

Yhdessä vai erikseen?
**Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien koke-
muksia ja käsityksiä yhteisopetuksesta**
Hanna Iso-Kuortti ja Mia Kinnunen

Varhaiserityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Iso-Kuortti, Hanna ja Kinnunen, Mia. "Yhdessä vai erikseen?" Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteisopetuksesta. Varhaiserityispedagogiikan pro gradututkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, 45 sivua.

Varhaiskasvatuslain (2018) uudistus 1.8.2022 sisälsi ensimmäistä kertaa kirjauksen lapsen tuesta vahvistaen inklusiivista varhaiskasvatusta. Tehty lakimuutos edellyttää opettajilta ja erityisopettajilta uudenlaisten yhteistyömallien, esimerkiksi yhteisopetuksen lisäämistä ja kehittämistä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan kokemuksia ja käsityksiä varhaiskasvatuksessa toteutettavasta yhteisopetuksesta.

Laadullisella tutkimuksella selvitettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja opettajan käyttämiä yhteisopetuksen menetelmiä, sekä tutkittiin opettajien ja erityisopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta. Aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen opettajayhdistysten kautta opettajille ja erityisopettajille lähetetyllä kyselylomakkeella, tutkimukseen osallistui 48 varhaiskasvatuksen opettajaa ja erityisopettajaa. Kyselytutkimuksella kerätty aineisto analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä.

Tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan yhteisopetus ei ole vakiintunut kaikkien opettajien ja erityisopettajien toimintataksiksi, sillä osalla vastaajista ei vielä ollut kokemuksia yhteisopetuksesta. Lisäksi yhteisopetuksen eri muotoja, eli samanaikais-, rinnakkais-, avustavaa ja vuorottelevaa opetusta toteutetaan pääasiassa osana pienryhmätoimintaa. Myös erityisopettajan osa-aikainen erityisopetus näyttää hakevan vielä muotoaan, sillä sille ei välttämättä löydy aina aikaa ja sijaa lapsiryhmän toiminnassa. Tällöin erityisopettajan rooli opetuksen ja lasten tukemisessa voi olla reaktiivinen.

Yhteisopetus näyttää myös olevan merkityksellistä sekä lapsen osallisuuden vahvistamisen että opettajien työssä jaksamisen ja kehittymisen näkökulmista. Yhteisopetuksen onnistuminen näyttää edellyttävän riittäviä henkilö- ja

aikaresursseja, koulutettua henkilöstöä, sekä varhaiskasvatusyksikön johtajan pedagogista johtamista lasten osallisuuden ja henkilöstön jaksamisen vahvistamiseksi. Inklusiivisella johtamisella voidaan mahdollistaa henkilö- ja aikaresursseja yhteisopetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen.

Asiasanat: yhteisopetus, inkluusio, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	1
SISÄLTÖ	3
1. JOHDANTO	4
1.1 Inklusion ja yhteisopetuksen kehitys	5
1.2 Yhteisopetuksen toimintamallit.....	7
1.3 Yhteisopetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.....	9
1.3.1 Yhteistyöstä yhteisopetukseen	10
1.3.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus ja yhteisopetus Suomessa.....	13
2. TUTKIMUSTEHTÄVÄ	16
3. TUTKIMUSMENETELMÄT	17
3.1 Tutkimusaineiston keruu.....	17
3.2 Tutkimukseen osallistujat.....	17
3.3 Aineiston analyysi	18
3.4 Eettiset ratkaisut.....	20
4. TULOKSET	22
4.1 Millaisia yhteisopetuksen muotoja varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja toteuttavat inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?.....	22
4.2 Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopetuksesta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?.....	26
5. POHDINTA	31
LÄHTEET	38
LIITTEET	43

1. JOHDANTO

Suomessa varhaiskasvatusta toteutetaan inklusiivisesti ja moniammatillisesti erilaisilla varhaiskasvatukseen suuntautuneilla koulutustaustoilla ja osaamisella. Inklusiivinen varhaiskasvatus perustuu ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja demokration vaatimukseen, jotka turvaavat lasten ja nuorten oppimisen maailmanlaajuisesti (YK:n lasten oikeuksien sopimus 1991; Unesco 1994; Viitala, 2022; Heiskanen ym., 2021). Suomi on sitoutunut Unescon Salamancan julistuksen (1994) mukaiseen yhdenvertaisen opetuksen kehittämiseen. Myös Suomen perustuslaissa (1999) todetaan, ettei ketään voi syrjiä iän, kielen, vamman tai terveydentilan perusteella.

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa noudatetaan eurooppalaista ekosysteemistä tuen ja inklusion mallia (European Agency for Special Needs and Inclusive Education EASNIE, 2017), joka ohjaa myös suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittämistä (Heiskanen ym., 2021). Ekosysteemisellä toimintamallilla tuetaan lapsen yhdenvertaista osallisuutta ja toimintaa lähipäiväkodissaan vertaisten seurassa (Heiskanen ym., 2021).

Varhaiskasvatuksessa tukea saavan lapsen opetuksesta vastaavat opettaja ja erityisopettaja yhdessä (Heiskanen ym., 2021; Viitala, 2022; Opetushallitus, 2022). Yhteisestä opetuksesta käytetään usein rinnakkain käsitteitä yhteisopetus ja samanaikaisopetus (Malinen & Palmu, 2017). Keskeisin yhteisopetuksen ja samanaikaisopetuksen ero on Saloviidan ym. (2016), sekä Takalan ym. (2020) mukaan opettajien keskinäisessä opetuksen suunnittelussa: yhteisopetukseen sitoutuneet opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhdessä, kun samanaikaisopetusta on mahdollista antaa ryhmälle samassa tilassa ilman opettajien yhteistä suunnittelua.

Varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan yhteisopetuksesta Suomessa tehtyjä tutkimuksia on vielä melko vähän. Tämän vuoksi yhteisopetus varhaiskasvatuksessa on tutkimusaiheena hyvin ajankohtainen. Lisäksi var-

haiskasvatukseen (2018) määriteltiin 1.8.2022 alkaen ensimmäistä kertaa lapsen oikeus saada tarvitsemaansa tukea. Lakimuutos edellyttää, että lapsi saa tarvitsemansa tuen omassa ryhmässään, ei erillisissä erityisryhmissä, joten varhaiskasvatusta tulee kehittää yhä inklusiivisempaan suuntaan (Heiskanen ym., 2021). Tämän myötä varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien ammatillinen rooli muuttuu: Inklusiivinen opetus ja kasvatus vaativat niin varhaiskasvatuksen opettajilta kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajiltakin aiempaa enemmän pedagogista joustavuutta, yhteistyötä ja pedagogiikan ohjaamista, sekä kehittämistä työyhteisötasolla (Viitala, 2022, Ranta ym., 2023). Opetusalan ammattijärjestö OAJ on vuonna 2022 selvittänyt varhaiskasvatuksen erityisopettajamitoitusta, sekä korostanut opettajien täydennyskoulutuksen tärkeyttä voidakseen vastata lakimuutoksen tuottamiin uudenlaisiin vaatimuksiin varhaiskasvatuksen opettajien tehtävissä (Ilveskivi-Hentilä ym., 2023).

1.1 Inklusion ja yhteisopetuksen kehitys

Inklusiota määriteltiin Espanjan Salamancassa pidetyssä Unescon kokouksessa (1994). Kokouksessa laadittiin niin kutsuttu ”Salamancan julistus”, joka sisältää kirjauksen vammaisten oppilaiden oikeudesta saada opetusta siinä koulussa ja luokassa, missä lapsi muutenkin opiskelisi. Salamancan sopimukseen sitoutuivat kaikki Unescon jäsenmaat Suomi mukaan lukien (Unesco, 1994). Sopimuksen tavoitteena on turvata tukea tarvitsevien lasten oikeus oppia ja opiskella yhdenvertaisesti kaikille yhteisessä koulussa. Inklusion käsite pohjautuu Suomessa arvoihin ja lakeihin, joita ohjaavat esimerkiksi YK:n vammaissopimus (2006), YK:n lasten oikeuksien sopimus (1991), sekä Suomen perustuslaki (1999). Oikeus inklusiiviseen opetukseen tarkoittaa Viljamaan ja Viitalan (2022) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) mukaan siis lapsen oikeutta osallistua opetukseen lähipäiväkodissaan ja lapselle tulee järjestää hänen tarpeidensa edellyttämät pedagogiset tukitoimet, jotka mahdollistavat lapsen yhdenvertaisen oppimisen ja osallisuuden vertaisten kanssa.

Takala ym. (2020) sekä Haug (2017) toteavat inklusion juurien olevan lapsen oikeuksien kehityksessä, sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Inklusio ei heidän mukaansa koske vain tukea tarvitsevia, vaan laajemmin ajateltuna kaikkia lapsia, esimerkiksi sukupuoleen tai yhteiskuntaluokkaan katsomatta. Florian (2015) kuvaa inklusion olevan toimintamalli ja ajattelutapa, jonka avulla osallistetaan kaikki oppilaat osaksi koulun kulttuuria, eriyttämättä ja eristämättä ketään koulun tai luokan ulkopuolelle. Agbenyega ja Klibthong (2021) määrittelevät inklusiivisen opetuksen tietoiseksi, kognitiiviseksi toiminnaksi, jossa käytetään opettajien pedagogista asiantuntemusta ja annetaan riittävä tukea kaikille lapsille.

Inklusiiviseen opetukseen ja sen kehittämiseen on jo 1960-luvulta lähtien liittynyt opettajan roolien ja opetuksen asenteiden muutos. Tuolloin amerikkalaisia opettajia suositeltiin opettamaan yhdessä eriyttävän opetuksen sijaan (Cook & Friend, 1995). Opetusstrategiaa nimitettiin alun perin tiimiopetukseksi (team teaching), ja menetelmän mukaisesti oppilaat koottiin ensin suurryhmään opettajan esitystä varten ja luennon jälkeen heidät jaettiin pienempiin ryhmiin, jossa opettajat ohjasivat ryhmän keskustelua ja opiskelua (Saloviita ym., 2016; Cook & Friend, 1995). Tiimiopetus mahdollisti oppilaiden yksilöllisen opettamisen ja vahvisti opettajien ammatillista kehitystä sekä kollegiaalista tukea (Cook & Friend, 1995; Friend ym. 2010; Florian, 2015). Tiimiopetus kehittyi Friendin ym. (2010) mukaan vähitellen yhdessä opettamisen menetelmän kautta yhteisopetukseksi, jossa opettajat pystyivät sekä jakamaan opetusvastuuta että huomiomaan entistä paremmin erilaisten oppijoiden tarpeet. Kansainvälisessä kirjallisuudessa yhteisopetuksesta käytetään käsitteitä co-teaching, collaborative tai cooperative teaching, team teaching ja teaming collaboration (Takala ym., 2020; Saloviita ym., 2016; Cook & Friend 1995). Näistä käsitteistä suomalaiseen opetus-kulttuuriin yleisesti omaksuttu käsite on co-teaching, yhteisopetus, johon sisältyy opettajien yhdessä toteuttama opetuksen suunnittelu, toteuttaminen sekä arviointi (Saloviita ym., 2016).

1.2 Yhteisopetuksen toimintamallit

Friend ym. (2010) jakavat yhteisopetuksen kuuteen erilaiseen opetusmalliin: 1) Yksi opettaa, toinen havainnoi tai tukee oppilaita. 2) Pistetyöskentely, jossa oppilaat kiertävät työpisteitä pienryhmissä. Pistetyöskentelyyn voi kuulua sekä opettajien ohjaamia että itsenäisen työskentelyn pisteitä. 3) Rinnakkaisopetuksessa kaksi opettajaa opettaa samassa tilassa samaa asiaa jaetuille ryhmille. 4) Joustava ryhmittely, jossa erityisopettajalla voi olla pienempi ryhmä opetettavanaan, jossa opetus on esimerkiksi yksityiskohtaisempaa, hitaampaa ja konkreettisempaa. 5) Tiimiopetus, jolloin opettajat opettavat dialogisesti koko ryhmää. 6) Avustavan opetuksen mallissa toinen opettajista opettaa, toinen avustaa. Myös muut tutkijat, esimerkiksi Pancsofar ja Petroff (2016) löytävät tutkimuksessaan samankaltaisia yhteisopetuksen toimintamalleja, kuin Friendin ym. (2010) laatimat mallit. Chatzigeorgiadoun ja Baroutan (2022), Pancsofarin ja Petroffin (2016), sekä Friendin ym. (2010) tutkimusten mukaan yleisin yhteisopetuksen menetelmä näyttäisi olevan avustavan opetuksen malli, jossa erityisopettajalla on avustava rooli ryhmän oman opettajan ollessa opetusvastuussa. Chatzigeorgiadou ja Barouta (2010) toteavat, että opettajien tulisi arvioida käyttämiensä mallien toimivuutta, sekä ideoida yhdessä monipuolisia opetusmenetelmiä yhteisopetuksen lisäämiseksi ja kehittämiseksi.

Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012), sekä Saloviita ym. (2016) ovat tutkineet yhteisopetusta suomalaisessa koulussa ja heidän tutkimuksensa perusteella yhteisopetus vahvistaa inklusion toteutumista sekä tarjoaa vahvempaa oppimisen tukea oppilaille. Tämän tutkimustuloksen lisäksi Takala ym. (2020), sekä Saloviita ym. (2016) ovat havainneet yhteisopetuksen parantavan opettajien hyvinvointia, lisäävän opetuksessa käytettäviä resursseja sekä mahdollistavan paremman oppimisen tuen ja työrauhan luokissa. Chitiyo (2017), Takala ym. (2020) ja katsovat myös yhteisopetuksen edistävän inklusiota ja oppilaiden osallisuutta. Friend ym. (2010) mainitsevat myös opetustilan uudelleen järjestämisen, yhteisen keskustelun sekä yhteenkuuluvuuden tunteen tukevan yhteisopetusta. Yhteisopetuksen toteutumiseen liittyy myös haasteita. Useassa aiemmassa tutki-

muksessa yhteisopetuksen haasteiksi ovat nousseet roolitukseen liittyvät epäselvyydet, yhteisen suunnitteluajan puute, kouluttamattomuus, opetustyylien eroavaisuus, opettajien välisen kommunikaation, sekä toimivien toimintamallien puutteet (Chitiyo, 2017; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Friend ym., 2010; Saloviita ym., 2016). Lisäksi Chitiyon (2017) sekä Chatzigeorgiadoun ja Baroutan (2022) tutkimuksissa nähtiin yhteisopetuksen esteiden liittyvän myös oppimisympäristöön ja saatavilla oleviin resursseihin.

Inklusion, ja sen myötä yhteisopetuksen yhtenä suurimmista haasteista näyttäisi Florianin (2015) mukaan olevan opettajien koulutuksen puute inklusiioon. Myös Haugin (2017) mukaan inklusiivinen opetus ja opetustaito nähdään maittain tarkasteltuna epätasaisena, sillä kaikilla mailla ei ole koulutettuja opettajia toteuttamaan inklusiivista opetusta. Myös muut tutkijat, esimerkiksi Chatzigeorgiadou ja Barouta (2022), Ranta ym. (2023), Pancsofar ja Petroff (2016) toteavat, että vähäisellä koulutus- ja kokemustasalla ei välttämättä nähdä yhteisopetuksen mahdollisuuksia, ei tunneta yhteisopetuksen erilaisia menetelmiä tai toimintamalleja, eikä motivoiduta yhteisopetukseen. Ranta ym. (2023) toteavat niin ikään kelpoisten, pedagogista koulutusta saaneiden opettajien suhtautuvan myönteisemmin yhteisopetukseen ja käyttävän monipuolisemmin yhteisopetuksen menetelmiä. Myös Chatzigeorgiadoun ja Baroutan (2022) tutkimus osoitti varhaiskasvatuksen erityisopettajien olevan valmiita ja halukkaita yhteisopetukseen, mutta haasteeksi saattoi muodostua ryhmän opettajan halu tehdä opetukseen ja suunnitteluun liittyvät päätökset ilman erityisopettajan tukea.

Zabeli ja Gjelaj (2020), Chitiyo (2017), Pancsofar ja Petroff (2016), sekä Friend ym. (2010) korostavat opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen merkitystä inklusiivisen ajattelun vahvistamisessa sekä toimintatavan toteuttamisessa. Heidän mielestään ilman tarvittavia erityispedagogisia taitoja inklusion on vaikea toteutua laadukkaasti ja kaikkien lasten oppimista vahvistaen. Zabeli ja Gjelaj (2020) toteavat tutkimuksessaan koulutuksen vaikuttavan vahvasti opettajien ymmärrykseen, tietotaitoon ja myönteisiin asenteisiin inklusiota kohtaan. Ranta ym. (2023) toteavat myös inklusiiviseen opetukseen tar-

vittavien opettajan tietojen ja taitojen siirtyvän varhaiskasvatustiimin muiden jäsenten osaamiseen opettajan ja erityisopettajan tuella ja perehdyttämällä, yhteisin keskusteluin, mallintaen, sekä sopimuksin työmenetelmistä. Zabelin ja Gjelajin (2020), sekä Chatzigeorgiadoun ja Baroutan (2022) tutkimuksissa tutkittavat viestittivät voimattomuudesta, epävarmuudesta sekä ammattitaidon puutteesta, kun työskentelivät tukea tarvitsevien lasten kanssa. Tutkittavat toivoivatkin inklusioon liittyvää koulutusta, vahvaa pedagogista yhteistyötä erityisopettajan kanssa sekä johtajan tukea oman ammattitaidon kehittämiseksi (Zabeli & Gjelaj, 2020; Chatzigeorgiadou & Barouta, 2022).

Chitiyon (2017) tutkimus osoitti, että vain alle puolet opettajista oli saanut yhteisopetukseen liittyvää koulutusta yliopistossa perustutkinnossaan. Tämän vuoksi työnantajien tulisi panostaa täydennyskoulutukseen ja opettajankoulutuslaitosten kannattaisi päivittää opintosuunnitelmansa (Chitiyo, 2017; Pancsofar & Petroff, 2016). Työssä oppimista ja erityisopettajan osaamista voi myös hyödyntää yhteisopetuksen kehittämisessä, sillä Chatzigeorgiadoun ja Baroutan (2022) tutkimuksen mukaan opettajat oppivat erityispedagogisia opetusmenetelmiä tukea tarvitsevien lasten opetukseen erityisopettajan ohjauksessa. Ranta ym. (2023) sekä Pihlaja (2022) korostavat erityisopettajien ammattitaidon merkitystä varhaiskasvatuksessa. He näkevät, että erityisopettajilla on osaamista, jota voidaan hyödyntää yhteisopetuksen avulla sekä tiimien konsultointina, jotta uutta osaamista ja tietoa saataisiin jaettua tehokkaasti. Lisäksi Ranta ym. (2023) havaitsivat, että säännölliset tiimipalaverit edistävät koulutettujen ja kouluttamattomien työntekijöiden välistä viestintää, yhteistä ymmärrystä sekä keskustelua pedagogisista käytänteistä ja sopivista toimintamalleista lapsiryhmille.

1.3 Yhteisopetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Inklusiivinen opetus varhaiskasvatuksessa edellyttää Agbeneyegan ja Klibthongin (2021) mukaan opettajalta tietoa ja ymmärrystä lapsen kehityksen kulusta, sekä lasten tarpeisiin vastaavan pedagogisen toiminnan suunnittelua. He (2021)

toteavat, että koska kaikkien opettajien osaaminen ei ole riittävää, erityispedagogista koulutusta ja osaamista tarvittaisiin nykyistä enemmän. Inklusiivista opetustapaa toteuttavan opettajan tulisi arvostaa lasta ja huoltajia, sekä heidän näkemyksiään pyrkien huomiomaan ne opetuksessa ja sen suunnittelussa (Agbeneyega & Klibthong, 2021). Florian (2015) korostaa, että inklusiivista opetustapaa toteuttavan opettajan tulee keskittyä lasten kehityksen ja oppimisen edistämiseen erojen vertailun sijaan. Lasten tarpeisiin keskittynyt opetus ja opettaja tukevat lapsen kehitystä, sekä vuorovaikutusta ja oppimista, kunhan jokaisella opettajalla on inklusiiviseen opetukseen tarvittava koulutus sekä resurssit käytössään (Agbeneyega & Klibthong, 2021). Heidän (2021), sekä Malisen ja Palmun (2017) näkemyksen mukaan hyvin resursoitu inklusio antaa opettajille mahdollisuuden toteuttaa laadukasta opetusta kaikille lapsille. Opettajat tarvitsevat koulutuksen ja resurssien lisäksi Agbeneyegan ja Klibthongin (2021) sekä Florianin (2015) mukaan tukea opetustapansa uudistamiseen ja kehittämiseen inklusiivisempaan suuntaan, sekä ammatillista tukea inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen.

1.3.1 Yhteistyöstä yhteisopetukseen

Yhteistyö ja yhdessä opettaminen varhaiskasvatuksen ympäristössä ei ole varhaiskasvatuksessa työskenteleville opettajille uusi työskentelytapa, vaan varhaiskasvatuksessa on totuttu toimimaan tiiminä (Kangas ym., 2022). Tiimit koostuvat henkilöstöstä, jotka työskentelevät eri ammattirooleissa ja erilaisilla koulutustaustoilla. Ranta ym. (2023) toteavat, että varhaiskasvatustiimien työntekijöiden erilaiset koulutustaustat voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksessa tehtävään työhön. He (2023) toteavat suomalaisessa varhaiskasvatuksessa työntekijöiden pohjakoulutuksen painottuvan kullakin ammattiryhmällä eri osa-alueeseen (esimerkiksi hoiva, opetus tai sosiaalipedagogiikka), jolloin erilaiset näkemykset pedagogisista toimintatavoista voivat tuottaa haasteita yhteiseen ammatilliseen keskusteluun, yhteistyöhön ja toimintatapoihin.

Yhdessä työskentelemistä varhaiskasvatuksessa on voitu pitää itsestään selvänä opetusstrategiana. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että yhdessä työskenteleminen ei ole välttämättä tarkoita aitoa yhteisopetusta. Rytivaara, Pulkkinen ja Takala & Uusitalo-Malmivaara (2012) nostavat kommunikoinnin, yhteisen arvioinnin, suunnittelun ja opetuksesta sopimisen keskeisiksi tavoiksi opettajien välisessä yhteistyössä.

Opettajien työ inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on monipuolista ja vaihtelevaa. Erityisesti työn moninaisuus näkyy erityisopettajan tehtävänkuu- vassa. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi toimia varhaiskasvatuksessa esi- merkiksi ryhmä- ja yksikkökohtaisina, konsultoivina tai laaja-alaisina erityis- opettajina. Yhtäläistä kaikissa näissä tehtävissä on lasten tuen tarpeiden arvioi- minen ja niiden tunnistaminen, erityispedagogiikan menetelmien hyödyntämi- nen opetuksessa, perheiden tukeminen lasten kasvatuksessa sekä varhaiskasva- tuksen henkilöstön tukeminen ja ohjaaminen (Heiskanen ym., 2021; Pihlaja, 2022). Varhaiskasvatuslain (2018) tukeen liittyvä kirjaus vuonna 2022 vahvisti varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta toteuttaa ryhmässään laadukasta var- haiskasvatusta ja toimia työssään inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (Pih- laja, 2022; Viitala, 2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaan laki- muutos vaikutti siten, että kirjalliset tehtävät, esimerkiksi huoltajien kuuleminen lapselle tarjottavasta tuesta, lisääntyivät ja konsultoivan työn osuus kasvoi sisäl- täen yhä enemmän lapsen tuen järjestämiseen ja henkilöstön ohjaamiseen liitty- viä tehtäviä (Pihlaja, 2022). Erityisopettajan konsultoinnin tarkoituksena on tu- kea ja kehittää ryhmien pedagogista toimintakulttuuria ja toimintatapoja, sekä saada erityisopettajan osaaminen kohdistumaan kaikille ryhmille ja lapsille (Heiskanen ym., 2021). Ilveskivi-Hentilän ym. (2023) mukaan yhden varhaiskas- vatuksen erityisopettajan vastuulle saattaa edelleen kuulua jopa 250–500 lasta, joista jokaisella on oikeus erityisopettajan palveluihin, vaikka Heiskanen ym. (2021) näkivät erityisopettajatarpeen olevan yksi erityisopettaja jokaisessa päivä- kodissa.

Suomessa varhaiskasvatuksessa tukea saavien lasten kehityksestä ja ope- tuksesta vastaavat Pihlajan (2022) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja yhdessä

varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Molemmat opettajat tekevät varhaiskasvatuksessa pedagogista yhteistyötä suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan opetusta, ja tätä yhteistyötä voidaan kuvata yhteisopetuksena. Pihlajan (2022) mukaan opettajan tehtävänä on toimia tiimensä pedagogisesti koulutettuna jäsenenä ja vastata opetuksesta, pedagogisesta suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä. Hän (2022) myös jatkaa, että opettajien tulee tehdä yhteistyötä muiden ammattiryhmien kanssa laadukkaasti varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan tulee tuoda opettajille ja lapsiryhmille omaa pedagogista osaamista, esimerkiksi erityispedagogisia opetusmenetelmiä työntekijöiden ja lasten käyttöön (Pihlaja, 2022). Opettajien samantyyppiset arvot, halukkuus yhteistyöhön sekä halu tuoda omaa osaamista yhteiseen käyttöön ovat merkittäviä tekijöitä yhteisopetuksen toteutumisessa varhaiskasvatuksessa (Rytivaara ym., 2012).

Varhaiskasvatuksessa voidaan hyödyntää monipuolisesti yhteisopetuksen eri malleja, joita ovat esimerkiksi Friendin ym. (2010), Cookin ym. (1995) ja Rytivaaran ym. (2012) mukaan: yhtä aikaa ryhmässä opettaminen, pienryhmässä opettaminen ja osa-aikainen erityisopetus. Keskeistä yhteisopetuksen mallien monipuolisessa käytössä varhaiskasvatuksessa on suunnitella, toteuttaa sekä arvioida opetusta yhdessä. Näin toimiessaan, opettajat ja erityisopettajat tuovat molempien opettajien osaamisen ja asiantuntijuutensa lasten oppimisen tueksi (Rytivaara ym. 2012, Saloviita ym. 2016). Friend ym. (2010) ja Chatzigeorgiadou ja Barouta (2022) toteavat, että varhaiskasvatuksessa tulisi kehittää inklusiivisia työtapoja ja huolehtia, että opettajille tarjotaan riittävästi yhteissuunnittelu-aikaa. Ilveskivi-Hentilä ym. (2023) toteavat lisäksi, että yhteisopetuksen merkityksen ymmärtämiseksi ja tunnistamiseksi osana inklusion toteutumista varhaiskasvatuksen työntekijät tarvitsevat täydennyskoulutusta. Rannan ym. (2023) mukaan yhteissuunnitteluaikojen, täydennyskoulutuksen ja varhaiskasvatustyöryhmien pedagogiikan toteutumisesta vastaa varhaiskasvatustyöryhmien johtaja, jolla on keskeinen rooli varhaiskasvatustyöryhmänsä toiminnasta.

1.3.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus ja yhteisopetus Suomessa

Heiskanen ym. (2021) toteavat varhaiskasvatuksen inklusiivisuuteen kuuluvan jo päätöksenteossa varhaiskasvatuksen järjestämispaikan sekä lähipalveluiden tarjoamisen periaatteen. Varhaiskasvatuksen inklusioon liittyy monenlaisia näkökulmia, esimerkiksi Heiskasen ym. (2021) mukaan inklusion voidaan nähdä vaikuttavan heterogeenisten varhaiskasvatusryhmien muodostamiseen, tai sitä voidaan tarkastella lasten osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden näkökulmasta. Lisäksi varhaiskasvatuksen inklusioon liittyy normeja, arvoja sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri (Viljamaa & Viitala, 2022).

Toimintakulttuurilla tarkoitetaan Opetushallituksen (2022) mukaan varhaiskasvatuksen toimintaa, joka pohjautuu lasten tarpeisiin ja johon henkilöstö sitoutunut. Varhaiskasvatuksen inklusiivisilla arvoilla tarkoitetaan Boothin ym. (2006) mukaan periaatteita, jotka liittyvät tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen, moninaisuuden arvostamiseen, osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen. Takala ym. (2020) näkevät inklusion tarkoittavan kasvatusta, jonka tavoitteena on edistää kaikkien lasten oppimista ja kehittymistä. Näiden lisäksi, inklusiolla edistetään lasten osallisuutta omassa yhteisössään, esimerkiksi lapsen omassa lähipäiväkodissa (Heiskanen ym. 2021). Viljamaa ja Viitala (2022) korostavat yhteenkuuluvuuden kokemuksen tärkeyttä inklusiivisen opetuksen tavoitteena ja painottavat, että yhteenkuuluvuuden toimintakulttuuria ja lapsen näkökulmaa osallisuudesta tulisi jatkuvasti arvioida, jotta inklusiota voidaan kehittää. Booth ym. (2006) puolestaan korostaa inklusion lähtökohdaksi ymmärrystä siitä, että jokainen ihminen on yksilöllinen ja että kaikille tulee taata mahdollisuus osallistua. Inklusiivinen varhaiskasvatus edellyttääkin varhaiskasvatukseen inklusiivista johtamista ja toimintakulttuuria, sekä inklusiivisen pedagogiikan kehittämistä (Opetushallitus, 2022).

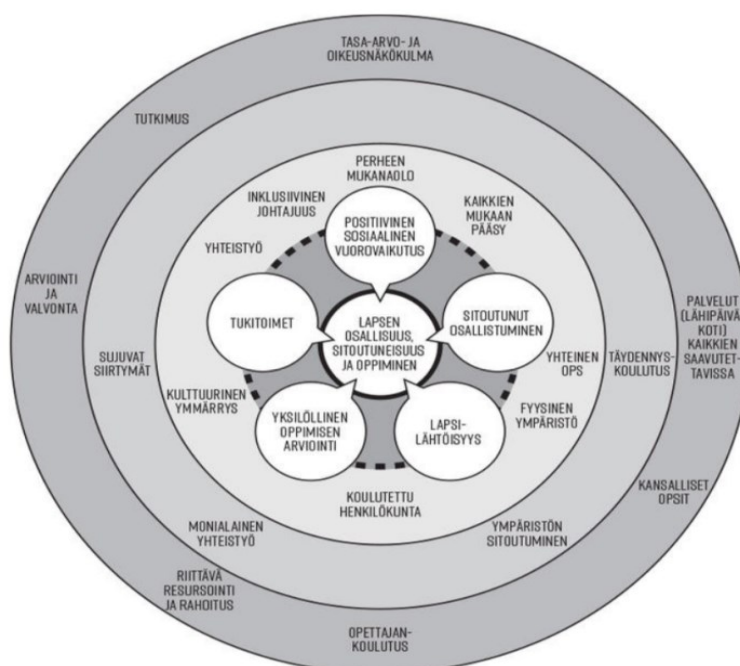
European Agency for Special Needs and Inclusive Education EASNIEn (2017) mukaan inklusiivinen varhaiskasvatus mahdollistaa kaikkien lasten osallisuuden ja tukee jokaisen lapsen aktiivista toimijuutta omassa vertaisryhmässään. Heiskasen ym. (2021) suomalaisesta varhaiskasvatuksesta tehtyn raportti suosittaa EASNIEn (2017) tavoin, että opettajat toimisivat varhaiskasvatuksessa

inklusiivisten periaatteiden ja arvojen mukaan, jotta kaikki lapset pääsevät osalliseksi tuen tarpeestaan huolimatta. Viitala (2022) korostaa, että opettajien tulee suunnitella opetus huolehtia lasten osallisuudesta ryhmässään, sekä siitä, että jokainen lapsi pystyisi osallistumaan opetukseen. Viitala (2022) myös näkee tärkeänä sen, että opettajat sitoutuvat toimimaan yhdenvertaisuutta edistäen ja lasten tarpeisiin vastaavaa opetusta suunnitellen ja toteuttaen.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education EASNIE (2017) on laatinut inklusiivisen varhaiskasvatuksen mallin, joka kuvaa varhaiskasvatuksen monimuotoisuutta, ja joka ohjaa myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämistä Suomessa. Malli sisältää viisi eri tasoa: 1) Lapsen osallisuus, sitoutuminen ja oppiminen, 2) Prosessit, jotka liittyvät suoraan lapseen varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä, 3) Varhaiskasvatusta tukevat rakenteet: fyysinen-, sosiaalinen-, kulttuurinen ja oppimisen ympäristöt, 4) Varhaiskasvatuksen yhteisöä tukevat rakenteet, sekä 5) Alueelliset ja kansallisen tason tukevat rakenteet. Ekosysteeminen malli (kuvio 1) auttaa hahmottamaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen moniuloitteisuutta ja ekosysteemisen mallin vaikutusta lapsen kasvuun ja kehitykseen (Viitala, 2022).

KUVIO 1.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli. Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus EASNIE (2017, s. 37), suomennos Viitala (2019).



Heiskanen ym. (2021) tekivät Opetus- ja kulttuuriministeriölle selvityksen inklusion nykytilasta, jossa todettiin, etteivät pedagogiset menetelmät ja tukitoimet olleet riittäviä. Raportissa he (2021) esittivät kehityksen ja oppimisen tuen mallin, jossa huomioitaisiin paremmin sekä yhdenvertaisuutta, että yksilöä ja hänen tarpeitaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitys inklusion tilasta yhdessä Sanna Marinin hallitusohjelman kanssa loi tarpeen tuen mallin ja lainsäädännön uudistamiselle (Alila ym., 2022). Varhaiskasvatuksen lainsäädännössä tapahtuikin vuonna 2022 suuri muutos, kun varhaiskasvatuslakiin (2018) kirjattiin lapsen tuen muodot, tasot ja määriteltiin tuen saatavuuteen liittyviä asioita, esimerkiksi lapsen oikeus saada tarvitsemaansa tukea (Alila ym., 2022). Vaikka tällä haluttiin vahvistaa lapsen oikeutta tukeen, sen toteuttaminen ja toteutustavat vaihtelevat suuresti. Tuen toteutumisen vaihtelevuuteen vaikuttavat esimerkiksi erityisopettajien määrä ja erilaiset työnkuvat kunnissa (Heiskanen ym., 2021).

Tärkeässä osassa inklusiivista varhaiskasvatusta on myös johtajan henkilöstölleen tarjoama pedagoginen tuki ja ohjaus. Friendin ym. (2010) ja Rannan ym. (2023) mukaan johtajan toiminta vaikuttaa vahvasti yksikön sisäiseen toimintakulttuuriin. Ranta ym. (2023) mielestä johtajalla on mahdollisuus vaikuttaa yhteisopetusta tukeviin tila- ja työaikajärjestelyihin, johtajan tehtävänä on myös huolehtia henkilöstöresursseista sekä niiden käytöstä. Lisäksi Ranta ym. (2023) korostavat kokouskäytänteiden merkitystä. Hyvä johtaminen ja pedagogiseen keskusteluun varattu aika sitouttaa työntekijöitä yhteisiin opetustavoitteisiin (Ranta ym., 2023). Agbenyega ja Klibthong (2021) toteavat myös, että ilman johtajan tukea ja koulutusta inklusiivisen toiminnan toteuttamiseen opettajat voivat turvautua perinteisempiin opetusmenetelmiin.

2. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Toteutuuko yhteisopetus? Tekevätkö opettajat työtä yhdessä vai erikseen? Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millaista yhteisopetusta varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja toteuttavat työssään, sillä varhaiskasvatuslain (2018) muutoksen myötä erityisopettajan työn sisältö on muuttunut ryhmässä toimivasta erityisopettajasta esimerkiksi laaja-alaiseksi erityisopettajaksi tuen lasten sijoittuessa useisiin eri ryhmiin. Lisäksi tutkimuksella tuotetaan tietoa opettajien ja erityisopettajien yhteisopetuskokemuksista ja niiden merkityksistä.

Tutkimustehtävät:

1. Millaista yhteisopetusta varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja toteuttavat inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?
2. Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopetuksesta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?

3. TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen opettajille ja erityisopettajille suunnatulla verkkokyselyllä (Liite 1). Kysely lähetettiin jokaiseen varhaiskasvatuksen opettajayhdistykseen, jotka välittivät kyselyn eteenpäin jäsenilleen. Kyselyn liitteenä oli tutkimustiedote ja tietosuojailmoitus.

Tavoitteenamme tutkimuksessa oli tutkia aihetta ja tuottaa tutkimuksella tuloksia, joista olisi hyötyä varhaiskasvatuksessa työskenteleville asiantuntijoille. Päädyimme luomaan kyselylomakkeelle avoimen kysymyksenasettelun, koska halusimme saada opettajien käyttämiä yhteisopetuksen menetelmiä, käsitteitä ja merkityksiä sekä opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa omin sanoin kerrottuna. Tutkimuksen aineisto kerättiin vain tätä tutkimusta varten ilman vastaajiin liittyviä muita tunnistetietoja kuin varhaiskasvatuksen opettajan, tai jokin varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtävät. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja kyselyyn osallistunut vastaaja pystyi valitsemaan itselleen sopivan ajankohdan tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

3.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 48 henkilöä, joista varhaiskasvatuksen opettajia oli 16 ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia 32 (ryhmässä toimivia erityisopettajia 3, laaja-alaisia erityisopettajia 11, sekä konsultoiva erityisopettajia 18).

Kysely toteutettiin toukokuussa 2023 rajaamatta vastaajien paikkakuntaa tai työnantajaa. Tarkkaa määrää tutkimuskyselyn saajien määrästä emme tiedä, sillä opettajayhdistykset lähettivät kyselyn jäsenilleen. Tavoitteenamme oli kerätä yhdellä kertaa riittävän kattava aineisto sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajilta että varhaiskasvatuksen opettajilta.

3.3 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysiä käytetään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan esimerkiksi kirjoitetun sisällön analysointiin. Aineistolähtöisessä analyysissä lähestytään aineistoa avoimesti, etsien aineistosta esiin nousevia ilmiöitä. Tutkimuksemme toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, aineiston analysoimme sisällönanalyysin menetelmällä ja fenomenografisella otteella (ks. Metsämuuronen, 2008). Tutkimuksen keskiössä ovat opettajien kokemukset ja käsitykset yhteisopetuksesta, sekä yhteisopetukseen liittyvät merkitykselliseksi nousevat ilmiöt.

Aineistoon tutustuessa etsimme vastaajien kuvauksista myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia yhteisopetuksesta (ks. Åkerlind, 2012). Samalla poistimme tutkimuksessa käytettävästä aineistosta pedagogisten välineiden käyttöön liittyvät maininnat, esimerkiksi Roihusten perhe- ja Kilimateriaalit, joissa ei mainittu yhteisopetukseen liittyviä kokemuksia, käsityksiä, yhteistyötä tai työnjakoa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alkutarkastelun jälkeen jaoin aineiston kahteen osaan niin, että kumpikin tutkija ryhmitteli osan aineistosta: Toinen keskittyi opettajien ja erityisopettajien kokemuksiin sekä käytettyihin menetelmiin ja toinen opettajien käsityksiin yhteisopetuksesta.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, opettajien ja erityisopettajien kokemuksiin yhteisopetuksesta, lähdimme etsimään vastauksia ryhmittelemällä erityisopettajan ja opettajan käyttämiä menetelmiä Friendin ym. (2010) yhteisopetuksen menetelmämallia mukaillen. Yhteisopetusta toteutetaan eri roolituksin, opetusryhmittelyin, sekä tilaratkaisuin (ks. Taulukko 1). Kartoitimme samalla myös yhteisopetuksen eri menetelmien esiintyvyyttä saadaksemme kokonaiskäsityksen siitä, kuinka usein ja millaista yhteisopetusta opettajat ja erityisopettajat käyttivät.

Taulukko 1.

Esimerkki menetelmäluokittelusta

Sitaatti	Menetelmä
Opettajien kanssa suunnitellaan toimintaa, niin että kuka on vetovastuussa ja kuka avustaa.	Toinen opettaa, toinen avustaa
Aikuiset ottavat omat pienemmät lapsiryhmänsä, joita ohjaavat rinnakkain samassa tilassa.	Rinnakkaisopetus
Ryhmää voi välillä jakaa neljään tai jopa viiteen pienryhmään.	Joustava ryhmittely
Erilaisissa ryhmissä ryhmän opettajan kanssa tukemassa tukea tarvitsevan lapsen toimintaa ryhmän mukana	Avustava opetus
Veo [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] suunnittelee ja pitää pienryhmätuokiot lapsille, joilla on tuen tarvetta.	Osa-aikainen erityisopetus

Toista tutkimuskysymystä varten analysoimme aineistosta vastaajien käsityksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja opettajan yhteisopetuksesta. Aineistoon tutustumisen jälkeen jaoin opettajien alkuperäisilmaisut opetuksen, suunnittelun ja arvioinnin ryhmiin (ks. Åkerlind, 2012), koska olimme nämä alueet määritelleet yhteisopetukseen kuuluviksi osiksi. Tämän jälkeen lisäsimme alaryhmiä aineistosta nousevien teemojen, esimerkiksi yhteisopetusmuotojen, opettajien roolien mukaan (ks. Metsämuuronen 2018).

Kokosimme huomiot uusiksi ryhmiksi keskittyen niihin runsaasti esiintyviin mainintoihin, jotka nousivat vastauksista selkeästi joko yhteisopetusta estäväksi tai mahdollistaviksi tekijöiksi. Aineistossa esiintyvät opettajien käsitykset yhteisopetuksen hyödyistä muotoiltiin myös omiksi ryhmikseen. Näin saimme laadittua uudet ryhmät, joilla nähtiin olevan merkitystä yhteisopetuksen onnistumiselle, ja joilla vastattiin tutkimuskysymykseen (ks. Metsämuuronen, 2008; Åkerlind, 2012). Nämä ryhmät olivat lasten osallisuuden vahvistaminen, varhaiskasvatuksen johtaminen, opettajien ja erityisopettajien työssä jaksaminen

sekä opettajan koulutustausta ja asenne. Esimerkki tekemästämme ryhmittelystä ja analyysistä esitellään taulukossa 2.

Taulukko 2.

Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Ryhmittely 1	Sitaatti	Huomiot
Opetus	“Opettaja ohjaa tuokiota ja veo tukee lasten osallistumista.”	-> Erilaiset roolit
	“Samanaikaisopetusta oppi tekemällä ja arvioimalla...opinkin paljon opettajuudesta ja lapsen tavasta oppia ja ajatella puhumattakaan oppimisvaikeuksien kanssa työskentelystä.”	-> Opettajan ammatillinen kehittyminen
Suunnittelu	“Haasteeksi koetaan usein yhteisen suunnitteluajan puute.”	-> Yhteisen ajan tarve
Arviointi	“Arviointi ja pedagoginen keskustelu koko tiimin kanssa auttaa vähentämään henkilökunnan kuormittumista ja mahdollisesti lisää työhyvinvointia”	-> Työssä jaksaminen vahvistuu
	“Yhteisopettajuus vaatii riittävää yhteistä arvopohjaa, suunnittelua ja toiminnan arviointia.”	-> Tarve keskustella, suunnitella ja arvioida yhdessä

Erikokoisia ryhmiä muodostui runsaasti, joten kaikkea aineistoa ei ollut mahdollista eikä luontevaa pitää tutkimuksessamme mukana. Rajasimme aineistoa ja ryhmiä analyysin edetessä suunnitteluun, arviointiin ja opetukseen liittyviin, tulkintamme mukaan opettajien merkityksellisimpiin yhteisopetuksen edellytyksiin.

3.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa noudatettiin hyviä tutkimuseettisiä periaatteita (TENK, 2023), joten aineisto säilytettiin huolellisesti ja käsiteltiin asiallisesti niin, ettei ulkopuoliset sitä tavoittaneet, eikä tutkittavia pystytty raportista tunnistamaan. Tutkimuseettisten periaatteita noudattaen tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) peräänkuuluttavat luottamuksellisuutta tutkimuksen toteuttamisessa. Luottamuksellisuuteen kuuluu heidän (2018) mukaan hyvien tieteellisten käytäntöjen lisäksi myös tutkimusraportissa käytettävä argumentaatio, jolla tarkoitetaan lähteiden käyttöä ja niiden laatua. Viitatessamme olemme pyrkineet toimimaan huolellisesti lähdeviittausohjeistusten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018), sekä noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Jyväskylän yliopisto, 2022, TENK, 2023). Tätä tutkimusta tehdessämme ja kerätessämme tutkimusaineistoa huolehdimme, että noudatimme TENK (2023) ohjeita ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista ja ihmistieteiden eettisestä ennakoarvioinnista. Hyödynsimme myös Jyväskylän yliopistolta (2022) saatuja ohjeita aineiston keruussa sekä raportin laadinnassa. Informoimme tutkittavia kaikesta olennaisesta tutkimuksen kannalta. Kerroimme tutkittaville esimerkiksi tutkimuksen tavoitteesta, tutkimusprosessin aikataulusta, aineistonhallinnasta sekä tutkittavien anonymiteetista.

Toteutimme aineistonkeruun henkilöiden tietosuojasta huolehtien, emmekä pyytäneet vastaajilta lainkaan henkilötietoja, jolloin tutkittavien anonymiteetti säilyi koko tutkimusprosessin ajan. Kyselylomakkeemme laadimme Jyväskylän yliopiston Webropol-ohjelmalla, joten käsittelimme kyselylomaketta sekä kyselyn vastauksia suojatussa verkossa. Webropol-ohjelma on suhteessa Jyväskylän yliopistoon, jolloin yhteys on suojattu ja ohjelman käyttö on yhteydessä yliopiston tietojärjestelmään. Tutkimusaineisto luvattiin hävittää pro gradun valmistuttua vuonna 2024. Tutkimuskyselyymme yhteydessä toimitimme vastaajille tiedoksi tietosuojailmoituksen, joka sisälsi tiedot tutkimuksen aineistonhallinnasta, tutkimuksesta sekä tutkijoista.

4. TULOKSET

4.1 Millaisia yhteisopetuksen muotoja varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja toteuttavat inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa?

Yhteisopetusta toteutettiin tutkimuksemme mukaan usealla eri tavalla. Vastaa- jista kahdeksan käytti yhteisopetusta päivittäin, 18 vastaajaa viikoittain, kuusi kuukausittain ja kahdeksan tätäkin harvemmin. Kahdeksalla vastaajista ei ollut kokemusta varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan yhteisopetuksesta.

Yhteisopetuksen ja samanaikaisopetuksen käsitteissä vaikutti vastausten perusteella olevan sisällöllisiä eroavaisuuksia, tutkijoina jouduimmekin toisi- naan tulkitsemaan käsitteiden sisältöä ja tarkoituksia. Esimerkiksi joissain vas- tauksissa yhteisopetuksesta puhuttiin samanaikaisopetuksena tai pienryhmä- opetuksena, ja toisissa vastauksissa samanaikaisopetuksen voitiin ajatella olevan koko ryhmälle samaan aikaan toteutettua opetusta, mutta ei pienryhmätoimin- ta: ”Toimintaa suunniteltiin ja arvioitiin vo:n [varhaiskasvatuksen opettaja] kanssa yhdessä, mutta toiminta tapahtui vahvemmin pienryhmissä ja tällöin sa- manaikaisopetusta toteutettiin harvemmin. Molemmat vastasivat enemmän omasta pienryhmästään tai toimivat työparina lastenhoitajan kanssa”. Samanai- kaisopetus voisi siten olla myös esimerkiksi avustavaa tai täydentävää opetusta.

Pienryhmätoiminta ja osa-aikainen erityisopetus. Joustavat opetusjärjes- telyt olivat yleisin varhaiskasvatuksen yhteisopetuksessa käytetty menetelmä, ja se toteutettiin pääasiassa pienryhmätoimintana. Yhteisopetuksen muita, vastaa- jien käyttämiä menetelmiä, eli rinnakkais- ja samanaikaisopetusta, sekä avusta- vaa, täydentävää ja vuorottelevaa opetusta toteutettiin usein pienryhmätoimin- nan sisällä. Varhaiskasvatuksen pienryhmätoimintaa ei kuitenkaan aina koettu yhteisopetuksiksi: ”Pienryhmät ovat pyörineet säännöllisesti. Yhteisopetusta se ei ole”. Yhteisopetusta voitiin toteuttaa pienryhmissä myös spontaanina, tilantei- siin tarttuvana toimintana tai pienryhmätoimintaan voitiin suunnitella vain runko, jolloin opettajat havainnoivat lasten aloitteita, sekä reagoivat havaittuihin

tilanteisiin: "Pienryhmätilanne, jossa heittäydytään tilanteeseen ja reagoidaan tapuolisesti lasten tukemiseen ilman vahvaa ennakkosuunnitelmaa". Yhteisopetusta voitiin siis toteuttaa hyvin luovasti tilanteiden mukaan, mutta myös lasten tuen tarpeita huomioiden ja niihin vastaten: "Joskus yhteisopettajuus on meillä tarkoittanut sitä, että aloitamme open kanssa yhdessä, ja jossain vaiheessa, kun joku lapsi (tehostetun/erityisen tuen) alkaa pudota kärryiltä, tai vaatii konkreettisempaa opetusta, nappaan hänet toiseen tilaan, jossa sopeutan opetuksen lapsen lähtökohdista käsin". Tällaista reaktiivista opetusta voitiin tulkita myös osana aikaisiksi erityisopetuksiksi.

Toinen opettaa, toinen havainnoi. Opettajan ja erityisopettajan työtä roolitettiin yhteisopetuksessa jonkin verran suunnitellusti, useimmiten osana pienryhmätoimintaa. Tällöin toinen opettajista opetti toisen keskittyessä havainnoimaan lapsiryhmää ja opetusta. Havainnointi mahdollistettiin pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen opettajalle ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalle, mutta toisinaan myös tiimien lastenhoitajille. Havainnointitietoa käytettiin yhteisopetuksen suunnitteluun ja arviointiin: "Säännölliset, viikoittaiset pienryhmät -opettajat osallistuvat vaihtelevasti... Usein mukana myös lastenhoitaja ja havainnot lapsesta/pienryhmän toiminnasta keskustellaan tiimeissä - arviointi ja suunnittelu arvioinnin pohjalta".

Pistetyöskentely. Pienryhmätoimintaa toteutettiin myös pistetyöskentelyinä. Erityisopettaja kuvattiin kulkemassa tukea tarvitsevien lasten mukana pisteeltä toiselle, tai avustamassa tukea tarvitsevia lapsia yhdessä etukäteen sovitulla pisteellä: "Pistetyöskentelyssä Iveo [laaja-alainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja] siirtyy tiettyjen lapsien mukana pisteeltä toiselle/avustaa tietyllä pisteellä. Pistetyöskentelyä myös sellaista, jossa kummallakin on yksi toimintapiste". Pistetyöskentelyä ei kuitenkaan aina koettu yhteisopetuksiksi: "Pistetyöskentely ei välttämättä ole yhteisopettajuutta, mutta sen lähemmäksi yhdessä suunniteltua ja toteutettua toimintaa en ole työssäni ennättänyt toteuttaa". Tämnäkaltaisissa pisteissä opettajat olivat suunnitelleet itsenäisesti, ilman yhteis-suunnittelua omat toimintapisteensä.

Rinnakkaisopetus, tiimiopetus ja samanaikaisopetus. Yhteisopetusta ja opetustilanteita kuvattiin usein myös tiimityöskentelynä opettajien ja erityisopettajien yhteistyön ja opetuksen sijaan. Tiimityöskentelyyn ja yhteisopetukseen liitettiin tuolloin myös muuta varhaiskasvatushenkilöstöä, esimerkiksi lastenhoitajia, jotka olivat osa tiimiä ja työskentelivät yhdessä opettajien kanssa: "VO [varhaiskasvatuksen opettaja] ja VEO [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] suunnittelevat yhdessä tarvittavat tuokiot ja toteuttavat ne yhdessä tehtyjen suunnitelmien pohjalta. Yhdessä tai erikseen, tai delegoituna lastenhoitajalle". Esimerkissä näkyy, että vaikka varhaiskasvatuksessa toimitaan tiimeissä ja pienryhmissä, opettaen ja toimintaa järjestäen samanaikaisesti, opettajilla ja erityisopettajilla on vastuu toiminnasta ja opetuksesta. Tiimityöskentelyn, tehtävien delegoimisen ja yhteistoiminnan samassa tilassa voitaisiin tulkintamme mukaan ajatella olevan rinnakkaisopetusta tai samanaikaisopetusta.

Täydentävä opetus. Täydentävän opetuksen menetelmään liittyi vahvasti opettajien ja erityisopettajien yhteinen ja itsenäinen suunnittelu ennakkoon sovitusta aiheesta. Erityisopettaja ennakoi ja valmisteli opetustaan, jolla vastattiin lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja erityisopetuksen oppimistavoitteisiin täydentämällä, monipuolistamalla ja syventämällä ryhmän opetusta. Ennakointiin kuului opetteltavien asioiden käsittely tukea tarvitsevan lapsen kanssa etukäteen osa-aikaisena erityisopetuksena:

Yhteisopettajuus on mahdollistanut myös toistemme opetuksen täydentämisen; esim. opella on ollut jokin aihe ja "tuokio" suunniteltuna. Kun alustamme aihetta, teemme sen yhdessä (täydennän). Minulla (VEO) on etukäteen tiedossa ryhmän päivän aihe, ja mietin omalta osaltani, miten sitä voisi täydentää, esim. kehollisesti tms. Jos tiedän jonkin aiheen olevan vaikea jollekin lapselle, ja haluan hänelle onnistumisen kokemuksia, käyn hänen kanssaan aihetta jo etukäteen vähän läpi.

Vuorotteleva opetus. Vuorotteleva opetus oli opettajien yhdessä etukäteen tarkkaan suunniteltua ja roolitettua. Tässä opetusmuodossa opettajat jakoivat sovitusti vastuun opetuksen sisällöstä ja vuorottelivat keskenään opetusta: "Sekä vako [varhaiskasvatuksen opettaja] että veo [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] ovat molemmat lapsiryhmän edessä kertomassa uudesta asiasta. Toinen

kertoo ja toinen näyttää ja välillä roolit vaihtuvat”. Vuorotteleva opetus mahdollisti monipuolisen opetuksen, huomioi tukea tarvitsevien lasten tarpeet ja selkeytti opettajien keskinäistä työnjakoa sekä rooleja opetuksessa.

Avustava opetus. Erityisopettajan rooli vaihteli lasten tarpeiden ja tilanteiden mukaan. Avustavassa opetuksessa erityisopettaja toimi lapsiryhmässä osallistuen opettajan suunnittelemaan toimintaan. Erityisopettajan tehtävänä oli reagoida omalla asiantuntemuksellaan tilanteisiin, joissa lapsi näytti tarvitsevan lisätukea, jolloin avustava opetus tarjosi lapsille yksilöllisempää opetusta varmistuen heille tarvitsemansa tuen ja ohjauksen: ”Koko ryhmän tilanteissa veo [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] ottaa jonkun yksittäisen lapsen ohjeistuksen ja avustamisen itselleen, jolloin itse vapautuu ohjeistamaan ja auttamaan useampaa lasta”.

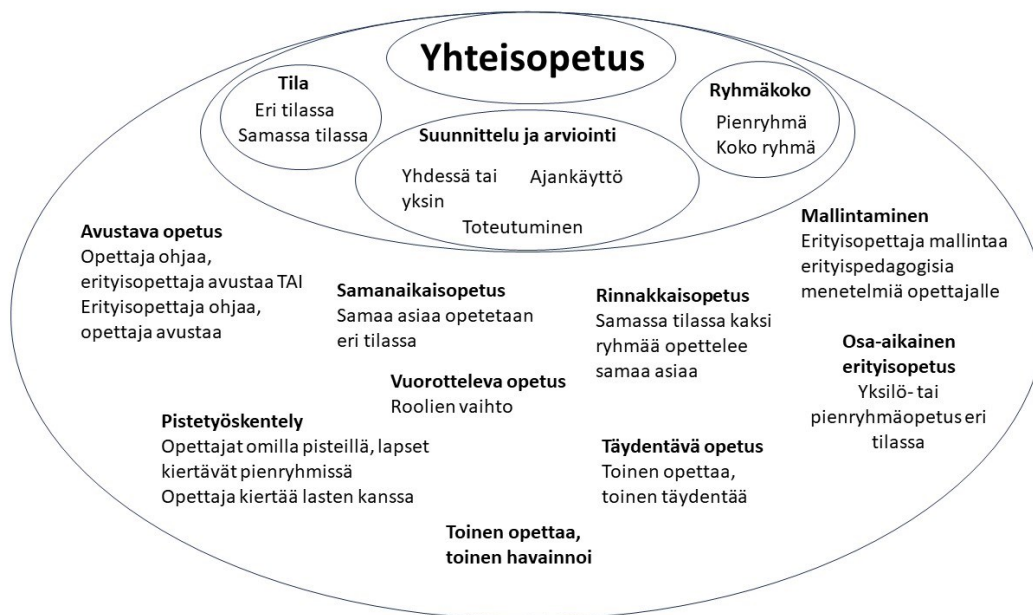
Mallintaminen. Yhteisopetuksessa ja sen eri menetelmissä erityisopettajan työhön kuului paitsi opetus, myös opettajan ja muun henkilöstön ohjaus erityispedagogisten menetelmien käyttöön opetustilanteissa. Eräs vastaajista kertoi esimerkiksi erityisopettajan käyttäneen opetuksessaan autistiselle lapselle sopivia koritehtäviä muun ryhmän työntekijöiden havainnoissa opetuksen toimintamallia. Lisäksi yhteisopetuksessa erityisopettajan vastuulla oli opetustilanteiden uudelleen järjestäminen ja suunnittelu lapsen tuen tarpeiden mukaan:

Sekä vo:lla [varhaiskasvatuksen opettajalla] että veolla [varhaiskasvatuksen erityisopettajalla] on omaa osaamistaan ja yhteisen keskustelun ja suunnittelun avulla molempien osaaminen saatiin käyttöön. Itse näen veon roolina tuoda mukaan osaamista eriyttämisestä, yksilöllisistä järjestelyistä, strukturoinnista, kuvatuon käytöstä ym. Veona voin vahvistaa myös ymmärrystä lasta ja hänen haasteitaan kohtaan.

Pienryhmissä toimiessa toteutettiin lasten tarpeiden mukaista opetusta. Kaikki pienryhmätoiminta saattoi kuitenkin olla myös vaikkapa opettajien suunnittelemaa ja lastenhoitajien ohjaamaa vuorovaikutusleikkiä. Kokosimme kuvioon 2 luokitellut maininnat varhaiskasvatuksessa käytetyistä yhteisopetuksen menetelmistä.

Kuvio 2.

Yhteisopetuksen toteutumisen muotoja varhaiskasvatuksessa.



Kaiken kaikkiaan yhteisopetusta toteutettiin varhaiskasvatuksessa monin eri tavoin: opetusryhmän koko, tilan käyttö sekä menetelmät ja roolitukset vaihtelivat ja yhdistyivät joustavasti ryhmän lasten tarpeiden sekä käytettävissä olevien aika- ja henkilöstöresurssien mukaan.

4.2 Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopetuksesta inkluusiivisessa varhaiskasvatuksessa?

Varhaiskasvatuksen yhteisopetus vaatii toteutuakseen riittävästi henkilöresursseja. Vastaajien mukaan resurssien asianmukainen kohdentaminen on välttämätöntä jokaisen lapsen oppimisen ja kasvun turvaamiseksi: "Tärkeää on huolehtia riittävästä resurssoinnista, jotta jokaista lasta oikeasti voidaan tukea hänen omassa lähiympäristössään." Varhaiskasvatuksen opettajapula näyttää vaikuttavan myös opetukseen sekä opettajaresursseihin, sillä opettajat kokivat kuormittuvansa työskennellessään kouluttamattomien työntekijöiden kanssa. Lisäksi jatkuva sijaisten vaihtuminen ja riittämätön määrä henkilökuntaa ryhmissä aset-

tivat haasteita varhaiskasvatukseen ja siten myös yhteisopetuksen toteutumiseen: "Haasteena toteuttaa yhteisopetusta, kun henkilökuntaa puuttuu, tai tilalle tulee muu kuin tuttu sijainen".

Henkilö- ja aikaresurssit. Henkilöresurssivajeen nähtiin heikentävän erityisesti tukea tarvitsevien lasten opetusta, jolloin lasten sijoittaminen ikätovereidensa joukkoon ilman tarvittavia lisäresursseja vähensi lasten oikeutta saada tarvitsemaansa tukea oikea-aikaisesti. Resurssivajeen nähtiin vaikuttavan myös koko muun ryhmän toimintaan: "Tällaisena inklusio kuormittaa kohtuuttomasti sekä lapsia että aikuisia, koska ryhmässä voi olla useita hyvin erityyppistä tukea tarvitsevia lapsia, eikä lapsi saa tukea". Jos erityisopetusta ei voitu tarjota tuen tarpeiselle lapselle riittävästi, opettajat toivoivat lisää resursseja: "...resurssit pitäisi saada kuntoon. VEO [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] ei juuri käy tai näy ryhmässä, ryhmän työntekijät vaihtuvat jatkuvasti. Se ei ole kenenkään etu ja tähän täytyisi saada muutos." Lisäksi eräs vastaajista toivoi erityisryhmiä, jotta lapsen tuen tarpeisiin pystytään vastaamaan toivotusti: "...erityisryhmillekin olisi enemmän tarvetta tiettyjen lasten kohdalla".

Henkilöresurssien lisäksi aikaresurssien, eli pääasiassa opettajien yhteissuunnittelu- ja arviointiajan nähtiin vaikuttavan yhteisopetuksen toteutumiseen. Vaikka suunnitteluajan tulisi kuulua opettajien työaikaan, vastaajat kokivat, että yhteisen suunnitteluajan löytäminen on haastavaa: "Yhteinen suunnittelu-aika on vaikea sopia. Ylipäänsä se viesti, jota opettajilta tulee on se, että he eivät ehdi ylipäänsä riittävästi suunnitella toimintaa". Tulosten perusteella näyttäisi siltä, ettei suunnittelulle ollut riittävästi aikaa, jolloin yhteisopetuskin saattoi jäädä toteutumatta: "On harvinaista, että aikaa riittäisi yhteiseen suunnitteluun ja yhteisopettajuuteen".

Koulutuksen ja työn määrän merkitys. Henkilöstö- ja aikaresurssien lisäksi vastaajat kokivat kouluttamattomuuden, sekä negatiivisen, tai ymmärtämättömän asenteen yhteisopetusta kohtaan vähentävän yhteisopetusta. Varhaiskasvatuksen alalle kouluttautumattomien työntekijöiden taitamattomuus näytti vaikuttavan arjen pedagogiikan toteutumattomuuteen, sekä haluttomuuteen tehdä yhteistyötä. Tulokset viittaavat siihen, että kouluttamattoman henkilöstön

yhteisopetuksen merkityksellisyys saattoi olla vähäistä, jolloin yhteisopetukseen opettajan kanssa ei sitouduttu toivotusti: "Jos ryhmässä ei koulutettua henkilöstöä, ymmärrys ei riitä siihen, miksi toimitaan yhteisopetuksessa ja saatetaan jopa sabotoida yhteisopettajuutta tai siirtää vastuu lveolle [laaja-alaiselle varhaiskasvatuksen erityisopettajalle]" .

Opettajat ilmaisivatkin toiveikseen työskennellä varhaiskasvatusalalle koulutuneiden ammattilaisten kanssa, koska heidän mielestään koulutetut opettajat ovat sekä myönteisempiä, että sitoutuneempia yhteistyöhön ja yhteisopetukseen. Myönteinen suhtautuminen, sekä molempien opettajien asiantuntijuuden hyödyntäminen yhteisopetuksessa tuottivat vastaajien mukaan lapsiryhmälle laadukkaampaa opetusta: "Näkisin, että yhteisopetuksen hyöty tulee esiin jaettuna kokemuksena ryhmän toiminnasta. Yhteisopetus myös mahdollistaa hyvien käytäntöjen mallintamisen tiimille sekä asiantuntijoiden jakamisen" .

Erityisopettajille toivottiin myös pienempiä työalueita, sekä työmäärän vähentämistä, jotta heillä olisi enemmän aikaa työskennellä lapsiryhmissä yhteisopetusta toteuttaen ja henkilöstöä sekä lapsia tukien. Heidän työnsä saattoi sijoitua useisiin päiväkoteihin ja ryhmiin, sekä päiväkotien tiimien ohjaamiseen. Erityisopettajan tehtävän tunteminen koettiin tärkeäksi, jotta työtä voidaan priorisoida ja yhteistyötä lisätä.

...Lasten kanssa tehtävä työ nostettaisiin veon [varhaiskasvatuksen erityisopettajan] tehtäväkuvassa keskiöön, eikä palaverit sekä tuen dokumenttien kirjaaminen olisi niin keskeisessä roolissa veon työtä kohtaan olevissa oletuksissa hallinnon puolelta. Kentältä odotetaan veon osallistumista ja koetaan veon rooli tärkeäksi yhteisopettajuudeksi, mutta se ei mahdollistu arjessa, koska työtä on liikaa.

Lisäksi erityisopettajia toivottiin lapsiryhmään tukemaan opetusta, sekä mallintamaan erityispedagogisia menetelmiä. Tällä tavoin lasten tuen tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan paremmin ja lapsia tuettaisiin kahden pedagogin voimin: "Opettajan ja erityisopettajan resurssin ja tietotaidon yhdistäminen, useampi lapsi saisi opettajan tai erityisopettajan opetusta" .

Yhteisopetukseen sitoutuminen, asiantuntijuuden jakaminen ja työparina toimiminen vaativat kuitenkin molemmilta opettajilta samankaltaisia arvoja ja myönteistä asennetta: "Yhteinen arvopohja luo perustan, jossa jokaisella lapsella on mahdollisuus tulla kuulluksi omien tarpeidensa ja vahvuuksiensa kanssa."

Yhteisopetuksen koettiin siis oikein resursoituna ja myönteisellä asenteella toteutettuna vahvistavan lasten osallisuutta ja oikeutta kuulua vertaisryhmäänsä, mikä edistää varhaiskasvatuksen inklusiota: ”Yhteisopetus... tekee opetuksesta inklusiivisempaa, kun tuki tulee oikeasti lapsen luo”.

Useat varhaiskasvatuksen inklusioon liittyvät vastaukset keskittyivät kuitenkin vain tuen tarpeessa olevien, eivätkä kaikkien lasten osallisuuden edistämiseen. Vastaajat ilmaisivat varhaiskasvatuksen taloudellisen tilanteen vaikuttavan siihen, että kaikki vahvempaa tukea tarvitsevat lapset eivät saa riittävästi erityisopetusta, eivätkä opetusta pienemmässä ryhmässä: ”Toivoisin, että myös tiukassa taloudellisessa tilanteessa nähtäisi joidenkin lasten tarve pienempään ryhmään”.

Johtaminen. Varhaiskasvatussyksiköiden johtajilta kaivattiin tukea erityisesti erityisopettajan roolin ja työnkuvan selkeyttämiseen muulle henkilöstölle: ”Lveon [laaja-alaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan] työnkuvan avaaminen ja selkiyttäminen kauden alussa. Lveo tarvitsee johtajan tukea työlleen, lveo työskentee yhdessä kasvattajien kanssa ja tuo oman osaamisensa tiimien toimintaan ja sen kehittämiseen”. Johtamisen nähtiin vaikuttavan siihen, toteutetaanko varhaiskasvatuksen yksikössä yhteisopetusta pedagogisena toimintatapana: ”Kannatan vahvasti yhteisopettajuutta, kun se saadaan toimimaan luontevasti. Se vaatii aikaa ja yhteistä tahtoa jalkautumiseen sekä yksikön esihenkilön tukea”.

Työssä jaksaminen. Vastaajat kokivat työssä jaksamisen vahvistuvan, jos yhteisopetusta pystyttiin toteuttamaan säännöllisesti ja erityisopettajalla on riittävästi aikaa osallistua ryhmän toimintaan. Erityisopettajan tarjoama pedagoginen tuki yhteisopetuksessa näytti vähentävän opettajien kokemaa työtaakkaa, sekä vahvistavan opettajien jaksamista: ”Opettajan työkuorma myös helpottuu ja jaksaminen paranee, kun veo [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] on osa arkea ja osallistuu yhteisopetukseen”. Lisäksi yhteisopetuksen nähtiin vahvistavan lasten saamaa tukea sekä osallisuutta tarjoamalla heille kahden opettajan osaaaminen ja asiantuntijuus.

Onnistunut yhteisopetus näyttää siis edellyttävän inklusiivista johtamista, sekä varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan suunnitelmallista yhteistyötä, varhaiskasvatuksen alalle kouluttautuneisuutta, kiinnostusta ja myönteistä asennetta yhteisopetukseen, sekä vahvempia aika- ja henkilöresursseja.

5. POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välistä yhteisopetusta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimusta varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan yhteisopetuksesta on tietojemme mukaan vielä vähän, eikä yhteisopetuksen menetelmien yleisyydestä ja käytöstä ole Suomesta kattavaa tietoa. Tutkimukseen osallistuneiden 48 varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan vastaukset tarjoavat suuntaa antavaa tietoa yhteisopetuksen tilanteesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, sekä arvokasta lisätietoa yhteisopetuksen hyödyistä.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millaisia yhteisopetuksen muotoja opettajat ja erityisopettajat toteuttivat yhdessä. Vaikuttaa siltä, että yhteisopetuksen menetelmiä käytetään melko monipuolisesti, mutta määrä vaihtelee: Osa vastaajista kertoi toteuttavansa yhteisopetusta usein, ja kahdeksan opettajaa ei ollut toteuttanut sitä ollenkaan. Yllätyimme tiedosta, että näillä kahdeksalla vastaajalla ei ollut kokemusta yhteisopetuksesta, määrä oli mielestämme vastaajien määrään nähden suhteellisen suuri. Vastauksista ei käynyt ilmi, ovatko he varhaiskasvatuksen opettajia vai erityisopettajia, eikä vastauksista ilmennyt myöskään se, miksi heillä ei ole kokemusta yhteisopetuksesta. Tämä olisi ollut mielenkiintoista selvittää, mutta tiukoista kyselylomakkeen asetuksista johtuen emme päässeet tutkimaan asiaa. Yhteisopetus tarjoaa vastausten mukaan kuitenkin hyvän mahdollisuuden toteuttaa säännöllistä pedagogista sekä erityispedagogista opetusta ryhmissä. Yhteisopetus tunnistettiin toimivaksi, mutta vielä vakiintumattomaksi käytännöksi varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan yhteistyön muodoksi.

Toisen tutkimuskysymyksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopetuksesta. Tutkimuksemme näyttää osoittavan, että toimivilla ja riittävillä aika- ja henkilöstöresursseilla on vaikutusta varhaiskasvatuksen yhteisopetuksen toteutumiseen. Tutkimuksemme antaa viitteitä myös siitä, että varhaiskasvatuksen yhteisopetus on merkityksellistä myös lasten osallisuuden, opettajien työssä jaksamisen ja opettajien osaamisen vahvistajana.

Pohja onnistuneelle yhteisopetukselle luodaan jo ennen yhteisopetuksen toteuttamista. Laadukas varhaiskasvatus edellyttää koulutettua henkilöstöä, aikaa ja oppimisen mahdollisuuksien tarjoamista, jotta lasten osallisuus vahvistuisi lapsen omassa lähiympäristössä. Yllättävän moni vastaajista koki inklusion tarkoittavan vielä kapea-alaista lapsen tuen resurssointia, eli inklusio koskisi vain tuen lapsia. Esitetty toive tukea tarvitsevien lasten siirtämisestä erityisryhmiin ei näkemyksemme mukaan automaattisesti tue inklusiivista varhaiskasvatusta, eli jokaisen lapsen oikeutta opetukseen lähipäiväkodissaan ja omassa vertaisryhmässään.

Myös Alila ym. (2022) toteavat, että inklusiivisuus nähdään vielä usein työyhteisöissä tuen toimenpiteenä tai toimintamallina, johon liittyy resurssointi ja varhaiskasvatuspaikkaan liittyvät rakenteelliset muutokset, esimerkiksi avustajapalveluiden hankkiminen tai lapsen siirto toiseen ryhmään. Jos tietoisuus inklusiivisen opetuksen merkityksistä ei ole opettajille tuttua, lasten osallisuuden tukeminen voi olla vaikeaa. Mielestämme inklusiivista toimintamallia tulisi aktiivisesti vahvistaa työyhteisöissä, jotta koko henkilöstö sisäistäisi inklusiivisen toimintatavan, sekä yhteisopetuksen tarpeen.

Kun tarkastellaan European Agency for Special Needs and Inclusive Education EASNIEn (2017) ekosysteemistä mallia, havaitaan, miten varhaiskasvatuksessa tehtävät pedagogiset valinnat vaikuttavat sekä lapsen lähiympäristöön ja lasten oppimiseen. Näin ollen opettajien päivittäisillä pedagogisilla päätöksillä on merkitystä sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän arkeen, ja nämä valinnat liittyvät olennaisesti inklusiivisen opetuksen toteutumiseen varhaiskasvatuksessa.

Vuonna 2022 päivitetty varhaiskasvatustuki (2018) edellyttää varhaiskasvatuksen opettajilta ja erityisopettajilta vahvempaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta, sekä pedagogisia ja erityispedagogisia taitoja opettaessa lapsiryhmää, jossa on tuen tarpeisia lapsia. Yhteisopetus vastaisi mielestämme hyvin tähän velvoitteen. Opettajan ja erityisopettajan yhteinen suunnittelu-aika tarjoaisi opettajille sekä tukea että mahdollisuuden kehittyä työssään. Lisäksi yhteissuunnittelu var-

mistäisi lasten saavan tarvitsemansa laatuista opetusta ja tukea. Ukkonen-Mikkonen ym. (2020) toteavat, että varhaiskasvatuksessa työskentelevillä ammattilaisilla on erilaista koulutuksen ja kokemuksen tuottamaa osaamista, jota tulee hyödyntää monipuolisesti lasten oppimisen ja kasvun tukena. Kangas ym. (2022) sekä Ukkonen-Mikkola ym. (2018) korostavatkin tutkimuksissaan, että laadukas varhaiskasvatus edellyttää eri työntekijäryhmien työtehtävien selkiyttämistä, sekä parempaa resurssointia henkilöstöön, johtamiseen ja lasten hyvinvointiin. Kokemuksemme mukaan yhteisopetuksen roolijako ja yhteisen suunnitteluajan löytäminen on toisinaan haastavaa, etenkin jos opettajat eivät ole sisäistäneet yhteisopetuksen tarvetta ryhmässä, jossa on tukea tarvitsevia lapsia.

Henkilöstön suuri vaihtuvuus ja kouluttamattomuus asettaa koulutetulle opettajalle ja pedagogiselle toiminnalle rajoituksia myös oman kokemuksemme mukaan. Ymmärrämme opettajien lisääntyneen kuormittuneisuuden sekä halun alanvaihtoon, jos he eivät saa johtajalta, tiimiltään ja erityisopettajalta tukea työhönsä. Myös Kangas ym. (2022) kuvaavat tutkimuksessaan opettajapulan vaikuttavan pedagogiikan tasoon heikentävästi, jolloin kelpoiset opettajat kokevat yhä useammin riittämättömyyden tunnetta, uupumista, työn kuormittavuutta sekä halua hakeutua alalta pois. Heiskanen ym. (2021) esittävätkin raportissaan koulutettujen erityisopettajien määrän lisäämistä, jotta heillä olisi enemmän aikaa ohjata varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Tällöin lapsiryhmissä pystyttäisiin antamaan varmemmin ja säännöllisemmin erityisopetusta esimerkiksi yhteisopetuksen avulla.

Koulutettujen opettajien merkitys yhteisopetuksen ja inklusion toteutumisessa on ratkaisevaa varhaiskasvatuksen laadun kannalta. Opettajilla on tutkituun tietoon perustuvan pedagoginen koulutus, joka antaa heille syvällisen ymmärryksen lapsen kehityksestä, oppimisesta, sekä lapsen yksilöllisestä kasvun tukemisesta. Koulutuksen tuoma perehtyneisyys ja teoreettisen tiedon hallinta auttavat opettajia luomaan yhteisen pedagogisen linjan, jossa hyödynnetään heidän asiantuntijuuttaan. Opettajat voivat lisäksi mallintaa ja opettaa pedagogisia työskentelytapoja muille työyhteisön jäsenille vahvistaen siten inklusiivisen toimintakulttuurin rakentamista.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kouluttaminen inklusiiviseen opetukseen, sekä inklusiivisen asenteen vahvistaminen olisi välttämätöntä lasten oppimisen sekä henkilöstön kehittymisen vuoksi. Täydennyskoulutuksella ja inklusiiviseen työtapaan perehdyttämisellä voitaisiin mielestämme vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua sekä lasten osallisuuden tukemista pedagogisin keinoin

Työyhteisöjen inklusiivisen toimintakulttuurin ja yhteisopetuksen mahdollistamiseksi varhaiskasvatusyksiköihin tarvitaan johtajia, jotka hallitsevat inklusiivisen pedagogiikan johtamisen. Myös Laakson ym. (2020) mukaan johtajilta edellytetään uudenlaisia johtamistaitoja sekä pedagogista asiantuntemusta, jolloin pedagogiikan kehittäminen, uudistusten johtaminen sekä henkilökunnan koulutustasosta huolehtiminen kuuluvat johtajan työhön. Johtajan tulisikin huolehtia jokaisen lapsen oikeudesta saada tarvitsemaansa tukea, sekä huolehtia yksikkönsä oppimis- ja toimintaympäristöstä, jotta henkilöstöllä on riittävät resurssit työskentelyyn.

Useassa tutkimuksessa (esim. Kangas, 2022; Saloviita, 2016) on todettu yhteisopetuksen vahvistavan opettajien ja erityisopettajien työssä jaksamista ja työssä kehittymistä. Työasioiden ja työtehtävien, sekä vastuun jakaminen vaikuttavat vähentävän opettajien kokemaa kuormitusta. Yhteisopetuksessa olisi mahdollista esimerkiksi vapauttaa toinen opettaja havainnoimaan lapsia oppimistilanteissa, sekä kokeilla uudenlaisia rooleja ja opetusmenetelmiä. Lisäksi yhteisopetuksessa voi mielestämme hyvin arvioida ja suunnitella opetusta lasten tarpeita vastaavaksi. Erityisopettaja voi myös tukea opettajan pedagogisia taitoja mallintamalla hänelle erityispedagogisia toimintatapoja omassa työssään hyödynnettäväksi.

Tarkastelimme varhaiskasvatuksen yhteisopetusta Friendin ym. (2010) kuusikohtaisen yhteisopetuksen menetelmämallia mukaillen. Nämä mallit näyttävät olevan hyvin sovellettavissa varhaiskasvatukseen. Pääsääntöisesti opettajista ja lastenhoitajista koostuvat päiväkotien tiimit eroavat työskentelytavoiltaan kouluista, joiden luokissa on vielä useimmiten vain yksi opettaja. Tämän rakenteellisen eron vuoksi koulun ja varhaiskasvatuksen yhteisopetuksen menetelmät

eivät ole täysin verrattavissa keskenään, vaikka molemmissa Friendin ym. (2010) yhteisopetuksen menetelmiä voidaankin käyttää.

Varhaiskasvatusta toteutetaan enimmäkseen pienryhmätoimintana, jonka voitaisiin katsoa sijoittuvan Friendin ym. (2010) malleista joustavan ryhmittelyn menetelmään. Vastaajat olivat kuitenkin sisällyttäneet muita yhteisopetuksen muotoja (ks. Friend, 2010) pienryhmätoiminnan sisälle soveltaen. Mielestämme erityisopettajan ja opettajan yhteisopetus sopii varhaiskasvatukseen oikein hyvin silloin, kun se mukautetaan ryhmän ja lasten tarpeisiin. Näemme hyötyjen olevan suuret niin lasten osallisuuden vahvistamisen, kuin opettajien työssä kehittymisen ja työssä jaksamisen kannalta.

Aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset, esimerkiksi Friend ym. (2010) sekä Chatzigeorgiadou & Barouta (2022) ovat siis tuottaneet yhteisopetuksesta samankaltaisia tuloksia erityisesti lasten osallisuuden sekä opettajien osaamisen vahvistamisesta, joten voimme olettaa tutkimuksemme tuottaneen tältä osin luotettavaa tietoa. Lisäksi myös Friendin ym. (2010) tutkimus osoittaa opettajien saavan toisiltaan tukea haastaviin opetustilanteisiin. Aiemmat tutkimukset vahvistavat tutkimuksemme tulosten luotettavuutta.

Pohdimme tutkimukset kysymysten muotoilua tarkasti kyselylomaketta laatiessamme. Kyselylomake aineistonkeruun tapana sopi mielestämme tutkimukseen, sillä avoimet kysymykset houkuttelivat vastaajia kuvailemaan runsaasti kokemuksiaan ja käsityksiään varhaiskasvatuksen yhteisopetuksesta. Määrittelimme kyselylomakkeella myös yhteisopetuksen käsitteen, mutta vastaukset sisälsivät useita erilaisia käsityksiä yhteisopetuksen menetelmistä. Emme tiedä, miten perehtyneitä vastaajat olivat yhteisopetukseen, mutta vastausten vaihtelevuutta voi selittää se, että varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan toteuttama yhteisopetus on suhteellisen uusi menetelmä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa ja yhteisopetuksen voi käsittää monimuotoisesti. Varhaiskasvatuksen yhteisopetus työtapana ja menetelmänä näyttää tarvitsevan syvempää ymmärrystä ja jatkotutkimusta. Koemme kuitenkin 48 vastaajan monipuolisten vastausten tuottaneen tutkimuksellemme riittävän laajan aineiston.

Tutkimusaineistoa analysoidessamme mielenkiintomme kääntyi niihin kahdeksaan vastaajaan, jotka eivät olleet toteuttaneet yhteisopetusta. Olisimme olleet halukkaita tarkastelemaan heidän vastauksiaan vielä erikseen, ja selvittämään syyn heidän kokemattomuuteensa. Alkuperäinen ajatuksemme oli myös vertailla erityisopettajien ja opettajien kokemusten ja käsitysten eroja. Kuitenkaan Webropol-kyselylomakkeen laadinnassa tehtyjen teknisten ratkaisujen ja vastaajien anonymiteetin vahvan suojaamisen myötä tutkimussuunnan laajentaminen tai tällaisten yksityiskohtien tarkastelu ei ollut mahdollista.

Vaikka suhtauduimme aineistoomme objektiivisesti ja avoimin mielin, on mahdollista, että aiheeseen perehtyminen, sekä omat kokemuksemme aiheesta ovat saattaneet vaikuttaa tulosten tulkintaan. Tuomen ja Salojärven (2018) mukaan laadullisen aineiston tulkinnassa on aina mukana tutkijan oma tieto, ennakkokäsitykset ja kokemukset, jotka tulee tiedostaa tutkimusta toteuttaessa. Olemme pyrkineet kuvaamaan ja selostamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteutuksen. Avoimuus ja selkeys lisää Hirsjärven ym. (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijoina olemme noudattaneet tutkimuseettisen toimikunnan (TENK, 2023), Jyväskylän yliopiston (2022) sekä Hirsjärven ym. (2018) mukaisia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Olemme myös pyrkineet välttämään epäselvyyksiä sekä tutkimuksessa että sen raportoinnissa (ks. Hirsjärvi ym. 2018).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamisen tutkiminen on myös vielä vähäistä. Tutkimusta tarvittaisiin inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ja johtamisesta nykyistä enemmän. Näkisimme näiden asioiden tutkimisen tärkeäksi juuri lasten osallisuuden lisäämiseksi, sekä opettajien työssä kehittymisen ja työssä jaksamisen tukemiseksi. Inklusion johtamisesta tarvittaisiin lisätutkimusta johtajan tehtävän ja osaamisen kehittämiseksi, sillä johtajan olisi hyvä hallita tuen prosessit sekä tiedostaa johtamistaidon vaikutus inklusiivisen varhaiskasvatukseen.

Toivomme oman tutkimuksemme vahvistavan tietoisuutta inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutustavoista sekä niiden perusteista. Toivomme myös tämän tutkimuksen herättävän johtajien ajatuksia inklusion johtamiseen.

Olemme tällä tutkimuksella vahvistaneet omaa ajatustamme yhteisopetuksen mahdollisuuksista, hyödyistä ja haluammekin osaltamme kannustaa opettajia ja johtajia entistä parempaan yhteistyöhön ja osaamisen jakamiseen. Yhteisopetus vahvistaa inklusiivista varhaiskasvatusta edistäen lasten oikeutta saada tarvitsemaansa tukea ja laadukasta opetusta. Yhteisopetus antaa opettajille voimavaroja, mutta myös mahdollisuuden jakaa työtä, kehittyä työssään sekä kehittää työtään. On parempi opettaa yhdessä kuin erikseen.

LÄHTEET

- Agbenyega, J. S., & Klibthong, S. (2021). Exploring Thai early childhood teachers' experiences of inclusive teaching practices: A qualitative study. *Australian educational researcher*, 48(1), 125–143.
<https://doi.org/10.1007/s13384-020-00380-1>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44*. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuarkisto. 21, 63–70.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OK_M_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare* (Rev ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Chatzigeorgiadou, S. & Barouta, A. (2022). General and Special Early Childhood Educators' Attitudes Towards Co-teaching as a Means for Inclusive Practice. *Early childhood education journal*, 50(8), 1407–1416.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of Co-teaching by Teachers. *International journal of whole schooling*, 13(3), 55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163186>
- Cook, L. & Friend, M. (1995). *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on exceptional children*. 28(3).
<https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – contributions from a European study*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf

- Florian, L. (2015). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. *Teoksessa J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. (2015) Inclusive Pedagogy Across the Curriculum.*
<https://doi.org/10.1108/S1479-363620157>
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/95050>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). CoTeaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20(1), 9–27.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research : SJDR*, 19(3), 206–217.
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- 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*, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. 14–16, 32, 55, 93–105, 146.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OK_M_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., (2018). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi. 195–203, 232
- Ilveskivi-Hentilä, M., Jokimies, E., Pyökkimies, M. (2023) *Tuki tarvitsee toteutuakseen varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2023/tuki-tarvitsee-toteutuakseen-varhaiskasvatuksen-opettajia-ja-erityisopettajia/>
- Jyväskylän yliopisto 2022. *Jyväskylän yliopiston julkaisueettiset periaatteet*. Verkkojulkaisu. <https://openscience.jyu.fi/fi/avoin-julkaiseminen/jyvaskylan-yliopisto-julkaisuperiaatteet>

- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2022). "Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä" : varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus ja aika*, 16(2), 72-89.
<https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- 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/article/view/114138>
- Malinen, O-P., & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *NMI-bulletin*, 27(3),40–50. <https://bulletin.nmi.fi/2019/10/01/nakokulmia-yhteisopettajuuteen/>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uud. p.). International Methelp.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman%20perusteet%202022.docx>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International journal of inclusive education*, 20(10), 1043-1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Pihlaja, P. (2022). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto, Helsinki.
https://www.vol.fi/uploads/2022/09/8419896a-varhaiskasvatuksen-erityisopettaja_pdf.pdf
- Ranta, S., Heiskanen, N., Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (2023). Teamwork as a cornerstone of a child's educational support in early childhood education and care in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 158-178. <https://doi.org/10.58955/jecer.121462>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksi ja yhdessä. *Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 333-352.

- Saloviita, T., Aarnio, S., Saloviita, T., & Kempainen, M. (2016).
Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. PS-kustannus.
- Suomen perustuslaki, 731/1999, (2000), Annettu Helsingissä 11.6.1999.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suomen YK-liitto, Sarvi, T., & Konttinen, J. (2016). *YK-yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. Suomen YK-liitto.
https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. *Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala. Mahdoton inklusio? – Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus. Jyväskylä. Luku 1.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373–390.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- TENK. (2023) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käytäntö Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023*.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. 2020. Varhaiskasvatuksen työ muuttuu: muuttuuko asiantuntijuus?. *Työelämän tutkimus*, 18 (4).
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73697/ukkonenmikkolaym.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unesco (1994) “World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.” Final report [Program and meeting document]. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain*.
<https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-70f6d2d4-0d9c-454d-8406-e207179298ab>

- Varhaiskasvatuslaki 540/2018 (2022), Annettu Helsingissä 27.11.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. *Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus*. 3 uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 51-77.
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. *Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 51-77.
- Viljamaa, E. & Viitala, R. (2022) Välineitä inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointiin. *Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki. Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-kustannus. Jyväskylä. 63-68.
- Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991 (1991), Annettu Helsingissä 21.8.1991.
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016 (2016), Annettu Helsingissä 26.5.2016.
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_1
- Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent education*, 7(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher education research and development*, 31(1), 115–127.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

LIITTEET

Liite 1. Webropol-kysely

Tällä kyselyllä keräämme aineistoa Pro gradu -työhömmе, jossa tutkimme varhaiskasvatuksen opettajan (VO) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEO) toteuttamaa yhteisopetusta.

Tässä kyselyssä yhteisopetuksella tarkoitamme VO:n ja VEO:n yhdessä suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioimaa opetusta varhaiskasvatuksessa. Vastatessasi kyselyyn toivomme sinun käyttävän esimerkkejä kokemuksestasi saadaksemme monipuolisen kuvan inklusiivisesta yhteisopetuksesta.

1. Missä työroolissa vastaat kyselyyn?

- Varhaiskasvatuksen opettaja
- Varhaiskasvatuksen erityisopettaja ryhmässä
- Laaja-alainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- Konsultoiva/kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- Muu, mikä?

1. Kuinka paljon toteutat varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteisopetusta työssäsi?

- Päivittäin
- Viikoittain
- Kuukausittain
- Harvemmin
- En ollenkaan

2. Millaisia kokemuksia sinulla on varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteisopetuksesta? Kerro esimerkkejä.

3. Kerro esimerkkejä käyttämistäsi menetelmistä varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteisopetuksessa

4. Kerro esimerkkejä onnistuneesta yhteisopetuksesta

5. Mitkä tekijät vaikuttivat yhteisopetuksen onnistumiseen?

6. Jos yhteisopetuksessa oli haasteita, kerro millaisia haasteita ja miten ne voitaisiin ratkaista?
7. Kerro, millaista varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteisopetusta haluaisit toteuttaa inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.
8. Kerro mielipiteesi yhteisopetuksen merkityksestä (esim. hyödyllisyys, vaikuttavuus). Perustele näkemyksesi.
9. Mitä muuta haluat sanoa inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta?

Täydennämme tarvittaessa kyselyä etähaastattelulla aineiston rikastamiseksi. Jätä sähköpostiosoitteesi, jos olet käytettävissä mahdolliseen haastatteluun.

Haastattelut toteutetaan viimeistään elokuussa 2023. Antamiasi yhteystietoja käytetään vain haastattelun järjestämiseksi ja toteuttamiseksi, eikä niitä yhdistetä haastatteluihin. Yhteystiedot hävitetään heti haastatteluiden jälkeen.

10. Suostun mahdolliseen haastatteluun (Vastatessasi kyllä, jätä sähköpostiosoitteesi vastauskenttään)