



Jaakkola Johanna & Rydman Soile

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia yhteisopettajuudesta
inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Pro Gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan maisteriohjelma

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia yhteisopettajuudesta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa (Johanna Jaakkola ja Soile Rydman)

Pro Gradu -tutkielma, 73 sivua, 3 liitesivua

Maaliskuu 2023

Yhteisopettajuus on inklusiivisen opetuksen pedagoginen työmuoto. Sillä tarkoitetaan vähintään kahden kasvatusalan ammattilaisen yhdessä suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioimaa opetusta. Yhteisopettajuudella voidaan vahvistaa lapselle annettavaa tukea inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Yhteisopettajuus perustuu yhteistyön tekemiseen.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia yhteisopettajuuden toteuttamisesta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, sen hyödyistä sekä toteuttamisen esteistä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella ihanteellisen yhteisopettajuuden edellytyksiä.

Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, joka toteutettiin yksilö- ja ryhmähaastatteluina joulukuussa 2022. Haastatteluihin osallistui kahdeksan varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, jotka työskentelivät kolmessa eri kehittämishankkeessa. Näiden hankkeiden tavoitteena oli edistää tasa-arvoa, kehittää varhaiskasvatuksen laatua sekä vahvistaa lapsen tukea inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulosten mukaan yhteisopettajuutta toteutettiin yhteistyössä. Suunnittelu, arviointi ja koko päivän huomioiminen nähtiin tärkeänä toteuttamisessa. Yhteisopettajuuden hyötynä lapselle nähtiin tuen mahdollistuminen. Aikuiselle hyötyjä olivat ammatillisen tuen jakaminen ja työhyvinvoinnin vahvistuminen. Yhteisopettajuuden esteinä nähtiin varautuneisuus, näkökulmaerot ja riittämättömät resurssit. Onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksiksi kuvattiin vapaaehtoisuus, myönteinen asennoituminen, toimiva vuorovaikutus sekä suunnittelun ja arvioinnin mahdollistuminen. Ihanteellinen yhteisopettajuus koostui lapsen hyvinvoinnin tukemisesta, myönteisestä asennoitumisesta, toimivasta yhteistyöstä ja riittävästä resursseista ja koulutuksesta sekä esihenkilön tuesta.

Tutkimuksessa yhteisopettajuus näyttäytyi varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvailujen perusteella laajana kokonaisuutena, jossa yhteisopettajuuden toteuttamisessa on mukana opettajien lisäksi myös varhaiskasvatuksen tiimi. Yhteisopettajuuden ajateltiin ulottuvan opetushetkien lisäksi koko arkeen. Yhteistyön merkitys korostui yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Yhteistyön avulla voitiin jakaa vastuuta työmäärän, roolitusten sekä arjen suhteen. Lisäksi yhteistyö ilmeni pedagogisen ja ammatillisen asiantuntijuuden yhdistämisenä. Yhteisopettajuuden lähtökohtana sekä päämääränä näyttäytyi lapsen hyvinvoinnin tukeminen yhdessä.

Avainsanat: yhteisopettajuus, inklusiivinen varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, yhteistyö

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

Early childhood special education teachers' thoughts about co-teaching in inclusive early childhood education (Johanna Jaakkola ja Soile Rydman)

Master's thesis, 73 pages, 3 appendices

March 2023

Co-teaching is a pedagogical work form of inclusive teaching. It means that teaching is planned, implemented, and evaluated by at least two professionals in the field of education. Co-teaching can strengthen the support given to the child in inclusive early childhood education. Co-teaching is based on collaboration.

The purpose of this study was to find out the thoughts of early childhood special education teachers about the implementation of co-teaching in inclusive early childhood education, its benefits and the obstacles to implementation. Furthermore, the goal of the study was to examine the conditions for ideal co-teaching.

The research approach was qualitative. The research material was collected as a semi-structured thematic interview, which was carried out as individual and group interviews in December 2022. Eight early childhood special education teachers who worked in three different development projects participated in the interviews. The goals of these projects were to promote equality, develop the quality of early childhood education and strengthen child's support in inclusive early childhood education. In the analysis of the data, both material-oriented and theory-driven content analysis were used.

According to the results of the study, co-teaching was implemented in collaboration. Planning, evaluation, and consideration of the whole day were seen as important in the implementation. The benefit of co-teaching was seen as the possibility of support for the child. The benefits for the adult were the distribution of professional support and the strengthening of well-being at work. Barriers to co-teaching were seen as inflexibility, differences in viewpoints and insufficient resources. The prerequisites for successful co-teaching were described as voluntariness, a positive attitude, effective interaction and the possibility of planning and evaluation. Ideal co-teaching consisted of supporting the child's well-being, a positive attitude, functional collaboration and sufficient resources and education, as well as support from the leader.

In this study, co-teaching appeared as a broad entity, where not only the teachers but also the early childhood education team is involved in the implementation of co-teaching. Co-teaching extended beyond teaching moments to the whole day. The importance of cooperation was emphasized in co-teaching. Collaboration made it possible to share responsibility in terms of workload, roles and in everyday situations. Collaboration made it possible to share responsibility at work. In addition, the collaboration was a combining of pedagogical and professional expertise. Supporting the child's well-being together appeared to be the starting point and goal of co-teaching.

Keywords: co-teaching, inclusive early childhood education, early childhood special education teacher, collaboration

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Inklusiivinen varhaiskasvatus	7
2.1 Varhaiskasvatus.....	7
2.2 Inklusio.....	8
2.3 Lapsen tuki.....	11
2.4 Moniammatillinen tiimi lapsen tukena.....	14
3 Yhteisopettajuus	16
3.1 Yhteisopettajuuden toteuttamisen tapoja.....	18
3.2 Yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita.....	20
4 Tutkimuksen toteutus	22
4.1 Laadullinen lähestymistapa.....	22
4.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	23
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	23
4.4 Aineiston keruu.....	24
4.4.1 Teemahaastattelu.....	25
4.4.2 Ryhmähaastattelu ja yksilöhaastattelu.....	26
5 Aineiston analyysi	28
5.1 Laadullinen sisällönanalyysi.....	28
5.2 Analyysiprosessi.....	29
6 Tulokset	35
6.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia yhteisopettajuuden toteuttamisesta.....	35
6.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia yhteisopettajuuden hyödyistä ja toteuttamisen esteistä....	40
6.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksistä ja ihanteellisesta yhteisopettajuudesta.....	44
7 Pohdinta	48
7.1 Tulosten yhteenveto ja tulkinta.....	48
7.2 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus.....	58
7.3 Tutkielman merkitys ja jatkotutkimusaiheita.....	62
Lähteet	64

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut viime vuosina merkittäviä uudistuksia, joista uusin on elokuulta 2022, kun varhaiskasvatuslakiin (540/2018) tehty lakiuudistus (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021) astui voimaan. Lain (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021 3:15a§) merkittävin muutos koskee lapselle annettavaa tukea, jonka mukaan lapsella on oikeus kolmitasoiseen tukeen. Samaan aikaan uudistui myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus [OPH], 2022), joka tuli voimaan elokuussa 2022. Uudistetussa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) niin ikään tarkennettiin lapselle annettavaa tukea inklusion periaatteiden mukaiseksi. Lapsella on oikeus saada varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja, ja opetusta tuen tarpeen edellyttämällä tavalla, joka voi olla lapsikohtaista ja/ tai ryhmässä toteutettavaa opetusta (OPH, 2022, s. 51). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoama opetus voidaan toteuttaa samanaikaisopetuksena tai yhteisopettajuutena ryhmän opettajan kanssa (OPH, 2022, s. 57).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 59) korostetaan inklusiivista kasvatusta ja eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä. Lisäksi lainsäädännöllä (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021 3:15a§) varmistetaan lapsen oikeutta tukeen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla ei välttämättä kuitenkaan ole mahdollisuutta olla läsnä lapsiryhmässä päivittäin tai edes viikoittain toteuttamassa yhteisopettajuutta (Heiskanen ym., 2021, s. 55), sillä varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee yleensä useassa ryhmässä (Viljamaa & Takala, 2017). Viitalan (2019) mukaan varhaiskasvatuksessa on hyvät edellytykset yhteisopettajuudelle. Päiväkodeissa on totuttu moniammatillisiin tiimeihin, joiden jäsenten tehtävät ja työnjako on pohdittu koulutuksen tuoman osaamisen mukaan (Viitala, 2019). Suhonen ym. (2020, s. 36) täsmentävät, että varhaiskasvatuksessa on itseasiassa käytetty yhteisopettamisen toimintamallia jo vuosikymmeniä, mutta yhteisopettajuutta ei ole tunnistettu ennen kuin sitä alettiin kehittää peruskoulussa.

Pro Gradu -tutkielmassamme olemme kiinnostuneita varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta yhteisopettajuudesta varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen kentällä yhteisopettajuuden tutkimusta on tehty vähän, joten sitä on tarpeellista tutkia lisää. Oma kiinnostuksemme aihetta kohtaa heräsi pohtiessamme lapsen tuen mahdollistamista inklusiivisessa varhaiskasvatusympäristössä. Olemme työskennelleet varhaiskasvatuksessa opettajina pitkään ja tunnistamme varhaiskasvatuksen maaperän olevan otollinen yhteisopettajuuden ke-

hittämiseksi. Tulevaisuudessa työskentelemme varhaiskasvatuksen erityisopettajina, joten haluamme tietää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta käytännössä ja mitkä tekijät vaikuttavat sen onnistumiseen.

Tässä tutkielmassa tarkastelemme yhteisopettajuutta varhaiskasvatuksen, inklusiivisuuden ja yhteisopettajuuden näkökulmista. Nämä näkökulmat muodostavat tutkimuksemme teoreettisen taustan, jota kuvailemme luvuissa 2 *Inklusiivinen varhaiskasvatus* ja 3 *Yhteisopettajuus*. Olemme paneutuneet varhaiskasvatusta koskeviin asiakirjoihin ja lakeihin sekä perehtyneet inklusiivista varhaiskasvatusta koskevaan teoretiseen kirjallisuuteen, tutkimusten ja valtakunnallisten selvitysten kautta. Opettajien yhteistyötä on tutkittu perusopetuksen kontekstissa niin Suomessa (mm. Kokko, 2021; Sirkko, 2020; Takala & Saarinen, 2020) kuin muualla maailmassa (mm. Chitiyo & Brinda, 2018; Scruggs & Mastropieri, 2017). Myös varhaiskasvatuksen yhteisopettajuudesta on ilmestynyt tutkimusta viime vuosina (mm. Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Neifeald & Nissim, 2019; Sanders-Smith ym., 2021), mutta tutkimustieto on kuitenkin suhteellisen vähäistä. Tässä tutkielmassa käytämme yhteisopettajuuden teoreettisen pohjana sekä suomalaista että kansainvälistä tutkimusta niin perusopetuksen kuin varhaiskasvatuksen kentältä. Vaikka perusopetus ja varhaiskasvatus osittain poikkeavat ympäristöltään, ajattelemme myös perusopetuksen yhteisopettajuuden tutkimuksen olevan sovellettavissa tutkielmassamme.

Luvussa neljä esittelemme tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymykset sekä laadullisen lähestymistavan soveltuvuuden tutkimukseemme. Avaamme myös teemahaastattelun toteutusta ryhmä- ja yksilöhaastattelun keinoin. Viidennessä luvussa kuvaamme analyysiprosessiamme, joka pohjautuu laadulliseen sisällönanalyysiin. Kuudennessa luvussa avaamme aineiston analyysissä syntyneitä yhdistäviä luokkia, joista muodostuivat tutkimuksemme tulokset. Luvussa seitsemän *Pohdinta* esittelemme yhteenvedon tuloksista ja tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi pohdimme tutkielmamme merkitystä ja esitämme jatkotutkimusaiheita.

2 Inklusiivinen varhaiskasvatus

2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on ollut viime vuosikymmenien aikana voimakkaassa muutoksessa (Karila, ym., 2017, s. 16–18). Alila ja Kinos (2014, s. 8–11) kertovat, että alun perin päivähoitojärjestelmä luotiin työvoima- ja sosiaalipoliittisesta sekä lastensuojelullisesta ideologiasta käsin, jota hallinnoitiin vuosina 1973–2013 osana sosiaalihuoltoa. He jatkavat, että historian saatossa keskeisin muutos liittyi siihen, kun päivähoito ja varhaiskasvatus siirtyivät sosiaalipalveluista osaksi opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaa vuonna 2013 (Alila & Kinos, 2014, s. 8–11). Samaan aikaan käynnistyivät myös varhaiskasvatustalouden uudistustyö sekä normitasoisen opetussuunnitelman laatiminen, joissa haluttiin korostaa lapsen etua päivähoitoa suunniteltaessa ja järjestettäessä (Pihlaja & Viitala, 2019). Varhaiskasvatuksen tehtävä yhteiskunnassa on painottunut eri aikakausina eri lähestymistavan mukaan (Alila & Kinos, 2014, s. 11). Historian saatossa eniten keskusteluissa ovat olleet työvoima-, sosiaali- ja perhepoliittiset tehtävät ja vähemmälle ovat jääneet lapsi-, koulutus- ja tasa-arvopoliittiset tehtävät (Alila & Kinos, 2014, s. 11–12). Voimassa olevan varhaiskasvatustalouden (Varhaiskasvatustaloudenlaki 540/2018 1:2§, 6) myötä varhaiskasvatusta ajanmukaistettiin, tarkennettiin käsitteellisesti sekä nostettiin koulutustason laatua ja selkeytettiin tehtävänimikkeitä. Uusin lakimuutos vuodelta 2022 (Laki varhaiskasvatustalouden muuttamisesta 1183/2021 3:15a§) vahvistaa lapsen oikeutta kolmitasoiseen tukeen ja uusien varhaiskasvatustalouden perusteet (OPH, 2022) on päivitetty vastaamaan lain muutoksia.

Varhaiskasvatustalouden (540/2018 1:2§) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pedagogiikkaan painottuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta. Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, jonka tehtävänä on kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen (OPH, 2022, s. 7, 14). Varhaiskasvatus nähdään elinikäisen oppimisen ensimmäisenä portaana, jolla on myöhempään elämään ulottuvia seurauksia (Karila ym., 2017, s. 11–13). Tämän vuoksi varhaiskasvatustalouden perusteissa (OPH, 2022) korostetaan varhaiskasvatustalouden laatua. Estola ym. (2014, s. 57) huomauttavat, että laatu on käsitteellisesti ja sisällöllisesti hyvin monitahoinen. Se muodostuu vähimmillään vain palvelun saamisesta ja sen riittävydestä, kun taas parhaimmillaan se sisältää

valtavan määrän laatutekijöitä, kuten henkilöstön ammatillisen osaamisen, lapsiryhmän koostumuksen, ihmissuhteiden pysyvyyden ja vuorovaikutuksen, varhaiskasvatusympäristön, yhteistyön sekä toiminnan suunnitelmallisuuden ja arvioinnin (Estola ym., s. 57). Positiiviset vaikutukset lapsen myöhempään elämään voivat toteutua vain laadukkaalla varhaiskasvatuksella (Karila ym., 2017, s. 14).

2.2 Inklusio

Yhdistyneet kansakunnat (YK) on jo pitkään tavoitellut inklusion edistämistä. Muun muassa YK:n yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (1989) painotetaan syrjimättömyyttä lapsen ominaisuuden vuoksi. Salamancan julistus (Unesco, 1994) on ollut käännekohta inklusioajattelun kehityksessä (Hernández-Torrano ym., 2022). Julistuksessa sanotaan, että tuen tarpeesta huolimatta lapsi on oikeutettu opetukseen tavallisessa koululuokassa (Unesco, 1994). Julistus ei merkinnyt ainoastaan ajattelutavan muutosta oikeudenmukaisempaa koulutusta kohti, vaan asetti yhteiskunnille vastuun arvioida uudelleen ja kehittää koulujärjestelyjä laajemmin syrjimättömyyden näkökulmasta (Hernández-Torrano ym., 2022). Myös Takala ym. (2020) huomauttavat, ettei inklusiota voi ajatella pelkästään tukea tarvitsevien lasten sijoituspaikkana, vaan se on ymmärrettävä laajemmin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteena. Hernández-Torrano ym. (2022) tutkimuksessa ilmeni, että Salamancan julistuksen jälkeen yhteiskunnallinen ajattelu on kehittynyt lähemmäs kohti ihmisoikeuksia, tasa-arvoa sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta.

Inklusiolle ei ole olemassa yhtä tiettyä ja ainoaa määritelmää, sillä se on käsitteenä ja ilmiönä monimutkainen (Lee & Recchia, 2016). Inklusio voi tarkoittaa eri asioita eri ihmisille (Viitala, 2019). Se voidaan nähdä käsitteenä, toimintaa ohjaavana periaatteena sekä arvoihin liittyvänä ymmärryksenä yhteiskunnan tilasta (Alijoki & Pihlaja, 2020). Sitä voidaan tarkastella myös prosessinomaisena osana suhteessa pedagogiseen toimintaan, jolloin inklusio ei ole vain käyttöön otettava toimenpide, vaan jatkumo, jolla tähdätään vahvemmin kaikkien mukana olevien osallisuuden kokemukseen (Booth, 2011). Inklusio merkitsee ennen kaikkea kokonaisvaltaista tapaa ajatella (Lee & Recchia, 2016), jolloin painopiste ei ole pelkästään lapsessa, vaan myös aikuisten toiminnassa (Hermanfors, 2017). Tällöin tarvitaan syvälinen muutos niin opettajien ja johtajien ammatillisessa työotteessa kuin yksikön toimintakulttuurissakin (Takala ym.,

2020). Tämä edellyttää jatkuvaa pohdintaa taustalla vaikuttavien arvojen toteutumista käytännössä sekä toimintamallien ja rakenteiden tietoista kehittämistä (Viljamaa & Takala, 2017).

Inklusion monitulkintaisuudesta johtuen (Lee & Recchia, 2016) se tulisi määritellä ja linjata yhteisesti, sillä inklusion erilaiset määritelmät tuottavat erilaista pedagogiikkaa (Suhonen ym., 2020, s. 5). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) määritellään, että inklusiivisiin periaatteisiin kuuluu ”kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys” (s. 7). Lisäksi inklusiivisuus ”tulee nähdä kaikkia lapsia koskevana ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvänä periaatteena, arvona ja kokonaisvaltaisena tapana ajatella” (OPH, 2022, s. 7). Inklusiivinen varhaiskasvatus voidaan kuvata laadukkaana, inklusiiviseen ideologiaan nojaavana kasvatuksena ja koulutuksena kaikille (Viitala, 2019), jolloin se mahdollistaa kaikkien lasten aktiivisen yhdessä toimimisen sekä osallisuuden (Vitikka ym., 2021, s. 33). Lähtökohtana on, että lapsi saa tarvitsemansa tuen sekä palvelut kaikille yhteisten palvelujen piiristä (Pihlaja & Viitala, 2019). Viitalan (2019) mukaan inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa arvostetaan moninaisuutta kaikille lapsille yhteisissä ryhmissä, joissa jokaisella on oikeus oppia, osallistua ja rakentaa sosiaalisia suhteita. Tavoitteena on, että jokainen saa kuulua lähiyhteisöihinsä (Vitikka ym., 2021, s. 33), jossa ympäristö tukee sosiaalista vuorovaikutusta sekä helpottaa vertaissuhteiden solmimista lasten välillä (Viitala, 2019).

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on kyse kaikille yhteisestä opetussuunnitelmasta (Alijoki & Pihlaja, 2020), jossa korostetaan lapsikeskeisyyttä, kokonaisvaltaisuutta ja kokemuksellisuutta (Hermanfors, 2017). Inklusiivinen opetussuunnitelma pohjautuu moniääniseen suunnitteluun ja arviointiin sekä mahdollistaa kaikkien lasten yhteisen toiminnan (Alijoki & Pihlaja, 2020). Inklusiivisessa opetussuunnitelmassa pyritään vastaamaan perheiden moninaisuuteen huomioimalla sekä lasten että vanhempien näkemyksiä (Hermanfors, 2017). Yhteinen opetussuunnitelma pohjautuu ajatukseen, että toimintaa suunnitellaan huomioiden lasten erilaiset taidot, tavoitteet ja ohjauksen tarpeet, jolloin jokainen voi osallistua toimintaan omista lähtökohdistaan käsin (Alijoki & Pihlaja, 2020). Tämän vuoksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää henkilöstön sitoutumista inklusion periaatteisiin, laadukasta pedagogista ja erityispedagogista osaamista ja toimintaa sekä huolenpitoa lasten hyvinvoinnista (OPH, 2022, s. 3). Lintuvuori ja Rämä (2022, s. 16) lisäävät, että inklusion tärkein edellytys on inklusiivisyönteinen asenne, erityisopettajan tarjoama opetus, johdon tuki inklusiiviselle sekä yhteisopettajuus.

Inklusiivisessa varahaikaskasvatuksessa keskeisiä käsitteitä ovat osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja yhteenkuuluvuus (Heiskanen ym., 2021, s.17). Osallisuutta kuvaa yhteiseen toimintaan sitoutuminen sekä osallistujan kokemus hyväksyttynä ja osallisena olemisesta (Viitala, 2019). Lasten osallisuus mahdollistuu arkisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa he saavat kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta itselle tärkeisiin asioihin (Turja, 2020, s. 46). Lapsen kuulluksi tuleminen ja hänen mahdollisuutensa vaikuttaa toimintaan ja toimintaympäristöihin ovatkin osallisuuden kulmakiviä (Viitala, 2019). Tällöin kasvattajan rooli osallistumisen mahdollistajana sekä vuorovaikutuksen merkitys aikuisen ja lapsen välillä on tärkeää (Heiskanen ym., 2021, s. 17; Viitala, 2019). Kasvattajan tulee luoda tilanteita, jossa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa sekä arjen hetkiin että pidemmällä aikavälillä (Nivala, 2021). Jotta lapsi voi osallistua keskusteluun ja häntä voidaan kuulla, tarvitaan yhteistä kieltä ja keinoja kommunikointiin (Turja, 2020, s. 49). Lapsella tulee myös olla oikeus osallistumatta näin halutessaan (Booth, 2011).

Sosiaalista osallisuutta voidaan kuvailla positiiviseksi vertaisryhmän toiminnassa mukana olemiseksi (Heiskanen ym., 2021, s. 17), jolloin lapsi pääsee mukaan ryhmän kaikkeen toimintaan ja hän kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu ryhmän jäsen (Viitala, 2019). Lasten ystävyys-suhteet, keskinäinen vuorovaikutus ja lapsen kokemus hyväksytyksi tulemisesta ovat sosiaalisen osallisuuden perustana (Heiskanen ym., 2021, s. 17). Osalliseksi pääseminen voi tuoda kokemuksen omasta merkityksellisyydestä yhteisön jäsenenä sekä tuoda tunteen yhteenkuuluvuudesta (Nivala, 2021). Tällä kaikella on tärkeä merkitys lapsen sosiaalisemotionaalillemme hyvinvoinnille ja kehitykselle (Viitala, 2014, s. 163).

Kaverisuhteissa lapsi oppii vuorovaikutustaitoja ja kehittyy ryhmän jäsenenä (Alijoki & Pihlaja, 2020). Kun lapsi pääsee mukaan leikkiin ja muuhun toimintaan, kokee hän merkityksellisyyden, hyväksynnän sekä itsearvostuksen tunteita (Viitala, 2019). Leikkiin osalliseksi pääseminen voi kuitenkin Suhosen ym. (2015) tutkimuksen mukaan olla haastavaa, jos lapsella on haasteita sosiaalisessa kommunikaatiossa ja leikkitaidoissa. Viitalan (2014, s. 163) tutkimuksessa tuli ilmi, että tukea tarvitsevat lapset kokivat ulkopuolelle jäämistä lapsiryhmissä toistuvasti. Østvik ym. (2018) toivat tutkimuksessaan esille, että tukea tarvitsevien lasten ystävyys-suhteet olivat usein pinnallisia ja yksipuolisia. Jäädessään ulkopuolelle lapsi tuntee merkityksettömyyden tunteita ja kokee olevansa väärin ymmärretty (Viitala, 2019). Päiväkotiryhmissä kasvattajien tulisi vahvistaa ryhmätasolla yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä, ja yksilötasolla sosiaalista osallisuutta (Viitala, 2014, s. 164). Tukea tarvitsevien lasten leikkitaitojen vahvista-

minen ja leikin ohjaaminen on tärkeää (Suhonen ym., 2015). Inklusiivinen ympäristö ja varhaiskasvattajan tuki sosiaalisten suhteiden vahvistajana auttavat vertaissuhteiden muodostumista erilaisten lasten kesken sekä tukevat sosiaalista vuorovaikutusta (Viitala, 2019). Sosiaalisen osallisuuden tukeminen ja vahvistaminen ovat yhteydessä yksinäisyyden ehkäisemiseen (Nivala, 2021).

Yhteenkuuluvuuden käsite on lähellä sosiaalisen osallisuuden käsitettä (Nivala, 2021). Sitä voidaan kuvailla emotionaalisena kuulumisen kokemuksena tai ulkopuolelle jäämisen ja kuulumattomuuden kokemuksena (Stratigos ym. 2014). Juutisen (2015) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne liittyy ihmisen perustarpeeseen kuulua ryhmään ja pysyä sen jäsenenä. Lasten välinen vuorovaikutus ryhmässä on lähtökohtana kuulumisen tunteelle, se miten häneen suhtaudutaan ja miten hän itse suhtautuu toisiin (Nivala, 2021). Varhaiskasvatuksessa kasvattajien tulisi tukea yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä (Nivala, 2021; Pihlaja, 2019). Päiväkodin arkitilanteet sekä käytössä olevat pedagogiset keinot ovat merkityksellisiä yhteenkuuluvuuden kannalta, sillä lapsia aidosti kuunteleva ryhmän ilmapiiri vahvistaa yhteenkuuluvuutta päivittäisissä tilanteissa (Heiskanen ym., 2021, s. 21). Kasvattaja voi auttaa lapsen liittymistä ryhmään tuemalla myönteistä ja hyväksyvää lasten välistä vuorovaikutusta (Nivala, 2021). Yhteenkuuluvuutta voidaan tarkastella myös yhteenkuuluvuuden politiikan kautta, jolloin keskitytään rakenteisiin ja tapoihin, joilla yhteenkuuluvuutta tuotetaan eri tasoilla (Heiskanen ym. 2021, s. 17). Puroilan ym. (2021) tutkimus tarkasteli yhteenkuuluvuuden rakentumista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa koulutuspolitiikan, organisaatioiden sekä ihmisten välisissä suhteissa. He toteavat, että arjen käytänteet, valtahierarkiat ja käytetty puhetapa ovat merkityksellisiä yhteenkuuluvuuden tai kuulumattomuuden tuottamisessa. Kasvattajan toiminta on yhteydessä yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumiseen, hän voi tukea tai estää sen muodostumista (Puroila ym., 2021).

2.3 Lapsen tuki

Varhaiserityiskasvatus voidaan sijoittaa niin varhaiskasvatuksen, erityispedagogiikan kuin inklusiivisen kasvatuksen viitekehykseen (Pihlaja & Viitala, 2019). Se on toiminnallisesti ja käsitteellisesti lähellä varhaiskasvatusta (Alijoki & Pihlaja, 2020). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohtana on, että lapsen tarvitsema tuki ja palvelut järjestyvät kaikille yhteisten palvelujen piiristä (Pihlaja & Viitala, 2019). Varhaiserityiskasvatukseen ja lapsen tukeen liittyvää

ohjeistusta on tarkennettu hiljattain lainsäädännössä (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021 3) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022). Pihlajan ja Neitolan (2017) katsauksen mukaan ennen lainsäädännöllistä ja normitasoisen opetussuunnitelman tarkennuksia lapsen tuki toteutui hyvin eri tavoin. Heiskanen ym. (2021, s. 32) selvityksen mukaan tukea tarvitsevien lasten tasapainoton asema selittyi osittain lainsäädännöllä. Epätarkka lainsäädäntö mahdollisti kuntien ja varhaiskasvatuksen järjestäjien erilaiset tulkinnat rakenteellisista tukitoimista (Heiskanen ym., 2021, s. 32–33). Rakenteellisilla tuen muodoilla viitataan henkilöstön osaamiseen, henkilöstön määrään ja henkilöstörakenteeseen sekä lapsimäärän ryhmässä (OPH, 2022, s. 62).

Tuen järjestämisen perustana tulisi olla lapsen vahvuudet sekä tarpeet oppimisessa, kehityksessä ja hyvinvoinnissa (OPH, 2022, s. 56). Sandberg (2023, s. 14–15) puhuu vahvuusperustaisesta tuesta, johon kuuluvat laadukas pedagogiikka, erityispedagogiset tukimuodot sekä ratkaisukeskeisyys. Lapsen tuen edellytyksenä on laadukas pedagoginen ja erityispedagoginen osaaminen, huolenpito lasten hyvinvoinnista, henkilöstön sitoutuminen inklusion periaatteisiin sekä inklusiivisen toimintakulttuurin toteuttaminen (Hermanfors, 2017). Tuen intensiteetti, kesto ja systemaattisuus vaihtelevat lapsen tarpeiden mukaan (Heiskanen ym., 2022). Yksilöllinen, oikea-aikainen ja lapsen tarpeiden mukainen tuki edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia (OPH, 2022, s. 50).

Varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus yleiseen, tehostettuun tai erityiseen tukeen (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021, 3:15a§), ellei laadukas varhaiskasvatus vastaa hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa (OPH, 2022, s. 59). Tuen taso päätetään lapsikohteisesti (OPH, 2022, s. 60) ja tasojen välillä voidaan liikkua joustavasti molempiin suuntiin (Sandberg, 2023, s. 21). Tuki tarjotaan inklusiivisten periaatteiden mukaisesti heti kun tuen tarve ilmenee, erilaisilla tuen toteuttamisen muodoilla ja/ tai tukipalveluilla (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021 3:15a§, 15b§, 15c§). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 56) mukaan tuki järjestetään lapsen omassa lapsiryhmässä tai inklusiivisessa pien-/ erityisryhmässä joustavin järjestelyin osana päivittäistä toimintaa. Tuki kohdennetaan yksittäiselle lapselle, mutta samalla myös koko lapsiryhmälle (Sandberg, 2023, s. 14), jolloin koko ryhmä hyötyy pedagogista tukitoimista (Laakso ym., 2020).

Lapsen tuki järjestetään pedagogisina, rakenteellisina ja hoidollisina tuen muotoina, erityisopettajan tarjoamina palveluina sekä yhteistyönä siten, että lapsen etu ja tuki toteutuu tarkoituksenmukaisesti (OPH, 2022, s. 61–63). Tukitoimilla varmistetaan lapsen kehitystä, oppimista ja hy-

vinvointia (Sandberg, 2023, s. 21). Hoidollisiin tuen muotoihin liittyy menetelmät ja toimintatavat, joilla varmistetaan lapsen tarvitsema hoito, hoiva ja avustaminen (OPH, 2022, s. 62). Rakenteellisiin tuen muotoihin sisältyvät henkilöstön osaamisen ja erityispedagogisen osaamisen vahvistaminen, ryhmäkoon pienentäminen sekä henkilöstörakenteeseen liittyvät ratkaisut (OPH, 2022, s. 62).

Tuen lähtökohtana on pedagogisesti vahva ja laadukas varhaiskasvatus (Heiskanen ym., 2022). Pedagogiikka kuvataan varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 22, 38) kokonaisvaltaisena, monitieteisenä, ammatillisesti johdettuna ja ammattihenkilöstön toteuttamana suunnitelmallisena ja tavoitteellisena toimintana, jonka päämääränä on edistää lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumista sekä laaja-alaista osaamista. Varhaiskasvatuslaki (540/2018 1:2§) korostaa pedagogiikan merkitystä niin, että sen tulisi näkyä toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa (OPH, 2022, s. 22–23). Pedagoginen prosessi lähtee lapsen havainnoinnista, tavoitteenasettelusta ja suunnitteluvaiheesta, minkä jälkeen seuraa toteuttamisvaihe ja sen jälkeen arviointivaihe (Sandberg, 2023, s. 40). Lähtökohtana on, että henkilöstö jakaa yhteiset ja johdonmukaiset pedagogiset ja erityispedagogiset työtavat ja menetelmät (OPH, 2022, s. 62). Pedagogisia työtapoja, menetelmiä sekä toimintatapoja arvioimalla ja kehittämällä tähdätään kasvatuksen laatuun (Alila & Kinos, 2014, s. 12). Pedagogisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa käytetään toimintatapoja, joissa lapsen tarvitsema tuki toteutuu osana vertaisryhmää (OPH, 2022, s. 62). Inklusiivisen pedagogiikan mukaisesti toimiva kasvattaja valikoi käyttämänsä menetelmät ja keinot pohjaten ne inklusion ydinarvoihin, kuten yhteenkuuluvuuteen ja moninaisuuteen (Viljamaa & Viitala, 2022).

Lapsella on oikeus saada erityisopettajan palveluita sekä erityisopetusta, jos hänen tuen tarpeensa sitä edellyttää (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 540/2018, 3:15c§). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama tuki on paitsi tukitoimenpiteiden suunnittelua ja arviointia, myös konsultointia ja/ tai säännöllisen, osa- tai kokoaikaisen erityisopetuksen toteuttamista ryhmä- ja/ tai lapsikohtaisesti (OPH, 2022, s. 57). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva on hyvin vaihteleva, mutta pääpaino työnkuvassa on konsultoinnissa (Heiskanen ym., 2021, s. 106). Myös Viljamaa ja Takala (2017) totesivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan muuttuneen useassa ryhmässä tapahtuvaksi konsultaatioksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien tarjoaman erityisopetuksen määrä riippuu resursseista (Heiskanen ym., 2021, s. 106). Resursseja tulisi kohdentaa aikaisempaa enemmän lapsiryhmässä säännöllisesti tarjottavaan tukeen, esimerkiksi palkkaamalla ryhmiin resurssierityisopettajia (Heiskanen ym., 2021,

s. 146–147). Suhosen ym. (2020, s. 36) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ja varhaiskasvatuksen opettajilla oli ristiriitaiset tulkinnat varhaiskasvatuksen opettajien tarjoamista palveluista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan suurin osa omasta työajasta kului menetelmäkeskeisesti lasten kanssa, kun varhaiskasvatuksen opettajat kokivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön pääosin konsultatiivisena (Suhonen ym., 2020, s. 36). Hermanfors (2017) painottaa inklusiivisessa pedagogiikassa konsultatiivisen merkitystä menetelmäkeskeisyyden sijaan. Menetelmäkeskeisyys on huomattu inklusion kannalta problemaattiseksi, koska menetelmät painottavat tukea tarvitsevien lasten fyysistä integraatiota, jolloin toimintaympäristön muuttamiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota (Nilholm & Alm, 2010).

2.4 Moniammatillinen tiimi lapsen tukena

Päiväkodeissa varhaiskasvatusta ja lapsen tukea toteuttavat eri ammattiryhmistä koostuvat tiimit (Ranta & Heiskanen, 2022). Varhaiskasvatuksessa työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, varhaiskasvatuksen avustajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 6:26§, 37§, 38§, 30§, 7:35§), jotka suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä (OPH, 2022, s. 14). Moniammatilliset tiimit ja tiimityö luovat perustan varhaiskasvatukselle ja lapsen tuelle (Ranta & Heiskanen, 2022). Henkilöstön koulutuksen ja osaamisen tuoma moniammatillisuus on laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavara, kun vastuut, tehtävät ja ammattiroolit toteutuvat tarkoituksenmukaisella tavalla (OPH, 2022, s. 14). Erilaiset koulutustaustat tuovat mukanaan erilaista osaamista (Pihlaja & Viitala, 2019), jota yhdistämällä tuotetaan uutta osaamista (Kupila, 2020, s. 319). Tiimeissä vastualueet tulisi jakaa osaamisen ja vahvuusalueiden mukaan (Pihlaja & Viitala, 2019) ja ottaa käyttöön jokaisen asiantuntijuus ja erityisosaaminen (Kupila, 2020, s. 319). Tämä vaatii sekä oman että toisten tiimin jäsenten osaamisen tunnistamista (Karila ym., 2017, s. 69). Erityisosaamisen huomioimista, yhteisten päämäärien sopimista ja käyttöönottoa sekä laaja-alaista ja kokonaisvaltaista kasvatustyötä pidetään moniammatillisen päiväkotiyhteisön vahvuuksina (Kupila, 2020, s. 319). Ranta ja Heiskanen (2022) tuovat esille, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli tiimin jäsenenä korostuu erityisesti silloin, kun ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia. Tällöin tärkeässä roolissa ovat myös lapsiryhmässä toimivat avustajat,

jotka toimivat sekä lasten kanssa että varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan työn tukena (Ranta & Heiskanen, 2022). Tiimissä jaetut havainnot lapsista ovat tärkeitä lapsen oppimisen tukemisen kannalta (Ranta, 2020, s. 100)

Varhaiskasvatuksessa on opittu tekemään työtä jo pitkään moniammatillisina tiimeinä (Viitala, 2019). Silti tiimien muodostaminen ja tiimityön toimivuus ei ole aina ilmeistä (Ranta & Heiskanen, 2022). Vaikka tiimityön merkitystä varhaiskasvatuksessa korostetaan, saattaa tiimin toimivuuden kehittäminen jäädä vähäiseksi (Ranta, 2021). Toimiva moniammatillinen tiimityö on lähtökohta laadukkaalle varhaiskasvatukselle ja lapsen tuen toteuttamiselle, joten sen merkitystä ei voida sivuuttaa (Ranta & Heiskanen, 2022). Ranta (2020, s. 97) tuo esille, että tiimin toiminnalla on todettu olevan yhteyttä lasten hyvinvointiin, lapsilähtöisyyteen, työssäjaksamiseen ja motivaatioon, jolloin se heijastuu lapsiryhmään ja lasten toimintaan. Sajaniemen ym. (2011) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen tiimin toiminnalla oli yhteys lapsen stressitasoihin. Aikuisten yhteinen ymmärrys lapsista ja johdonmukaiset käytännöt loivat psykologisesti turvallisen ympäristön lapsille ja siten matalamman stressitason (Sajaniemi ym., 2011). Rannan (2020) tutkimuksessa tuli esille, että toimiva yhteistyö ja tiimin hyvinvointi heijastuivat sekä ryhmän ilmapiiriin että vuorovaikutuksen laatuun. Sitoutuminen tavoitteisiin vaikutti oppimisilmapiiriin myönteisesti ja aikuisten kunnioittava ja arvostava suhtautumistapa toisiinsa oli positiivisesti yhteydessä lasten väliseen vuorovaikutukseen (Ranta, 2020, s. 97–98).

Rannan ja Heiskanen (2022) mukaan tiimityö varhaiskasvatuksessa rakentuu toimivaan vuorovaikutukseen ja ammatillisuuteen, tiimin moninaiseen osaamiseen, selkeisiin tehtäväkuviin ja vastuisiin, tiimin jäsenten osallisuuteen ja sitoutumiseen sekä hyvään tiedonkulkuun ja palaverikäytäntöihin. Varhaiskasvatuksen tiimissä yhteinen kasvatuksellinen linja tavoitteinen sekä menetelmineen on tärkeää, jotta toiminta ryhmässä on johdonmukaista ja selkeää lasten kannalta (Pihlaja & Viitala, 2019). Tiimin toimintaa tulee ohjata lapsen etu ja pedagogiset tavoitteet (Ranta & Heiskanen, 2022). Moniammatillinen tiimityö edellyttää Kekonin ym. (2019, s. 15) mukaan avoimuutta ja halua yhteistyön tekemiselle. Tämä vaatii osallistujilta luottamusta ja myönteistä suhtautumista toisiinsa (Kekoni ym., 2019, s. 15). Vastuu tiimityön toteutumisesta ja onnistumisesta on jokaisella tiimin jäsenellä ja tämä edellyttää myös valmiutta oman toiminnan muuttamiseen (Ranta & Heiskanen, 2022). On tärkeää kyetä reflektiiviseen arviointiin sekä rakentamaan keskusteluun tiimin jäsenten kanssa (Kupila, 2020, s. 234).

3 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuus on lähtöisin Yhdysvalloista, jossa alettiin kehittämään useamman opettajan yhteistoimintaa oppilasryhmien opettamisessa 1950-luvulla (Takala ym., 2020). Suomessa opettajat alkoivat kokeilla yhteistoimintaa 1960-luvulla (Syvälahti ym., 1977, s. 5). 15 vuotta myöhemmin yhteistoiminta muotoutui järjestelmällisemmäksi, kun Kouluhallitus (nykyisin Opetushallitus) antoi luokattoman erityisopettajan (nykyisin laaja-alainen erityisopettaja) toimenkuvasta ohjeet, joissa suositeltiin samanaikaisopettajuutta (Syvälahti ym., 1977, s. 5). Samanaikaisopettajuuden tutkimus Suomessa oli pitkään vähäistä, mutta mielenkiinto heräsi jälleen 2000-luvun vaihteen jälkeen, kun erityisoppilaiden määrä lähti nousemaan (Saloviita, 2006).

Kirjallisuudesta (mm. Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 5) sekä perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmista (OPH, 2016b; OPH, 2016a) on nähtävillä, että yhteisopettajuutta voidaan kutsua myös samanaikaisopettajuudeksi. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 57) puhutaan sekä samanaikaisopettajuudesta että yhteisopettajuudesta. Roihan & Polson (2018, s. 59) mukaan molemmat termit ovat käytössä, ja useimmiten niillä arjessa viitataan samaan asiaan. Louhela-Risteelä (2016) kuitenkin täsmentää, että termeillä on eroa, sillä samanaikaisopettajuus viittaa opetustapahtuman samanaikaisuuteen ja yhteisopettajuus puolestaan opettajien yhteistyöhön. Myös Malinen ja Palmu (2017) määrittävät yhteisopettajuuden olevan samanaikaisopettajuutta huomattavasti laajempaa opettajien välistä yhteistyötä. Englanninkielinen termi *co-teaching* viittaa sisällöltään yhdessä tekemiseen (Sirkko, 2020, s. 27) tai yhteistyöhön (Malinen & Palmu, 2017), joten tässä tutkielmassamme käytämme käsitettä yhteisopettajuus.

Yhteisopettajuus on pedagoginen työtapo (Sirkko, 2020, s. 27). Sillä viitataan tilanteeseen, jossa vähintään kaksi opettajaa toteuttaa tasa-arvoista ja perusteellista yhteistyötä siten, että he suunnittelevat, opettavat sekä arvioivat opetusta ja oppilaita (Malinen & Palmu, 2017). Ideaalitalanteessa yhteisopettajuus koostuu koko opetusprosessista eli suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Murawski, 2010). On kuitenkin mahdollista, etteivät kaikki kolme vaihetta ole aina mukana, vaan opetuksen muoto vaihtelee tilanteen mukaan (Takala ym., 2020). Malinen ja Palmu (2017) lisäävät, että kyse on jaetusta asiantuntijuudesta, jossa opettajien vahvuudet ja ammattiosaaminen pääsevät käyttöön. Olennaista on yhdessä jaettu vastuu sekä suunnittelusta että toteutuksesta, sillä ilman sitä yhteisopettajuus on vaarassa kaventua ainoastaan työrauhan

mahdollistajan rooliksi (Roiha & Polso, 2018, s. 60). Conderman ym. (2009) kertovat, että yhteisopettajuus perustuu ammatilliseen tasa-arvoon, jossa luottamuksen rakentaminen on merkityksellistä. Lisäksi sen tulisi pohjautua vapaaehtoisuuteen (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 11). Erityisesti yhteisopettajuuden alussa on tarpeellista, että opettajat keskustelevat omasta opetusfilosofiastaan ja käsityksistään hyvästä opettajuudesta, jotta voidaan yhdessä määritellä päämäärä sekä jakaa vastuuta (Conderman ym., 2009).

Onnistuneen yhteisopettajuuden lähtökohtana tulee olla kiinnostus yhteisopettajuuden toteuttamiseen sekä yhdessä tekemiseen (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 11). Ihmissuhde- ja yhteistyötaitojen merkitys korostuu, koska opettajien tulee osata jakaa tietoa, ideoita ja mielipiteitään, jotta he voivat tukea lapsen oppimisprosessia parhaiten (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021). Lisäksi opettajien samankaltaiset näkemykset oppilaista ja opetuksesta (Sirkko ym., 2020) sekä yhteneväiset arvot helpottavat yhteisopettajuuden toteuttamista (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021). Myös henkilökohtaiset ominaisuudet sekä samankaltaisen ammatillisen tyylin jakaminen ovat yhteydessä yhteisopettajuuden muodostumisessa (McCormick ym., 2001). Lisäksi esihenkilön sekä muun työyhteisön myönteinen suhtautuminen yhteisopettajuuteen auttavat sen onnistumisessa (Malinen & Palmu, 2017). Hallinnollisella tuella on merkitystä yhteisopettajuuteen tarvittavien resurssien saamiseen, joita ovat muun muassa riittävän suunnitteluajan ja aikataulujen mahdollistaminen (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 11). Myös Chatzigeorgiadou ja Barouta (2021) korostavat yhteisen suunnitteluajan merkitystä yhteisopettajuuden onnistumiselle. Yhteisopettajuutta toteuttavilla opettajilla tulisi olla riittävästi aikaa lasten oppimisen ja omien opetuskäytäntöjensä arvioimiseen sekä toiminnan suunnitteluun (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021). Edellytyksenä on myös laadukas koulutus yhteisopettajuudesta, jotta yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat jakaisivat yhteisen tietopohjan (Strogilos ym., 2020). Pulkkinen ja Rytivaara (2015, s. 12) näkevät yhteisopettajuuden prosessina, joka kehittyy vähitellen ja vaatii usein aikaa päästäkseen täyteen kukoistukseensa.

Yhteisopettajuutta toteuttaa tavallisimmin perusopetuksessa luokanopettajan tai aineenopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan yhdistelmä (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 63). Muita muotoja voivat olla esimerkiksi kahden luokanopettajan tai kahden aineenopettajan yhteisopettajuus (Takala ym., 2020). Varhaiskasvatuksessa puolestaan opetus- ja kasvatustyötä on totuttu tekemään tiiminä ja vahvassa yhteistyössä (Viitala, 2019). Yhteisopettajuuden toteuttajina ovat saman ammattiryhmän opettajat (Louhela-Risteelä & Viljamaa, 2022) tai varhaiskasvatuksen

opettaja ja erityisopettaja (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021). Myös varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat voivat olla osana yhteisopettajuutta toteuttaessaan koulutukseensa liittyvää harjoittelua, ja saada käytännönharjoitusta työelämää varten (Neifeald & Nissim, 2019).

3.1 Yhteisopettajuuden toteuttamisen tapoja

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa eri tavoin, jotka voidaan jaotella sen mukaan, miten opettajien vastuu jaetaan (Rytivaara ym., 2017) ja miten keskinäinen työnjako sovitaan (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 25). Mikään tavoista ei ole toista parempi, vaan tapa valitaan perustellusti (Rytivaara ym., 2017) opetuksen tavoitteista ja oppilaiden tarpeista käsin (Conderman ym., 2009). Työtavan valintaan voivat vaikuttaa myös opettava ainesisältö, opettajien mieltymykset, aiempi kokemus yhteisopettajuudesta (Ahtiainen ym., 2011, s. 21) sekä käytettävissä olevat resurssit, kuten tila, aika, välineet tai henkilökunnan osaaminen (Malinen & Palmu, 2017).

Erilaiset yhteisopettajuuden toteuttamisen tavat ovat käytössä niin perusopetuksessa (mm. Pulkinen & Rytivaara, 2015) kuin varhaiskasvatuksessa (mm. Nissim & Naifeld, 2018; Suhonen ym., 2020). Varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa yhteisopettajuutta tutkittaessa on huomattu, että mikään muoto ei nouse hallitsevaksi, vaan niitä hyödynnetään vaihtelevasti (Nissim & Naifeld, 2018). Toisaalta on havaittu myös, että tutkittavat kuvaavat vastauksissaan yhteisopettajuuden toteuttamisen tapoja, mutta he eivät käytä kuvailuissa yhteisopettajuuden toteuttamistapoihin liittyviä käsitteitä (Suhonen ym., 2020, s. 36).

Yhteisopettajuuden toteuttamisessa on nähtävillä kolmesta kuuteen eri päätyyppiä, riippuen jaottelun tarkkuudesta ja laajuudesta (Ahtiainen ym., 2011, s. 21). Pulkinen ja Rytivaara (2015, s. 25–29) esittelevät kolme päätyyppiä: avustava ja täydentävä opetus, rinnakkainen opetus ja tiimiopetus. Thousand ym. (2006) esittelevät neljä päätyyppiä: tuettu opettaminen, rinnakkain opettaminen, täydentävä opettaminen sekä tiimiopettaminen. Ahtiainen ym. (2011, s. 21–24) käyttävät puolestaan kuusikohtaista jaottelua: vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä opettaminen, joustava ryhmittely sekä tiimiopettaminen. Muitakin jaotteluita on (mm. Rytivaara ym., 2017), mutta tässä tutkielmassamme käytämme Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) kolmiosaista jaottelua: avustava ja täydentävä opetus, rinnakkainen opetus sekä tiimiopetus.

Avustavassa ja täydentävässä opettamisessa toinen opettajista huolehtii opetuksesta ja toinen avustaa (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 25) täydentäen tai monipuolistaen opetusta (Thousand

ym., 2006). Opettajat vuorottelevat vastuullisen roolin ja avustavan roolin ottamisessa siten, että opetuksen vetovastuuroolit jakautuvat tasaisesti opettajien kesken (Ahtiainen ym., 2011, s. 22). Monet opettajat aloittavat yhteisopettajuuden avustavan ja täydentävän opettamisen työtavasta, sillä muoto on yksinkertainen ja tarjoaa helpon keinon totutella toisen opettajan läsnäoloon (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 25–26). Iaconon ym. (2021) tutkimuksessa osa tutkitavista oli kuvaillut yhteisopettajuuden toteuttamista ainoastaan opettajien samanaikaisella läsnäololla luokkatilassa. On kuitenkin huomattava, että pelkkä toisen opettajan läsnäolo ei vielä ole yhteisopettajuutta, vaan se edellyttää vähintään yhteisesti suunniteltua opetusta (Murawski, 2010).

Rinnakkainen opetus tarkoittaa opetustilannetta, jossa oppilaat on jaettu kahteen ryhmään, ja joissa molemmissa on yksi opettaja (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 27). Rinnakkaista opetusta voi toteuttaa eri tavoin: opettajat ovat vastuussa ryhmästään koko oppitunnin ajan, tai opettajat vaihtavat paikkaa kesken tunnin ja oppilaat pysyvät paikoillaan, tai oppilaat kiertävät ryhmässä molempien opettajien pisteellä (Thousand ym., 2006). Ryhmät voidaan muodostaa eri perustein ja ne voivat olla saman- tai erikokoisia (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 27). Tässäkin muodossa on tärkeää, että opettajat suunnittelevat opetettavan sisällön yhdessä, vaikka toteutus tapahtuukin jaetuissa ryhmissä rinnakkain (Ahtiainen ym., 2011, s. 23) ja opetuksen sisältö voi vaihdella (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 27).

Tiimiopettaminen on yhteisopettajuuden muodoista vaativin, sillä se edellyttää opettajilta keskinäistä luottamusta sekä tietoutta toistensa tavoista tehdä työtä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 29). Tiimiopettamista aletaan tavallisimmin kokeilemaan silloin, kun oppilastuntemus on hyvä ja yhteisopettajat ovat toisilleen tuttuja (Thousand ym., 2006), jolloin siinä korostuu opettajien tasavertainen suhde (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 28). Tiimiopettamisessa kaksi opettajaa suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetuksen, jolloin opettajat ovat yhtäläisessä vastuussa tunnin kulusta ja oppilaiden oppimisesta (Thousand ym., 2006). Opettajien työnjako suunnitellaan etukäteen esimerkiksi osaamisen tai koulutuksen mukaan, ja rooleja voidaan vaihdella joustavasti tunnin aikana (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 29). Tärkeää on sekä opettajien keskinäinen kokemus että oppilaiden näkemys opettajien samanarvoisuudesta ja yhteisestä vastuusta (Thousand ym., 2006).

3.2 Yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita

Yhteisopettajuudella on todettu olevan useita etuja sekä lapsen näkökulmasta (mm. Chitiyo & Brinda, 2018; Malinen & Palmu, 2017; Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Takala ym., 2020) että opettajan näkökulmasta (mm. Malinen & Palmu, 2017; Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Takala ym., 2020). Chitiyon ja Brindan (2018) mukaan yhteisopettajuuden avulla voidaan vastata moninaisen lapsiryhmän tarpeisiin ja ottaa heidät paremmin huomioon. Lisäksi se mahdollistaa ja lisää lasten vuorovaikutusta vertaisryhmänsä kanssa, jos tuki järjestetään yleisopetuksen luokassa (Malinen & Palmu, 2017; Chitiyo & Brinda, 2018). Yhteisopettajuudessa opettajilla on enemmän aikaa kohdata lapset yksilöllisemmin sekä mahdollisuus käyttää monipuolisempia opetusmenetelmiä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 7). Lisäksi työrauha ryhmässä paranee, erilaisiin oppimistarpeisiin vastaaminen helpottuu, opetus voi olla johdonmukaisempaa (Chitiyo & Brinda, 2018) ja sitä voidaan eriyttää helpommin (Takala ym., 2020). Yhteisopettajuuden on koettu vahvistavan yhteisöllisyyttä ja tukea tarvitsevien lasten osallisuutta (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 10), joka on yhteydessä heidän hyvinvointiinsa (Takala ym., 2020). Yhteisopettajuus mahdollistaa lasten kanssa toimimisen yhtäjaksoisesti, mikä tukee lapsilähtöisen opettamisen toteuttamista (Sanders-Smith ym., 2021) ja tukee inklusiivisen kasvatuksen toteutumista (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021). Kasvattajilla on enemmän aikaa tutustua lapsiin sekä kohdata ja kuunnella heitä aidosti (Sanders-Smith ym., 2021).

Yhteisopettajuudella on ollut positiivisia vaikutuksia opettajien jaksamiseen ja sen on koettu lisäävän työn mielekkyyttä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 10), sillä asioiden jakaminen ja vastuun kantaminen yhteisesti vähentävät työssä kuormittumista (Takala ym., 2020). Yhteisopettajuuden on havaittu olevan voimauttava ja toimiva työtapana (Ahtiainen ym., 2011) sekä parhaassa tapauksessa perustyötä helpottava tapa työskennellä (Takala & Saarinen, 2020). Yhteisopettajuuden on todettu lisäävän myös keskinäistä kunnioitusta opettajaparien välillä (Nissim & Naifeld, 2018). Lisäksi se tukee opettajia heidän ammatillisessa kasvussaan, kun he oppivat toisiltaan (Malinen & Palmu, 2017; Thousand ym., 2006). Yhteisopettajuudessa opettajat ovat lähes pakotettu pohtimaan omia käytäntöjään syvällisesti (Sanders-Smith ym., 2021), ja yhdessä reflektoiden he pystyvät antamaan myös palautetta toisilleen (Nissim & Naifeld, 2018). Yhteisopettajuus voi vahvistaa opettajien välistä yhteistyötä sekä heidän välisiä suhteitaan, millä voi olla positiivisia vaikutuksia työyhteisön ilmapiiriin (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Chitiyo & Brinda, 2018). Lisäksi yhteisopettajuuden avulla voidaan vahvistaa yleisiä työelämässä tarvittavia taitoja, kuten tiimityötaitoja (Nissim & Naifeld, 2018) erityisesti silloin, kun yhteisopettajuutta harjoitellaan jo opiskeluaikana (Neifeald & Nissim, 2019).

Riittävän suunnitteluajan puuttuminen on yksi onnistuneen yhteisopettajuuden suurimmista esteistä (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Kokko, 2021; Scruggs & Mastropieri, 2017). Esteeksi voi muodostua myös yhteisen päämäärän puuttuminen suunnittelussa (Nissin & Naifeld, 2018). Lisäksi haastetta voivat tuoda opettajien epätasa-arvoiset roolit (Malinen & Palmu 2017). Yhteisopettajuutta toteuttavilla opettajilla saattaa olla keskenään erilaiset näkemykset kasvatuksesta sekä ristiriitaiset opettamistavat, jotka muodostuvat yhteisopettajuuden esteeksi (Sanders-Smith ym., 2021). Myös hallinnon tuen puuttuminen (Sirkko, 2020) ja tilojen soveltumattomuus (Takala & Saarinen, 2020) on havaittu yhteisopettajuudessa haasteeksi.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Laadullinen lähestymistapa

Tutkimuksemme lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullinen tutkimus korostaa todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta ja soveltuu sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on tajunnassa, ihmisten vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä (Puusa & Juuti, 2020a). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan tyypillisesti kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista (Metsämuuronen, 2011b) sekä tutkittavien ajatuksista ja merkityksistä, joita he asioille antavat (Juuti & Puusa, 2020a). Laadullinen luonne sopii tutkimukseemme, sillä olemme kiinnostuneita varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksista liittyen yhteisopettajuuden toteuttamiseen ja kehittämiseen varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia, joissa merkityksellistä on paitsi varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulma, ajatukset ja pohdinnat, myös meidän oma vuorovaikutuksemme yksittäisten havaintojen kanssa. Kiviniemi (2018) kuitenkin huomauttaa, että laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan se välittyy tulkintojen kautta. Meillä on mahdollisuus olla kosketuksissa varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksiin sellaisena kuin he meille ne ilmaisevat.

Kiviniemi (2018) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi: tutkija kehittää tietoisuudessaan aineistoon liittyviä näkökulmia ja tulkintoja jatkuvasti, jolloin on tyypillistä, että tutkimusongelma täsmentyy tutkimuksen aikana. Meidän tutkimusprosessimme alkoi aiheenvalinnan jälkeen teoreettisen viitekehyksen näkökulmien valitsemisella ja rajaamisella. Tutkimuskysymyksemme muovautuivat ja tarkentuivat prosessinomaisesti sen jälkeen, kun olimme keränneet aineistomme, paneutuneet siihen sekä laajentaneet edelleen käsitystämme tutkittavasta ilmiöstä aiemman tutkimustiedon avulla. Useita kertoja aineistoa luettuamme, löysimmekin siitä uutta ja merkityksellistä. Lichtmann (2013, s. 88) kuvailee tätä hermeneuttiseksi prosessiksi, jossa tutkijan ja tutkittavan asian välillä on vuorovaikutusta ja jonkinlainen yhteys. Tutkija käy Laineen (2018) mukaan vuoropuhelua tutkimusaineistonsa kanssa. Hänen mukaansa dialogi aineiston ja tulkinnan välillä liikkuu kehämäisesti, jolloin tutkijan ymmärryksen tulisi syventyä ja parantua jatkuvasti. Tavoitteena on löytää uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut (Laine, 2018).

4.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella yhteisopettajuutta ja sen mahdollisuuksia varhais-erityiskasvatuksen kontekstissa. Olemme kiinnostuneita, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta, mitä hyötyä yhteisopettajuudesta on ollut sekä millaisia esteitä toteuttamisessa on ollut. Lisäksi meitä kiinnostaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatukset ihanteellisesta yhteisopettajuudesta, yhteisopettajuuden kehittämisestä sekä onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksistä. Tarkoituksenamme on tuottaa tutkimuksemme tulosten avulla näkyviä yhteisopettajuuden toteuttamiseen ja kehittämiseen.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat kolmeksi pääkysymykseksi ja yhdeksi alakysymykseksi:

1. Miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta?
2. Mitä ajatuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on yhteisopettajuuden hyödyistä ja toteuttamisen esteistä?
3. Millaisia ajatuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on ihanteellisesta yhteisopettajuudesta?
 - Mitä onnistunut yhteisopettajuus edellyttää?

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseemme osallistui kahdeksan varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, jotka työskentelivät kolmessa eri valtion rahoittamassa kehittämishankkeessa. Kehittämishankkeiden tavoitteena oli edistää tasa-arvoa, kehittää laatua sekä vahvistaa lapsen tukea inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Alustava yhteydenotto haastateltaviin tapahtui hankekoordinaattorin kautta. Hän kysyi hankkeissa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien halukkuutta osallistua tutkimukseemme ja kertoi heille alustavia tietoja siitä. Myös haastattelupaikka ja -ajankohta järjestyivät hankekoordinaattorin kautta.

Hankkiessa tutkimusjoukkoa on tarpeellista pohtia tarkoituksenmukaisuusperustelua (Puusa & Juuti, 2020b) niin tutkimuksen tavoitteen kuin vuorovaikutuksen näkökulmista (Valtonen & Viitanen, 2020). Tarkoituksenmukaisuusperustelu tarkoittaa sitä, että tutkimusjoukoksi valitaan henkilöitä, joiden osallistuminen tutkimukseen on perusteltu tutkimuksen tarkoituksen kannalta (Puusa & Juuti, 2020b). Tutkimuskysymyksemme liittyivät yhteisopettajuuden toteuttamiseen ja kehittämiseen, joten valitsimme tutkimukseemme sellaiset henkilöt, joilla tiedämme olevan

tietoa ja kokemusta yhteisopettajuudesta. Tutkimuksemme osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat toteuttaneet kehittämishankkeissa yhteisopettajuutta useassa ryhmässä tai yhdessä ryhmässä, riippuen työnkuvastaan. Osa erityisopettajista toimi yhdessä ryhmässä kokaikaisesti ja osalla oli kolmesta viiteen ryhmää vastuullaan. Tutkittavien aikaisempi työkokemus varhaiskasvatusalalta vaihteli. Pisimmillään työkokemusta oli lähes 40 vuotta ja lyhimmillään vuoden. Hankkeessa työskentelystä kokemusta heillä oli puolesta vuodesta pariin vuoteen. Osassa kehittämishankkeista oli järjestetty yhteisopettajuuteen liittyvää koulutusta, joten osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista oli saanut koulutusta ja osa ei ollut.

Kohdistimme tutkimuksen nimenomaan varhaiskasvatuksen erityisopettajille, jolloin saimme heidän ajatuksensa sekä käytännön työn näkökulmaa kuuluviin. Pohdimme aluksi tutkimusjoukoksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien yhdistelmää, sillä se olisi voinut antaa merkityksellistä tietoa molemmilta yhteisopettaja -osapuolilta. Päädyimme rajaamaan kohdejoukon erityisopettajiin. Ajattelimme, että saisimme tällöin todenmukaisia ja avoimia näkökantoja esiin. Pietilä (2017) kehottaakin varmistamaan, että tutkittavat jakavat yhteisen tarttumapinnan, jolloin välitön ja vuorovaikutuksellinen keskustelu mahdollistuu.

4.4 Aineiston keruu

Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, mikä toteutettiin yksilö- ja ryhmähaastatteluina. Nämä menetelmät kuvataan kohdissa 4.4.1 ja 4.4.2. Tarkoituksenamme oli kerätä aineistomme ryhmähaastatteluilla siten, että molemmissa ryhmissä olisi ollut neljä haastateltavaa. Haastattelupäivänä yksi haastateltavista oli estynyt osallistumasta tilaisuuteen, joten ensimmäiseen ryhmään osallistui neljä tutkittavaa ja toiseen kolme. Pohdinnan jälkeen päätimme toteuttaa ryhmähaastattelusta estyneelle varhaiskasvatuksen erityisopettajalle yksilöhaastattelun. Käytimme kaikissa haastatteluissa samaa teemahaastattelurunkoa.

Toteutimme ryhmähaastattelut kasvokkain ja yksilöhaastattelun Zoom-yhteyden kautta joulukuussa 2022. Käytimme ryhmähaastatteluissa tallennusmuotoina nauhuria, puhelinta ja Zoom-tallennetta. Yksilöhaastattelun tallensimme Zoom-tallenteeksi. Varmistimme aineiston taltioinnin useampaa tallennusvälinettä käyttämällä. Ryhmähaastattelut otimme Zoom-tallenteeksi literointivaihetta varten, josta voisimme tarkistaa, kuka haastateltava puhuu, jos emme tunnista

ääntä nauhoitteista. Pietilä (2017) huomauttaakin, että ryhmäkeskustelussa osallistujien tunnistaminen äänitteeltä voi olla haastavaa. Ennen haastattelun alkua kerroimme haastateltaville talentamismuodoista ja pyysimme heiltä kirjallisen suostumuksen (Liite 1) tutkimukseen osallistumisesta tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) periaatteiden mukaisesti. Haastattelut olivat kestoltaan 35–60 minuuttia.

4.4.1 Teemahaastattelu

Tutkimuksemme haastattelutavaksi valitsimme teemahaastattelun. Valinta tuntui luontevalta, sillä tavoitteenamme oli selvittää omakohtaisiin kokemuksiin pohjautuvia ajatuksia yhteisopettajuudesta. Teemahaastattelu soveltuu monenlaisten ilmiöiden tutkimiseen, sillä sen avulla voidaan tutkia yksilön kokemuksia, uskomuksia sekä ajatuksia ja se painottaa tutkittavien elämysmaailmaa sekä heidän subjektiivisia käsityksiään asioista (Puusa, 2020a). Haastattelumuoto mahdollistaa tarvittaessa tarkentavien kysymysten esittämisen, jolloin syvällinenkin tieto on saavutettavissa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 34–35). Puusan (2020a) mukaan tällöin kyse on harkinnanvaraisesta ja tarkoituksenmukaisesta näytteestä.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on ennalta määrätty (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 46–47). Teemahaastattelun rungon suunnittelu on tärkeä vaihe, koska niiden avulla tutkittavasta ilmiöstä saadaan merkityksellistä tietoa tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten kannalta (Puusa, 2020a). Ennen teemojen pohtimista on tärkeää perehtyä tutkittavan ilmiön aikaisempaan tutkimukseen ja teoreettiseen tietoon (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 47), jotta ymmärrys siitä syvenee (Puusa & Juuti, 2020b). Tutustuttuamme inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja yhteisopettajuuden kirjallisuuteen ja tutkimustietoon, laadimme teemahaastattelurungon (Liite 2), joka koostui viidestä teemasta tutkimuksemme tavoitteen mukaan. Teemat liittyivät yhteisopettajuuden toteutumiseen, toteuttamiseen, hyötyihin ja esteisiin sekä kehittämiseen. Teemoihin sisällytimme tarkentavia kysymyksiä, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2022, s. 46–47) ehdottavat.

Laatimamme teemahaastattelurunko ja tarkentavat kysymykset olivat mukanaamme haastattelutilanteissa. Näin voidaan huolehtia, että kaikista teemoista keskustellaan (Eskola ym., 2018). Tällainen etukäteen laadittu teemajäsennys ja siitä johdetut kysymykset puoltavat Hyvärisen (2017) mukaan sitä ajatusta, että teemahaastattelu on suhteellisen strukturoitu menetelmä, mutta Hirsjärvi ja Hurme (2022, s. 47) näkevät, että siitä puuttuu strukturoidulle menetelmälle

tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Vaikka käytimme teemahaastatteluissa valmista haastattelurunkoa, tavoitteenamme oli suhteellisen vapaa keskustelu annetuista teemoista. Tällöin teemojen järjestys voi muuttua haastattelutilanteessa (Eskola ym., 2018). Keskustelu saa edetä vapaamuotoisesti (Puusa, 2020a) ja jouhevasti osallistujien ehdoilla (Pietilä, 2017), jolloin tutkijan tehtävänä on ohjata haastattelua, mutta ei kontrolloida sitä tarkasti (Puusa, 2020a).

4.4.2 Ryhmähaastattelu ja yksilöhaastattelu

Toteutimme teemahaastattelut ryhmämuotoisina haastatteluina sekä yksilöhaastatteluna. Haastattelu on hyödyllinen tapa kerätä aineistoa (Hyvärinen, 2017), kartoittaa ajatuksia (Juuti & Puusa, 2020a) ja saada tietoa ihmisten asioille antamista merkityksistä ja tulkinnoista (Puusa, 2020a). Haastattelu muistuttaa keskustelua monessa suhteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 40), ja sitä voidaan kutsua myös keskusteluksi (Eskola ym., 2018). Haastatteluun ja keskusteluun sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio, jonka kautta välittyvät ajatukset, asenteet, mielipiteet ja tunteet, ja jossa kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 40–42). Haastattelutilanteessa tiedonhankintaa on mahdollista suunnata tutkimuskysymysten kannalta olennaiseen suuntaan (Puusa, 2020a). Juuri tiedonkeruutavoitteen vuoksi keskustelun ja haastattelun voi erottaa toisistaan: haastattelun tavoitteena on tiedonkeruu (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 42) ja se toteutuu aina tutkijan aloitteesta (Eskola ym., 2018), tutkijan ehdoilla tai vähintään hänen johdolla (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 42). Puusan (2020a) mukaan kirjallisuudessa osa tutkijoista tekee selvän eron haastattelun ja keskustelun välille, mutta samalla huomauttaa, että tulkinnan mukaan haastattelukin voidaan toteuttaa kollektiivisen ja vapaamuotoisen keskustelun avulla. Tämän takia emme tee selvää rajanvetoa keskustelun ja haastattelun välille, sillä sovelsimme aineistonkeruutilanteissa molempien elementtejä.

Ryhmähaastattelu on tilanne, jossa on useita haastateltavia (Puusa, 2020a). Ryhmähaastattelun toteuttaminen oli meille molemmille uutta. Aluksi juttelimme vapaasti ja kävimme esittelykierroksen, jossa jokainen sai kertoa lyhyesti itsestään taustatietoja ennen kuin siirryimme varsinaiseen haastatteluun. Haastattelutilanteen aluksi onkin hyvä vapauttaa tunnelmaa kevyemmällä keskustelulla (Eskola, ym. 2018). Tämän jälkeen tutkijan tehtävänä on käynnistää keskustelu ja johdattaa osallistujat keskusteltavaan aiheeseen (Valtonen & Viitanen, 2020). Haastattelutilanteessa tutkijat voivat vaihdella rooleja haastattelijasta moderaattoriksi (Pietilä, 2017). Olimme jakaneet tehtävämme haastattelijan ja tarkkailijan/ muistiinpanojen kirjoittajan

rooleihin niin, että molemmat kuitenkin olimme koko ajan läsnä tilanteessa ja esitimme tarkentavia kysymyksiä koko ryhmälle tai yksittäiselle jäsenelle tarpeen mukaan, kuten Pietilä (2017) ehdottaa.

Tutkimuksen osallistujat tunsivat toisensa entuudestaan, mikä Pietilän (2017) mukaan voi olla eduksi, koska tuttuus voi helpottaa vuorovaikutusta. Teemoista syntyikin monipuolista keskustelua. Litteroinnin yhteydessä ilmeni, ettemme muutamaan otteeseen olleet reagoineet ympäripyöreään ilmaisuun ja pyytäneet tarkennusta. Tämä on tyypillistä kokemattomille tutkijoille, sillä ensimmäinen kerta ryhmäkeskustelun vetäjänä on haastavaa (Pietilä, 2017). Toisaalta tarkentavien kysymysten esittäminen tai liika puuttuminen olisi saattanut särkeä antoisan ajatusten vaihdon (Puusa, 2020a), jolloin vaarana olisi voinut olla keskustelun tyrehtyminen. Tarkoituksemme oli tehdä muistiinpanoja haastattelun aikana, mutta haastattelutilanne oli meille uusi ja jännittävä, joten tämä jäi tekemättä. Pietilä (2017) muistuttaakin, että varsinkin ensimmäiset haastattelut voivat tuntua haastattelijasta sekavalta ja muistiinpanojen teko mahdottomalta. Teimme muistiinpanoja jälkikäteen yhteiseen päiväkirjatiedostoon, kuten Valtonen ja Viitanen (2020) ehdottavat. Kirjasimme sinne tunnelmia ja ajatuksia haastattelutilanteesta, joihin palasimme analyysivaiheessa.

Toteutimme yksilöhaastattelun yhdelle varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Yksilöhaastattelu on tilanne, jossa haastattelijä esittää kysymyksiä haastateltavalle (Eskola & Suoranta, 2014, s. 86). Se on tilanteena erilainen kuin ryhmähaastattelu, sillä siinä ei tarvitse pohtia ryhmädynamiikkaa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 64). Käytimme yksilöhaastattelussa samaa teemahaastattelurunkoa kuin ryhmähaastatteluissa. Toteutimme myös omat roolituksemme samalla tekniikalla kuin ryhmähaastattelussa, jolloin meille oli selvää tehtävämme. Luonnollisesti tilanteesta jäi pois ryhmässä tapahtuva keskustelu, jolloin haastateltavan yksilöllinen huomiointi mahdollistui ja meidän haastattelijoiden rooli oli vahvempi verrattuna ryhmähaastatteluihin. Siinä suhteessa yksilöhaastattelu oli hiukan strukturoidumpi kuin ryhmähaastattelut. Palaamme aineistonkeruuta koskeviin kysymyksiin luvussa 7 *Pohdinta*, jossa nostamme esiin ja pohdimme aineistonkeruutilanteihin vaikuttavia tekijöitä luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta.

5 Aineiston analyysi

Laadullisissa analyysissä aineiston käsittelytapa valitaan tarkoituksenmukaisesti suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin (Puusa, 2020b). Analyysin tarkoituksena on luoda aineistosta sanallinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91), jonka avulla tuotetaan perusteltu tulkinta sekä tehdään johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020b), jolloin analysoinnissa yhdistyvät analyysi ja synteesi (Metsämuuronen, 2011a). Analyysi koostuu kolmesta eri osatehtävästä: luokittelusta, analysoinnista ja tulkinnasta (Ruusuvuori ym., 2010). Luokittelussa aineisto hajotetaan osiin, analyysissä käsitteellistetään ja kootaan uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Analyysin lopussa päämääränä on onnistua tekemään tulkintoja (Puusa, 2020b). Näitä jokaista kolmea elementtiä tarvitaan, kun aineistoa analysoidaan (Ruusuvuori ym., 2010). Jos analyysin jättää pelkkään aineiston luokitteluun, kyseessä on ainoastaan aineiston uudelleen järjestely, joka ei ole vielä analyysia (Salo, 2015). Sillä on kuitenkin tärkeä tehtävä aineiston haltuunoton näkökulmasta (Ruusuvuori ym., 2010). Luokittelusta pitäisi kuitenkin päästä etenemään reflektiiviseen tarkasteluun, sillä ilman sitä on vaarana, että analyysi jää keskeneräiseksi ja sisällöllisesti köyhäksi (Salo, 2015). Tutkimuksen tekeminen ja analysointi ovat luonteeltaan tulkinnallisia, jossa lopulta tutkija itse ratkaisee tutkittavan ilmiön tarinan ja raportin sisällön (Kiviniemi, 2018). Tarkoituksena on luoda mielekäs kokonaisuus, joka tuottaa rikkaan ja perustellun tulkinnan, johtopäätöksiä (Puusa, 2020b) sekä kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä, jolloin erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen (Laine, 2018). Analyysissä on tarkoitus tuoda esille uudenlaisia merkityksiä, jäsennyksiä ja uudenlaisia tapoja jäsentää ympäröivää todellisuutta (Ruusuvuori ym., 2010). Tässä luvussa kerromme tutkimuksemme analyysiprosessista ja kuvaamme sen näkyväksi vaiheittain.

5.1 Laadullinen sisällönanalyysi

Kun laadullista sisällönanalyysia aloitetaan, aineistoa lähdetään tarkastelemaan tutkimuskysymyksen kannalta tarkoituksenmukaisesti (Puusa, 2020b). Sisältöä voidaan tarkastella aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti ja/ tai teorialähtöisesti (Eskola, 2018). Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa analyysia, josta teoria pyritään kontrolloimaan kokonaan aineistosta (Eskola, 2018). Puhtaasti aineistolähtöisessä analyysissä aiemmat havainnot, tiedot tai teoriat eivät saisi vaikuttaa analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80). Teoriaoh-

jaava analyysi tarkoittaa analyysia, jossa aineiston ja teorian välissä on yhteys, muttei se kuitenkaan suoraan pohjautu teoriaan (Eskola, 2018). Tällöin aineistoa ajatellaan teorianäkökulmien kanssa (Salo, 2015). Teorialähtöisessä analyysissa puolestaan lähdetään teoriasta (Eskola, 2018), jonka jälkeen aineiston analyysin kategoriat testataan valittuun teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 112). Tässä tutkimuksessa analyysiamme ohjasi sekä aineistolähtöisyys että teoriaohjaavuus. Aineistolähtöisyydelle tyypillisesti olimme aluksi kiinnostuneita aineistomme sisällöstä ja tavoittelimme mahdollisimman avointa lähestymistä aineistoomme. Tarkastelimme aineistoa aluksi vailla teoreettista näkökulmaa.

Vaikka analyysimme alkoi aineistolähtöisesti, analyysin edetessä se sai enemmän teoriaohjaavia piirteitä. Olimme perehtyneet aiempaan tutkimustietoon ja muodostaneet teoreettisen viitekehyksen, jonka pohjalta hahmottelimme tutkimuskysymykset ja temahaastattelurungon. Aikaisempi tieto myötävaikutti analyysiin, jolloin puhdas aineistolähtöisyys ei toteutunut. Salon (2015) mukaan täysin teoriatonta tutkimusta ei olekaan olemassa, sillä teoreettiset käsitteet auttavat ja ohjaavat poikkeuksetta tutkijan ajattelua. Siksi tutkimus on aina dialogia aiempien tutkimusten ja teorian kanssa, ei pelkästään uusien tulosten esille tuomista (Eskola, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 98) mukaan teoriaohjaavakin analyysi etenee aineiston ehdoilla. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti sitä, että jokaisessa analyysin vaiheessa palasimme uudelleen osallistujien alkuperäisiin ilmauksiin, jolloin aineiston sisältö pysyi keskeisimpänä. Teoriaohjaavuudesta huolimatta tavoitteenamme oli siis olla ylitulkitsematta aineistoamme teorian valossa, kuten Eskola (2018) kehottaa.

5.2 Analyysiprosessi

Aineistonkeruun jälkeen, ennen aineiston analysointia, aineisto litteroidaan eli puretaan haastattelut äänitteistä kirjoitettuun muotoon (Nikander, 2010). Litterointia varten annoimme jokaiselle haastatteluun osallistujalle kirjaimen (A, B, ... H), jolla varmistimme, ettei lukijan ole mahdollista tunnistaa tai yhdistää henkilöitä tutkimukseemme. Tämä on pseudonymisointia, eli tunnistetietojen muuttamista peitenimiksi siten, että tutkija itse pystyy yhdistämään henkilöiden tunnistetiedot tutkimukseen, mutta lukijalta nämä piilotetaan (Kuula, 2006, s. 215–217). Ennen litteroinnin aloittamista on tärkeää määritellä sen tarkkuus (Nikander, 2010). Tutkimuskysymystemme kannalta kiinnostuksemme oli haastattelujen asiasisällössä. Tällöin sanatarkka litte-

rointi riittää (Valtonen & Viitanen, 2020), ja litteroinnissa voi jättää huomioimatta äänenpainotukset, huokaukset ja tauot (Nikander, 2010; Ruusuvuori, 2010). Jaoimme litterointitehtävän puoliksi siten, että toinen meistä litteroi pidemmän ryhmähaastattelun ja toinen yksilöhaastattelun sekä lyhyemmän ryhmähaastattelun. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 40 liuskaa. Litterointivaihe oli aikaa ja tarkkuutta vaativa, mutta mielenkiintoinen tehtävä. Aineistoa litteroidessa tutkija tutustuu aineistoon alustavasti (Eskola, 2018; Ruusuvuori, 2010). Litteroinnin aikana meillä heräsi kysymyksiä ja ajatuksia siitä, miten aineisto vastaa tutkimuskysymyksiimme ja mikä aineiston sisältö on. Nikander (2010) tuo esille, että litterointivaiheessa tutkija rakentelee jo alustavaa koodausmallia ja tekee ensitulkintoja aineistostaan.

Aloitimme analysoinnin lukemalla litteroidun aineiston läpi useita kertoja. Aineistoa lukemalla tutkijalle syntyy käsitys sen sisällöstä (Valtonen & Viitanen, 2020). Aineistoa tulisi lukea mahdollisimman avoimin mielin ilman, että teoreettinen näkökulma rajaisi sisältöä (Puusa, 2020b). Lähdimme analysoimaan aineistoa Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen analyysiprosessin mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Siinä analyysi on jaettu kolmeen vaiheeseen: *redusointiin* eli pelkistämiseen, *klusterointiin* eli ryhmittelyyn ja *abstrahointiin* eli teoreettisten käsitteiden luomiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Ennen sisällönanalyysin aloittamista tulee määritellä analyysiyksikkö (Elo & Kyngäs, 2008). Analyysiyksikkö voi olla sana, lause, lausuma, ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91) tai teema (Elo & Kyngäs, 2008). Elo ja Kyngäs (2008) huomauttavat, että ajatuskokonaisuus voi sisältää paljon merkityksiä, mikä voi tehdä analyysiprosessista työlää. He jatkavat, että toisaalta liian kapea analyysiyksikkö, esimerkiksi sana voi johtaa aineiston pirstaloitumiseen (Elo & Kyngäs, 2008). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköiksi valikoituivat ajatuskokonaisuudet, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat yhteisopettajuuden toteuttamista, hyötyjä, haasteita, edellytyksiä ja ihanteellista yhteisopettajuutta.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85) mukaan redusointivaiheessa aineistosta tulee tunnistaa asiat, joista ollaan tutkimuksen kannalta kiinnostuneita. Aineistoa pelkistetään etsimällä siitä merkityksellisiä alkuperäisilmauksia, karsien samalla pois epäolennaiset ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Tutkimuskysymykset voivat ohjata aineiston rajaamista ja pelkistämistä (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Kuten yllä kuvasimme, osittain lukemistamme ohjasivat tutkimuskysymykset sekä aiemmin lukemamme teoriatieto. Aineistomme oli runsas, ja olisi ollut houkuttelevaa käsitellä kaikkia aineistossa olevia mielenkiintoisia asioita. Tutkijoina rajasimme aineistoamme siten, että poimimme sieltä tutkimuskysymystemme kannalta

olennaiset asiat. Valikoimme aineistosta alkuperäisilmauksia analyysiyksiköiden mukaan. Tämän jälkeen muodostimme alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia, joita havainnollistamme taulukossa 1. Huomasimme, että samasta lausumasta voi löytyä useita pelkistettyjä ilmauksia, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 92) mukaan tavallista. Alkuperäisilmaukset olivat pitkiä, jolloin niihin saattoi sisältyä useita aiheita. Tämän takia päädyimme käymään ne läpi tarkasti, ettei sisällöstä katoaisi tutkimuksen kannalta merkityksellisiä asioita. Pelkistettyjä ilmauksia tulikin runsaasti, mikä teki analyysivaiheesta työlää.

Taulukko 1 *Alkuperäisilmaukset ja pelkistetyt ilmaukset*

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
E: Jos aikuisten kannalta aattelee, niin kyllähän molemmat tai kaikki pystyy oppii toiselta tosi paljon. Niinku kaikilla on omaa osaamista ja vahvuuksia ja sitten koulutustaustaa. Kyllähän siinä tosi paljon oppii toisilta. Sitä omaa työtaakkaa pystyy jakamaan muiden kanssa niitä ajatuksia ettei yksin tarvi pähkäillä niitä juttuja ja yrittää keksiä. Miettiä että miten tämänki ratkaisis että pystyy jakamaan vastuuta. Kun on ite kokoaikaisesti siinä ja pääsee tekkee niin kyllähän se lapsen tuki toteutuu eri tavalla. pystytään yhdessä miettii arkeakin ihan eri tavalla. Tietenkin niitä tuokioitakin. Niin, et pystytään aika tiiviisti arvioimaan sitä että miten se tuki on toteutunut ja suunnitellee sitä.	Aikuiset oppivat toisiltaan paljon Jokaisella on osaamista, vahvuuksia ja koulutustausta Oman työtaakan jakaminen Ajatuksien jakaminen Yhdessä ratkaisujen keksiminen Vastuun jakaminen Lapsen tuki toteutuu kun veo on kokoaikaisesti ryhmässä Yhdessä mietitään arkea ja tuokioita Suunnitellaan ja arvioidaan tuen toteutumista
D: Se onki ehkä tärkeintä niinku, jotenki määki oon ajatellu sitä, että sen sylin antamista ja sen ajan antamista. Niinkö ihan sitä läsnäoloa.	Sylin ja ajan antaminen tärkeintä Läsnäolo lapselle

Tämän jälkeen listasimme pelkistetyt ilmaukset uudelle tiedostopohjalle, järjestimme ne teemojen mukaan väreittäin ja aloitimme klusteroinnin eli ryhmittelyn. Vaihetta voi kutsua myös kategorisoinniksi eli luokitteluksi (Puusa, 2020b) tai otsikoinniksi (Elo & Kyngäs, 2008). Klusterointivaiheessa kävimme pelkistämämme ilmaukset läpi huolellisesti, siirsimme pelkistetyt ilmaukset omaan taulukkoon ja yhdistimme samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmiksi. Ryhmittely ei ole vain samanlaisuuksien yhdistämistä, vaan myös eroavaisuuksien etsimistä suh-

teessa muihin luokkiin (Elo & Kyngäs, 2008). Ryhmittelyn ja yhdistelemisen avulla muodostimme alaluokkia, jotka nimesimme luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä, kuten Puusa (2020b) ehdottaa. Taulukossa 2 havainnollistamme klusterointia pelkistetyistä ilmauksista alaluokkiin.

Taulukko 2 *Pelkistetty ilmaus ja alaluokka*

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>Tiimin kanssa pääsee yhdessä käymään asioita läpi Tiimipalaverissa kaikki pääsee sanomaan mielipiteensä Usean ihmisen tiimissä pohditaan ja löydetään ratkaisua Tiimityöskentely antaa enemmän Yksin pätkäilyssä ja tiimissä pätkäilyssä on suuri ero Tiimissä ei jää yksin Tiimin kanssa sovitaan toimiviksi havaitut toimintatavat lapsen kanssa</p>	Tiimin moniäänisyys
<p>Yhdessä voidaan havainnoida paremmin Jaetaan omat havainnot tiimissä Useammat aikuisten silmät havainnoimassa lapsia Havainnoijan roolissa näkee lapsen edistyksen Yhdessä huomataan asioita ja tuetaan lasta eri tavoin Hanketyöntekijä näkee lapsen kehitystä erityisesti, koska ei ole koko ajan ryhmässä</p>	Monipuolinen havainnointi

Jatkoimme luokittelua edelleen erillisellä tekstinkäsittelytiedostolla yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi. Tästä on nähtävillä esimerkki taulukossa 3. Luokittelun tavoitteena on, että luokkien määrä vähenee, kun niitä tiivistetään laajempiin kategorioihin (Elo & Kyngäs, 2008). Luokittelussa on tärkeää, että yhteinen piirre tai nimittäjä luokassa säilyy (Alasuutari, 2011, s. 32). Aineiston yhdistelyssä edetään niin kauan kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista (Puusa, 2020b) ja järkevää (Elo & Kyngäs, 2008). Kaikki vaiheet, myös luokitteluvaihe tulisi tehdä loogisella ja yhtenevällä tulkinnalla (Graneheim ym., 2017). Keskustelimme jatkuvasti ja esitimme analyyttisiä kysymyksiä toisillemme luokittelun aikana. Luokittelua ohjasi oma tulkintamme ja yhteinen keskustelu, joiden perusteella teimme päätökset, mitkä luokat kategorisoimme samaan ryhmään. Luokittelu ja analyysi perustuu tutkijan tulkintaan (Kiviniemi,

2018). Koko analyysivaiheen tehtävänä on saavuttaa aineistosta kaikkea sellaista, joka ei ole suorissa lainauksissa sellaisenaan läsnä (Ruusu vuori ym., 2010).

Taulukko 3 *Alaluokka ja yläluokka*

Alaluokka	Yläluokka
Haasteena joustamattomuus ja epäluuloisuus Rohkeuden puute Haasteena negatiivinen asenne Yhteisopettajuus ei lähde syntymään	Pidättyväinen suhtautuminen
Kiinteät pienryhmät Omat pienryhmät Vaihtuvat pienryhmät Lastenhoitajan ja avustajan kanssa tehtävä yhteistyö pienryhmässä Eri tiloihin jakautuminen Pienryhmätoiminta suunniteltua ja ohjattua toimintaa	Pienryhmätoiminta

Aineiston klusteroinnin jälkeen on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 93) mukaan abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vuoro, vaikka näitä vaiheita ei voi täysin erottaa toisistaan. Abstrahoinnissa tutkimuksen kannalta merkittävä tieto erotetaan ja tämän perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 93). Tällä tavalla tutkija pyrkii kuvaamaan aineiston sisältöä tematisoinnin ja käsitteellistämisen avulla (Puusa, 2020b) ja siirtämään johtopäätökset yleisemmälle teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen, 2011a). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 94) tuovat esille, että abstrahoinnissa tutkimusaineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin ja esitetään aineistoa kuvaavat teemat, käsitteet tai aineistosta muodostettu malli. Analyysiprosessin kaikki vaiheet tuovat tutkijaa lähemmäs tutkimuskysymysten vastauksia (Puusa, 2020b). Muodostimme abstrahointivaiheessa aineistomme sisältöä kuvaavia yhdistäviä luokkia suhteessa aiemmin lukemaamme teoriatietoon. Palasimme myös abstrahointivaiheessa takaisin alkuperäisilmauksiin tarkistaaksemme, että yhteys aineiston sisältöön säilyy. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 93) muistuttavat, että tutkijan täytyy varmistua koko analyysin ajan siitä, ettei yhteys alkuperäistietoon pääse katkeamaan. Abstrahointivaihetta havainnollistamme taulukossa 4, missä yläluokista muodostetaan pääluokat ja pääluokista yhdistävä luokka. Yhdistäviä

luokkia muodostui yhteensä viisi: yhteisopettajuuden toteuttaminen, yhteisopettajuuden toteuttamisen esteet, yhteisopettajuuden hyödyt, yhteisopettajuuden edellytykset ja ihanteellinen yhteisopettajuus.

Taulukko 4 Yläluokka, pääluokka ja yhdistävä luokka

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Yhteinen keskustelu Asiantuntijuuden jakaminen Havainnointi Vahvuudet	Ammatillisen tuen jakaminen	YHTEIS- OPETTAJUUDEN HYÖDYT
Henkinen tuki Arjen jakaminen	Työhyvinvoinnin vahvistuminen	
Lapsen aito kohtaaminen Lämmin vuorovaikutus Hyvä lapsituntemus Lapsen tuen toteutuminen Riittävät resurssit	Lapsen tuen mahdollistuminen	

6 Tulokset

Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen yhteisopettajuuden toteuttamisesta varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvailemana. Toisessa alaluvussa vastaamme tutkimuskysymykseemme kaksi: Mitä ajatuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on yhteisopettajuuden hyödyistä ja toteuttamisen esteistä? Kolmannessa alaluvussa vastaamme kolmanteen tutkimuskysymykseemme varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksista ihanteellisesta yhteisopettajuudesta sekä onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksistä.

6.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia yhteisopettajuuden toteuttamisesta

Suunnittelu ja arviointi

Yhteisopettajuuden toteuttaminen lähti varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan suunnittelusta. Suunnitteluun osallistui vaihtelevasti varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja varhaiskasvatuksen opettaja tai koko tiimi. Koko tiimin suunnittelu-aikaa pidettiin merkittävänä, sillä se oli ainut hetki, jolloin kaikki tiimin jäsenet olivat yhtä aikaa koolla. Jos opettajat suunnittelivat keskenään, tiedon jakamista koko tiimille pidettiin tärkeänä. Suunnittelun merkitys korostui erityisesti yhteistyön alkuvaiheessa. Yhteistä aikaa suunnittelulle kuitenkin tarvittiin alkuvaiheen jälkeenkin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan johtaja tuki tai ei tukenut yhteisen suunnitteluajan toteutumista järjestämällä suunnittelu-aikaa työvuoroihin. Vaikka suunnittelua toteutettiin erikseen sovituissa tiimipalaverissa, varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat, että suunnittelua tehtiin myös lennosta ja suunnitelmia tarkennettiin tai muutettiin päivän aikana.

... kun me suunnitellaan opettajan tai opettajien kanssa, niin tavallaan, että mikä vastuu heillä on siirtää muullekin tiimille yhdessä sovittuja asioita tai tietoa näistä, mitä me yhdessä suunnitellaan ja mietitään. Että se on mielenkiintoinen se tiimi siellä taustalla. (A)

.. koko tiimi mukana, päivänmittaankin sellaista yhdessä pohtimista. (E)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan suunnittelu lähti rakentumaan yhteisten tavoitteiden pohjalta. Suunnittelun tarkoituksena oli suunnitella toimintaa, tuokioita ja lapsen tukea. Lapsen tuen näkökulmasta pohdittiin erityisesti tukitoimia sekä laadittiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmia. Pääpaino oli koko arjen suunnittelussa eikä vain yksittäisissä hetkissä. Arjen

suunnitteluun sisältyi koko päivän suunnittelua, jossa siirtymät ja porrastukset, aikuisten paikat ryhmässä sekä pienryhmät mietittiin etukäteen. Suunnittelussa jaettiin havaintoja, ajatuksia ja ideoita, jolloin suunnittelusta muotoutui monipuolinen.

Monesti opettajilla on ite toiminnasta ajatus ja sitten yhdessä mietitään tuen näkökulmaa siihen. (F)

Nään tärkeämpänä sen, että suunnitellaan koko päivää ja arkea, kuin yksittäisiä tuokioita, koska se arki on paljon suurempi asia kuin yksittäiset tuokiot. (G)

Kun suunnitellaan tulevia juttuja, niin siinä mä oon kokenu että mun rooli on tosi iso. Mää oon yksinkertaistanut niitä kaikkia. Mä aina mietin, että miten se tavallaan heikoin [lapsi] tekee sen. (H)

Suunnittelu ja arviointi olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan kytköksissä toisiinsa, sillä suunnitteluun sisältyi aina myös arviointia. Arviointia toteutettiin tiimipalavereissa, mutta myös päivittäisissä keskusteluissa havaintojen pohjalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan keskusteluja arjen tilanteista tulisi käydä jatkuvasti. Arviointia toivottiinkin toteutuvaksi enemmän. Arviointi sisälsi pohdintaa ryhmän toiminnasta, tuokioista ja tarpeista sekä lapsen tuen ja yhteisopettajuuden toteutumisesta. Lisäksi arvioinnissa tarkasteltiin omaa toimintaa ja toteuttamansa opetuksen sisältöjä.

Arvioidaan, että miten se meni ja mikä siinä oli hyvää ja mitä vois tehdä toisin. (A)

Pystytään yhdessä miettii arkea... Tietenkin tuokioitakin. Niin, et pystytään aika tiiviisti arvioimaan sitä että miten se tuki on toteutunut ja suunnittellee sitä. (E)

Kokopäiväpedagogiikka

Yhteisopettajuutta toteutettiin ryhmissä eri tavoin. Toteutustavan lähtökohtana olivat lapsiryhmästä nousevat tarpeet sekä ryhmän henkilökunnan ajatukset ja toiveet. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa kuului yhteisopettajuuden näkeminen laajana kokonaisuutena, jolloin se ei rajoittunut pelkästään opetus- ja toimintatuokioihin, vaan he olivat mukana ryhmän arkitilanteissa päivän aikana yhtenä tiimin jäsenenä. He luonnehtivat kokopäiväpedagogiikkaa, joka ilmeni lapsen tuen toteutumisena koko päivä huomioiden, pienryhmätoimintana sekä kerhotyypisenä toimintana. Lapsen tuki toteutui varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomana arjen kokonaisuuden tarkastelemisena, havainnointina, konsultaationa sekä tukikeinoina. He totesivat pystyvänsä tukemaan arkitilanteita päivän aikana ja mallintamaan toimintaa henkilö-

kunnalle tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa. Läsnäolo ja kokopäivän näkeminen antoivat myös mahdollisuuden koko päivän havainnointiin sekä henkilökunnan tukemiseen. Iltapäiviä hyödynnettiin yksilöllisemmän tuen tarjoamiseen tietyille lapsille. Lisäksi oppimisympäristön muokkaamiseen oli paremmin mahdollisuuksia.

...hoksautusta myös iltapäivään, että oikeesti leikkien seuraamista ja niissä tukemista ja ovien laittamista kiinni, että siellä on rauha leikkiä ja aikuisten läsnäoloa yksittäisten lasten kanssa, että se iltapäivä rauhottuu...Muokataan sitä ympäristöä ja katotaan niitä leikkipaikkoja ja kuvia. (B)

Arkitilanteiden lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat antoivat yksilöllistä tukea ja ohjausta sitä tarvitseville lapsille. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat, että tiedonsiirto varhaiskasvatuksen opettajalle lapselle annetusta yksilöllisestä tuesta oli tärkeää, jotta hän voisi hyödyntää sitä arjen tilanteissa ja toimintaa suunnitellessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat halusivat jalkauttaa tuen osaksi ryhmän toimintaa. He toivat tukikeinoja ryhmään muun muassa vahvistamalla kuvatukea ja muokkaamalla oppimisympäristöä sekä tuomalla materiaalia tiimin käyttöön. Lisäksi he kertoivat, että lähtökohtana toiminnalle oli lapsen osallisuuden tukeminen, jotta kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan.

... hakeudun tiettyjen lasten seuraan ja pelataan vaikka matemaattista taitoja tukevaa peliä. (A)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomana havainnointi nousi tärkeäksi elementiksi yhteisopettajuudessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli mahdollisuus olla havainnoijan roolissa, jolloin he tarkkailivat sivusta lasten toimintaa, käyttäytymistä ja ryhmädynamiikkaa hyödyntäen erityispedagogista osaamistaan. Yhteisten havaintojen jakaminen koettiin tärkeäksi ja useamman ihmisen havainnot toivat monipuolisemman näkökulman lapsen asioihin.

...se että joku toinen havainnoi tilannetta tai näkkee, että nyt tää on mennä pykälän eteenpäin tää lapsi tai edistynyt jossain asiassa niin se on hirveen tärkeä se tieto heillekin [varhaiskasvatuksen opettajille] sitten kaiken kannalta. (C)

Niin me pystytään sitten enemmän havainnoimaan silloin niitä lasten käyttäytymistä ja niitä haasteita siellä. (B)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan erityispedagogisen asiantuntemuksen hyödyntäminen nousi tärkeäksi osaksi yhteisopettajuutta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan heillä oli kokonaisvaltainen näkemys tuen tarpeista ryhmässä, jolloin he antoivat neuvoja ja vinkkejä tuen näkökulmasta arjen tilanteisiin henkilökunnalle. Yhdessä lapsen tukea pohtien hyödynnettiin sekä erityispedagogista osaamista, että varhaiskasvatuksen opettajan ja muun tiimin osaa-

mista ja havaintoja lapsesta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät yhteistyötä myös alueellisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa muun muassa miettimällä työnjakoa. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja teki yhteistyötä esimerkiksi terapeuttien kanssa, joka mahdollisti tiedon jakamisen sekä terapeuttien käyttämien harjoitteiden jalkauttamisen ryhmään.

ollaan yhdessä [tiimin kanssa] mietitty, että miten toteutetaan ja mää oon tuonut tuen näkökulmaa, että miten tällä tuen tarpeisella lapsella, että miten he miten voi niitä tukea siinä vielä paremmin. (E)

Pystyn ihan erilailla juttelee terapeuttien kanssa ... että oon vähän niinku koordinaattorina siinä. (H)

Pienryhmätoiminta oli yleinen tapa toteuttaa yhteisopettajuutta. Se nähtiin suunnitelmallisena ja ohjattuna toimintana, jota toteutettiin useimmiten aamupäivisin esimerkiksi pistetyöskentelyinä ja liikuntatuokioilla. Pienryhmätoimintaa toteutettiin eri tavoin ryhmien tarpeiden mukaan. Pienryhmät oli jaettu yleensä varhaiskasvatuksen erityisopettajalle, varhaiskasvatuksen opettajalle ja lastenhoitajalle, avustajan tukea unohtamatta. Opetustuokioilla varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan roolit vaihtelivat toiminnan vetäjän, havainnoijan, ohjaajan ja lasten tukijan välillä.

Pienryhmässä on avustaja tai lastenhoitaja kaverina ja yleensä opettaja vetää toiminnan ja sitten avustaja tai lastenhoitaja on se, joka havainnoi siinä mukana ja auttaa niitä lapsia, joita varten he ovat siinä ryhmässä, että pystyvät toimimaan. (G)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat toteuttaneet kerhotyypistä toimintaa tietyille lapsille kohdennetusti. Ryhmissä oli painotettu tukea kielellisiin taitoihin, matemaattisiin taitoihin sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Kerhotyyppisen toiminnan koettiin olevan hyvä lisä muuhun toimintaan, mutta samalla se koettiin myös osittain irralliseksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivoivat, että kerhoissa harjoitellut asiat siirtyisivät myös ryhmän toimintaan, mutta se ei aina onnistunut.

...meillä oli tarve vuorovaikutus- ja leikkikerholle, että semmosen olen pitänyt yhdessä päiväkodissa tiettyjen lasten kanssa. Opettaja otti sitten kopin leikkiryhmästä ja minä menin paikkaamaan ison ryhmän kans, että hän sai kokemuksen, että miten leikkiä tuetaan ja, että hän voi myöhemmässä vaiheessa tuoda ja jalkauttaa sen sinne ryhmään. (D)

Mulla oli tiettyjen lasten kans kerhotyypistä toimintaa. Mutta mää koin sen ite sillä tavalla, että se ei siirry ryhmän toimintaan, että jos siellä ei oo kukaan opettajista mukana, niin mää koin, että se jäi jotenki irralliseksi. (A)

Yhteistyö

Yhteisopettajuutta toteuttaessaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät yhteistyötä eri osapuolten kanssa. Kerronnassa korostui tiimityön merkitys yhteisopettajuudessa. He kertoivat, että yhteisopettajuutta toteutettiin tiimissä, jossa jokaisella tiimin jäsenellä oli vahvuuksia sekä oma tärkeä paikkansa ja tehtävänsä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan yhteistyön tekeminen johtajien kanssa oli vaihtelevaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat kuitenkin, että johtajilla oli luottamus heihin ja muun tiimin ammattitaitoon työnsä tekemisessä. Ajanpuutteen vuoksi johtajilla ei välttämättä ollut aikaa perehtyä yhteisopettajuuteen tarkemmin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät yhteistyötä myös alueellisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja terapeuttien kanssa.

... koko tiimi on tärkeä ja yhdessä me tehhään työtä. (G)

... ois mahdollista että johtaja ois säännöllisesti mukana siinä että se sitouttais tiimiä vielä enemmän. (F)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa tuli esille huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Yhteistyön tiiviys oli yhteydessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan. Yhdessä ryhmässä työskentelevillä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla yhteistyö huoltajien kanssa oli luonnollisesti vahvempaa kuin useassa ryhmässä työskentelevillä. Yhteistyötä toteutettiin keskusteluina lapsen tuonti- tai hakutilanteissa sekä lasta koskevissa palavereissa. Yhteistyöstä havaittiin olevan hyötyä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvasta riippumatta, sillä se vahvisti näkemystä lapsesta. Tämä puolestaan helpotti ryhmän kasvattajia pohtimaan yhdessä lapselle annettavaa tukea ja suunnittelemaan toimintaa, sillä osapuolet jakoivat yhteiset päämäärät.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat, että yhteistyön tekeminen helpottui, mitä tutumpia huoltajien kanssa oltiin. Se lisäsi myös ymmärrystä puolin ja toisin. Eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja piti tärkeänä, että hän pystyi tekemään omaa työtään näkyväksi ja madaltamaan kynnyksiä erityisopettajan ja huoltajan välillä, kun hän itse sai kertoa päivän tapahtumista ja havainnoista. Myös huoltajat pystyivät kertomaan avoimemmin kotiasioista. Näin yhteinen ymmärrys lapsesta ja tuen tarpeista lisääntyi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien tehtävä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisessa näyttäytyi vaihtelevana. Osa varhaiskasvatuksen opettajista oli ollut tukena kirjaamassa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman lomaketta ja

toiset olivat pohtineet yhdessä, miten asioita otetaan puheeksi huoltajien kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat osallistuneet vaihtelevasti huoltajien ja ryhmän opettajan kanssa käytyihin keskusteluihin laadittaessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa.

Oon ollu mukana [lapsen varhaiskasvatussuunnitelman keskusteluissa], ja perheet ja opettajat on olleet hyvin kiitollisia siitä, että saavat kotiinki erilaista vinkkiä tai näkökulmaa asioihin. (D)

Tykkään, että pystyy itekki kertoo et mitä ite on tehnyt, ettei mene niin että joku muu kertoo että mitä veo [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] on tehny. Se tuo vähä lähemmäs vanhempia kun ne kuulee mitä mä oikeesti. (F)

Jos on tämä esimerkiksi vaikeasti vammainen, joka fyysisesti näyttäytyy erilaisena, niin ne on tosi tyytyväisiä vanhemmat, että se on osa sitä ryhmää. (H)

6.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia yhteisopettajuuden hyödyistä ja toteuttamisen esteistä

Yhteisopettajuuden hyödyt

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat ajatuksiaan esiin yhteisopettajuuden hyödyistä niin aikuisen kuin lapsen näkökulmasta. Aikuiselle yhteisopettajuudesta oli hyötyä ammatillisesta sekä työhyvinvoinnin näkökulmista. Koska yhteisopettajuudessa oli läsnä vähintään kaksi aikuista, varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan se auttoi havainnoimaan lapsia monipuolisemmin. Ajatustenvaihto ja erilaisten näkökulmien esille tuominen yhteisen keskustelun kautta auttoivat ratkaisujen keksimisessä. Jokaisella tiimin jäsenellä oli oma koulutustausta, ja sitä kautta ammattilaiset jakoivat omaa asiantuntijuuttaan ja osaamistaan sekä henkilökohtaisia vahvuuksiaan toisilleen. Yhteisopettajuus tuki myös työhyvinvointia. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan työhyvinvoinnin vahvistamista tuki se, että työssä autettiin ja tuettiin toinen toisiaan. Lisäksi kannustaminen ja positiivisen palautteen antaminen vahvisti työhyvinvointia. Eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja ajatteli yhdessä tekemisen olevan energisoivaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa kuului ajatus, että yhteisopettajuudessa molemmat osapuolet pystyivät jakamaan työtaakkaansa ja vastuuta, kun töitä tehtiin yhdessä.

... jos itellä jää jotakin näkemättä, niin se toinen saattaa nähä sen ja sitä pystytään sanottaan ja yhdessä miettimään. (D)

Toki, tottakai tuon niitä omia erityispedagogisia näkemyksiä, mutta varhaiskasvatuksen opettajat antaa sieltä aivan hirveesti. (A)

Kyllähän siinä tosi paljon oppii toisilta. Oma työtaakkaa pystyy jakamaan ja ajatuksia, ettei yksin tarvi pätkäillä juttuja ja yrittää keksiä että pystyy jakamaan vastuuta. (E)

Yhteisopettajuudesta nähtiin olevan hyötyä myös lapselle. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat hyödyksi sen, että lapsi tuli paremmin nähdyksi ja kuulluksi yhteisopettajuuden kautta. Erityisesti yhdessä ryhmässä toimivalla varhaiskasvatuksen erityisopettajalla oli aikaa tutustua lapsiin, jolloin lapsituntemus parani. Ryhmien lukumäärästä riippumatta varhaiskasvatuksen erityisopettajat kohtasivat aidosti lapsia päivän aikana ja tarjosivat lapsille syliä, aikaa ja läsnäoloa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat, että lapsen tukea pystyttiin pohtimaan useamman ihmisen voimin, jolloin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laatiessa tuli monia näkökulmia esille. Yhteisopettajuuden avulla lapsen tuki kohdennettiin yksilöllisemmin, opetusta voitiin eriyttää sekä mahdollistettiin pienemmässä ryhmässä toimiminen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat myös, että lapsen tuen keinot tulivat käyttöön nopeammin yhteisopettajuuden avulla. Miettimiseen ei käytetty liikaa aikaa, vaan tukitoimet laitettiin nopeammin käytäntöön.

... lapsen kannalta yhteisopettajuus on, että lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi ja kohdautuksi mahdollisimman hyvin ja se saa sen tuen, mitä hän tarvitsee. (C)

Se on tärkeintä, määki oon ajatellu sitä, että sen sylin antamista ja ajan antamista. Niinkö ihan sitä läsnäoloa. (D)

... ei jäähä pitkäksi aikaa miettimään asiaa, vaan me pistetään nopeammin niitä, ku me viikottain ollaan siellä, ni me pistetään nopeammin asiat liikkeelle. (B)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ajattelivat, että yhteisopettajuus toi ryhmään lisäresurssin. Lapset hyötyivät, kun aikuisia oli enemmän, sillä lapsille oli saatavilla enemmän aikuisen aikaa. Yhteisopettajuus toi ryhmään myös erilaisia aikuisia, jolloin lapset kokivat erilaisia ohjaustyyliä ja oppivat olemaan erilaisten aikuisten kanssa. Jokainen aikuinen toi mukanaan erilaisen tunneilmapiirin, josta lapset saivat nauttia.

Onhan meitä enempi aikuisia lapsille kaiken kaikkiaan. (H)

Lapset saa useampaa erilaista ohjaustyyliä ja oppivat olemaan eri aikuisten kanssa. (B)

Yhteisopettajuuden toteuttamisen esteet

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvailivat yhteisopettajuuteen liittyvän monenlaisia haasteita. Ensinnäkin varhaiskasvatuksen opettajan negatiivinen asennoituminen haastoi yhteisopet-

tajuuden onnistumista, koska se esti näkemästä yhteisopettajuuden hyödyt. Toisaalta yhteisopettajuuteen saatettiin asennoitua niin, että se nähtiin ainoastaan ylimääräisenä työnä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat kohdanneensa varhaiskasvatuksen opettajia, jotka eivät halunneet toteuttaa yhteisopettajuutta tai he suhtautuivat siihen kriittisesti. Yrittämisestä huolimatta yhteisopettajuus ei lähtenyt rakentumaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat myös rohkeuden puutteen, joustamattomuuden sekä epäluuloisuuden haittaavan yhteisopettajuuden onnistumista. He kuvailivat, että kokemattomuus yhteisopettajuudesta tai hallinnan tunteen menettäminen voi aiheuttaa toisessa osapuolella pelkoa. Lisäksi yhteisopettajuuden toteuttajan toinen osapuoli saattoi pelätä, että lapset voisivat reagoida negatiivisesti muutoksiin. Tiimin jäsenten joustamattomuus ja epäluuloisuus näkyi varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan ryhmissä siten, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien ehdottamiin uusiin toimintatapoihin suhtauduttiin varauksella, eikä tiimissä oltu valmiita uusiin näkökulmiin, vaan haluttiin pitää kiinni totutusta.

Siinä voi olla pelko, jos ei oo tuntemusta yhteisopettajuudesta tai kokemusta, että menettää hallinnan tunteen, kun siihen tulee toinenkin ihminen tekemään sitä työtä. (C)

Mää oon kokenu paljon sitä, että hoetaan, että mutta ko ollaan tehty näin ennenkin, ja että tämä on toiminu ennenkin. Että ei olla valmiita niihin uusiin näkökulmiin ja näkökantoihin. (D)

Yhteisopettajuutta esti myös yhteisten näkökulmien puuttuminen. Yhteistyön tekeminen ilman yhteistä päämäärää oli vaivalloista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat havainneet näkökulmaeroja niin yhteisistä tavoitteista, lapsen tarpeista kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteista.

Jos ollaan kerta kaikkiaan niin eri maailmassa tai eri kartalla siitä, että mitä lapsi tarvitsee tai, että mitkä on ne vasun [Varhaiskasvatussuunnitelman] nykyperusteet. Että mitä me lähetään viemään etteenpäin. Niin kyllä se yhteistyö on vaikeaa. (D)

... erilaiset näkökulmat voi haastaa. (E)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat haasteeksi fyysisten oppimisympäristöjen erilaisuuden ja suunnittelun pulmallisuuden. He kuvasivat oppimisympäristöjä siten, että ryhmillä oli hyvin erilaiset tilat toteuttaa yhteisopettajuutta. Suunnittelussa yhteisen ajan löytäminen oli haasteellista sekä suunnittelun sisällöistä oltiin eri mieltä. Tiimin jäsenillä oli myös näkemyseroja, mihin suunnittelussa keskitytään. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat ajattelivat, että olisi ollut tärkeää saada koko tiimi suunnitteluun mukaan, eikä pelkästään varhaiskasvatuksen opettajat. Tämä ei kuitenkaan aina ollut mahdollista.

Meillä on melkonen raivaustyö, että me löydetään [yhteinen] suunnittelu-aika. Jos me tiettyinä päivinä ollaan taloissa, että sattuuiko sitten opettajan kanssa yhteinen suunnittelu-aika. (C)

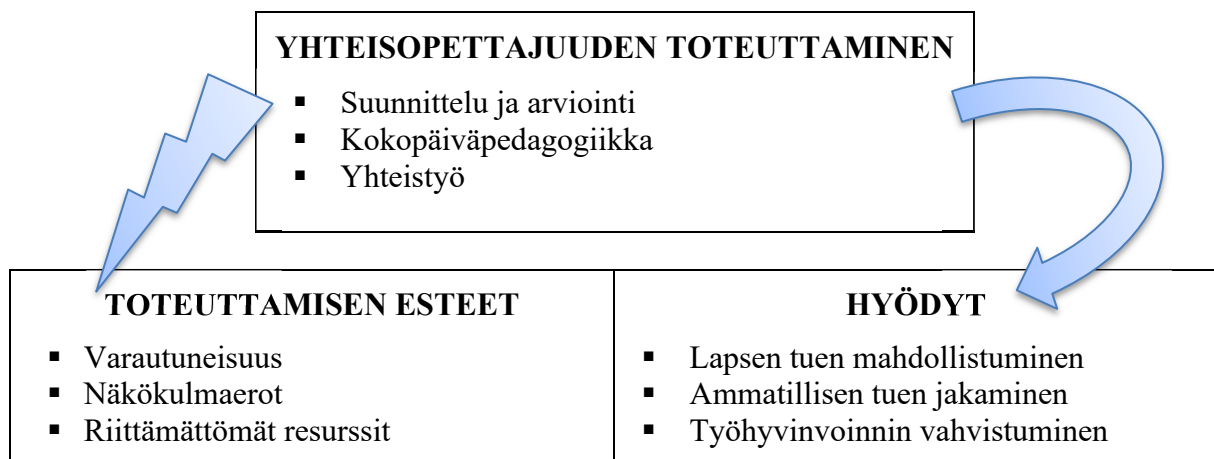
... kaikilla on erilainen ajatus, että mitä olis tärkeä käydä tiimipalaverissa läpi tai mihin suunnittelussa pitäis kiinnittää huomiota, niin tietenkin se vaikuttaa. (F)

... mitenäs sitten otetaan koko tiimi mukaan suunnitteluun ja toteuttamiseen ja että ei pelkää opettajat? (G)

Yhteenveto

Yhteenvetona esitämme kuviossa 1 varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia yhteisopettajuuden toteuttamisesta, toteuttamisen hyödyistä sekä toteuttamisen esteenä olleista tekijöistä. Toteuttaminen koostui suunnittelusta ja arvioinnista, kokopäiväpedagogiikan vahvistamisesta sekä yhteistyöstä. Yhteisopettajuuden toteuttamisen hyötyjä varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan oli sekä lapsille että aikuisille. Lapsen tuki mahdollistui paremmin ja toisaalta aikuiset saivat toisiltaan ammatillista tukea sekä työhyvinvointi vahvistui. Toteuttamisen esteeksi puolestaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat varautuneisuuden, näkökulmaerot sekä riittämättömät resurssit.

Kuvio 1 Yhteisopettajuuden toteuttaminen, sen hyödyt sekä toteuttamista estävät tekijät



6.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksistä ja ihanteellisesta yhteisopettajuudesta

Yhteisopettajuuden edellytykset

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa ilmeni edellytyksiä onnistuneelle yhteisopettajuudelle, joita olivat toimiva vuorovaikutus, myönteinen asennoituminen, suunnittelun ja arvioinnin merkitys sekä vapaaehtoisuus. Toimiva vuorovaikutus lähti varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan hyvistä tiimityötaidoista ja valmiudesta tiimityön tekemiseen. Tärkeää oli, ettei yhteisopettajuuteen suhtauduttu kilpailuna, vaan annettiin mahdollisuus yhdessä tekemiselle. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvailivat, että molempien osapuolien piti uskaltaa antaa tilaa toiselle. Yhteisopettajuus edellytti luottamusta, joka rakentui helpommin tutun henkilökunnan kanssa. Tutuus mahdollisti sujuvamman yhteisopettajuuden toteuttamisen sekä tarjosi rohkeuden uusiin kokeiluihin.

...on niinku helpompi tehdä yhteisopettajuutta, ku ollaan jonku verran tuttuja keskenään. Se antaa niinku rohkeutta siihen uusiin kokeiluihinkin. (C)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan yhteisopettajuuden onnistuminen edellytti avoimuutta, jolloin osapuolet olivat valmiita kokeilemaan uutta sekä suhtautumaan siihen rikkautena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat painottivat, että yhteisopettajuuden syntyminen vaati aikaa sekä sinnikkyyttä. Vaikka yhteisopettajuus ei lähtenyt heti toimimaan, oli merkityksellistä yrittää sitä uudelleen.

No täytyyhän siinä olla tosi avoin ja vastaanottavainen ja osata tehdä yhteistyötä. Meitä on niin monenlaisia, että toiset haluaa tehdä yksin työtä ja toiset haluaa tehdä tiimissä. (D)

Ja se vaatii tietynlaista avoimuutta ja heittäytymistä, että katotaan, mitä tästä tulee. (B)

Suunnittelun ja arvioinnin merkitys kuului varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa yhteisopettajuuden onnistumisen edellytyksenä. He pitivät lähtökohtana sitä, että yhteisopettajuudessa oli yhteinen näkemys päämäärästä ja tavoitteista. Jaettu yhteinen näkemys mahdollisti luontevan keskustelun toimintamalleista ja rooleista sekä tarkastelun onnistumisista ja kehittämiskohteista.

...se aluksi onki, että se pitää tosi hyvin suunnitella. Että aluksi siihen meneeki enemmän aikaa, että saa toimintamallit semmoseksi, että kaikki tietää sen oman roolinsa siinä. (A)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat, että yhteisopettajuuden tulisi perustua vapaaehtoisuuteen. Heidän mukaansa hankkeessa olevilta ryhmien aikuisilta ei oltu kysytty halukkuutta

lähteä mukaan yhteisopettajuuden toteuttamiseen, vaan päiväkodin johtaja ja alueellinen varhaiskasvatuksen erityisopettaja olivat päättäneet ryhmät, joihin hankkeessa toimiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja sijoittui. Näin ollen vapaaehtoisuus jäi toteutumatta.

...se pitäis olla se yhteisopettajuuden toteuttaminen vapaaehtoista. Nämäkin ryhmät, mihin me ollaan menty, niin ... heiltä ei oo kysyty. (A)

Ihanteellinen yhteisopettajuus

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvailemana ihanteellisen yhteisopettajuuden elementit muodostuivat toimivasta yhteistyöstä, myönteisestä asennoitumisesta, lapsen hyvinvointiin tähtäämisestä, riittävästä koulutuksesta, esihenkilön tuesta sekä riittävästä resursseista. Ihanteellisessa yhteisopettajuudessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat esille myönteisen suhtautumistavan ja positiivisuuden merkityksen. Heidän kertomanaan ihanteellisessa yhteisopettajuudessa varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja yhteisopettaja-pari olisivat molemmat innostuneita, ja molemmilla olisi halukkuutta ja uteliaisuutta tutustua toiseen ihmiseen ja hänen työtapoihinsa. Toisen kehuminen ja kannustaminen kuuluisivat molempien toimintatapoihin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostivat, että ihanteellisessa yhteisopettajuudessa tarvitaan avoimuutta ja rohkeutta, jotta uskalletaan heittäytyä uuteen ja uskalletaan nähdä asiat uudella tavalla. Tämä vaatii valmiutta ja uskallusta muuttaa myös omaa toimintaansa. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat ajattelivat, että ihanteellinen yhteisopettajuus vaatii osapuolilta sitoutumista sen toteuttamiseen.

Parhaimmillaanhan se on avoimuutta ja rohkeutta heittäytyä ja ylipäättänsä rohkeutta nähdä asioita jollakin muulla tavalla, kun pelkästään sillä omalla tavalla. (D)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomana ihanteellisessa yhteisopettajuudessa yhteistyö olisi toimivaa ja sujuvaa. Tämä vaatisi hyvää vuorovaikutusta sen toteuttajien välillä. Tällöin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan yhteistyö olisi vuoropuhelua, jossa yhdessä suunnitellaan ja toteutetaan kokonaisuuksia ja vaihdetaan rooleja luontevasti. Parhaimmillaan toinen täydentäisi toisen opetusta ja jatkaisi siitä, mihin toinen jää.

...me vuoropuheluna yhdessä suunnitellaan kivoja kokonaisuuksia, jossa me jaetaan eri tavoin lapsia ja omaa roolia. (B)

Ihanteellinen yhteisopettajuus perustuu varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomana lapsen hyvinvointiin ja sen tukemiseen. Silloin yhteisenä päämääränä on lapsi ja hänen parhaansa, mitä kaikki osapuolet tavoittelevat. Yhdessä pohditaan keinoja, miten voidaan rakentaa lapselle hyvä

arki ja riittävä tuki. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomana ihanteellisessa yhteisopettajuudessa lapset tulevat nähdyksi ja kuulluksi ja heille on oikeasti aikaa. Tämä vaatisi sen, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat saavat olla ryhmissä säännöllisesti vähintään viikoittain eikä heillä ole liikaa ryhmiä vastuullaan. Tällöin varhaiskasvatuksen erityisopettajilla olisi oikeasti aikaa antaa tukea lapsille ja tutustua heihin kunnolla, jolloin lapsituntemus lisääntyisi.

...että sää pystyt olemaan vähintään sen yhen päivän viikossa ja että se on säännöllistä ja jotenki, että se lapsituntemus tulee, niin se on ihanne siinä, että pystyy oikeesti niihin tuen tarpeisiin, niitä tukemaan. (A)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomana ihanteellisessa yhteisopettajuudessa resurssit olisivat riittävät. Tähän kuuluvat henkilökuntaresurssit, aikaresurssit sekä asiaankuuluva oppimisympäristö. Heidän toiveissansa nousi esille, että henkilökuntaa olisi tarpeeksi ja se olisi pysyvää. Tämä edesauttaisi kiireettömän ilmapiirin luomisessa ja kaikilla olisi rauha keskittyä työn tekemiseen. Ihanteellisessa yhteisopettajuudessa myös suunnitteluun tarvittava aika nousi esille. Suunnitteluajan toivottiin näkyvän työvuorolistassa ja toteutuvan sen mukaan säännöllisesti. Ihanteena oli säännöllinen suunnittelu sekä koko tiimin kanssa että opettajien kesken. Lisäksi toiveissa oli myös yhteinen suunnittelu alueellisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Ihanteellista yhteisopettajuutta tukisi varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan asiaankuuluva oppimisympäristö, jolloin sitä voisi muunnella joustavasti ja tarvittavat apuvälineet ja oppimisvälineet olisivat saatavilla.

...että siellä on tarpeeksi aikuisia ja tarpeeksi aikaa heillä suunnitella. (G)

...oppimisympäristöt ois yhteisopettajuutta tukevia. (A)

Ihanteellista yhteisopettajuutta kuvatessaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esille kouluttautumisen merkityksen. He toivoivat, että koko tiimillä ja henkilöstöllä olisi mahdollisuus saada koulutusta yhteisopettajuuteen. Tämä mahdollistaisi yhteisen ymmärryksen yhteisopettajuudesta sekä siihen liittyvistä asioista.

...kouluttautuminen myös sinne talon sisälle ja niille tiimeille, että oltais samalla kartalla että mitä vaikka se yhteisopettajuus tarkoittaa. (F)

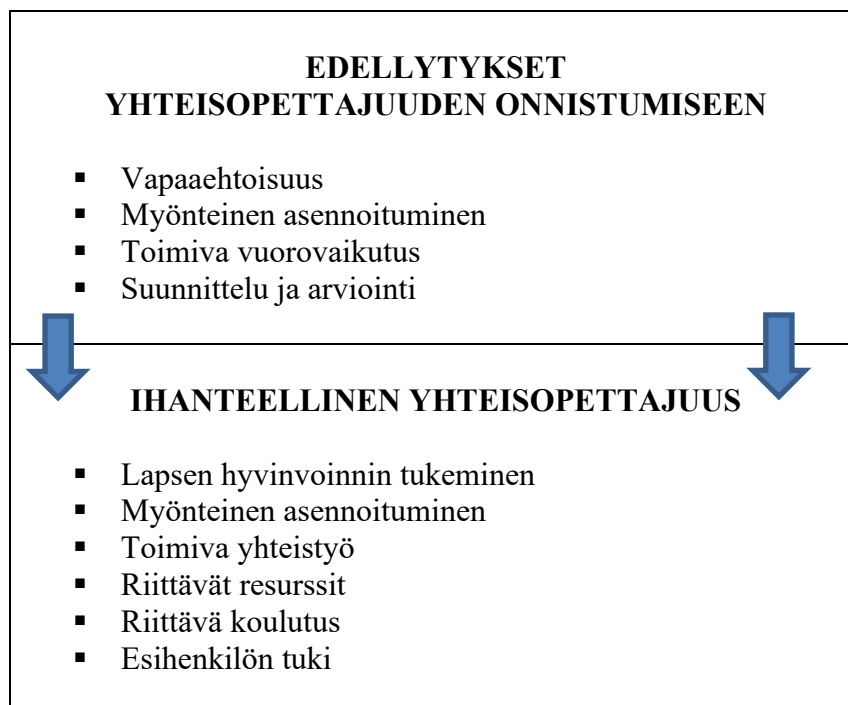
Lisäksi ihanteellisessa yhteisopettajuudessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät johtajan roolin tärkeänä. He toivoivat, että johtajan kanssa olisi keskusteltu yhteisopettajuudesta ja sen tavoitteista. Johtajan vahvempi läsnäolo voisi lisätä tiimin sitoutumista yhteisopettajuuteen. Johtajan toivottiin huomioivan suunnitteluajan työvuorolistoihin, jolloin suunnittelu mahdollistuisi paremmin.

Ois ensinnäkin esimiehen kans keskusteltu porukalla siitä, että mihin me niinku pyritään tällä yhteisopettajuudella ja sit se ois siellä työvuorolistoilla hienosti laadittuna, että, millon meillä on suunnittelu aika. (C)

Yhteenveto

Yhteenvetona varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksistä ja ihanteellisen yhteisopettajuuden elementeistä on koottu kuvioon 2. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomana onnistunut yhteisopettajuus edellyttää vapaaehtoisuutta, myönteistä asennoitumista, toimivaa vuorovaikutusta sekä suunnittelua ja arviointia toteuttajiltaan. Ihanteellinen yhteisopettajuus varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksissa perustui lapsen hyvinvoinnin tukemiseen, myönteiseen asennoitumiseen, toimivaan yhteistyöhön, riittäviin resursseihin ja koulutukseen sekä esihenkilön tukeen.

Kuvio 2 Ihanteellisen ja onnistuneen yhteisopettajuuden ainekset



7 Pohdinta

Tässä luvussa esitämme tutkimustulostemme yhteenvedoa ja tulkintaa. Lisäksi pohdimme tutkielmamme eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi avaamme tutkielmamme merkitystä sekä esitämme jatkotutkimusaiheita.

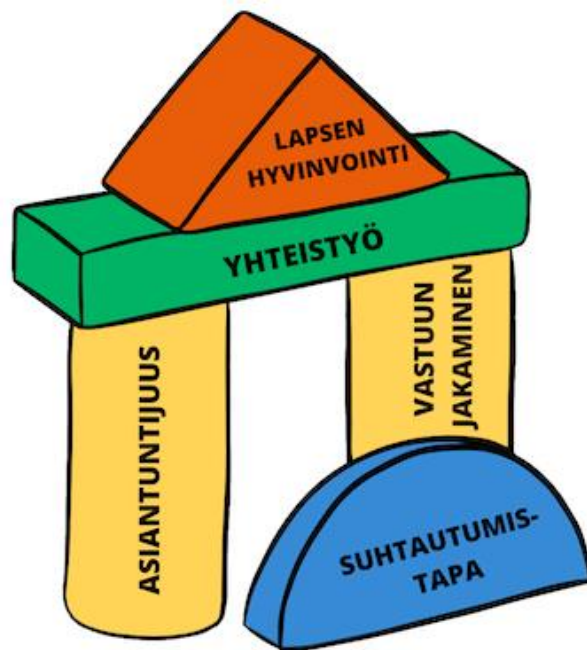
7.1 Tulosten yhteenvedo ja tulkinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia heidän toteuttamastaan yhteisopettajuudesta varhaiskasvatuksen ympäristössä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kerronnassa esiintyi kaksi eri tasoa. Ensimmäinen oli nykyhetken kuvailu siitä, millaisiksi he luonnehtivat tämänhetkisen yhteisopettajuuden, siitä saadut hyödyt, yhteisopettajuutta estävät tekijät sekä edellytykset yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Toinen taso liittyi siihen, mitä varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät merkityksellisiksi ihanteellisessa yhteisopettajuudessa, mitä he toivoivat ja halusivat tulevaisuuden yhteisopettajuuden olevan. Nämä kaksi tasoa sulautuivat kerronnassa yhteen, jolloin varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaillessa nykyhetkeä, kuvailussa oli läsnä myös tulevaisuus. Toisaalta myös kuvaillessaan tulevaisuuden ihannetta, kerronnassa kuului yhteys nykyhetkeen. Bruner (1986, s. 14) kuvaa näitä kahta ulottuvuutta toiminnan maisemaksi (*Landscape of Action*) ja tietoisuuden maisemaksi (*Landscape of Consciousness*). Brunerin (1986, s. 14) mukaan kertoessaan ihminen vaeltaa aina toiminnan maiseman ja tietoisuuden maiseman välillä. Toiminnan maisema kuvastaa tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheita siitä, mitä he ovat tehneet ja havainneet. Tietoisuuden maisema puolestaan esiintyy tulevaisuuden visiointina eli toiveina ja haaveina ihanteellisen yhteisopettajuuden rakentumiseen. Tunnistimme Brunerin (1990, s. 30) tavoin, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa oli läsnä samanaikaisesti todellisuus sekä suhtautuminen todellisuuteen, kun he kertoivat toiveistaan ja uskomuksistaan.

Yhdistämällä saamamme tutkimustulokset yhteisopettajuuden toteuttamisesta, hyödyistä, esteistä, edellytyksistä ja ihanteesta esitämme yhteenvedona, että yhteisopettajuus näyttäytyy tässä tutkimuksessa *yhteistyönä, vastuun jakamisena, asiantuntijuuksien yhdistämisenä, suhtautumistapoina* sekä *lapsen hyvinvoinnin tukemisena*. Laadimme aineistosta esiin tulleiden keskeisten merkitysten pohjalta kuvion (kuvio 3), joka ilmentää johtopäätöksiämme yhteisopettajuuden olennaisimmista elementeistä. Yhteistyö, joka oli yhteydessä asiantuntijuuksien yhdistämiseen ja vastuun jakamiseen, tunnistettiin huomattavan tärkeäksi yhteisopettajuudessa. Onnistunut yhteistyö nähtiin kasvualustaksi, josta yhteisopettajuus lähti kehittymään. Yhteistyöhön,

asiantuntijuuksien yhdistämiseen ja vastuun jakamiseen liittyi jokaisen ammattilaisen oma suhtautumistapa. Suhtautumistapoja avaamme näiden teemojen alla siltä osin, kuin ne tuloksissa näyttäytyivät. Lapsen hyvinvoinnin tukemisen kuvailtiin olevan työn keskiössä. Lapsen hyvinvointiin kuului lapsen tuen ja edun toteutuminen sekä kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen.

Kuvio 3 Yhteisopettajuuden muodostumisen elementit



Yhteisopettajuus yhteistyönä

Yhteisopettajuus on tyypillisesti nähty vähintään kahden opettajan yhteistyönä (Malinen & Palmu, 2017). Yhteisopettajuus -käsite tulee perusopetuksesta, jossa työskentelee pääasiassa opettajia (Suhonen ym., 2020, s. 36). Tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvauksissa havaittiin varovaisuutta yhteisopettajuus -käsitteeseen. Tulosten perusteella näytti siltä, etteivät he halunneet korostaa käsitteessä olevaa *opettaja* -sanaa. He täsmensivät, että varhaiskasvatuksessa toimii eri ammattikunnan jäseniä, jolloin yhteisopettajuutta ei voida ajatella ainoastaan opettajien välisenä toimintana vaan tärkeämpää on koko tiimin merkitys yhteiskas-

vattajina. Suhosen ym. (2020, s. 36) huomio yhteisopettajuuden tunnistamattomuudesta varhaiskasvatuksen kontekstissa osoittautuu edellä mainittujen ajatusten valossa monitulkintaiseksi. On mahdollista, ettei yhteisopettajuutta tunnisteta, mutta yhtäältä on mahdollista, ettei sitä haluta alleviivata ainoastaan opettajien välisenä toimintana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa pelkkien opettajien korostamisen nähtiin jakavan opettajat omaksi porukaksi, lisäävän eriarvoistumista ammattikuntien välillä sekä hankaloittavan yhteistyön tekemistä. Heisler ja Thousand (2021) esittävät, että yhteisopettajuus -käsitettä voidaan ajatella laajasti, jolloin itse käsitteen ei pitäisi sulkea ketään toiminnan ulkopuolelle. Yhteisopettajuuden voidaan nähdä ulottuvaksi eri ammattiryhmien välille (Sirkko, 2020, s. 54). Iacono ym. (2021) ehdottavat, että yhteisopettajuutta voisi toteuttaa muutkin kuin opetusalan ammattilaiset keskenään, kuten opettaja ja puheterapeutti.

Varhaiskasvatuksessa yhdessä tekemisen kulttuuri on vahva ja sitä on tehty pitkään. Tämä antaa hyvän alustan yhteistyön tekemiselle. Tutkimuksemme kohteena oli yhteisopettajuus, mutta tulosten mukaan merkittävämmäksi koettiin koko tiimin kanssa tehtävä yhteistyö. Yhteisopettajuus laajentui opettajien välisestä yhteistyöstä koko kasvatustiimin kanssa tehtävään yhteistyöhön, johon varhaiskasvatuksen toimintakulttuurikin perustuu. Tulevaisuudessa olisi tarpeen lähteä tarkastelemaan ja kehittämään varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja koko tiimin yhteistyötä. Varhaiskasvatuksen tiimin kanssa tehtävä yhteistyö ilmeni yhteisopettajuuden näkökulmasta toisaalta vahvuutena, mutta käytännön aikataulujen ja toteutuksen näkökulmasta myös osittain haastavana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva oli yhteydessä tiimin kanssa tehtävän yhteistyön tiiviyteen. Yhdessä ryhmässä kokoaikaisesti toimiessaan varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli paremmat mahdollisuudet toteuttaa vahvempaa yhteistyötä koko tiimin kanssa. Jos taas varhaiskasvatuksen erityisopettajalla oli vastuullaan useita ryhmiä, oli koko tiimin kanssa tehtävä yhteistyö haastavampaa toteuttaa ja yhteistyö oli vahvempaa varhaiskasvatuksen opettajan kanssa.

Tutkimuksessamme toimiva vuorovaikutus näyttäytyi yhteistyön sujuvuuden kannalta merkittävänä. Toimiva vuorovaikutus muodostui hyvistä yhteistyötaidoista, arvostuksesta ja luottamuksesta. Ranta ja Heiskanen (2022) tuovat esille, että toimiva vuorovaikutus perustuu avoimuuteen ja sillä on yhteys tiimin toimivuuteen. Airan (2012, s. 50) mukaan vuorovaikutuksen tulee olla yhteistyötä edistävää, aktiivista ja tavoitteellista. Tämä vaatii osapuolilta panostusta, voimavaroja ja aikaa sekä vastuun jakamista (Aira, 2012, s. 50). Tutkimuksessamme yhteistyön onnistumisessa jokaisen tiimin jäsenen ja hänen työpanoksensa arvostaminen näyttäytyi tärkeänä. Arvostuksella ja toisen kunnioittamisella on Rannan (2020, s. 98) mukaan yhteys myös

lasten väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksessamme yhteistyön tekemisen ytimessä oli toisen kohtaaminen arvostaen ja kuunnellen. Koska yhteistyön aloittaminen ei ollut vapaaehtoisuuteen perustuvaa varhaiskasvatusryhmän puolelta, oli tärkeää, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja meni ryhmään avoimella ja myönteisellä asenteella. Tämä vaati häneltä herkkyyttä kuunnella tiimiä ja heidän toiveitaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvailivat vapaaehtoisuuden olevan edellytys yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Myös kirjallisuudesta on luettavissa, että yhteisopettajuuden tulisi perustua vapaaehtoisuuteen (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 11). Jäimme pohtimaan, painotetaanko kirjallisuudessa vapaaehtoisuutta perusopetuksessa vallitsevan yksintekemisen kulttuurin vuoksi. Perusopetuksessa ei ehkä voida olettaa, että jokainen opettaja alkaa tekemään yhteistyötä, vaan se lähtee opettajan omasta mielenkiinnosta. Varhaiskasvatuksessa työ on puolestaan aina tiimityötä, jolloin yhdessä tekemisen voisi ajatella olevan enemmän lähtökohta kuin oma valinta. Tästä herää kysymys, voiko yhteisopettajuuden ajatellakin olevan osa varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan ammattitaitoa. Tällöin yhteisopettajuus ei perustu vapaaehtoisuuteen, vaan lapsen etuun, johon työntekijät olisivat velvoitettuja.

Tutkimuksemme perusteella joustamattomuus ja varautuneisuus yhteistyötä kohtaan näyttivät vaikeuttavan yhteisopettajuuden toteuttamista ja yhteistyön tekemistä. Joustavuutta ja valmiutta uusiin toimintatapoihin tarvittiin molemmiin puolin, sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan että muiden kasvattajien osalta. Havaintoja joustavuuden merkityksestä yhteisopettajuuden onnistumiselle on tehty myös aiemmissa tutkimuksissa (Jortveit & Kovac, 2022; Sanders-Smith ym., 2021). Tutkimuksessamme luottamuksen syntyminen yhteisopettajuuden toteuttajien välillä oli yhteistyötä vahvistava tekijä. Tämä ei tapahtunut hetkessä, vaan vaati aikaa syntyäkseen. Myös Sirkon (2020, s. 53) tutkimus toi esille, että luottamus on yksi yhteisopettajuuden onnistumisen elementeistä. Tutkimuksessamme myös sinnikkyys koettiin tärkeänä ominaisuutena yhteistyön muodostamisessa. Oli merkityksellistä jatkaa yhteistyötä ja yrittää uudelleen haasteista huolimatta. Olisi tärkeää, että yhteistyötä olisi mahdollisuus jatkaa pidemmän aikaa, jolloin se voisi vahvistua ja tuoda siitä koituvat hedelmät lapsille ja aikuisille poimittaviksi.

Yhteinen arvopohja varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja kasvattajien kesken näyttäytyi tärkeänä yhteistyön onnistumisen kannalta. Samankaltaiset ajatukset kasvatuksesta ja siihen liittyvistä arvoista tukivat yhteistyön onnistumista. Samanlaisia tuloksia on ilmennyt myös aiemmissa tutkimuksissa liittyen yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Jortveit & Kovac, 2022; Sirkko, 2020, s. 53). Tutkimuksemme mukaan yhdessä asetetut

tavoitteet näyttivät ohjaavan yhteistyötä samaan suuntaan. Jos yhteinen ymmärrys ja tavoitteet olivat epäselvät, yhteistyö vaikeutui. Myös Sanders-Smith'n ym. (2021) tutkimuksessa eriävät ja ristiriitaiset näkemykset näyttäytyivät yhteisopettajuuden haasteena. Rannan ja Heiskasen (2022) mukaan yhteinen ymmärrys ryhmän aikuisten välillä on pohjana lapsen tuen toteuttamiselle. Avoin keskustelukulttuuri ja jaettu ymmärrys tavoitteista on tärkeää sekä lapsen tuen toteutumisen näkökulmasta että yhteistyön onnistumisen kannalta (Ranta ja Heiskanen, 2022). Tutkimuksessamme arvojen ja tavoitteiden pohtiminen mahdollistui yhteisissä keskusteluissa, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja muut kasvattajat saivat suunnitella ja arvioida toimintaansa. Yhdessä asioita pohtien saatiin laajempi näkemys lapsen asioihin liittyen.

Yhteinen suunnittelu ja arviointi näyttäytyi hyvin tärkeänä elementtinä yhteisopettajuuden ja yhteistyön sujumisen kannalta. Yhteinen suunnittelu ja arviointi on inklusiivisen opetussuunnitelman yksi kulmakivistä (Alijoki & Pihlaja, 2020). Tuloksissamme erityisesti yhteistyön alkuvaiheessa yhteisen keskustelun ja suunnittelun merkitys korostui. Oli tärkeää päästä sopimaan yhteisistä suuntaviivoista toiminnalle. Chatzigeorgiadou & Barouta (2021) tutkimuksessa ilmeni, että opettajilla tulisi olla riittävästi aikaa arvioida lapsia ja opetusta sekä suunnitella toimintaa, jotta yhteisopettajuus onnistuisi. Tutkimuksemme mukaan yhteisen suunnitteluajan löytyminen ryhmissä oli välillä haastavaa. Riittämättömän suunnitteluajan on todettu vaikeuttavan yhteisopettajuutta useissa aiemmissa tutkimuksissa (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Scruggs & Mastropieri, 2017; Kokko, 2021). Tutkimuksessamme tähän ratkaisuksi ajateltiin johtajan vahvempaa vaikuttamista, esimerkiksi toimivan työvuorosuunnittelun muodossa. Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015, s.11) tuovat esille, että johtaja voi tukea yhteisopettajuuden onnistumista muun muassa suunnitteluajan, koulutuksen ja aikataulujen mahdollistajana.

Tulostemme mukaan yhteistyö huoltajien kanssa näyttäytyi varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvauksissa sekä yhteisopettajuutta vahvistavana tekijänä että lapsen tuen varmentamisena. Yhteisopettajuuden näkökulmasta oli hyödyllistä, että yhteisopettajilla oli samanlainen käsitys paitsi tuen tarpeista, mutta myös lapsen kokonaisvaltaisesta tuntemisesta. Eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaili, että huoltajien tunteminen ja yhteyden löytäminen auttoi syventämään lapsen ja perheen tilannetta ja sitä kautta laajentamaan kuvaa lapsen elämästä. Tämä on linjassa Rantalan ja Uotisen (2019) kanssa, jotka painottavat yhteistyön merkitystä tiedonjakamisen näkökulmasta. Huoltajat antavat arvokasta tietoa perheen toimintatavoista sekä siitä, millainen lapsi on kotona (Rantala & Uotinen, 2019). Lisäksi huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on yhteys inklusiiviseen opetussuunnitelmaan, jossa tulee huomioida huoltajien näkemykset (Hermanfors, 2017). Tuloksissamme yhteinen ymmärrys lapsen tilanteesta

yhdistettiin helpottamaan tuen muotojen löytämistä sekä niihin sitoutumista. Tämä onkin määriteltä yhteistyön tavoitteeksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 35).

Yhteisopettajuus asiantuntijuuksien yhdistämisellä

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvauksissa tunnistettiin pedagogista ja ammatillista asiantuntijuutta. Nämä näyttäytyivät konsultaationa, jaettuna asiantuntijuutena sekä osaamisen jakamisena. Konsultaatio on liitetty niin varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan (Viljamaa & Takala, 2017) kuin lapsen tuen toimenpiteisiin (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 78). Tutkimuksessamme konsultaatio ei esiintynyt vahvasti työnkuvallisena, sillä jokainen tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimi ryhmässä tai ryhmissä, jolloin he työskentelivät vähintään kerran viikossa tietyn ryhmän kanssa. Sen sijaan konsultaatio tuli voimakkaasti esille varhaiskasvatuksen erityisopettajan puheissa lapsen tuen näkökulmasta. Se ilmeni kaksisuuntaisena. Toisaalta varhaiskasvatuksen erityisopettajat tarjosivat konsultaatiotukea ryhmän aikuisille sekä huoltajille, toisaalta he itse saivat konsultaatiota terapeuteilta. Tämä on linjassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa todetaan, että konsultointia tapahtuu niin erityisopettajan kuin sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijoiden toimesta (OPH, 2022, s. 57, 62). Huomionarvoista on, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien kerronnassa kuului merkityksellisenä myös varhaiskasvatusryhmän henkilökunnalta sekä alueelliselta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta saatava niin kutsuttu kollegiaalinen konsultaatio. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheista oli havaittavissa, että ryhmissä onnistuttiin pääsemään laaja-alaiseen keskusteluun tiimin jäsenten kanssa koulutustaustasta riippumatta. He kuvailivat jaetun asiantuntijuuden tapahtuvan yhteistyössä varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen lastenhoitajien, avustajien sekä päiväkodin johtajan kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksissa eri ammattiryhmien tuoma osaaminen nähtiin rikkautena ja sitä pidettiin arvokkaana. Kupilan (2020) mukaan tämä on varhaiskasvatuksen sisäistä moniammatillisuutta, jossa henkilöstö työskentelee eritasoisten ammatillisten koulutustaustojensa mukaisesti.

Tulostemme mukaan moniammatillisuus toteutui useiden osapuolten keskusteluna, jossa jaettiin ammatillista osaamista. Jokainen tiimin jäsen tarjosi koulutustaustansa mukaista asiantuntijuutta, joka esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolissa tarkoitti erityispedagogisen näkemyksen tarjoamista lapsen tukeen, opetustilanteisiin ja koko arkeen liittyen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 3) mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää erityispedagogista osaamista. Tulostemme mukaan varhaiskasvatuksen

erityisopettajien ehdotukset lapsen tuen erilaisista muodoista, mallittamisesta ja jalkauttamisesta ryhmään oli hyötyä muulle henkilökunnalle. Ehdotukset auttoivat oivaltamaan tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden huomioimisen. Yhteisopettajuus tarjoaa tutkitusti mahdollisuuden kehittää kokonaisvaltaista ammatillisuutta (Sirkko, 2020, s. 53). Yhteisopettajuuden avulla kumppanit voivat laajentaa omaa ajatteluaan (Thousand ym., 2006) esimerkiksi pohtimalla syvällisesti omia uskomuksiaan ja käytäntöjään (Sanders-Smith ym., 2021). Lisäksi yhteisopettajuuden avulla voi oppia jatkuvasti toisiltaan (Thousand ym., 2006) muun muassa käyttämällä monipuolisia opetuskäytänteitä (Neifeald & Nissim, 2019). Tulostemme perusteella näytti siltä, ettei ammatillinen kehittyminen syntynyt itsestään, vaan edellytti koulutustaustan lisäksi henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten valmiutta muutokseen ja uuden kokeiluun sekä myönteistä suhtautumistapaa yhdessä tekemiseen. Suhtautumistapa riippuu pitkälti omasta motivaatiosta oppia uusia asioita työssä (Sirkko, 2020, s. 53). Varhaiskasvatuksen rikkaus piilee moninaisissa ammattilaisissa, ja parhaimmillaan varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenet ovat yhteensä enemmän kuin osiensa summa (Sandberg, 2023, s. 17). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa moniammatillisen osaamisen hyödyntämiseen auttoi aito yhdenvertaisuus tiimin jäsenten kesken, jossa ei olisi kilpailua paremmuudesta. Myös Sanders-Smith'n ym. (2021) tutkimuksessa nousee esille yhteisopettajien välinen aito kumppanuus, joka edellyttää yhteisten kasvatustilanteiden näkemysten ja käytännön pedagogiikan jakamista.

Yhteisopettajuus vastuun jakamisena

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvauksissa tunnistettiin myös vastuun jakamista. Vastuuta jaettiin työmäärän, arjen sekä roolitusten suhteen. Puheissa kuului tyytyväisyys siitä, ettei työtä tarvitse tehdä yksin, vaan työtaakkaa pystyttiin jakamaan. Esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laatiessa voitiin yhdessä pohtia tuen muotoja ja kirjaamiskäytäntöjä. Työmäärän ja vastuun jakaminen myötävaikutti työssäjaksamiseen. Takala ym. (2020) kuvaavat samansuuntaisia tuloksia työn kuormittavuuden vähenemisestä, kun asioita ja vastuuta jaetaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien luonnehdinta koko arjesta oli merkityksellistä, sillä he erityisopettajina osallistuivat kaikkiin arjen tilanteisiin sen sijaan, että valikoisivat vain tietyt opetukselliset hetket. Puheissa korostui vastuun jakaminen niin leikkihetkissä, ruokailu- ja pukemistilanteissa kuin lepohetkilläkin. Jaettu yhteinen arki ajateltiin arvokkaaksi, jossa vastuuta jakamalla siitä saatiin joustavaa ja sujuvaa.

Vastuun jakaminen erilaisilla roolituksilla opetustilanteissa näyttöytyi varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa monipuolisena. He kuvailivat roolitusten jakautuvan havainnoijan ja toiminnan vetäjän tehtäviin. Toiminnan vetäminen tapahtui ryhmän henkilökunnan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimesta yhdessä tai erikseen. Tuloksista ilmeni, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat erilaisista toteuttamisen tavoista, mutta kukaan ei nimennyt niitä teoreettisessa viitekehityksessä esittelemämme jaottelun mukaan. Tästä huolimatta kerronnasta oli tunnistettavissa Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) kolmen päätyyppin toteuttamisen tapoja. Tuloksemme olivat yhdenmukaiset Suhosen ym. (2020, s. 36) kanssa, jotka havaitsivat, että vastauksissa kuvataan erilaisia toteuttamisen tapoja ilman käsitettä. Tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen erityisopettajat luonnehtivat tilanteita, joissa toimintaa veti hänen lisäksi joku ryhmän aikuisista. Näissä tilanteissa toinen hoiti opetuksen ja toinen avusti. Tämä on Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) jaottelussa avustavaa ja täydentävää opetusta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ilmaisivat myös rinnakkaisen opetuksen ja tiimiopetuksen muotoja. Rinnakkainen opetus viittasi tilanteisiin, joissa lapsiryhmä oli jaettu erikokoisiin pienryhmiin, joihin kasvattajat asettuivat vetämään toimintaa. Eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja totesi, että parhaimmillaan yhteisopettajuus oli sitä, että toinen jatkoi siitä mihin toinen jäi. Tämä on pitkälle vietyä yhteisopettajuutta, tiimiopetusta, jossa yhteisopettajien kesken vallitsee toistensa tuntemus ja keskinäinen arvostus (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 28). Tulostemme mukaan yhteisopettajuuden toteuttamisessa roolitusten jakaminen ja toteuttamisen tavat näyttöytyivät kirjavana. Samoin Nissim'in ja Naifeld'in (2018) tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että toteuttamisen tapoja käytettiin vaihtelevasti, eikä mikään tapa noussut dominoivaksi.

Yhteisopettajuus lapsen hyvinvoinnin tukemisena

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvauksissa lapsen hyvinvoinnin tukeminen osoittautui sekä työn lähtökohdaksi että päämääräksi. Lähtökohta liittyi ajatuksiin työn tarkoituksesta. Kerronnassa kuului, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat menivät ryhmään lasta ja lapsen tuen tarjoamista varten. Tällöin he asettuivat lapsen tasolle ja herkällä korvalla kuuntelivat lapsen ajatuksia ja ehdotuksia. Päämäärä puolestaan näyttöytyi kuvauksissa työn tavoitteena. Yhteisopettajuutta toteuttamalla tuen tarpeisiin vastaaminen näyttöytyi vahvempana. Monipuolisen havainnoinnin mahdollisuudet koettiin tärkeänä tuen vahvistajana. Yhteisopettajuus antoi mahdollisuuden systemaattiseen havainnointiin sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajalle että ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalle erityisesti ohjatuilla opetustuokioilla. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli mahdollisuus havainnoida arjen tilanteita ja leikkiä. Sandbergin (2023, s.40) mukaan tuen prosessi alkaa lapsen havainnoinnista. Havainnoinnin avulla voidaan

kartoittaa lapsen haasteisiin vaikuttavia tekijöitä ympäristössä ja suunnitella tukikeinoja sen mukaan (Heiskanen, 2019). Tutkimuksessamme havaintojen jakaminen ja yhdistäminen näyttöä tärkeänä. Yhdistämällä usean kasvattajan näkemykset ja havainnot lapsista, pystyttiin näkemään enemmän. Liittämällä yhteen varhaiskasvatuksen erityisopettajien erityispedagogi-
nen tietämys ja muiden kasvattajien pedagoginen osaaminen sekä lapsituntemus saatiin laajempi näkemys lapsesta ja hänen kokonaistilanteestaan, jolloin kaikkien osapuolten tietämys ja lapsituntemus vahvistui. Tämä mahdollisti yhteisen pohdinnan lapsen asioista ja ratkaisujen etsimisen lapsen tukemiseen yhdessä. Heiskanen (2019) kiteyttää, että systemaattisen havainnoinnin ja dokumentoinnin avulla voidaan parhaassa tapauksessa kartoittaa ja löytää olosuhteet, jossa tuen avulla lapsi saa onnistua, oppia ja voida hyvin.

Tutkimuksessamme yhteisopettajuus mahdollisti aikuisen vahvemman läsnäolon lapselle. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli aikaa ja halua kohdata ja kuunnella lapsia aidosti, mikä tukee osallisuuden toteutumista. Rannan (2021, s. 92) mukaan kasvattajan aito läsnäolo, kuuntelemisen taito ja aktiivinen havainnointi sekä havaintojen jakaminen mahdollistavat osallisuuden toteutumisen, mikä on yksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohta (Viitala, 2019). Lapsen kuulemisen tulee toteutua koko päivän aikana, ei pelkästään järjestetyissä tuokioissa (Nivala, 2021; Ranta, 2021, s. 92). Tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomana lämpimän vuorovaikutussuhteen luominen lapsiin oli merkityksellistä. He halusivat antaa lapsille aikaa, läheisyyttä ja syliä. Tällainen lasta arvostava ja aito kiinnostus häntä kohtaan auttaa Rannan (2021, s. 46) mukaan positiivisen vuorovaikutussuhteen luomisessa, mikä vahvistaa osallisuuden toteutumista (Heiskanen ym., 2021, s. 17; Viitala 2019). Tutkimustuloksemme tukee aiempaa tutkimusta (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Sanders-Smith ym., 2021), joissa on tullut esiin, että yhteisopettajuuden avulla lapsia voidaan kohdata ja huomioida paremmin.

Tutkimuksemme mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät leikki- ja vuorovaikutustaitojen tukemista tärkeänä. He tukivat suunnitelmallisesti näiden taitojen oppimista. Leikkiä tuettiin sekä arjen tilanteissa että tietyille lapsille yksilöllisesti kohdentaen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät tärkeänä, että leikkitaitojen tukeminen saataisiin käyttöön ryhmän arkeen, jolloin lapsilla on mahdollisuus harjoitella niitä vertaistensa kanssa. Vertaisryhmässä lapsi oppii sosiaalisia taitoja (Alijoki & Pihlaja, 2020), joita hän tarvitsee päästäkseen mukaan leikkiin (Viitala, 2019). Vertaisryhmään kuulumisen (Heiskanen ym., 2021, s. 17) ja siinä hyväksytyksi tuleminen on lapsen hyvinvoinnille tärkeää (Viitala, 2019). Tukea tarvitseva lapsi voi tarvita enemmän aikuisen tukea ja ohjausta päästäkseen mukaan leikkiin (Suhonen ym.,

2015; Viitala, 2019; Østvik ym., 2018). Lasten välisiä vuorovaikutussuhteita ja leikkitaitoja tukemalla vahvistetaan yhteenkuuluvuutta ja sosiaalisen osallisuuden toteutumista (Nivala, 2021; Viitala, 2019). Tuloksistamme ilmeni, että varhaiskasvatusryhmissä kaikki lapset otettiin yhteiseen toimintaan mukaan lapsen tarpeet huomioiden. Tutkimuksemme mukaan yhteisopettajuudella tuettiin osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden toteutumista, joihin inklusiivinen varhaiskasvatus perustuu. Sama tulos on nähty myös aiemmissa tutkimuksissa (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2021; Sanders-Smith ym., 2021). Huomionarvoista on, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien kerronnassa kuvailtiin vanhemmilta saatua palautetta inklusiivisesta ryhmästä. Vanhemmat olivat hyvillään siitä, että heidän lapsensa kohtasivat erilaisuutta. Tukea tarvitsevien lasten vanhemmat kokivat tärkeänä, että heidän lapsensa olivat osa ryhmää tasavertaisina ryhmän jäseninä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat viittasivat puheissaan usein kokopäiväpedagogiikkaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022, s. 22–23) ei tunnista kokopäiväpedagogiikka -käsitettä, mutta mainitsee pedagogiikan olevan kokonaisvaltaista toimintaa. Lämsä (2021) huomauttaa, että kokopäiväpedagogiikka on monitulkintainen, ja määrittää sen tarkoitettavan työvälinettä, joka mahdollistaa lapsen kokonaisvaltaisen pedagogisen tukemisen. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme kokopäiväpedagogiikan Lämsän (2021) tavoin tarkoittavan tarkoituksenmukaista pedagogiikkaa sekä tavoitteellista toimintaa jokaisessa hetkessä päivän aikana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kerronnassa kokopäiväpedagogiikka näyttäytyi arkitilanteiden ymmärtämisen arvokkaina hetkinä, joissa lapsille annettiin pedagogista tukea ryhmän kasvattajien ja erityisopettajan toimesta. Kerronnassa korostui arjen tilanteiden, kuten ruokailujen ja leikkimisen lisäksi siirtymien, porrastuksien ja aikuisen paikan suunnitteleminen. Koska varhaiskasvatustiimeissä oli kolmesta seitsemään ammattilaista, oli tärkeää miettiä jokaisen aikuisen paikka etukäteen, jotta aikuisen aito läsnäolo lapselle toteutuisi.

Lapsen tukea mahdollistettiin pienryhmätoiminnalla, jolloin lapset oli jaettu tietyin perustein kolmesta neljään pienryhmään, ja pienryhmät olivat jakautuneet eri tiloihin. Heiskanen ym. (2021, s. 21) mainitsevat pienryhmätoiminnan pedagogiseksi tuen muodoksi sisällyttäen sen yleiseen, tehostettuun tai erityiseen tukeen. Tuloksissamme pienryhmätoiminta ei ollut pelkästään tukea tarvitsevien lasten tuen muoto, vaan siitä hyötyivät ryhmän kaikki lapset, koska se oli luonnollisena osana laadukasta inklusiivista varhaiskasvatusta. Niin ikään oppimisympäristön muokkaaminen sekä kuvatuki näyttäytyivät kaikkien lasten tukimuotona. Varhaiskasvatuk-

sen erityisopettajat olivat mukana muun tiimin kanssa suunnittelemassa ja muokkaamassa oppimisympäristöä lasten tarpeita vastaavaksi. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan laatimasta kuvatuesta hyötyivät kaikki lapset.

Tukea tarvitsevien lasten tukea vahvistettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien tarjoamana yksilöllisenä ohjauksena. Eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaili ryhmän toimintatapaa joustavaksi, jossa oli sovittu, että hänet voi tarpeen tullen vetäistä pulmatilanteeseen esimerkiksi lapsen haastavan käytöksen vuoksi. Yksilöllisen ohjauksen lisäksi tukea tarvitseville lapsille tarjottiin kohdennettua tukea esimerkiksi erilaisilla kerhoilla tai suunnitelmallisilla pelihetkillä. Tämänäyttöisellä kohdennetulla, oikea-aikaisella tuella edistetään lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa (OPH, 2022, s. 56).

7.2 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus

Noudatimme tutkimuksessamme ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK, 2019), joita tutkijan tulee noudattaa koko ajan tutkimusta tehdessään (Juuti & Puusa, 2020b). Ennen tutkimuksen aloittamista haimme tutkimusluvan kunnan varhaiskasvatusjohtajalta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) periaatteita mukaillen laadimme tutkittaville kirjallisen suostumuslomakkeen (Liite 1), jossa ilmaisimme, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, sen voi keskeyttää halutessaan, ja että heillä on oikeus peruuttaa suostumuksensa tutkimukseen milloin tahansa. Lisäksi avasimme henkilötietojen käsittelyä, tutkimuksen sisältöä ja tavoitteita. Tutkittavat lukivat ja allekirjoittivat lomakkeen ennen haastattelua. Samalla kävimme pääkohdat suullisesti läpi, jotta varmistuisimme siitä, että tutkittavat ymmärtävät, millaiseen tutkimukseen lupautuvat. Emme kerro tutkimuksessamme tutkittavien nimiä, hankkeiden nimiä, emmekä kuntaa, jossa hankkeet toimivat. Tutkimusaineiston ja henkilötietoja koskevat tunnistetiedot olemme säilyttäneet Oulun yliopiston pilvipalvelussa ja paperiset suostumuslomakkeet lukollisessa kaapissa. Hävitämme sekä aineiston että tunnistetiedot, kun tutkielmamme on arvioitu.

Ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ihmisarvon ja oikeuksien kunnioittaminen (TENK, 2019). Eettisyyttä ja luotettavuutta tarkastelimme jokaisessa tutkimuksemme vaiheessa. Tutkimusprosessimme lähti liikkeelle tutkimuk-

sen aiheen valinnasta. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006a) tuovat esille, että tutkimusaiheen tulisi olla tutkijan oman tieteenalan mukainen ja perusteltu. Halusimme lähteä selvittämään varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia toteuttamastaan yhteisopettajuudesta. Kolemme, että aihe on ajankohtainen ja tärkeä, koska varhaiskasvatuksessa on käynnissä muutosvaihe aiemmin mainittujen lakimuutosten ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistusten myötä. Tämän takia on tarpeen tarkastella erilaisia mahdollisuuksia lapsen tuen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Lisäksi aihe tukee omaa ammatillista kehittymistämme, koska tulemme työskentelemään varhaiskasvatuksen erityisopettajina tulevaisuudessa. Tutkimuksen tekemisen avulla olemme syventäneet tietämystämme varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä ja yhteisopettajuudesta yhtenä työmuotona inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.

Olemme perehtyneet sekä kotimaiseen että kansainväliseen tutkimus- ja teorian tietoon liittyen yhteisopettajuuteen ja inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Näistä aihekokonaisuuksista muodostui tutkimuksemme teoreettinen viitekehys, joka on toiminut tutkimuksemme tausta-ajatukseksi ja kulkenut mukana ajatuksissamme koko prosessin ajan. Tutkijan perehdyttyä tutkittavaan ilmiöön huolellisesti ottaen useita eri näkökulmia esiin tutkimuksen luotettavuus paranee (Aaltio & Puusa, 2020). Huomattava on kuitenkin, että yhteisopettajuutta koskeva aiempi tutkimus liittyy vahvasti koulumaailmaan ja varhaiskasvatuksen osalta aiempaa tutkimusta on niukasti saatavilla. Lisäksi suomalainen varhaiskasvatus ei ole verrattavissa suoraan muiden maiden varhaiskasvatukseen, koska toteutustavat eivät ole yhtäläisiä kansainvälisesti. Kuitenkin yhteisopettajuuden elementit sekä varhaiskasvatuksessa että koulumaailmassa nojaavat yhteistyöhön ja inklusiivisuuden vahvistamiseen, joten ajattelemme, että aiemmat tutkimustulokset olivat sovellettavissa tämän tutkimuksen kontekstiin.

Oma aiempi taustamme varhaiskasvatuksesta on osaltaan voinut vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuskohteen rajaus on myös eettinen valinta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 154). Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkijan yhteys tutkimusaiheeseen voi olla eduksi, koska aiempi tietämys voi vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi haastattelujen toteuttamisessa. Kolemme, että työkokemuksemme ja aiempi tieto varhaiskasvatuksesta on ollut hyödyllistä tutkimuksen tekemisen aikana, mutta toisaalta se voi myös synnyttää meissä ennakkoajatuksia ja oletuksia, mikä on voinut vaikuttaa tulkintaan. Aaltio ja Puusa (2020) tuovat esille, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan reflektiivinen ajattelu korostuu ja on tärkeä tiedostaa oman subjektiivisuuden merkitys tutkimukselle. Oman subjektiivisuutensa tunnistamisen kautta on mahdollista synnyttää objektiivisuus (Eskola & Suoranta, 2014, s. 17). Laadullisessa tutkimuksessa

tutkijan henkilökohtaisen kokemuksen vaikutus on hyväksyttävää, koska havainnot eivät ole koskaan irrallaan aiemmasta esitietämyksestä (Aaltio & Puusa, 2020).

Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tulee tarkastella aineiston tuottamisen näkökulmasta (Aaltio & Puusa, 2020). Keräsimme aineiston haastattelemalla kahdeksaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa toteuttaen kaksi ryhmähaastattelua ja yhden yksilöhaastattelun. Tutkimuksen luotettavuutta lisää, jos tutkimuksen kohderyhmä osaa kertoa tutkittavasta ilmiöstä (Graneheim ym., 2017). Tutkimuksemme osallistuneilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli taustaa yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Valmistauduimme aineistonkeruutilanteeseen lukemalla ryhmähaastatteluihin liittyvää kirjallisuutta. Ajatuksenamme oli kerätä aineisto mahdollisimman keskusteleavassa ja vuorovaikutuksellisessa ilmapiirissä. Tätä tuki se, että toisaalta me tutkijoina jaoimme haastateltavien kanssa yhteisen ”ammattillisen kielen”, sillä olemme molemmat työskennelleet varhaiskasvatuksessa pitkään, ja toisaalta haastatteluryhmämme olivat homogeenisia.

Tietynlainen samanlaisuus ryhmän jäsenillä on tärkeää erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta (Valtonen & Viitanen, 2020). Hankkeissa työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat tunsivat toisensa entuudestaan. Tuttuuden perusteella voisi kuvitella, etteivät he arkaile toisiaan ilmaisuissaan, eikä toisten ihmisten läsnäolo rajoita keskustelua. Silti emme voineet olla varmoja ja tuudittautua siihen, että luonteva keskustelu syntyisi kuin itsestään. Saadakseen keskustelevan haastattelun, haastattelijan tehtävänä on luoda tilanteeseen luottamuksellinen ilmapiiri (Puusa, 2020a) ja kiinnittää huomio ryhmädynamiikkaan ja valtahierarkiaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 64). Näihin valmistauduimme etukäteen miettimällä haastattelurunkoa ja jakamalla omat tehtävämme haastattelutilanteeseen. Kuitenkin ryhmähaastattelu yllätti meidät haastavuudellaan. Useamman ihmisen haastattelu vaati tarkkaavaisuutta ja vahvaa läsnäoloa tilanteessa. Oli seurattava tarkasti, kuka puhuu ja pysyykö keskustelu aiheessa. Jälkikäteen huomasimme, että olisimme voineet esittää tarkentavia kysymyksiä enemmänkin. Yksilöhaastattelun toteuttaminen oli mielestämme helpommin hallittavissa, kuten myös Hirsjärvi ja Hurme (2022, s. 62) toteavat. Jälkeenpäin ajattelimme, että pilottihaastattelun tekeminen olisi voinut olla hyödyllistä ennen ryhmähaastattelujen toteuttamista. Pietilä (2017) tuo esille, että pilottihaastattelun avulla voidaan testata teemahaastattelurungon toimivuutta ja harjoitella haastattelutilannetta. Tällöin haastatteliijoilla on mahdollisuus vielä muuttaa kysymysten muotoilua ja arvioida haastattelun pituutta (Hirsjärvi ja Hurme, 2022, s. 74). Ryhmähaastattelun tekeminen on Pietilän (2017) mukaan taitolaji, jossa kokemus kartuttaa osaamista ja varmuutta.

Kerroimme haastateltaville haastattelun aiheen etukäteen hankekoordinaattorin välityksellä. Mietimme myös teemojen jakamista etukäteen haastateltaville, mutta päätimme olla antamatta niitä. Ennakkoon toimitetut teemat voivat rajoittaa tutkittavien ajatuksia ja vaikuttaa haastattelun sisältöön epäsuotuisalla tavalla (Puusa, 2020a), mutta toisaalta ne voivat myös mahdollistaa runsaan sisällön, kun haastateltavat ovat päässeet käsittelemään mielessään asioita etukäteen (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 64). Haastattelutilanteiden jälkeen pohdimme, olisiko etukäteen annetut teemat vaikuttaneet aineiston sisältöön ja sen runsauteen. Jollekin osallistujalle kenties olisi ollut helpompaa, jos etukäteisvalmistautuminen olisi ollut mahdollista. Jälkeen päin toteimmme, että spontaania keskustelua kuitenkin pääsi syntymään ja aineistoa analysoidessamme havaitsimme, että keräämämme aineisto oli runsas ja riittävä.

Avasimme analyysiprosessimme kulkua kappaleessa 5. Kuvasimme analyysin etenemisen vaihe vaiheelta, jotta myös lukijalle tuli näkyväksi, miten päädyimme tuloksiin ja johtopäätöksiin. Ruusuvuori ym. (2010) tuovat esille, että luotettavuuden lisäämiseksi on syytä tehdä analyysi mahdollisimman läpinäkyväksi ja näyttää lukijalle, mistä aineiston kokonaisuus rakentuu. Mitä tarkemmin ja havainnollisemmin tutkimuksen vaiheet on esitelty, sitä paremmin luotettavuus on arvioitavissa (Aaltio & Puusa, 2020; Kiviniemi, 2018). Lisäsimme tutkielmaan taulukoita, jotka havainnollistavat luokkien muodostumista analyysin aikana. Tallensimme analyysin vaiheet erillisille tiedostoille, joten pystyimme palaamaan niihin ja tarkistamaan, että yhteys aineiston sisältöön säilyy analyysin edetessä. Luokitteluvaihe muodostui tutkimuksessamme työlääksi, koska alkuperäisilmaukset olivat runsaita ja niihin sisältyi useita merkityksiä. Niistä muodostui suuri määrä pelkistettyjä ilmauksia, koska emme halunneet hukata aineiston sisältöä. Poimimme aineistosta alkuperäisilmauksia osaksi raporttiamme, jolloin tutkittavien omat ajatukset tulivat näkyväksi. Puusa (2020b) tuo esille, että aineistokatkelmat antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan tulkintojen taustoja.

Toteutimme tutkielmamme parityönä. Kun samaa ilmiötä tutkii kaksi tai useampi tutkija, puhutaan tutkijatriangulaatiosta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 70). Parhaimmillaan tutkijatriangulaatio voi lisätä luotettavuutta ja eettisyyttä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006b), sillä dialogi parantaa laatua ja edistää päätösten hallintaa (Aaltio & Puusa, 2020). Läpi tutkimus- ja kirjoitusprosessimme keskustelimme ja neuvottelimme tehdyistä havainnoista sekä nousseista ajatuksista ja kysymyksistä. Lisäksi teimme kaikki tutkimusprosessiin, kuten aiheen rajaukseen, aineiston hankintaan, luokitteluun ja tulkintaan liittyvät ratkaisut yhdessä. Jatkuva itsenäinen ja yhteinen reflektointi edisti ajatteluamme, sillä sen avulla koimme pystyvämme kriittisempään ajatteluun kuin mihin olisimme yksin pystyneet. Luotettavuutta lisää myös se, jos

tutkijat kirjoittavat päiväkirjaa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 190). Meillä oli jaettu yhteinen päiväkirjatiedosto, johon kävimme kirjaamassa kysymyksiä ja ajatuksia, jotka vaativat pohtimista yhdessä. Koemme, että näkemyksiä ja ajatuksia jakamalla monipuolistimme tutkimusta ja pääsimme laajempaan näkökulmaan. Ajatteleimme, että tutkijayhteistyö vahvisti tutkimuksemme luotettavuutta.

7.3 Tutkielman merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Koska tässä tutkielmassa tarkastelimme kehittämishankkeissa toteutettavaa yhteisopettajuutta, otantamme oli suhteellisen suppea. Tuloksemme tarjoavat yleistettävyyden sijaan hyödyllistä tietoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksista yhteisopettajuuden toteuttamisesta ja kehittämisestä. Tämän tutkielman tuloksia voidaan soveltaen hyödyntää yhteisopettajuuden kehittämisessä monenlaisissa varhaiskasvatusympäristöissä. Tulostemme perusteella on tärkeää nähdä yhteisopettajuus kokonaisuutena, jossa yhdistyy asiantuntijuudet, vastuun jakaminen, yhteistyö ja lapsen hyvinvointi. Ratkaisevaa on oma ja kaikkien tiimin jäsenten suhtautumistapa yhteistyön tekemiseen. Tutkielmamme perusteella huomionarvoinen näkökulma yhteisopettajuuden kehittämiseen varhaiskasvatuksessa on yhteisopettajuuden näkeminen laajempaa yhteistyön muotona. Yhteisopettajuutta ei voida ajatella ainoastaan opettajien välisenä yhteistyönä, vaan varhaiskasvatuksessa jokainen tiimin jäsen on merkityksellinen.

Koska tutkimusjoukkoomme kuului ainoastaan varhaiskasvatuksen erityisopettajia, jäimme pohtimaan, olisiko varhaiskasvatuksen opettajien ottaminen haastatteluryhmiin tuonut lisäarvoa tutkimukselle. Yhteisopettajuuden kulmakivi on, että sitä tehdään yhteistyössä, joten olisi voinut olla mielekäästä kuulla molempia osapuolia. Tällöin myös varhaiskasvatuksen opettajien näkökulma olisi tullut esiin. Toisaalta nyt, kun haastattelimme vain varhaiskasvatuksen erityisopettajia, he uskalsivat kertoa avoimesti toiseen ammattiryhmään liittyviä haasteita. Epäilemme, että nämä olisivat voineet jääneet piiloon, jos varhaiskasvatuksen opettajat olisivat olleet läsnä haastattelutilanteessa. Jos olisimme haastatelleet myös varhaiskasvatuksen opettajia, he olisivat kenties tuoneet omasta näkökulmasta esiin haasteita suhteessa varhaiskasvatuksen erityisopettajiin ja yhteistyöhön. Tästä syntyisi hyvä aihe jatkotutkimukselle.

Tutkimustuloksissamme nousi vahvasti esiin koko tiimin merkitys yhteisopettajuudessa. Tulostemme valossa jäimme pohtimaan, voisiko tutkimusta jatkaa myös selvittämällä kaikkien tiimin jäsenten ajatuksia aihepiiristä. Varhaiskasvatuksessa työskentelee eri ammattiryhmien

jäseniä, joilla jokaisella on koulutuksensa mukana tuomaa ammatillista osaamista (OPH, 2022, s. 14) sekä henkilökohtaisia vahvuuksia. Olisi houkuttelevaa ottaa tutkimukseen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan lisäksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja avustajat, joiden merkitys tuloksissamme nousi äärimmäisen arvokkaaksi suhteessa opettajuuteen, lapsen tukeen ja yhteistyöhön. Emme löytäneet yhteisopettajuus-tutkimusta, joissa varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ja avustajien näkökulma olisi ollut mukana. Tämän vuoksi näkisimme mielenkiintoisena tutkia yhteisopettajuutta ja yhteistyötä koko tiimin näkökulmasta.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, (s. 169–180). Gaudeamus Oy.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus*. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. (Jyväskylä studies in humanities, 179) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 274–287). PS-kustannus.
- Alila, K. & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tuoksi* (s. 8–21). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Booth, T. (2011). The name on rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- 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.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Chitiyo, J. & Brinda, W. (2018). Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38–51. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>
- Conderman, G, Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful Co-Teaching. Real Cases and Effective Strategies*. Corwin Press.

- 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>
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteutuminen. Valtakunnallinen selvitys*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 39. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 180–200). (5. uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu. Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (s. 24–46). PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Estola, E., Alila, K & Kinos, J. (2014). Yhteenvetoa: varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi* (s. 56–61). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuis-tioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B-M. & Lundan, B. (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Heiskanen, N. (2019). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95–120). PS-kustannus.
- 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.
- Heiskanen, N., Pyökkimies, M. & Syrjämäki, M. (2022). Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 38–56). PS-kustannus.
- Heisler, L. & Thousand, J. (2021). A Guide to Co-Teaching for the SLP: A Tutorial. *Communication Disorders Quarterly*, 42(2), 122–127. <https://doi.org/10.1177/1525740119886310>

- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95. <https://journal.fi/kasvatusjaaika>
- 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>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Oy.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 9–37). Vastapaino.
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spon, J., Hyett, N., Bagley, K. & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Jortveit, M. & Kovac, V. B. (2022). Co-teaching that works: special and general educators’ perspectives on collaboration. *Teaching education*. 33(3), 286–300. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus Oy.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 166–168). Gaudeamus Oy.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti – Jecer* 4(2), 159–179. <https://journal.fi/jecer>
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80221>
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.), *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. (s. 12–32). Gaudeamus.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 62–74). (5. uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa* (Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium, 203) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika oulu.fi/Record/isbn978-952-62-3143-3>
- Kupila, P. (2020). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 315–326). (5. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(2), 373–398. <https://journal.fi/jecer>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). PS-kustannus.
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021).
- Lee, Y-J. & Recchia, S. (2016). Early Childhood Inclusion. *YC Young children*, 71(5), 79–84. <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.5.79>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Sage publications.
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:6.
- Louhela-Risteelä, V. (2016). Samanaikaisopettajuudesta yhteiseen opettajuuteen. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s. 75–88). PS-kustannus.
- Louhela-Risteelä, V. & Viljamaa, E. (2022). Yhteisopettajuus tuen ja toimintakulttuurin kehittämisen työkaluna. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 160–173). PS-kustannus.
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>

- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Yhteisopettajuus. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 10–13). Arvionti-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti.
- McCormick, L., Noonan, M. J., Ogata, V. & Heck, R. (2001). Co-Teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 119–132.
- Metsämuuronen, J. (2011a). Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 125–134). (1. uudistettu painos). International Melthep Oy.
- Metsämuuronen, J. (2011b). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 84–131). (1. uudistettu painos). International Methelp Oy.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the Co-teaching Marriage Work!* Corvin Press.
- Neifeald, E. & Nissim, Y. (2019). Co-Teaching in the “Academia Class”: Evaluation of Advantages and Frequency of Practises. *International Education Studies*, 12(5), 86–98. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n5p86>
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children’s experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>
- Nissim, Y. & Naifeld, E. (2018). Co-Teaching in the Academy-Class Program: From Theory to Practical Experience. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 79–91. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p79>
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early childhood Education Research*, 10(1), 33–59. <https://journal.fi/jecer/index>
- Opetushallitus. (2016a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2016b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 88–105). Vastapaino.
- Pihlaja, P. (2019). Ryhmä erilaisten lasten kasvupaikkana. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 79–94). (2. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70–91. <https://journal.fi/kasvatusjaaika>
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 17–49). (2. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja%20.pdf?sequence=1>
- Puroila, A-M., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Takala, M. (2021). Young Children's Belonging in Finnish Educational Settings: an Intersectional Analysis. *International Journal of Early Childhood*, 53, 9–29. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00282-y>
- Puusa A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 99–112). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–153). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 23–38). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 73–84). Gaudeamus Oy.
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-kustannus.

- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 238) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. LAUDA. Lapin yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Ranta, S. & Heiskanen, N. (2022). Toimiva tiimityö – jaettu vastuu lapsen tuesta. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuvaksi ja kehittyvät käytännöt* (s. 137–154). PS-kustannus.
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2019). Varhaiskasvattajan ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 121–140). (2. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–38). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Vastapaino.
- Rytivaara, A., Pulkkinen J., Palmu I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 16–24). Niilo Mäki Instituutti.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006a). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 27.2.2023 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_1.html
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006b). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 27.2.2023 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., & Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548938>
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326–342. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>

- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere University Press.
- Sandberg, E. (2023). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (3. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Sanders-Smith, S., Lyons, M., Ya-Hsuan Yang, S. & McCarthy, S. (2021). Valuing relationships, valuing differences: Co-teaching practices in a Hong Kong early childhood center. *Teaching and Teacher Education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103230>
- 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. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä* (Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium, 194) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-2733-7>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Stratigos, T., Bradley, B. & Sumsion, J. (2014). Infants, family daycare and the politics of belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 171–186. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0110-0>
- Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A. & Tragoulia, E. (2020). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 443–461. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928>
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmässä: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Helsingin kaupunki. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/314648/VEO_malli_yliopiston_hankeraportti.pdf?sequence=1
- Suhonen, E., Nislin, M., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>

- Syvälähti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. (1977). Alkulause. Teoksessa R. Syvälahti, R. Rauhala & H. Porkola (toim.), *Samanaikaisopetus* (s. 5). Klinikkaopetus ry. Kunnallispaino.
- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 18(3), 231–244. <https://web-s-ebscohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=933317ac-89df-4b24-90af-8d9460ff2004%40redis>
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inkluusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 139–158). PS-kustannus.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239–248. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 38–55). (5. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Unesco. (1994). Salamanca Statement. The Salamanca statement and framework for action. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Valtonen, A. & Viitanen, M. (2020). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 73–83). Gaudeamus Oy.
- Varhaiskasvatuslaki. (540/2018).
- Viitala, R. (2014). *Jotenki häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. (Jyväskylän yliopisto studies in education, psychology and social research, 501). [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–78). (2. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207–229. <https://journal.fi/jecer/article/view/114079>

Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. (2021). *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Haettu 26.9.2022 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2

Østvik, J. Ytterhus, B. & Balandin, S. (2018). ‘So how does one define a friendship?’: Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 334–348. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312799>

Liite 1

Tiedote ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Hyvä varhaiskasvatuksen erityisopettaja!

Opiskelemme Oulun yliopistossa opetus- ja kasvatusalan maisteriohjelmassa erityispedagogiikkaa. Teemme Pro Gradu –tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajien (vo) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien (veo) toteuttamasta yhteisopettajuudesta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten eri hankkeissa on toteutettu yhteisopettajuutta. Haluamme tietää millaisia yhteisopettajuuden työtapoja on käytetty ja onko yhteisopettajuus koettu hyödylliseksi tai onko sen toteuttamiselle ollut esteitä. Lisäksi haluaisimme kuulla kehittämisideoita yhteisopettajuuteen liittyen.

Keräämme tutkimuksemme aineiston ryhmäkeskusteluna xx.xx.2022. Xxx/ xxx- ja xxx -hankkeiden veot muodostavat omat ryhmänsä, joissa tunnin mittainen keskustelu käydään. Teemme keskusteluista muistiinpanoja ja tallennamme ne nauhurille ja Zoom-tallenteeksi.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Käsittelemme aineiston luottamuksellisesti ja anonyymisti. Veojen taustatiedoista keräämme työkokemuksen määrän sekä koulutustaustan. Käsittelemme aineiston jokaiselle veolle annettulla tunnuskirjaimella. Aineistosta tai julkaisusta (Pro Gradu -tutkielma) ei voi tunnistaa henkilöitä, sillä emme kerro hankkeiden nimiä, kaupunkia tai veojen nimitietoja. Noudatamme aineiston säilyttämisessä ja käsittelyssä Oulun yliopiston tietoturvaan liittyviä ohjeistuksia. Hävitämme aineiston toukokuussa 2023, kun Pro Gradu -tutkielmamme on arvioitu.

Tutkimustuloksia on tarkoitus hyödyntää yhteisopettajuuden sekä veon erilaisten työmuotojen kehittämisessä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.

Ystävällisin terveisin

Johanna Jaakkola ja Soile Rydman

Tutkimusta ohjaa Elina Viljamaa, elina.viljamaa@oulu.fi

Suostun osallistumaan tutkimukseen

Päiväys

Liite 2

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

Millainen koulutus sinulla on?

Kuinka pitkä työkokemus varhaiskasvatuksessa sinulla on?

Kuinka monessa ryhmässä työskentelet tällä hetkellä?

TEEMA 1: Yhteisopettajuuden toteutuminen

Tarkentavia kysymyksiä:

Kuinka kauan yhteisopettajuutta on toteutettu?

Kenen kanssa yhteisopettajuutta on toteutettu?

Kuinka usein yhteisopettajuutta on toteutettu?

Onko yhteisopettajuuteen saatu koulutusta ennen sen toteuttamista? Jos on, millaista? Jos ei, miten siihen on perehdytty?

Millä tavalla yhteisopettajuuteen suhtaudutaan henkilökohtaisella tasolla (veo)? Onko suhtautuminen muuttunut kokemuksen myötä?

Millä tavalla henkilökunta ja johtaja yksikössä on suhtautunut yhteisopettajuuteen?

TEEMA 2: Yhteisopettajuuden suunnittelu, toteutus ja arviointi

Tarkentavia kysymyksiä:

Miten yhteisopettajuuden toteuttamista on suunniteltu? Missä suunnittelu on toteutettu?

Miten yhteisopettajuutta on toteutettu (työmuodot)? Kerro esimerkkejä.

Miten vastuut ja roolit ovat jakaantuneet?

Miten arviointia on toteutettu lapsen oppimisen ja yhteisopettajuuden kannalta?

TEEMA 3: Yhteisopettajuuden hyödyt

Tarkentavia kysymyksiä:

Millaisia hyötyjä yhteisopettajuudesta on koettu olevan lapselle? Esimerkkejä.

Millaisia vaikutuksia yhteisopettajuudesta on ollut lapsen tukeen? (tunnistamiseen, tuen tarjoamiseen/ kohdentamiseen ja tuen arvioimiseen) Esimerkkejä.

Millaisia hyötyjä yhteisopettajuudesta on ollut yleisesti lapsiryhmälle? Esimerkkejä.

Millaisia hyötyjä yhteisopettajuudesta on ollut veoille? Entä muille kasvattajille ryhmässä? Esimerkkejä.

TEEMA 4: Esteet yhteisopettajuuden toteuttamiselle

Tarkentavia kysymyksiä:

Mitkä tekijät ovat vaikeuttaneet yhteisopettajuuden toteutumista?

Mitkä tekijät ovat olleet esteinä yhteisopettajuuden toteuttamiselle?

Onko yhteisopettajuuden toteuttamisesta koettu seuraavan jotain negatiivista? Jos on, niin mitä?

TEEMA 5: Yhteisopettajuuden kehittäminen

Tarkentavia kysymyksiä:

Onko jonkin asian koettu edistävän yhteisopettajuuden onnistumista? Esimerkkejä.

Voisiko yhteisopettajuus olla yksi veon käyttämistä työmuodoista? Mitä siihen vaadittaisiin?

Mitä onnistuneeseen yhteisopettajuuteen sisältyy?

Kuvaile ihanteellista yhteisopettajuutta. Miten sellaiseen päästäisiin?

Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa, mitä emme huomanneet kysyä?