2023). Erityisopettajien toiminta liittyy keskeisesti lapsen tukeen ja Heiskanen ja kumppaneiden (2021) selvityksen pohjalta suurin osa erityisopettajista toimii konsultoivassa roolissa, lapsen kanssa työskentelevää tiimiä tukien (ks. myös Syrjämäki & Heiskanen, 2023). Myös konsultoivaa roolia toteutetaan vaihtelevin tavoin (Syrjämäki & Heiskanen, 2023). Osa kunnista oli jo ennen lakimuutosta (1183/2021) hyödyntänyt varhaiskasvatuksessa esi- ja perusopetuksessa käytettyjä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoja, jossakin muodossa (Heiskanen ym., 2021; Pihlaja & Neitola, 2017). Lasten riittävään ja laadukkaasti järjestettyyn tukeen liittyy huolia niin huoltajien kuin henkilöstönkin puheenvuoroissa. Viljamaan ja Takalan (2017) yhden kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajille tekemässä kyselyssä nousi voimakkaasti esille erityisopettajien huoli tuen toteutumisesta erityisryhmien poistumisen jälkeen, erityisopettajien työnkuvan muuttuessa henkilökuntaa konsultoivaksi. Heiskanen ja kumppaneiden (2021) selvityksessä huoltajat kertoivat henkilökunnan osaamisen puutteen sysäävän vastuun lapsen tuesta huoltajille ja vahvan erityispedagogisen osaamisen puolestaan vapauttavan huoltajat elämään omaa elämäänsä (Heiskanen ym., 2021).

Asiakirjat velvoittavat lapsen kasvun ja opin polulla toimivan henkilöstön inklusiivisten toimintatapojen äärelle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) ottaakin kantaa inklusiivisen toimintakulttuuriin kehittämiseen. Onnistuessaan inklusiivinen toimintakulttuuri edistää lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa ja arvostaa ja kuuntelee lasten, henkilöstön ja huoltajien näkemyksiä (OPH, 2022). Symeonidoun ja Loizoun (2022) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen toimijoilta kuitenkin puuttuu riittävä inklusiivisuuteen liittyvän teorian ja käytäntöjen osaaminen (ks. myös Laakso ym., 2022). Inklusiivisen toimintakulttuurin omaksumiseen ja kehittämiseen tarvitaan paitsi eri toimijoita, myös yhteiseen prosessiin osallistavaa johtamista (Carter & Abawi, 2018; Fonsén & Soukainen, 2020; Korkmaz ym., 2022; Laakso ym., 2020). Vaikka johtajat suhtautuvat inklusiiviseen varhaiskasvatukseen myönteisesti, heiltä voi puuttua käytännön keinoja sen edistämiseen (Laakso ym., 2022).

Erityisopettajilla on monien tutkimusten mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen vahvistamisessa keskeinen rooli (Heiskanen ym., 2021; Staffans & Sundqvist, 2023; Tervonen ym., 2024; Viitala, 2018; Äikäs ym., 2023). Syrjämäen ja Heiskanen (2023)

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

mukaan erityisopettajan työhön kuuluu olennaisesti asiantuntijuuteen perustuvan pedagogisen toiminnan vahvistaminen ja yhteisen ymmärryksen luominen eri toimijoiden kesken. Erityisopettaja toimiikin usein koordinaattorina lapsen tukeen liittyvien toimijoiden verkostossa (Heiskanen ym., 2021; Tervonen ym., 2024). Suhosen ja kumppaneiden tutkimuksessa (2020) erityisopettajat kuvasivat inklusiivisen toimintakulttuurin esteiden liittyvän varhaiskasvatuksen rakenteisiin ja sisältöön, tiimien inklusiovastaisiin asenteisiin ja riittämättömään tietoon ja sitoutumiseen.

Yksittäisten lasten tuen järjestämisen sijaan inklusiota tulisi ajatella yhä vahvemmin organisaatioiden ja yhteisöjen ja yhteisöissä toteutettavien ratkaisujen ja pyrkimysten kautta (esim. Booth ym., 2006; Hausstätter, 2014; Hermanfors, 2017; Viitala, 2018). Esimerkiksi lasten parissa toimivien eri ammattiryhmien välisen monialaisen yhteistyön on tutkimusten perusteella todettu olevan keskeistä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa (Fukkink & Verseveld, 2019; Ranta & Heiskanen, 2022; Tervonen ym., 2024). Tutkimusten mukaan yksi inklusiivisia käytänteitä lisäävä toimintatapa on yhteisopettajuus, jossa useampi opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta yhdessä (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Scruggs & Mastropieri, 2017). Yhteisopettajuutta on toteutettu ja tutkittu paljon koulun toimintaympäristöissä, jossa sen avulla on myös vahvistettu yhdessä tekemisen kulttuuria (esim. Sirkko ym., 2020). Varhaiskasvatuksessa yhdessä tekeminen on sinänsä tuttua, ja myös yhteistä pedagogista toimintaa toteutetaan, kutsumatta sitä kuitenkaan yhteisopettajuudeksi (Neitola, 2022; Suhonen ym., 2020). Chatzigeorgiadoun ja Baroutan (2021) tutkimuksen mukaan erityisopettajat suhtautuvat myönteisesti mahdollisuuksiin opettaa yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Vastuu suunnittelusta ja arvioinnista jää kuitenkin usein varhaiskasvatuksen opettajalle, jolloin erityispedagoginen osaaminen jää hyödyntämättä (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021).

Tässä artikkelissa kerrotaan toimintatutkimuksesta, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettajat tutkivat ja kehittivät omaa työtään (ks. myös Louhela-Risteelä & Viljamaa, 2022). Toimintatutkimuksella tarkoitetaan tutkimusotetta, jossa tutkimukseen osallistujat yhdessä tutkijan kanssa toimivat aktiivisesti kehittämissuhteissa (Robertson, 2000). Kunnassa, jossa tutkimus toteutettiin, oli toteutettu jo vuosina 2010–2011 varhaiskasvatuksen kehittämishanke, jonka pohjalta oli luotu suunnitelma inklusiivisten toimintamallien kehittämiseksi (Viljamaa & Takala, 2017). Kunnassa aiemmin toimineet erityisryhmät sekä integroidut erityisryhmät oli lakkautettu vuonna 2013, osana hallinnollisia ja rakenteellisia uudistuksia, jonka jälkeen myös tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatus ja esiopetus oli pyritty järjestämään muiden lasten kanssa samoissa ryhmissä. Kunnassa oli tehty pitkäjänteistä työtä inklusion edistämiseksi muun muassa vahvistamalla lapsiryhmissä käytössä olevia yleisen tuen tukikeinoja ja panostamalla varhaiskasvatuksen henkilöstön konsultointiin esimerkiksi varhaiskasvatuksessa toimivien mentoreiden avulla. Kuusi vuotta hallinnollisten ja

rakenteellisten muutosten jälkeen, toimintatutkimuksen alkaessa syksyllä 2019, inklusion keskeisten periaatteiden ymmärtäminen ja lasten tarvitseman tuen järjestäminen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti näytti kuitenkin edelleen hakevan muotoaan.

Tämän toimintatutkimuksen keskeisenä tehtävänä oli tutkia yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa heidän esille nostamiaan inklusion esteitä ja myöhemmin yhteisopettajuuden mahdollisuuksia esteiden purkamiseen. Toimintatutkimuksessa tuotetun aineiston pohjalta tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisista työhönsä liittyvistä, inklusiivista varhaiskasvatusta estävistä tekijöistä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat?
2. Millaisista yhteisopettajuuteen liittyvistä inklusiota edistävästä ratkaisusta varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat?

Tutkimuksen toteutus

Kuvaamme tässä luvussa ensin narratiivisen toimintatutkimuksen periaatteita ja siihen sisältyvää muutoksen ulottuvuutta. Sen jälkeen kerromme tutkimuksen konkreettisesta toteutuksesta, tutkimuksen osallistujista ja aineiston keruusta toimintatutkimuksen toteutuksen aikana. Lopuksi kuvaamme vielä tarkemmin tutkimuksen viisi erilaista aineistoa ja aineistojen analyysiprosessin.

Narratiivinen toimintatutkimus

Tutkimus toteutettiin narratiivisena toimintatutkimuksena (Heikkinen ym., 2007; Niemi ym., 2010; Pushor & Clandinin, 2010). Narratiivinen toimintatutkimus on osoittautunut hyväksi tavaksi tutkia opettajien työtä yhdessä heidän kanssaan (esim. Heikkinen, 2001; Heikkinen & Syrjälä, 2002; Niemi ym., 2010). Toimintatutkimus on metodologisesti ja epistemologisesti holistinen prosessi, jonka avulla on mahdollista kehittää kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjä ja syventää tutkimukseen osallistuvien ymmärrystä tutkimuksen kohteesta (Stringer, 2008; Robertson, 2000). Toimintatutkimuksessa pyritään siirtymään asioiden kuvaamisesta olemassa olevien käytänteiden ja oletusten muuttamiseen ja kehittämiseen (O’Hanlon, 2010). Tutkimusprosessissa olennaista on vastavuoroisuus niin teorian ja käytännön kuin tutkijan ja tutkimukseen osallistuvienkin välillä (Heikkinen ym., 2007; Robertson, 2000). Toimintatutkimus on siis luonteeltaan syklinen, dynaaminen ja yhteistoiminnallinen prosessi (Heikkinen ym., 2007; Stringer, 2008). Toimintatutkimuksen avulla tuotetaan laajempaa tietoisuutta yksilöiden käytänteistä mahdollistamalla tutkimukseen osallistuville kriittinen ja vastavuoroinen dialogi kehitettävistä teemoista (Robertson, 2000).

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

Narratiivisuus puolestaan tarkoittaa kertomista ja kerronnallisuutta; tiedon tulkitsemista ja järjestämistä kerronnan avulla (esim. Spector-Mersel, 2010). Kertomisen ja kertomusten ei ajatella kuvaavan elämää ja todellisuutta vaan rakentavan sitä (Connelly & Clandinin, 1990, 2006; Syrjälä, 2001; Spector-Mersel, 2010). Narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa sellaisen tiedon rakentumisen, jossa lähtökohtana ovat ihmisten erilaiset kokemukset (esim. Spector-Mersel, 2010). Tutkimuksessa mukana olevien tietämyksen itsestä ja maailmasta ajatellaan rakentuvan kognitiivisten prosessien ja narratiivisen ajattelun kautta, tulkinallisissa, subjektiivisissa ja kulttuurisesti sidonnaisissa prosesseissa (esim. Spector-Mersel, 2010). Uudenlaista yhdessä jaettua tietoa ja ymmärrystä rakennetaan pohtimalla, refleктоimalla ja keskusteluilla (Connelly & Clandinin, 1990, 2006; Spector-Mersel, 2010). Narratiivinen lähestymistapa yhdistetään usein tutkimuksiin, joissa halutaan mahdollistaa muutoksia esimerkiksi yksittäisten opettajien tai kokonaisten instituutioiden käytänteissä (Pushor & Clandinin, 2010).

Toimintatutkimus ja narratiivinen lähestymistapa valittiin tähän tutkimukseen ja kehittämistyöhön koska ne tarjosivat mahdollisuuden muutokseen, oppimiseen ja luoviin ratkaisuihin. Niitä yhdistää myös reflektiivisyys, eli tietoinen pyrkimys kehittämisen kohteena olevan teeman, tässä inklusiivisen varhaiskasvatuksen, syvällisempään ymmärtämiseen. Tutkimuksessamme kehittämistyötä pidettiin yllä toiminnan ja reflektion vuorovaikutuksessa; suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, yhteisen keskustelun ja uudelleensuunnittelun vaiheiden kautta.

Tutkimushankkeen kuvaus

Toteutimme varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhön liittyvän toimintatutkimuksen toimintakausien 2019–2021 aikana. Tutkimushankkeen käytännön toteutuksessa erottui kolme vaihetta: 1. inklusiivisen varhaiskasvatuksen esteiden tunnistaminen, 2. ratkaisuehdotusten kehittäminen ja 3. yhteisopettajuuskokeilu. Ensimmäinen vaihe ajoittui syksyyn 2019, toinen keväeseen 2020 ja kolmas toimintakaudelle 2020–2021.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja toimi yliopistossa varhaiskasvatuksen erityisopettajien koulutuksen vastuuhenkilönä. Toinen kirjoittaja toimi varhaiskasvatuksen erityisopettajien esihenkilönä yhdellä tutkimuskunnan hallinnollisista alueista. Roolit muotoutuivat prosessin aikana siten, että toisen kirjoittajan vastuulla oli toimintatutkimuksen käytännön toteutus ja siihen liittyvä kehittämistyö, ensimmäisen kirjoittajan vastuulla teoreettisen ja metodologisen ymmärryksen liittäminen käytännön prosessiin ja lopullinen vastuu artikkelin kirjoittamisesta. Molemmat osallistuivat artikkelin kirjoittamisprosessiin, johon sisältyi monta vaihetta ja paljon yhteistä keskustelua.

Tutkimukseen osallistui kymmenen kunnallista erityisopettajaa, joista yhdeksän koko tutkimuksen ajan ja yksi 2020 vuoden alusta alkaen. Ennen tutkimuksen aloittamista ja

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

sen alkuvaiheessa, syksyllä 2019 yhdeksän erityisopettajaa työskenteli kunnassa eri alueilla ainoastaan konsultoivina erityisopettajina. Työnkuva oli autonominen, ja erityisopettajat saivat periaatteessa rakentaa ohjelmansa itsenäisesti. Jokaisella erityisopettajalla oli vastuullaan myös oman alueensa yksityinen/yksityiset päiväkodit. Alueet poikkesivat toisistaan kattaen suomalaiseseen varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten ja perheiden kirjon. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia perheitä asui tietyillä asuinalueilla enemmän kuin toisilla. Erityisopettajien vastuualueisiin kuului 24 kunnallista ja 19 yksityistä päiväkotia. Pienimmässä päiväkodissa oli kolme lapsiryhmää, suurimmassa yhdeksän. Tutkimukseen osallistuivat myös kaikkien 24 kunnallisen päiväkodin 15 johtajaa. Osan alaisuudessa toimi useampi päiväkotia.

Ennen varsinaisen tutkimusosuuden aloittamista, syksyllä 2019, erityisopettajien esihenkilö kartoitti alueensa erityisopettajien työnkuvaa ja keskusteli heidän kanssaan tuen järjestämisen tavoista alueella. Tämän jälkeen esihenkilö kysyi erityisopettajilta halukkuutta osallistua toimintatutkimukseen ja kertoi kehittämistyöhön osallistumisen olevan osa työtä, mutta tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoista. Esihenkilö laati tutkimus- ja kehittämissuunnitelman ja haki tutkimusluvan kunnan varhaiskasvatusjohtajalta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) mukaan tutkimuksen eettisyyttä tulee arvioida jo etukäteen. Osallistumisesta tulee saada riittävästi tietoa suostumuksensa pohjaksi ja myös tietoa siitä, että osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimuksesta voi jäädä pois missä vaiheessa vain pelkällä ilmoituksella (TENK, 2019). Toimintatutkimuksessa riittävän tiedon antaminen tutkimuksen kaikista vaiheista etukäteen on haasteellista, sillä tutkimuksen alkaessa ei vielä tiedetä, mitä kaikkea tutkimus tulee sisältämään. Myös tutkimukseen osallistuvilla on tärkeä rooli tutkimuksen etenemisessä ja tutkittavien sijaan heitä voikin kutsua kanssatutkijoiksi (esim. Heikkinen ym., 2007). Tärkeäksi osoittautuikin ajatus niin sanotusta jatkuvasta suostumuksesta (TENK, 2019). Kuvaamme kehittämistyön ja tutkimuksen yhdistämisen haasteita Tutkimuksen arviointia -luvussa.

Seuraavaksi esihenkilö laati erityisopettajille työajanseurantaan liittyvän lomakkeen. Erityisopettajia pyydettiin kahden viikon ajan kirjaamaan ylös, millaisista tehtävistä työpäivä koostuu ja miten tehtäviin käytetty aika jakaantuu. Lomakkeen jakamisen yhteydessä esihenkilö kertoi, että lomakkeen täyttäminen itsessään kuuluu työtehtäviin ja tietoja tullaan käyttämään työn kehittämisen pohjana. Tämän lisäksi esihenkilö korosti, että jokainen erityisopettaja voi päättää, saako lomakkeen sisältöä, työajanseurannan raporttia, käyttää myös tutkimuksessa. Erillistä kirjallista suostumusta ei pyydetty, mutta esihenkilö kannusti erityisopettajia kertomaan esimerkiksi soittamalla tai sähköpostilla, mikäli ei halua aineistoaan käytettävän tutkimuksessa. Myös muilla alueilla työskentelevillä erityisopettajilla olisi ollut halukkuutta osallistua kehittämiseen ja tutkimukseen. Tämä ei aikataulujen yhteensovittamisen haasteista johtuen ollut kuitenkaan mahdollista.

Tämän jälkeen esihenkilö kartoitti erityisopettajien ajankäyttöä päiväkotien johtajien näkökulmasta. Esihenkilö pyysi sähköpostitse johtajia kirjoittamaan omia kokemuksiaan erityisopetusresurssin jakautumisesta, resurssin riittävydestä ja yhteisen suunnitteluajan toteutumisesta erityisopettajan kanssa. Sähköpostipyynnössään esihenkilö kertoi, että vastauksia käytetään erityisopettajien työn kehittämiseen ja mikäli vastaaja antaa suostumuksensa, myös tutkimukseen. Jokainen päiväkodinjohtaja antoi suostumuksen vastauksen käyttämiseen myös tutkimuksessa. Kahden viikon työajanseurannan, johtajien vastausten ja erityisopettajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta esihenkilö laati toimintatutkimusta varten tarkemman suunnitelman, jonka kunnan varhaiskasvatusjohtaja jälleen hyväksyi. Suunnitelman mukaan toimintakauden 2019–2020 aikana erityisopettajat tutkisivat esihenkilön johdolla työhönsä liittyviä, inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen esteitä ja pohtisivat uusia toimintamalleja. Esihenkilö esitteli suunnitelman myös erityisopettajille.

Kehittämistyö eteni suunnitelman mukaisesti toimintakauden alusta vuoden 2019 loppuun alueen varhaiskasvatuksessa toimivien erityisopettajien ja heidän esihenkilönsä yhteisinä tapaamisina noin kerran kuukaudessa. Tapaamisten väleissä erityisopettajat kirjasivat ylös tapaamisessa sovittuja asioita, kuten esimerkiksi ajankäyttöään ja työtapojaan.

Tähänastisesta tutkimusaineistosta nousseilla havainnoilla, joita kuvaamme tarkemmin ensimmäisessä tulosluvussa, voitiin perustella yhden erityisopettajan palkkaaminen neljäksi kuukaudeksi purkamaan alueen työkuormaa. Erityisopettajan palkkaaminen toteutettiin toiminnallisilla muutoksilla olemassa olevan budjetin sisällä. Neljän kuukauden määräaikaisuuden aikana erityisopetusresurssin pysyvä tarve todentui ja keväällä 2020 avattiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan vakinainen työtehtävä. Kymmenennen erityisopettajan palkkaaminen mahdollisti erityisopettajien työmäärän uudelleentarkastelun. Vaikka resurssin lisäys ei vielä ratkaissut alueen kokonaistarpeiden määrää, se helpotti erityisopettajien työkuormaa ja vapautti voimavaroja kehittämistyölle.

Tammikuussa 2020 esihenkilö ja kymmenen erityisopettajaa aloittivat kerran kuussa pidettävät työiltapäivät. Niiden tarkoituksena oli pohtia erityisopettajien mahdollisuuksia edistää inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista kunnassa. Tapaamisissa pohdittiin yhdessä muun muassa millaisia muutoksia kunnassa pitäisi tehdä erityisopettajan työnkuvan kirjaukseen, jotta erityisopettajien tunnistamiin, inklusiivista varhaiskasvatusta estäviin asioihin, kuten työn ennakoimattomuuteen ja sirpaleisuuteen voitaisiin tulevaisuudessa vaikuttaa. Erityisopettajat kirjasivat pienissä ryhmissä ajatuksiaan ja ideoitaan esihenkilön valmistelemien kysymysten, alustusten ja lyhyiden teoriaosuuksien pohjalta. Esihenkilö kannusti myös jokaista erityisopettajaa

pohtimaan, miten voisi suunnata resurssejaan inklusion periaatteiden näkökulmasta uudella tavalla.

Yksi keskeinen seikka olemassa olevan resurssin kohdentamisessa oli erityisopettajan roolin tarkastelu uudesta näkökulmasta. Monien yhteisten keskusteluiden perusteella esihenkilö tulkitsti, että erityisopettajilla oli innokkuutta ja halua muutokseen, mutta heiltä puuttui konkreettisia ehdotuksia. Yhtenä mahdollisena tapana kohdentaa resurssia toisin, esihenkilö esitteli erityisopettajille kokeiltavaksi yhteisopettajuuden mallia (Louhela, 2012; Morocco & Aguilar, 2002). Jälleen, esihenkilö kertoi erityisopettajille, että yhteisopettajuus on osa oman työn kehittämiseen liittyvää hanketta, mutta sen yhteydessä syntyvän materiaalin antaminen tutkimuskäyttöön on vapaaehtoista. Keväällä 2020 jokainen erityisopettaja sai tehtäväkseen etsiä omista yksiköistään itselleen yhteisopettajuudesta kiinnostuneen työparin. Kokeilujen suunnittelu aloitettiin keväällä 2020, viimeisessä työiltapäivässä. Sitä edelsi esihenkilön toteuttama yhteisopettajuuskoulutus, jossa käsiteltiin yhteisopettajuuden teoriaa ja työtapoja (Louhela, 2012; Morocco & Aguilar, 2002). Kokeiluja edelsi saman sisältöinen koulutushetki myös työpareiksi lupautuneille varhaiskasvatuksen opettajille. Pienimuotoiset kokeilut toteutettiin toimintakauden 2020–2021 aikana ja työparit kirjoittivat niistä raportit. Työparit saivat itse suunnitella toteutustavan ja kokeilukertojen määrän. Osa toteutti yhteisopettajuutta lyhyellä aikavälillä tiiviisti 3–5 kertaa, osalla kokeilut jaksottuivat pidemmälle aikavälille. Muun ajan erityisopettajat toimivat konsultoivassa roolissaan.

Aineisto ja aineiston analyysi

Erityisopettajien työajanseurantaan liittyvät raportit, päiväkodinjohtajille tehdyn kyselyn vastaukset sekä työiltapäivien tuotokset muodostivat kolme ensimmäistä aineistokokonaisuutta. Neljäs aineisto koostui erityisopettajien kirjoittamista, yhteisopettajuuteen liittyvistä raporteista. Viides aineisto käsitti esihenkilön muistiinpanoja koko toimintatutkimuksen ajalta. Tutkimuksen aineistoa kerättiin sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen toiminnoista, joita emme erittele erilleen. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä esiopetus on osa laadukasta varhaiskasvatusta (OPH, 2022). Tutkimuksen aineistot on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Tutkimuksen aineistot

	<i>AINEISTO</i>	<i>AINEISTON KUVAUS</i>	<i>AINEISTON KOKO</i>
1.	Erityisopettajien työajanseurannan raportit (syksy 2019)	Yhdeksän erityisopettajan kirjoittamat muistiinpanot	21 sivua
2.	Päiväkodinjohtajien kyselyvastaukset (syksy 2019)	15 päiväkodinjohtajan sähköpostivastaukset	15 noin puolen sivun vastausta
3.	Työiltapäivien tuotokset (kevät 2020)	Kymmenen erityisopettajan kirjauksia power point dioihin	n. 50 diaa
4.	Yhteisopettajuuskokeilujen raportit (syksy 2020 ja kevät 2021)	Kymmenen erityisopettajan reflektointipäiväkirjat	n. 20 sivua
5.	Esihenkilön muistiinpanot (syksy 2019 - kevät 2021)	Esihenkilön muistiinpanoja koko tutkimushankkeen ajalta	n. 20 sivua

Erityisopettajien työajanseurannan raportit (aineisto 1) koostuivat taulukkopohjaan tehdyistä, käsin kirjoitetuista muistiinpanoista, joita osa erityisopettajista täydensi 1–2 sivun verran omilla pohdinnoillaan. Päiväkodinjohtajien kyselyvastaukset (aineisto 2) olivat alle yhden sivun mittaisia (word) kuvauksia erityisopettajien työn resurssoinnista ja yhteistyöstä erityisopettajan kanssa. Työiltapäivien tuotokset (aineisto 3) olivat erityisopettajien 3–4 hengen ryhmissä kirjaamia ajatuksia jaettuun PowerPoint esitykseen. Myös esihenkilö kirjasi esityspohjaan erityisopettajien keskusteluiden pohjalta asioita. Yhteisopettajuuskokeilujen raporteissaan (aineisto 4) kymmenen erityisopettajaa reflektoi yhteisopettajuuskokemuksiaan. Esihenkilön muistiinpanot (aineisto 5) kattoivat koko tutkimushankkeen aikajänteen. Muistiinpanot liittyivät toimintatutkimuksen suunnitteluun, toteutukseen ja jatkuvaan arviointiin sekä keskusteluissa esille nousseisiin asioihin.

Toimintatutkimuksessa aineiston analyysiä tapahtuu osana tutkimuksen suorittamista, sen jokaisessa vaiheessa, hermeneuttisen kehän kaltaisesti (esim. Heikkinen, 2001; Niemi ym., 2010; Robertson, 2000). Vaikka tutkimukselle asetetaan alussa väljä tavoite, kuten tässäkin tutkimuksessa, tutkimuksen aikana tuotettu aineisto ja sen analyysi suuntaavat toimintatutkimuksen jatkoa ja tarkentavat tutkimuksen tavoitteita ja kohdetta (Robertson, 2000). Esimerkiksi keskusteluiden pohjalta tehdyt muistiinpanot olivat jo itsessään keskustelun analysointia ja ohjasivat esihenkilöä seuraavan tapaamiskerran suunnittelussa. Yhteisissä keskusteluissa myös erityisopettajat osallistuivat aineiston analyysiin keskustellessaan ja tulkitessaan toistensa kirjauksia. Kolme ensimmäistä aineistoa ohjasivat osallistujien ja tutkijoiden ajattelua kohti yhteisopettajuuskokeilua, jonka aikana erityisopettajat tuottivat neljännen aineiston. Käytimme analyysiyksikkönä niin sanottua pientä kertomusta, joka Georgakopouloun (2015) mukaan on usein muodoltaan lyhyt ja fragmentaarinen, keskusteluissa kerrottu ja muistiin merkitty tai

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

kirjallisesti tuotettu episodi tai kuvaus. Tässä tutkimuksessa etsimme aineistosta pieniä kertomuksia, jotka sisällöltään liittyivät tutkimusaiheeseen, erityisopettajaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen tutkijana ja kehittäjänä. Narratiivisen lähestymistavan mukaisesta kertomusten ei ajatella olevan representaatioina todellisuudesta, vaan niiden avulla selitetään, ymmärretään ja rakennetaan maailmaa (esim. Spector-Mercel, 2010).

Ensimmäinen kirjoittaja osallistui toimintatutkimuksen aikana tapahtuneeseen analyysiin toimimalla teoreettisen ymmärryksen vahvistajana ja seuraavien askeleiden suunnittelijana. Toisen kirjoittajan, esihenkilön rooli keskusteluiden suuntaamisessa ja kannattelussa, ymmärryksen kokoamisessa ja syventämisessä oli merkittävä, ja pohjautui hänen aiempaan ymmärrykseensä. Avoimuus uusille, henkilöstöstä nouseville ajatuksille ja oma esiymmärrys olivat samanaikaisesti läsnä. Toimintatutkimuksen päätyttyä analyysi jatkui siten, että toinen kirjoittaja luki kirjallista aineistoa poimien sieltä tutkimusaiheeseen liittyviä pieniä kertomuksia. Kertomusten tulkinnasta ja suhteista toisiin kertomuksiin kirjoittajat keskustelivat yhdessä. Jokainen aineistosta tunnistettu kertomus oli merkityksellinen ja tuotiin analyysissä dialogiin muiden samantapaisten ja myös erilaisten kertomusten kanssa. Esimerkiksi, erityisopettajien kirjoittamissa muistiinpanoissa ja johtajien kyselyvastauksissa saatettiin kertoa samasta ilmiöstä, mutta erilaisista näkökulmista. Sekä analyysissä että tulosten esittämisessä olemme pyrkineet huomioimaan tiedon kerronnallisen ja moniäänisen luonteen (esim. Connelly & Clandinin, 2006; Heikkinen ym., 2007).

Tulokset

Tulosluvuista ensimmäisessä vastataan kolmen ensimmäisen ja viidennen aineiston analyysin pohjalta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millaisista työhönsä liittyvistä inklusiota estävistä tekijöistä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat? Näiden tulosten pohjalta ja näitä esteitä voittamaan toimintatutkimuksessa lähdettiin kokeilemaan yhteisopettajuutta. Toisessa tulosluvussa vastataan neljännen ja viidennen aineiston pohjalta toiseen tutkimuskysymykseen: Millaisista yhteisopettajuuteen liittyvistä, inklusiota edistävästä ratkaisuista varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat? Aineistoesimerkkien perässä oleva lyhenne VEO tarkoittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja PJ päiväkodinjohtajaa. Keskeisimmässä roolissa tulosten esittämisessä ovat erityisopettajien kertomukset. Koska kyseessä on kohtalaisen pieni joukko osallistujia, emme yksilöi eri erityisopettajien vastauksia esimerkiksi numeroilla. Yksittäisen erityisopettajan ajattelun seuraaminen ei ole tutkimuksessamme tavoitteen kannalta merkityksellistä. Käsittelemme tätä ratkaisuaamme Tutkimuksen arviointia -luvussa.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen esteitä

Aineistosta oli nähtävissä, miten **totutut toimintatavat ja mallit ja aikaisempi ajattelu rajoittivat uutta** ja syntymässä olevaa. Nämä asiat liittyivät erityisopetuksen resurssin jakoperusteisiin, erityisopettajien vastuulla olevaan lapsimäärään ja yksiköissä toteuttavien käyntien kierto. Erityisopettajat nostivat toistuvasti esiin niin kirjoittaen kuin keskustellenkin näkökulman, että seuraavaksi tutkimuskunnan tulisi kehittää **resurssienjakoperusteita**. Seuraavat katkelmat erityisopettajien raporteista kuvaavat, mitä he pitivät tärkeinä perusteina resurssien jakamisessa.

Kohtuullinen alue ja lapsimäärä (kerätään data koko kaupungin osalta: kuinka monta kunnallista taloa, ryhmää ja tuen tarpeista lasta/veo). (VEO)

Jaetaan veoresurssi alueiden välillä todellisen tarpeen mukaan, jotta kaikilla veoilla olisi tasapuoliset mahdollisuudet tehdä työtään. (VEO)

Erityisopettajat kertoivat, että resurssien jakaminen on pyritty toteuttamaan lapsimäärän mukaisesti kunnan hallinnollisten alueiden kesken. Heidän mielestään resurssointia tulisi kuitenkin jatkossa tarkastella suhteessa kunkin alueen ominaispiirteisiin ja tuen tarpeisten lasten määrään. Esimerkiksi kunnan eri kielitaustaisten perheiden osuus keskittyi selkeästi tietyille alueille lisäten näiden alueiden tuen järjestelyihin liittyvää työmäärää ja erityisopetuksen tarvetta. Vastauksista heijastui myös erityisopettajien tarve tietää resursseista ja niiden jakoperusteista nykyistä paremmin ja samalla varmistaa, että resurssi on oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen suhteessa lapsiin ja heidän omaan työnkuvaansa.

Erityisopettajan vastuulla oleva, liian suuri lapsimäärä ja yksiköiden määrä nähtiin inkluusiota estävänä seikkana. Tasa-arvoisuuden periaate, jota erityisopettajat pitivät esillä resurssin jakamisessa, oli havaittavissa myös heidän omissa toimintatavoissaan. Vaikka heidän pyrkimyksenään oli palvella omia yksiköitään mahdollisimman tasalaatuisesti, kierrettävien yksiköiden ja ryhmien paljoudesta aiheutui tilanne, jossa heillä ei ollut aikaa keskittyä ryhmissä olemiseen ja työn tekemiseen haluamallaan tavalla. Erityisopettajat tekivät valintojaan ristipaineessa, tiedostaen, että heidän läsnäoloaan kaivattiin jokaisessa yksikössä ja koko heidän toiminta-alueellaan, kuten seuraava erityisopettaja kertoo.

Minkään erityisen/jatkuvan pienryhmän ohjaamiseen ei tänä syksynä ole ollut aikaa. Toiveina olisi, että kevätpuolella ehtisi jonkunlaisen pätjän hahmotukseen liittyvää "kerhoa" toteuttaa eskareiden kanssa. (VEO)

Erityisopettajan kertomuksesta voi tulkita, että tapa resursoida työtä suhteessa päiväkotien, ryhmien ja lasten määrään esti pienryhmätyöskentelyn, jonka hän näki mahdollisuutena tukea esimerkiksi hahmottamisen pulmia omaavia lapsia. Yksiköiden välillä kiertäminen vei aikaa yksittäisen lapsen kohtaamiselta ja systemaattiselta lasten

ohjaamiselta ja opettamiselta. Erään päiväkodinjohtajan kertomus kuvastaa tilannetta päiväkodin näkökulmasta.

Veo on ehtinyt meille aika harvoin ja lyhyitä aikoja. Kokonaisia päiviä esim. X:n päiväkodissa on tuskin koskaan. (PJ)

Erityisopettajat kertoivat omien työtehtävien priorisoinnin olevan mahdollista vain tiettyyn rajaan saakka ja liian suuren yksiköiden määrä haastavan resurssien uudelleen organisoimista. Jos erityisopettajalla oli alueellaan suuri määrä tukea tarvitsevia lapsia, hän joutui valitsemaan tukensa kohteeksi vahvimman tuen tarpeessa olevat lapset, jolloin aika tärkeältä ennaltaehkäisevältä työltä jäi puuttumaan. Seuraava erityisopettajan kertomus kuvaa tätä.

Ryhmiä on taloissani yhteensä 19. Käyn ensisijaisesti niissä ryhmissä, joissa on tuen tarpeisia lapsia (17 ryhmää). Muissa pyydettyessä. Eli yhdessä ryhmässä 1-2x/kk. Eskariryhmiä on viisi. (VEO)

Yksiköiden määrä tarkoitti erityisopettajalle käytännössä sitä, että hän ehti käydä yhdessä ryhmässä vain kerran tai kahdesti kuukaudessa. Hän oli jo priorisoinut ajankäyttöään suuntaamalla aikaansa tukea tarvitseville lapsille ja käymällä muissa ryhmissä vain pyydetysti. Tukea tarvitsevia lapsia oli kuitenkin lähes kaikissa hänen ryhmissään, joten lapset tapasivat erityisopettajaansa parhaimmillaankin vain pari kertaa kuukaudessa. Samankaltaista tilannetta kuvasi myös eräs johtajista.

Lapsia on noin 200 minun päiväkodeissani... Tällä hetkellä aika menee pääasiassa niille lapsille, joilla on diagnoosi ja tuen tarvetta. Varhaiseen "puuttumiseen"/tuen antamiseen ei ole aikaa. (PJ)

Johtajan kuvaus on yhteneväinen erityisopettajien kertomusten kanssa. Tukeen liittyy oleellisena osana dokumentointi ja sekä erityisopettajat että päiväkodinjohtajat kertoivat, että **asiakirjatyön ja dokumentoinnin määrä** on suuri. Lausuntoihin perehtymisen lisäksi erityisopettajat kertoivat tekevänsä muun muassa "pedagogiset arviot ja selvitykset, oppimissuunnitelmat, hojksit, vasut, tuen suunnitelmat (VEO)." Lakisääteisten asiakirjojen lisäksi kunnassa oli käytössä omia käytänteitä, kuten tuen suunnitelman kirjaaminen lapselle lisäresurssin hakemiseksi.

Lapselle järjestettävän tuen lisäksi erityisopettajat konsultoivat lapsen kanssa työskenteleviä aikuisia. Erityisopettajien työhön kuuluivat kiinteästi huoltajien, terapeuttien, neuvolan, opiskeluhoollon, lastensuojelun ja monien eri toimijatahojen kanssa muodostuneet verkostot. Erityisopettajat kertoivat toimivansa usein tarvittavien verkostojen kokoajana. **Yhteistyötahojen ja verkostoiden paljous** olivat esillä erityisopettajien kertomuksissa merkittävästi heidän työtään määrittävinä asioina. Tutkimuskunnassa verkostojen määrä vaikutti osittain hallitsemattomalta ja eri asiantuntijoiden työ päällekkäiseltä ja pirstaleiselta. Erityisopettajat kuvasivat tätä muun muassa seuraavasti:

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

Sovitaan ja säädetään suuriakin verkostoja, sovitaan aikatauluja, konsultoidaan puhelimitse. (VEO)

Sovitaan erilaisia palavereja; verkostot, tiimipalaverit, siirtokeskustelut. (VEO)

Verkostojen ja palaverien määrään liittyen työiltapäivissä käsiteltiin työn rajaamista ja olennaisten verkosto- ja yhteistyöpalaverien valintaa. Erityisopettajat kertoivat, että he **joutuvat usein joustamaan** toisten verkostoissa toimivien ammattilaisten aikataulutoiveiden edessä ja sopimaan palavereja niille ajoille, jotka he olivat suunnitelleet kohdistavansa lapsille. Tämä voinee osaltaan valottaa johtajan kertomusta erityisopettajan näkymättömyydestä ja erityisopettajine kertomuksia aikataulupaineista ja arvoriistiriidoista. Erityisopettajalta odotetaan työssä joustamista ja hänen tärkeiksi katsomiensa asioiden asettamista toissijaisiksi. Joustettava on myös akuuttien tilanteiden vuoksi, joita seuraava erityisopettaja kuvaa.

Osa työstä on sellaista, jota ei voi kalenteroida. Tulee akuutteja asioita, muuttuvia tilanteita ryhmissä ja perheissä, kriisitilanteita yms. Kun on iso alue, niin paljon menee aikaa siihen, että pysyy kartalla siitä missä mennään taloissa, ryhmissä ja yksittäisten lasten kohdalla. (VEO)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kerronnassa toistuivat **ennakoimattomuuden, vaihtuvuuden ja työtehtävien sirpaleisuuden** kuvaukset. He kertoivat jatkuvan sopeutumisen vaihtuviin tilanteisiin tuovan työhön **rauhattomuutta ja kiirettä**. Työtehtävien vaihtelu heijastui erityisopettajien kertomuksissa moniin asioihin. Päiviä ja viikkoja oli **vaikea ennakoida ja siksi myös vaikea suunnitella**. Erityisopettajalla täytyi olla kykyä nopeasti ja joustavasti suunnata toimintaansa tarpeiden mukaisesti.

Todella vaikea arvioida aikoja, koska päivät ja viikot vaihtelevat todella paljon: välillä verkostoja todella paljon myös aamupäivisin ja välillä taas ehtii olla ryhmissä myös iltapäivisin. (VEO)

Työtehtävien ennakoimattomuuden erityisopettajat kertoivat estävän yksiköiden henkilökunnan kanssa toteutettavaa yhteissuunnittelua, suunnitelmien systemaattista toteuttamista ja pedagogista kehittämistyötä johtajien kanssa. Jokainen erityisopettaja suunnitteli kierron omiin kunnallisiin päiväkoteihinsa ja jokaisella oli valintoihin perustelunsa. Osa pyrki olemaan aina samoina päivinä samoissa taloissa toisten rytmittäessä käyntinsä johtajan kanssa samaan kiertoon. Osa taas koki, että oli tärkeää käydä nimenomaan eri päivinä, jotta näki lapsia erilaisissa toiminnoissa. Analyysi paljasti yksityisten päiväkotien vaikuttavan merkittävän työajan suunnitteluun, kuten seuraavista katkelmista käy ilmi.

Yksityisten päiväkotien yhteydenotot - eivät ole ennakoitavissa ja käynnit niissä tulee sovittaa kalenteriin joustavalla tavalla. (VEO)

Myös siirtymät yksityisiin päiväkoteihin ovat vieneet melko paljon aikaa, koska kaikki 4 päiväkotia sijaitsevat keskustassa, suhteellisen kaukana muusta alueestani. (VEO)

Kaupungin erityisopettajien resurssista tuli suunnata **yksityisiin päiväkoteihin** sen verran työpanosta, kuin sieltä tuli yhteydenottoja ja nämä **yhteydenotot olivat ennakoimattomia**, aiheuttaen muutoksia suunnitellulle kierrolle. Erityisopettajat kertoivat välillä olevan jaksoja, jolloin yhteydenottoja yksityisistä päiväkodeista ei tullut ja välillä käynnit työllistivät huomattavan paljon. Kertomuksista välittyi aikuisten kiire ja työtehtävien vaihtuvuus, sekä niiden vaikutukset ryhmien toimintaan. Päivien **yhtenäisyyttä rikkoivat lähtemiset ja yksiköiden vaihdokset**. Mitä pidempien välimatkojen päässä erityisopettajan yksiköt olivat, sitä enemmän päivästä kului aikaa myös yksiköiden välisiin siirtymiin. Jälleen, annettuna lähtökohtana yksityisten suuntaan vaikutti olevan, että erityisopettaja joustaa.

Yhteisopettajuus inklusiivista varhaiskasvatusta tukemassa

Yhteisopettajuuskokeiluun osallistuivat kaikki kymmenen erityisopettajaa. Ennen kokeilun alkamista erityisopettajat etsivät alueensa päiväkotiryhmistä itselleen työparin. Työparien tutustuttua esihenkilön johdolla Moroccon & Aguilarin (2002) mallin mukaisesti yhteisopettajuuden työtapoihin; vuorottelevaan, rinnakkaiseen, eriytyvään ja tiimiopettajuuteen, pistetyöskentelyyn ja joustaviin ryhmittelyihin, he valitsivat niistä itselleen sopivimmalta tuntuvan työtavan. Tällainen konkreettinen aloitus, yhden sopivalta tuntuvan työtavan kokeileminen, tuntui hyvältä tavalta päästä alkuun. Opettajia kannustettiin kehittämään valitsemaansa yhteistä toimintaa inklusiivisten periaatteiden suunnassa. Suurin osa työpareista valitsi pistetyöskentelyn, joka oli opettajille jo ennestään tuttu työskentelytapa. Yhteisopettajuuskokeilun raporteista löytyi kuitenkin mainintoja kaikista kuudesta työtavasta ja osa työpareista ehti kokeilun aikana saada kokemusta useammasta työtavasta. Tasaveroinen tiimiopettajuus koettiin ehkä haastavimpana yhteisopettajuuden muotona mutta yksi työpari kokeili sitäkin. He sopivat pitävänsä tuokion yhdessä siten, että opetettavaa asiaa oli etukäteen sovitusti jaettu molemmille.

Ensimmäiset yhteisopettajuuden kokemukset olivat positiivisia, mikä välittyy erityisopettajan raportista.

Pidimme aamupäivällä yhteisopettajuuskokeilun pistetyöskentelynä kolmessa eri pisteessä. Meni mukavasti ja stressittömästi. (VEO)

Vaikka tutun ja turvalliselta tuntuvan työskentelytavan kanssa aloittaminen ei tuonut opettajille uusia näkökulmia työtapojen näkökulmasta, uutta oli se, että työtapaa toteuttivat nyt varhaiskasvatuksen opettaja ja erityisopettaja yhdessä. **Erityisopettaja osallistui kiinteästi opetuksen toteuttamiseen**, toisin kuin aiemmin, konsultoivassa roolissa toimittaessa. Erityisopettajien raporteista välittyy varhaiskasvatuksen opettajien positiivinen kokemus erityisopettajan mukanaolosta.

Eskariopettajat olivat suunnitelleet oman aikataulunsa mukaisesti tälle aamulle kielellisiä juttuja joulun teemassa ja keskustelimme siitä jo pari viikkoa sitten. Tykkäsivät, että toin oman osuuteni samaan teemaan jouluisella sanaselityisleikillä. (VEO)

Jouluisista teemoista voi päätellä, että yhdessä on toimittu jo syyskaudella aiemminkin. Erityisopettaja kuvaa raportissaan useammanlaista **suunnitelmallista yhteistyötä**. Esikoulunopettajat olivat ensin suunnitelleet opetustuokiota yhdessä, sen jälkeen suunnitelmaa oli katsottu erityisopettajan kanssa ja lisäksi erityisopettaja oli tuonut kyseiseen aamun tilanteeseen oman ammattitaitonsa kautta valitsemansa kielellisen harjoituksen. **Erityispedagogisen osaamisen** voi näin nähdä tukeneen esikoulunopettajia toiminnan suunnittelemisessa ja toteuttamisessa.

Kielellisten valmiuksien lisäksi yhteisten toimintatuokioiden aihepiireinä erityisopettajat mainitsivat erilaiset matemaattiset harjoitukset sekä tunne- ja kaveritaidot. Näissä hetkissä oli tutustuttu myös erilaisiin materiaaleihin, joita lapset sitten saattoivat käyttää itsenäisesti vapaammissa hetkissä.

Pistetyöskentely on helppo yhteisopettajuuden muoto. Sopi hyvin tähän hetkeen, kun osittain kertailtiin vanhoja asioita ja osittain harjoiteltiin uutta. Tällaisen pistetyöskentelyn avulla saimme opetettua lapsia käyttämään tiettyjä materiaaleja, joita he voivat myös itse myöhemmin käyttää leikeissä ja ”pöytäpuuhissa. (VEO)

Samalla tavoin kuin erityisopettajat olivat toimintatutkimuksen aikana laajentaneet tutuista uusiin asioihin, tämä Tutusta uuteen -periaate toimi erityisopettajan kertoman mukaan myös lasten oppimisessa. Työskentelyn voi nähdä **vahvistavan lasten osallisuutta, itsenäisyyttä ja valinnan mahdollisuuksia**, kun he pystyvät käyttämään materiaaleja myöhemmin itsenäisesti.

Erityisopettajat kertoivat yhteisopettajuuden tuoneen mukanaan myös **eriyttämisen ja joustamisen mahdollisuuksia**. Eriyttämistä voitiin toteuttaa ilman että olisi valittu yhteisopettajuuden muodoksi joustavaa ryhmittelyä: ”Pienissä ryhmissä pystyi eriyttämään opetusta taitojen mukaan (VEO).” Yksi työpareista käytti eriytyvää opetusta useamman peräkkäisen kerran eri kielitaustaisten lasten opetuksessa. Esiopetuksen opettajalla oli isompi joukko lapsiryhmän lapsista ja erityisopettajalla neljän lapsen pienryhmä. Eriyttävien opetustuokioiden jälkeen opettajat **arvioivat ja edelleen kehittivät toimintaa** yhteisessä palautekeskustelussa. Yhtenä kehitettävänä seikkana huomattiin esimerkiksi struktuurin merkitys lasten keskittymisen tukemisessa.

Joustavia ryhmittelyjä työtapana kokeilleet opettajat laativat ryhmät lähinnä lasten taitotasojen pohjalta, kuten seuraavasta aineistokatkelmasta käy ilmi.

Lähdimme joustavan ryhmittelyn pohjalta miettimään äidinkielen ja kielentuntemuksen juttuja. Taitotasoryhmiä neljä tai viisi (lukijat, ei lukijat, kirjaimia harjoittelevat...) Jokaiselle aikuiselle pienryhmä – ryhmän koko riippuu taitotasosta ja

lasten tuen tarpeesta oppimisen asioissa – voi olla ryhmä, jossa kaksi aikuista. Jokaisessa ryhmässä saman tyyppisiä tehtäviä taitotason mukaan. (VEO)

“Lähdettiin miettimään” kertoo **yhteisestä suunnittelusta**, joka on voinut alkaa yhteisopettajuutta kokeilevien varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan opettajan mietteistä, mutta näyttää laajentuneen niin, että **mukana on useita työntekijöitä**. Kielentuntemustaitojen pohjalta jaettuun ryhmiin on näin päässyt osallistumaan myös isompi joukko lapsia. Inklusiivisten periaatteiden näkökulmasta tilanne on huomattavan toisenlainen, kuin jos erityisopettaja vierailisi pitämässä kielellistä tukea tarvitseville lapsille omaa ryhmää. **Kaikki lapset ovat mukana ja kaikkien oikeus oppia toteutuu**. Yhteisopettajuuden keinoin päästiin näin tilanteeseen, jossa kielellisiä pulmia omaavat lapset eivät erottuneet omaksi ryhmäkseen, mutta myöskään kielellisesti taitavammat lapset eivät jääneet paitsi pienen ryhmän intensiivisemmästä vuorovaikutuksesta aikuisen kanssa ja omaa taitotasoaan vastaavasta opetuksesta.

Yhteisopettajuus mahdollisti myös hetkiä, jolloin **toisen opettajan opettaessa tai ohjeistaessa, toinen pystyi havainnoimaan ja auttamaan lapsia henkilökohtaisesti**. Tavanomaista on, että konsultoivassa tehtävässä olevaa erityisopettajaa pyydetään ryhmään havainnoimaan lapsia. Kevään työiltapäivässä oli keskusteltu siitä, että totuttujen roolien vaihtaminen voisi tuoda työhön uutta näkökulmaa. Yksi erityisopettaja raportoikin työparin kokeilleen tällaista vaihtoa.

Kun toinen opetti, niin toinen pystyi siinä kohtaa tekemään tarkempia huomioita lapsista, mm. ilmeitä, eleitä, kuka oli tilanteessa läsnä ja kuunteli. (VEO)

Raportin laajemmasta asiayhteydestä ilmenee, että nimenomaan erityisopettaja oli ottanut tilanteessa ryhmän ohjaajan roolin ja esiopetusryhmän opettaja puolestaan sai mahdollisuuden havainnoida ja tukea lapsia yksilöllisesti. Havainnoinnin kerrottiin olevan systemaattisempaa, kun sitä toteutettiin yhdessä sovitusti. Erityisopettajat kertoivat sekä opettajan että oman **tietomäärän lapsista kasvaneen** systemaattisen havainnoinnin myötä. (VEO). Erityisopettajat kertoivat myös, miten tällaisessa vuorottelevassa opetuksessa työparit kokivat pystyvänsä **täydentämään toisiaan ja tarttumaan paremmin lapsilta tuleviin aloitteisiin**. Yleisemminkin raporteista oli tulkittavissa yhteisopettajuuden **vahvistavan lasten osallisuutta**. Lapsilta oli kysely etukäteen heidän toiveitaan, jonka lisäksi yhteistyö opetustuokiolla mahdollisti toiminnan suuntaamisen spontaanisti lapsista nousevien havaintojen pohjalta.

Yksittäisiä mutta tärkeitä huomioita liittyi siihen, miten ratkaistiin tilanteita, joissa syntyi akuutti tuen tarve toisessa erityisopettajan vastuualueeseen kuuluvassa ryhmässä. Kaksi tällaista tilannetta ratkaistiin esihenkilön kanssa suunnitellen keskittämällä erityisopettajan työaika määräaikaaisesti ryhmiin, joissa tukea tarvittiin ja jättämällä hetkellisesti rauhallisemmassa tilanteessa olevat yksiköt vähemmälle. Nämä ratkaisut

muistuttivat siitä, että lapsen oikea-aikainen tuki vaatii **tarvittaessa myös nopeita ja joustavia muutoksia resurssin suuntaamisessa** silloinkin, kun toteutettiin yhteisopettajuutta. Resurssien uudelleen organisointia tapahtui myös työajan uudelleenjärjestelyyn liittyen; kaksi erityisopettajaa kertoi kokeilevansa konsultoivassa roolissaan kokonaan uudenlaista kiertoa eri yksiköissä. Aiemman nopean kierron sijaan he toimivat pidempiä jaksoja yksiköissä. Näin he saivat järjestettyä myös yhteisopettajuuskokeiluun pidemmän yhtenäisen jakson.

Erityisopettajat kertoivat yhteisopettajuuden toteuttamisen olleen antoisaa ja omaa työtä kehittävää mutta vaativan myös paljon keskustelua ja yhteistä sopimista. Yhteisopettajuuteen liittyvistä haasteista **yhteisen suunnitteluajan puute** nousi ylitse muiden.

Suunnittelulle pitää varata aikaa ja panostaa, jotta yhteisopettajuus voi toteutua. Veon täytyy tuntea lapset ja heidän taitonsa ja tavoitteet hyvin, jotta pystyy osallistumaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (VEO)

Yhteisen suunnitteluajan lisäksi nähtiin, että **opetustilanteiden jälkeen on tärkeää pohtia ja keskustella yhteisesti**. Yhteinen pohdinta luotsasi kohti jatkosuunnitelmia. Yksi työpareista oli varautunut suunnittelun haasteisiin jakamalla suunnittelutyötä pidemmälle aikavälille. He olivat alustavasti suunnitelleet sisältöä, tavoitteita ja ajankohtaa ennen joulua. Tämän jälkeen kumpikin oli tehnyt tahollaan lisäsuunnittelua ja ennen tammikuulle sijoittuvaa toteutusta yhteinen suunnitelma tavoitteineen käytiin vielä läpi yhdessä.

Kaiken kaikkiaan yhteisopettajuuskokeilut saivat paljon positiivista palautetta. Erityisopettajat olivat saaneet valikoida itse työparinsa, mitä asiaa he myös pohtivat.

Mikäli työparina olisi itselle vieraampi ihminen, niin ei olisi helppoa toteuttaa opetusta (ei pystyisi ennakoimaan tai tietämään toisten tapaa työskennellä tai reagoida asioihin) – Aikuisten johdonmukaiset toimintatavat ovat tärkeitä tässäkin. (VEO)

Tuttuuden ulottuvuus tarjosi jo valmiiksi asetelman, jossa toisen ajattelua tunnettiin ja yhteistyö oli helppoa. Erityisopettaja joutuu kuitenkin työskentelemään monenlaisten erilaisten opettajien ja työntekijöiden kanssa, eikä voi valita yhteistyökumppaneitaan. Erityisopettajan pohdinnan kautta nousevien asioiden, **ennakoitavuuden ja johdonmukaisuuden**, voi ajatella olevan siinä tapauksessakin yhteistyössä tärkeitä ja tavoiteltavia.

Useammasta raportista kävi ilmi, että ensimmäisen kokeilun siivittäminä erityisopettajat ideoivat jo jatkosuunnitelmia. Uusia suunnitelmia pohjustivat saadut kokemukset esimerkiksi sopivasta ryhmäkoosta ja struktuurin merkityksestä. Yhdessä yksikössä oli herännyt keskustelua aikuisten säännöllisemmästä kierrättämisestä ryhmässä.

Laajemman kehittämistyön näkökulmasta lupaavimpia olivat kommentit, joissa aiottiin jatkaa yhteisopettajuutta myös yhteisopettajuuskokeilun jälkeen.

Koimme työtavan hyväksi ja jatkamme yhteisopettajuutta jatkossakin. Ensi viikolle suunnittelimme jumppaa. (VEO)

Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää narratiivisen toimintatutkimuksen avulla, erityisopettajien työn näkökulmasta, yhtäältä inklusiivista varhaiskasvatusta estäviä tekijöitä ja toisaalta yhteisopettajuuden mahdollisuuksia inklusiivisuuden vahvistamisessa. Tutkimuksen tulokset esitettiin kahden tulosluvun alla, joista ensimmäisessä tarkasteltiin inklusiivisen varhaiskasvatuksen esteitä varhaiskasvatuksen erityisopettajien itse tuottamien kerronnallisten aineistojen, päiväkodinjohtajien sähköpostivastausten ja esihenkilön muistiinpanojen pohjalta. Toisessa tulosluvussa kuvattiin erityisopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta inklusiivisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta, erityisopettajien kokeilusta kirjoittamien raporttien ja esihenkilön muistiinpanojen pohjalta.

Erityisopettajat kertoivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen esteiden liittyvän työtehtävien ennakoimattomuuteen ja sirpaleisuuteen, resurssien jakoperusteisiin, erityisopettajan joustamisen vaatimukseen, yhteistyötahojen, verkostoiden ja asiakirjatyön laajuuteen, sekä suuriin vastuualueisiin; lapsimääriin ja yksiköiden määriin. Tulokset ovat yhteneväisiä aiempien tutkimustulosten kanssa (esim. Suhonen ym., 2020). Tuoreena näkökulmana haluamme tarkastella tuloksia asettamalla erityisopettajan joustamisen keskiöön ja tarkastelemalla sitä suhteessa muihin esteisiin. Joustamisen vaatimusta ja odotusta erityisopettajat kertoivat kokevansa monelta eri taholta; yksityisten päiväkotien tarpeet sivuuttivat omat suunnitelmat, moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät tilaisuudet sovittiin muiden osallistujien ehdoilla, liian suureen lapsimäärään ja yksiköiden paljouteen sekä epäoikeudenmukaisilta tuntuviin resurssien jakoperusteisiin sopeuduttiin. Ulkopuolisen paineen lisäksi erityisopettajien kertomuksista välittyi joustamisen vaatimus itseä kohtaan; työtä rytmitettiin päiväkodinjohtajan, työntekijöiden, yksityisten päiväkotien, akuuttien tilanteiden ja tukea tarvitsevien lasten tarpeiden mukaisesti. Myös kuormittavalta tuntuvalle, asiakirjoihin liittyvälle työlle erityisopettajat kertoivat etsivänsä ajan muista tehtävistä joustamalla. Juuri kaiken tämän joustamisen voi nähdä aiheuttavan työhön ennakoimattomuutta, kiirettä ja sirpaleisuutta. Erityisopettajat tekivät valintojaan arvovalintojen ristipaineessa. Myös Suhosen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen tuloksia erityisopettajien työajanseurannasta voi tulkita arvoriistiriidan näkökulmasta; erityisopettajat kertoivat käyttävänsä vain vähän aikaa tiimityöhön ja lasten kanssa tehtävään työhön, vaikka he pitivät niitä tärkeimpinä (ks. myös Johansson

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

ym., 2016; Puroila & Haho, 2017). Erityisopettajan joustaminen voi osaltaan selittää myös johtajan kertomusta erityisopettajan näkymättömyydestä. Erityisopettajan rooli inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisessa on tutkimusten mukaan merkittävä (esim. Syrjämäki ja Heiskanen, 2023; Äikäs ym., 2023). Syrjämäki ja Heiskanen (2023) muistuttavat, että pedagogiseen toimintaan osallistuminen täysipainoisesti edellyttää, että erityisopettajilla on riittävästä ajasta osallistua lapsiryhmän toimintoihin. Tämän tutkimustuloksen valossa kysymmekin, mikä merkitys inklusiivisuuden toteutumista ajatellen on erityisopettajan työhön liittyvällä joustamisen eetoksella ja tulisiko erityisopettajan joustamiselle asettaa raamit.

Erityisopettajien kertomuksista oli myös tulkittavissa, että monet vanhat toimintamallit ja ajattelu, sekä heidän itsensä, että muiden, rajoittivat muutosta kohti inklusiivisempaa varhaiskasvatusta. Toimintatutkimuksen avulla esteitä pystyttiin tunnistamaan ja vaihtoehtoja etsimään. Inklusiivisen ajattelun ja toimintatapojen esteiden tunnistamiseen tarvitaan tietoista, jatkuvaa ja kriittistä pohdintaa (Hausstätter, 2014; Macartney, 2011; Viitala, 2018). Tähän puolestaan tarvitaan tukea ja prosessin johtamista, joka tässä tutkimuksessa tarkoitti erityisesti esihenkilön toimintaa. Muutokseen liittyvissä prosesseissa, josta inklusiivisen toimintakulttuurin omaksumisessakin on kyse, johtamisen merkitystä ei voi liikaa korostaa (esim. Fonsén & Soukainen, 2020; Laakso ym., 2020; Korkmaz ym., 2022). Sen lisäksi, että esihenkilö johti ja tuki erityisopettajien prosessia, myös varhaiskasvatusjohtajalta ja päiväkotien johtajilta saatu tuki kehittämistoimintaan ja myöhemmin resurssien suuntaaminen yhden erityisopettajan palkkaukseen liittyivät johtamiseen. Tätä tukea voi pitää merkityksellisenä, sillä Toivosen ym. (2023) tutkimuksessa osoitettiin, miten varhaiskasvatussuunnitelma joutuu usein väistymään taloudellisen ohjauksen tieltä. Myös Viitalan (2018) mukaan inklusiivisen toimintakulttuurin kehittäminen lähtee yhteisen ymmärryksen etsimisen lisäksi resurssien uudelleenorganisoinnista.

Osana toimintatutkimusta erityisopettajat kokeilivat yhteisopettajuutta varhaiskasvatuksen opettajan kanssa ja raportoivat kokeilusta kokemuksiaan. Yhteisopettajuutta päädyttiin kokeilemaan esihenkilön ehdotuksesta. Myös yhteisopettajuudessa on kyse resursseista ja niiden uudelleen suuntaamisesta. Yksi onnistuneen inklusion keskeisistä kulmakivistä on olemassa olevan resurssin rohkea uudelleenarviointi ja organisointi (Booth ym., 2006; Viitala, 2018). Yhteisopettajuus on todettu yhdeksi keskeisistä inklusion edistämisen keinoista sekä koulun (Scruggs & Mastropieri, 2017) että varhaiskasvatuksen konteksteissa (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021). Varhaiskasvatuksessa tehdään kyllä töitä yhdessä, mutta inklusiivisen varhaiskasvatuksen mukaista toimintakulttuuria ajatellen toiminnasta puuttuu usein sitoutuneisuus ja suunnitelmallisuus (Neitola, 2022; Ranta & Heiskanen, 2022). Lyhyenkin yhteisopettajuuskokeilun tulokset inklusiivisuuden vahvistumisen näkökulmasta olivat lupaavia. Tavoitteellisuutta kokeiluun toivat erityisopettajien

läpikäymä prosessi ennen yhteisopettajuuskokeilua sekä esihenkilön asiasta järjestämä koulutus ja tuki.

Erityisopettajat kertoivat yhteisopettajuuden mahdollistaneen erityispedagogisen asiantuntijuuden läsnäoloa ryhmissä, asiantuntijuuden jakamista, suunnitelmallista yhteistyötä, lasten osallisuuden vahvistumista, eriyttämisen mahdollisuuksia, lasten yksilöllisempää ohjausta ja molempien opettajien mahdollisuuksia havainnoida lapsia. Nämä esille nousseet asiat ovat hyvin linjassa sen kanssa, mitä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) sanotaan. Onnistuneeseen inklusiiviseen toimintakulttuuriin kuuluu lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa sekä lasten, henkilöstön ja huoltajien näkemysten arvostamista ja kuuntelemista (OPH, 2022). Huoltajiin liittyviä kertomuksia raporteissa ei ollut, mutta kaikkea muuta edellä mainittua kyllä. Tärkeänä huomiona haluamme nostaa myös sen, että yhteisopettajuus sulki pois ajattelun, jossa inklusiivisuus ymmärretään tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatuspaikan kautta (ks. esim. Heiskanen ym., 2021; Takala ym., 2022). Inklusiivinen varhaiskasvatus ei näin ollut vain tukea tarvitseville lapsille, heitä varten, tai heidän ehdoillaan, vaan jokaisen lapsen oikeus (Kovač & Vaala, 2021; ks. myös Viljamaa ym., 2018), huomioiden näin myös esimerkiksi lahjakaat lapset (Leijen ym., 2021). Samasta yhteisopettajuuskokeilusta varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin liittyvän pro gradu tutkielmansa tehneet Hugg ja Kortessalmi (2021) nostavat esille huomioita, joiden voidaan nähdä liittyvän myös inklusiivisuuteen. Varhaiskasvatuksessa yhteisopettajuuden lähtökohtana ei ole oppiaine ja opetettava sisältö, vaan lasten tarpeet, yhteisopettajuutta tukevia rakenteita on jo valmiina ja yhteisopettajuus on kokopäiväistä ja kaikissa toimintaympäristöissä, sisällä ja ulkona, tapahtuvaa (Hugg & Kortessalmi, 2021; Louhela-Risteelä & Viljamaa, 2022).

Suurimpana haasteena yhteisopettajuudelle erityisopettajat kertoivat yhteisen suunnitteluajan puutteen, joka on tunnustettu haasteeksi myös aiemmissa tutkimuksissa (Scruggs & Mastropieri, 2017). Pulkkinen ja Rytivaara (2015) kannustavat yhteisopettajuudessa panostamaan suunnitteluvaiheeseen esimerkiksi tutustumalla erilaisiin tapoihin suunnitella ja sopia suunnitteluvaiheen työnjaosta. Tässä opettajat tarvitsevat yhteistyöhön tarttumisen lisäksi myös esihenkilöiden apua eli inklusiivista edistävien rakenteiden mahdollistamista (Korkmaz ym., 2022). Scruggs ja Mastropieri (2017) nostavat esiin myös yhteisopettajuutta estävänä vanhojen käytänteiden rajoittavuuden. Tutkimukseemme osallistuneet erityisopettajatkin kertoivat vanhan rajoittavan uutta, vaikkakaan eivät yhteisopettajuuteen liittyen.

Tutkimuksen tuloksia hyödynnettiin jo toimintatutkimuksen aikana muun muassa erityisopettajien resurssiin ja työmäärään liittyen. Joidenkin tulosten hyödyntäminen siirtyi pidemmän aikavälin työksi ja koskemaan koko kunnan erityiskasvatuksen eri tasoilla työskentelevien ammattilaisten yhteistä kehittämistyötä. Esimerkiksi, kokeilun

päätyttyä kunnassa aiemmin käytössä olleet tuen suunnitelman ja lisäresurssin hakemisen lomakkeet tiivistettiin yhdeksi asiakirjaksi. Muutoksella haluttiin vähentää käytössä olevien lomakkeiden määrää ja erilaisten hakemusten täyttämiseen käytettävää aikaa. Tukimuotojen kuvaamisen lisäksi tuen suunnitelmiin lisättiin kohta, jossa lyhyesti kuvattiin erityisopettajan resurssin suuntaamista kyseiselle lapselle. Yksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytys on, että jokainen lapsi saa riittävästi ja monipuolisesti pedagogista tukea osakseen (Booth ym., 2006; Macartney, 2011). Heiskasen (2019) mukaan tuen asiakirjoihin tulisi saada näkyvämmäksi vahvemmin myös tuen toteutusta ja vastuuta työnjaosta toteutuksen, seurannan ja arvioinnin osalta, mihin tälläkin muutoksella pyrittiin. Yhtenä pidemmän aikavälin suunnitelmana kuntaan päätettiin palkata merkittävä määrä lisää varhaiskasvatuksen erityisopettajia.

Toimintatutkimuksen alkuvaiheessa havaintomme keskittyivät rakenteellisiin seikkoihin, kuten erityisopetuksen resurssiin, työyksiköihin ja ajankäyttöön. Tutkimusprosessin etenemisen myötä yhä tärkeämmäksi seikaksi nousi koko tiimin osallistuminen inklusiota edistävien pedagogisten toimintojen ja tuen toteuttamiseen. Lasten tukimuotoja toteuttivat ryhmissä niin opettajat, lastenhoitajat kuin avustavakin henkilöstö. Erityisopettaja toi tiimeihin mukaan erityispedagogista osaamistaan (ks. myös Staffans & Sundqvist, 2023).

Tutkimuksen arviointia

Kerronnallisessa lähestymistavassa ja toimintatutkimuksessa lähtökohtana on ajatus, että tutkija on osa tutkimustiedon tuottamista (Heikkinen ym., 2007). Tämä on sekä vahvuus että haaste. Esihenkilön vahva sitoutuminen toimintatutkimuksen toteuttamiseen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen edistämiseen toi tutkimukseen vahvuutta. Myös tutkimusten mukaan inklusiivisen toimintakulttuurin omaksumiseen kaivataan visiota ja tarvitaan johtamista (esim. Carter & Abawi, 2018). Toimintatutkimus antoi tärkeää tietoa inklusiota edistävien ratkaisujen pohjalle ja toimi konkreettisena työkaluna muutosten suunnittelussa sekä perusteina olemassa olevan resurssin uudelleenorganisointiin. Tutkimuksen aikana erityisopettajien kesken tuntui vallitsevan yhteinen kehittämisen into. Kehittämisläpätöiden keskustelut ja muulla ajalla käytävät keskustelut olivat esihenkilölle tärkeitä jatkuvan suostumuksen arvioinnin kohtia, joista hän tulkitsee erityisopettajien haluavan olla mukana omaan työhön liittyvässä kokeilussa ja kokevan sen mielekkäänä. Tutkimuksen eettisyyteen liittyen mukana olemista tarkastellaan usein vain huolen näkökulmasta, mutta osallistuminen voi olla myös voimaannuttava ja osallistava kokemus, minkä osa erityisopettajista ja osa johtajista ilmaisikin (ks. myös Heikkinen ym., 2007). Molemmilla ryhmillä oli merkittävä rooli tutkimuksen muotoutumisessa; osallistujat eivät olleet vain tutkimuksen kohteita vaan kanssatutkijoita.

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

Toisen tutkijan kaksoisroolia esihenkilönä ja tutkijana tulee kuitenkin tarkastella myös kriittisesti. Hän oli osaltaan vastuussa kunnan tuen järjestelyistä ja toimi varhaiskasvatuksen erityisopettajien esihenkilönä. Myös suhteessa päiväkodin johtajiin esihenkilö oli tuen asioiden osalta heitä ohjaavassa asemassa. Tällainen valta-asema saattoi olla omiaan vähentämään osallistujien mahdollisuutta ilmaista kaikkia mielessä olevia asioita, liittyen vaikkapa aineiston käyttämiseen. On myös mahdollista, että osallistumisen vapaaehtoisuus hämärtyi, kun tutkimusta tehtiin osana omaa työtä. Tutkimusluvut hankittiin asianmukaisesti ja tutkimukseen osallistuneille korostettiin suostumuksen vapaaehtoisuutta monessa vaiheessa ja monin eri tavoin. Erityisopettajien ja johtajien tietoisuudesta tutkimuksessa mukana olemisesta esihenkilö huolehti muun muassa antamalla heille luettavaksi ensimmäisen version tutkimusartikkelista. Tutkijoiden tulkinat asettuivat samalla myös osallistujien arvioitaviksi. Osallistujilla oli tässä vaiheessa myös mahdollisuus ilmaista, mikäli he eivät halunneet jotakin aineistotetta sisällytettävän artikkeliin. Yksi erityisopettaja otti yhteyttä esihenkilöön; yksi aineistokatkkelma oli herättänyt hänessä omaan ammatillisuuteen liittyen ajatuksia, joista yhdessä keskusteltiin. Myös päiväkodinjohtajat saivat artikkelin luettavakseen ja heillä oli mahdollisuus ilmaista siitä ajatuksiaan paitsi henkilökohtaisesti myös yhteisessä tapaamisessa. Yksilöllistä palautetta ei tullut, yhteisessä keskustelussa esitetyt puheenvuorot olivat innostuneita ja niissä ilmaistiin tutkimuksen olevan merkityksellinen. Tutkimuksen alkaessa tietosuojakäytännöt poikkesivat jossain määrin artikkelin julkaisuhetkellä noudatettavista, mutta henkilötietoja käsiteltiin eurooppalaisen tietosuojasetuksen hengessä.

Emme käyttäneet eri osallistujista tunnisteita, kuten esimerkiksi numerointia, osallistujien vähäisen määrän ja tunnistettavuuden takia. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta tämän voi nähdä tutkimuksen heikkoutena. Tutkimuksen tavoitteen kannalta emme kuitenkaan näe tällä olevan merkitystä. Yksittäisen erityisopettajan kertomusten yhdistämistä tärkeämpänä tässä tutkimuksessa oli kaikkien osallistujien kautta yhteisessä prosessissa rakentunut ymmärrys. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkija toisinaan jopa kirjoittaa osallistujien kertomukset kokonaan uudeksi, kuvitteelliseksi tarinaksi häivyttäen yksittäiset osallistujat kokonaan (esim. Symeonidou & Loizou, 2022; ks myös Heikkinen ym., 2007).

Metodologisesti tutkimuksessa pyrittiin tavoittamaan erityisopettajan työnkuvaa moninäkökulmaisesti, ei vain heidän itsensä kertomana vaan myös instituutiossa toimivien päiväkodin johtajien ja esihenkilön näkökulmasta. Toimintatutkimuksen aikana tehty pro gradututkielma valaisi erityisopettajien työparina olleiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia yhteisopettajuuteen (Hugg & Kortesalmi, 2021). Useita näkökulmia, esimerkiksi huoltajien ja lasten, jäi vielä puuttumaan.

Narratiivisen toimintatutkimuksen arvioinnissa Heikkinen ja kumppanit (2007) kehottavat edellä kuvattujen asioiden lisäksi tarkastelemaan tutkimuksen historiallista jatkumoa, evokatiivisuutta ja käytännön merkitystä. Tutkimuksemme asettuu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vaiheeseen, jossa näemme tarpeelliseksi konkretisoida inklusiivista varhaiskasvatusta. Olemme pyrkineet jäsentämään ja kuvaamaan toimintatutkimuksen prosessin niin, että lukijan on mahdollista seurata toteutusta. Tutkimuksen evokatiivisuuden ja käytännön merkityksen arviointi jää lukijalle; onnistuessamme tutkimuksemme herättää lukijassa ”tuttuuden tunteen” ja antaa sytykkeitä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen käytäntöihin.

Johtopäätökset

Tutkimuskunnassa toteutetut kehittämiskohteet kuvastavat hyvin sitä, että inklusiota on rakennettava organisaatioiden jokaisella tasolla (ks. myös Ainscow, 2020). Onnistuneen inklusion eteen on tehtävä ratkaisuja hallinnollisissa rakenteissa, resurssien suuntaamisessa, esimiestyössä, yksiköiden pedagogisessa kehittämisessä, henkilöstön kouluttamisessa ja työroolien tarkastelussa. Yhteisön arvoista ja inklusiivisuuden esteistä keskusteleminen on hyvä lähtökohta kehittämiselle (Viitala, 2018). Aikaisemman samaan kuntaan liittyvän tutkimuksen (Viljamaa & Takala, 2017) ja tämän toimintatutkimuksen mukaan kunnassa tehtyjen inklusiivisten uudistusten ja niiden tueksi luotujen hallinnollisten ja pedagogisten toimintamallien lisäksi tarvitaan pitkäjänteistä kehittämistyötä. Tuen toteutumista erityisesti lasten näkökulmasta tulee pitää kehittämistyössä keskeisenä. Tärkeää on myös miettiä keinoja erityisopettajan työn kuormittavuuden vähentämiseen. Erityisopettajat itse tarvitsevat tukea työhönsä liittyvän joustamisen eetoksen tunnistamiseen ja joustamisen rajojen määrittelyyn. Erityisopettajien näkökulmasta kestävämmän työkuultuurin syntymiseen tarvitaan myös muiden tahojen muutosvalmiutta. Yhteisopettajuuteen liittyen, tässä toimintatutkimuksessa kokeiltiin Moroccan ja Aguilarin (2002) mallin mukaisia yhteisopettajuuden työtapoja ja niistäkin enimmäkseen pistetyöskentelyä. Jatkossa, erilaisia toimintamalleja kokeilemalla, kehittämällä ja tutkimalla ja pidempiä kokeilujaksoja järjestämällä saataisiin lisää tietoa yhteisopettajuuden mahdollisuuksista inklusiivisen varhaiskasvatuksen vahvistajana. Mielenkiintoista olisi myös erityisopettajan työnkuvan moninäkökulmainen tutkimus, esimerkiksi yhdistämällä varhaiskasvatuksen eri toimijoiden, huoltajien ja lasten näkökulmia erityisopettajasta ja hänen työstään.

Kiitokset

Kiitämme tutkimukseen osallistuneita erityisopettajia, päiväkodinjohtajia ja yhteisopettajuuskokeiluun osallistuneita varhaiskasvatuksen opettajia. Kiitämme myös kunnan varhaiskasvatuksesta vastaavia henkilöitä myönteistä suhtautumista tutkimukseen.

Lähteet

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Centre for studies in inclusive education.
- Carter, S., & Abawi, L.-A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49–64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
- Chatzigeorgiadou, S., & Barouta, A. (2021). General and special early childhood educators' attitudes towards co-teaching as a means for inclusive practice. *Early childhood education journal*, 50, 1407–1416. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. Teoksessa J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Toim.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 447–487). Lawrence Erlbaum.
- Fonsén, E., & Soukainen, U. (2020). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE). An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Educational Journal*, 48, 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Fukkink, R.G., & van Verseveld, M. (2019). Inclusive early childhood education and care: a longitudinal study into the growth of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), 362–372. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731>
- Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods – analysis – outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (Toim.), *The handbook of narrative analysis* (s. 254–271). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. ER-Paino Ky.

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative. Five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/09650790601150709>
- Heikkinen, L.T., & Syrjälä, L. (Toim.) (2002). *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura.
- Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU Dissertations 139.
- 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/handle/10024/162927>
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95.
- Honkasilta, J., Pihlaja, P., & Pesonen, H. (2024). The state of inclusion in the state of inclusion? Inclusion as principled practice in Finnish basic education. Teoksessa H. Katsui & M.T. Laitinen (Toim.), *Disability, happiness and the welfare state. Finland and the Nordic Model*. (s. 83–110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032685519-6>
- Hugg, M., & Kortessalmi, P. (2021). "Yhdessä olemme ja näemme enemmän." *Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta*. Oulun Yliopisto.
- Johansson, E., & Einarsdottir, J. (2018). Values in early childhood education: Citizenship for tomorrow. *European Early Childhood Education Research Association*. Routledge.
- Johansson, E., Puroila, A.-M., & Emilson, A. (2016). Values education in Nordic preschools. Theory and practice. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 133–135. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0168-y>
- Korkmaz, A. V., Marloes, L.V.E., Knappert, L., & Schalk, R. (2022). About and beyond leading uniqueness and belongingness. A systematic review of inclusive leadership research. *Human Resource Management Review*, 32(4), 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100894>
- Kovač, V. B., & Vaala, B.L. (2021). Educational inclusion and belonging: A conceptual analysis and implications for practice. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1205–1219. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603330>
- Laakso, P., Pihlaja, P., & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 373–398.
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassayliopisto* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Acta universitatis Ouluensis E 130.
- Louhela-Risteelä, V., & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K., Mäkitalo & M. Uitto (Toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 53–70). PS-kustannus.
- Louhela-Risteelä, V., & Viljamaa, E. (2022). Yhteisopettajuus tuen ja toimintakulttuurin kehittämisen työkaluna. Teoksessa M. Syrjämäki & N. Heiskanen (Toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 160–171). PS-kustannus.
- Macartney, B. C. (2011). Teaching through an ethics of belonging, care and obligation as a critical approach to transforming education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 171–183. <https://doi.org/10.1080/13603111003686218>
- Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding. A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 315–347. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEP1304_04
- Neitola, M. (2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (Toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 114–132). PS-kustannus.
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T., & Kannas, L. (2010). Polyphony in the classroom. Reporting narrative action research reflexively. *Educational Action Research*, 18(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/09650791003740485>
- O'Hanlon, C. (2010). Using action research to support students with special educational needs. Teoksessa S. Noffke & M. Somekh (Toim.), *The Sage handbook of educational action research* (s. 118–130). SAGE.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Pihlaja, P., & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70–91.
- Pulkkinen, J., & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Verkkojulkaisu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1>
- Puroila, A.-M., & Haho, A. (2017). Moral functioning: Navigating the messy landscape of values in Finnish preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 540–554. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172499>
- Pushor, D., & Clandinin, D. J. (2010). The interconnections between narrative inquiry and action research. Teoksessa Noffke, S. & Somekh, B. (Toim.), *The Sage handbook of educational action research* (s. 291–300). SAGE.
- Ranta, S., & Heiskanen, N. (2022). Toimiva tiimityö - jaettu vastuu lapsen tuesta. Teoksessa M. Syrjämäki & N. Heiskanen (Toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 137–154). PS-kustannus.
- Robertson, J. (2000). The three Rs of action research methodology: Reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational Action Research*, 8(2), 307–326. <https://doi.org/10.1080/09650790000200124>

Viljamaa & Risteelä.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 49(4), 284–293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research. Time for paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204–224.
- Staffans, E., & Sundqvist, C. (2023). Caught between expectations and ambitions. Finnish early childhood special education teachers' experiences of consultation as interprofessional collaboration. Teoksessa S. Alisauskienė, N. Bahdanovich Hanssen & D. Kairienė (Toim.), *Interprofessional and Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care 1* (s. 79–98). <https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9>
- Stringer, E. (2008). *Action research in education* (2. painos). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Suhonen, E., Alijoki A., Saha M., Syrjämäki M., Kesäläinen J., & Sajaniemi N. (2020). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Helsingin kaupunki. <http://hdl.handle.net/10138/314648>
- Symeonidou, S., & Loizou, E. (2022). Bridging early childhood education and inclusive practices in classrooms that serve children with disabilities: A narrative portrait. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 92–105. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2140817>
- Syrjämäki, M., & Heiskanen, N. (2023). Erityisopettajan pedagoginen työ varhaiskasvatuksen sosiaalisissa systeemeissä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 181–213. <https://doi.org/10.58955/jecer.129554>
- Takala, M., Pihlaja, P., & Viljamaa, E. (2022). 'Yes it's good, but ...' – student teachers' inclusion narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1056–1068. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>
- Tervonen, K., Heiskanen, N., & Äikäs, A. (2024). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaukset vaativan monialaisen tuen toimijaverkostosta lapsen tukea koskevassa yhteistyössä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 99–132. <https://doi.org/10.58955/jecer.141554>
- Toivonen, H., Paananen, M., & Paakkari, A. (2023). "Siellä on ylimääräistä resurssia, jota mä voin tarvittaessa siirtää" - Talous ja päiväkodin johtajien työ. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 1–22. <https://doi.org/10.58955/jecer.127459>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for Action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2021). *Inclusive early childhood care and education. From commitment to action*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77). PS-kustannus.
- Viljamaa & Risteelä.
Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 75–104. <https://journal.fi/jecer>

- Viljamaa, E., & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207–229.
- Viljamaa E., Juutinen J., Estola E., & Puroila A.-M. (2018). Puhuvaksi puhuvien pariin-Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (Toim.), *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. (s. 251–268). Lapland University Press.
- Viljamaa, E., & Viitala, R. (2022). Välineitä inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointiin. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (Toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 63–81). PS-kustannus.
- Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L., & Viljamaa, E. (2023). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 528–542. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>