

**Kokemuksia  
varhaiskasvatuksen opettajien sekä erityisopettajien  
välisestä yhteistyöstä**  
Veera Veikkolainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Veikkolainen, Veera. 2021. Kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajien sekä erityisopettajien välisestä yhteistyöstä. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 84 sivua + liitteet.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyössä toimivia ja puutteellisesti toimivia käytäntöjä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, kuinka yhteistyötä voisi asiantuntijoiden kokemuksen perusteella kehittää. Tutkimusaiheen tekee ajankohtaiseksi yhteiskunnallisen kehityksen perusteella syntyneet muutokset yhteistyöasetelmissä. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa työelämässä asiantuntijoiden yhteistyötä kehitettäessä.

Tutkimus toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin vuoden 2020 aikana. Tutkimusjoukkoon kuului 50 varhaiskasvatuksen opettajaa sekä erityisopettajaa. Tutkimusaineistoaineisto kerättiin sähköisen tutkimuskyselyn avulla. Tutkimuskyselyssä tutkittavat vastasivat omien kokemustensa perusteella avoimiin kysymyksiin tutkimusaiheista.

Tutkimustulokset jakautuivat tutkimustehtävän mukaan toimiviksi koettuihin, puutteellisesti toimivaksi koettuihin ja asiantuntijoiden kokemuksen perusteella kehittämistä vaativiin käytäntöihin sekä tekijöihin yhteistyössä. Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvilla sekä olemassa olevilla varhaiskasvatuksen erityisopettajaresursseilla on huomattava vaikutus yhteistyötekijöihin. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen opettajien vastuualueita supistamalla sekä asiantuntijaresurssia lisäämällä monia yhteistyön käytäntöjä voidaan kehittää.

Asiasanat: varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, asiantuntijuus, yhteistyö, yhteistyön kehittäminen

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 ASiantuntijat ja Asiantuntijuus Varhaiskasvatuksessa</b> .....	<b>8</b>
2.1 Asiantuntijat varhaiskasvatuksessa .....	8
2.2 Asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa .....	10
<b>3 ASiantuntijayhteistyö varhaiskasvatuksessa</b> .....	<b>12</b>
3.1 Relationaalinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa.....	12
3.2 Moniammatillinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa .....	14
3.3 Yhteisopettajuus varhaiskasvatuksessa.....	16
<b>4 INKLUSIO VARHaiskasvatuksessa</b> .....	<b>18</b>
4.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus Suomessa.....	18
4.2 Asiantuntija-asetelmat inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.....	20
<b>5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>23</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	25
6.2 Tutkittavat.....	26
6.3 Aineiston keruun toteutus .....	28
6.3.1 Tutkimusaineiston keruu sähköisellä kyselylomakkeella.....	29
6.3.2 Aineistonkeruun eettisyys ja luotettavuuden arviointi.....	31
6.4 Aineiston analyysi .....	33
6.5 Eettiset ratkaisut.....	37
<b>7 TULOKSET</b> .....	<b>40</b>
7.1 Toimiviksi koetut käytännöt sekä tekijät yhteistyössä.....	42
7.1.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan riittävä läsnäolo .....	42
7.1.2 Keskustelu ja yhteydenpito .....	45
7.1.3 Yhteisopettajuus .....	46
7.1.4 Konkreettiset ratkaisut .....	46
7.1.5 Työnantajatoimet.....	47
7.1.6 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva.....	47

7.1.7	Yhtenäinen arvomaailma .....	48
7.2	Puutteellisesti toimiviksi koetut käytännöt sekä tekijät yhteistyössä ...	50
7.2.1	Varhaiskasvatuksen erityisopettajien riittämätön läsnäolo sekä resurssit.....	50
7.2.2	Riittämätön yhteydenpito ja keskustelun puute .....	52
7.2.3	Konkreettisten ratkaisujen puutteet .....	53
7.2.4	Näkemyserot ja erilaiset arvot.....	53
7.2.5	Työnkuvien epäselvyys.....	54
7.2.6	Varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäolon luomat paineet .....	55
7.2.7	Vastuun välttäminen .....	55
7.2.8	Koronapandemian tuomat haasteet .....	56
7.3	Asiantuntijoiden ehdottamat ratkaisut yhteistyön kehittämiseksi .....	58
7.3.1	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja-resurssin kasvattaminen.	58
7.3.2	Keskustelun sekä yhteisen suunnittelun lisääminen .....	59
7.3.3	Varhaiskasvatuksen erityisopettajien tukea enemmän tiimeille ja työyhteisöille .....	60
7.3.4	Työnjaon ja toiminnan selkeyttäminen sekä konkreettisten käytänteiden lisääminen.....	60
7.3.5	Yhteisten koulutusten lisääminen.....	61
7.3.6	Yhteisen arvomaailman ja asenteiden kehittäminen .....	61
7.3.7	Muuta kehitettävää .....	62
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>65</b>
8.1	Tutkimustulosten tarkastelu ja pohdinta .....	65
8.2	Tutkimuksen luotettavuus sekä jatkotutkimusaiheet .....	71
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>75</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>85</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tutkin, minkälaiset käytännöt ja tekijät koetaan toimiviksi tai puutteellisesti toimiviksi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä – sekä kuinka niitä voisi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten perusteella kehittää. Tutkimustehtävä syntyi henkilökohtaisesta inspiraatiosta asiantuntijoiden kokemusten tutkimiseen. Havaitsin käytännön kokemuksen kautta, että yhteistyöhön liittyvät tekijät herättivät keskustelua asiantuntijoiden kesken työelämässä, opiskelun yhteydessä sekä julkisessa keskustelussa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda tietoa varhaiskasvatuksen ammattilaisille toimiviksi tai heikosti toimiviksi koetuista toimintatavoista, ja tätä kautta edesauttaa kehittämään toimivia yhteistyömalleja käytännön työskentelyyn. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien välinen yhteistyö, moniammatillinen ja relationaalinen asiantuntijuus, yhteisopettajuus, yhteistyössä toimivat ja toimimattomat tekijät sekä yhteistyössä kehitettävät asiat varhaiskasvatuksessa.

Tutkimusaihe on ajankohtainen, koska varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden työnkuvat ovat valtakunnallisesti muuttuneet useasti viime vuosina inklusion myötä, ja näin myös yhteistyöasetelmat (Kupila 2017, 298; Mihajlovic 2020, 84; Pihlaja 2009, 154; Viitala 2019, 47–48). Varhaiskasvatuksen kehittymisen yhä inklusiivisemmaksi ovat mahdollistaneet yhteiskunnallisesti tiedostetut ja säädetyt tasa-arvoa sekä yhdenvertaisuutta edistävät rakenteet (Byrd & Alexander 2020, 72–73; Mihajlovic 2020, 83–84). Tämän kehityksen johdosta varhaiskasvatusikäisten lasten erityisopetusta toteutetaan yhä moniulotteisemmin.

Inklusion kasvun myötä erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajien ammatillinen rooli on kehittynyt entistä enemmän konsultoivaksi ja neuvoa antavaksi. He tekevät yhteistyötä monien erilaisten varhaiskasvatuksen

ammattilaisten sekä muiden alojen ammattilaisten kanssa (Byrd & Alexander 2020, 73; Edwards 2012, 31). Inklusiivinen opetus ja kasvatusta vaativat opettajilta pedagogisten ratkaisujen lisäksi yhä enemmän vuorovaikutustaitoja sekä yhteistyötaitoja (Mihajlovic 2020, 84; Niemelä 2015, 81). Yhteistyötä tehdään suureksi osaksi muiden opettajien sekä erityisopettajien kanssa, mutta myös hyvin monipuolisesti muiden ammattialojen edustajien kanssa.

Laaja, eri ammattialoja edustava yhteistyöverkosto tuo varhaiskasvatukseen monia mahdollisuuksia, ja päinvastoin myös haasteita (Kupila 2017, 298). Yhteistyössä on merkityksellistä päättää vuorovaikutuksellisesti kasvatukselliset linjat ja tavoitteet. Asiantuntijuutta tulisi jakaa relationaalisesti (Edwards 2009, 39-40), yhdistäen asiantuntijoiden tiedot, taidot sekä arvomaailmat. Epäselvyydet sekä epäjohtonmukaisuus luovat myös lapsille turvattomuutta. (Pihlaja & Viitala 2019, 34.) Asiantuntijoiden toimiva yhteistyö ja yhteinen ongelmanratkaisukyky ovat edellytyksiä lasten hyvinvoinnille ja oppimisen kehittymiselle.

Aiemmissä tutkimuksissa on korostunut, miten tärkeää on saada käyttöön kaikki moniammatillinen osaaminen varhaiskasvatuksessa. Moniammatillisen osaamisen perustalta saadaan käyttöön uutta osaamista. Monialainen asiantuntijuus kehittää parhaimmillaan varhaiskasvatuksen työntekijöille yhteisiä työvälineitä, ymmärrystä sekä kieltä. (Edwards 2012, 31; Kupila 2017, 302.) Yhteisesti moniammatillisessa asiantuntijatiimissä kehitetyt menetelmät ja ratkaisut luovat lapsille parhaita mahdollisia toimintaympäristöjä.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden välillä toteutetaan yhteistyötä hyvin kokonaisvaltaisesti, mikä on tärkeää lasten etujen kannalta. Kokonaisvaltaisen yhteistyön lisäksi yhteistyötä tulisi toteuttaa myös relationaalisen asiantuntijuuden kautta. (Edwards 2012, 31; Rantavuori 2019, 64.) Relationaalinen asiantuntijuus on interaktiivista, tavoitteet, päämäärät, motiivit ja osaamisen yhdistävää yhdessä toteutettavaa asiantuntijuutta. Relationaalinen asiantuntijuus on käytäntöjen ja toimintakulttuurin rekonstruktion seuraus, uusi tapa tehdä yhdessä arkisia asioita, ratkaista ongelmia ja keskustella toimintojen

perustana olevista arvoista (Edwards 2012, 26; 2015, 784; Rantavuori 2019, 27). Tässä tutkimusraportissa tarkastellaan varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden välistä yhteistyötä relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen, mutta myös inklusion, moniammatillisen asiantuntijuuden, vuorovaikutuksen sekä yhteisopettajuuden käsitteiden avulla.

Olen toteuttanut tämän tutkimuksen laadullisena tutkimuksena vuoden 2020 aikana. Toteutin tutkimuksen fenomenologisella tutkimusotteella, tutkien kokemuksiin perustuvaa tietoa. Tutkimusaineiston keräsin sähköisellä kyselyllä ja analysoin sen teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä. Teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä yhdistin tutkimustuloksiani osittain aiempaan tutkimukseen. Tämä tutkimusraportti pitää sisällään kuvaukset teoreettisesta viitekehyksestä, tutkimustehtävästä ja tutkimuksen toteuttamisesta sekä tutkimuksen tulosten raportoinnin ja pohdinnan. Raportin viimeinen luku sisältää myös tutkimuksen luotettavuuden sekä jatkotutkimusaiheiden arviointia.

## **2 ASIANTUNTIJAT JA ASIANTUNTIJUUS VARHAISKASVATUKSESSA**

Varhaiskasvatus on alle kouluikäisille lapsille tarkoitettu kokonaisuus, jossa yhdistyy opetus, kasvatus sekä hyvinvointi. Varhaiskasvatuksessa työskentelee hyvin laaja-alainen kirjo asiantuntijoita sekä erilaisia ammattilaisia tavoitteenaan järjestää lapsille varhaiskasvatusta heidän etujensa kannalta parhaalla mahdollisella tavalla.

### **2.1 Asiantuntijat varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatus on kuntien tai yksityisten palveluntuottajien järjestämää tai tuottamaa päiväkodeissa tapahtuvaa varhaiskasvatusta tai perhepäivähoitoa. Lisäksi järjestetään avointa varhaiskasvatustoimintaa ja kerhotoimintaa. Varhaiskasvatusta järjestetään myös vuorohoitomuodossa, jolloin lapsen on mahdollista olla varhaiskasvatuksessa ympäri vuorokauden perheen tarpeiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuksista sekä mitoituksesta on säädetty varhaiskasvatuslaissa. Varhaiskasvatuksen yksiköissä vähintään kolmanneksella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tutkinto, ja muulla henkilöstöllä varhaiskasvatuksen lastenhoitajan pätevyys. Vuoden 2030 alusta lähtien tulee henkilöstöstä kahdella kolmanneksella tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tutkinto ja muulla henkilöstöllä tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tutkinto. Varhaiskasvatuksen yksiköissä tulee olla myös toiminnasta vastaava johtaja. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, § 35, § 37 & § 74.)

Kelpoisuusvaatimus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään on kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinto, joihin sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Kelpoisuusvaatimus varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään on vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät



varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot (60 op). Kelpoisuusvaatimus varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävään on kasvatusta ja ohjausalan perustutkinto, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava soveltuva tutkinto, joihin sisältyy tai joita on täydennetty riittävällä laajuudella lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tutkinnoilla. Kelpoisuusvaatimus varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävään on kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään, jonka lisäksi on suoritettu erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joista säädetään valtioneuvoston asetuksella; tai kasvatustieteen maisteri pääaineena erityispedagogiikka (varhaiserityisopettajan koulutus). Varhaiskasvatuksen perhepäivähoitajan tehtävässä tulee olla tehtävään soveltuva ammattitutkinto tai muu alalle soveltuva koulutus. Varhaiskasvatuksen päiväkodin toiminnasta vastaavilla johtajilla on oltava kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito. (Varhaiskasvatustutkimuslaki 540/2018, § 25-31.)

Varhaiskasvatuksessa työskentelee lisäksi konsultoivia varhaiskasvatuksen erityisopettajia sekä muita asiantuntijoita. Pääkaupunkiseudulla työskentelee varhaiskasvatuksessa esimerkiksi konsultoivia KieKu-opettajia, eli kieli- ja kulttuuriasiantuntijoita. Kunnat ja yksityiset palveluntuottajat järjestävät asiantuntijapalveluja asukkaiden tarpeiden mukaan. Kunnissa varhaiskasvatuksessa työskentelee myös palvelujohtajia sekä muita alan asiantuntijoita varhaiskasvatuksen järjestämistoimissa. Kyseisiä tehtäviä ovat esimerkiksi palvelujohtaja, varhaiskasvatusta tai varhaiskasvatuksen erityisopetusta koordinoiva asiantuntija tai MoniKu (monikulttuurinen)-asiantuntija. Asiantuntijatehtävät järjestämistoimissa ja varhaiskasvatuksen johtotehtävissä vaihtelevat myös kuntien varhaiskasvatustarpeiden mukaan. Yksityisen varhaiskasvatuksen palveluntuottajat järjestävät johto-, koordinointi- ja asiantuntijatoimet yksilöllisin tavoin, kuitenkin lakeja ja säädöksiä noudattaen. Kunnissa tai varhaiskasvatuksen yksityisellä sektorilla saattaa toimia myös

varhaiskasvatuksen kehittämistehtävissä työskenteleviä henkilöitä, esimerkiksi tutkijoita (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 100).

## **2.2 Asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on monipuolista. Varhaiskasvatuksessa työskentelee erilaisia ammattilaisia, jotka ovat kaikki oman ammattinsa asiantuntijoita. Asiantuntijuus rakentuu koulutuksella, ammatillisella kehitymisellä (yksilöllisesti ja yhteisöllisesti) sekä täydennyskoulutuksilla. Varhaiskasvatuksen opettajilla on vahvaa pedagogista, tutkimusperustaista ja tieteellistä osaamista lasten kehityksestä sekä oppimisesta, varhaiskasvatuksen sosionomeilla on koulutuksensa puolesta asiantuntijuutta lasten kehityksestä ja oppimisesta, mutta myös erilaista sosiokulttuurista näkemystä, ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajilla sekä erityisavustajilla on vahvaa ammatillista osaamista lasten kehityksen sekä hoivan osa-alueilla. Lastenhoitajat ovat usein sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia, joten he omaavat osaamista myös terveydenhoidollisesta näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on erityisosaamista varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden lisäksi erityispedagogiikasta ja lasten sekä nuorten tuen tarpeisiin vastaamisesta.

Kupilan (2007) mukaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen kuuluu myös itsesäätely- ja reflektiotaidot sekä ns. ydinosaamisen ulottuvuus, joka on välttämätön ammattitehtävien hallitsemisen kannalta. Ydinosaamiseen kuuluu muun muassa tieto instituutioista, perheiden arjen ja kulttuurien ymmärrys, lainsäädännöllinen osaaminen, vuorovaikutusosaaminen ja tieto opetussuunnitelmista. Myös arvoperusta, eettisyys sekä sensitiivisyys vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa kuuluvat ydinosaamisalueeseen. Olennainen tekijä on kyetä rakentamaan varhaiskasvatuksen toiminta sellaiseksi, että siinä toteutuu varhaiskasvatusta ohjaavien lakien ja säädösten mukaiset arvopohja, painotukset sekä tavoitteet (Karila ym. 2017, 87).

Varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on vastuu varhaiskasvatuksen pedagogisesta suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Opetushallitus 2018, 18), joka on vahvistunut entisestään viime vuosien varhaiskasvatuksen ja sitä ohjaavien säädösten kehittämisen seurauksena (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 48). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka käsitteenä on tavoitteellista, institutionaalista sekä ammatillista toimintaa, joka tapahtuu kasvatushenkilöstön ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikalla vaikutetaan lasten oppimiseen, kehitykseen sekä hyvinvointiin. Pedagogiikkaa toteutetaan varhaiskasvatuksessa tutkimusperustaisesti ja tavoitteellisesti käyttäen välineinä havainnointia, arviointia, dokumentointia sekä sisältöjä, menetelmiä ja oppimisympäristöjä. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnittelussa huomioidaan lasten osallisuus ja aktiivisuus sekä leikki lasten ominaisena tapana toimia. Pedagogiikkaa toteutetaan yhteistyössä, sekä huoltajien että moniammatillisten asiantuntijoiden kesken. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 80-81.) Pääasiassa vastuu pedagogiikan toteutumisesta on varhaiskasvatusryhmien opettajilla, mutta jos ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia, on vastuu pedagogiikan toteutumisesta myös varhaiskasvatuksen erityisopettajalla (Karila ym. 2017, 88-89).

### **3 ASIANTUNTIJAYHTEISTYÖ VARHAISKASVATUKSESSA**

Varhaiskasvatuksen asiantuntijat tekevät yhteistyötä laajan kirjon eri asiantuntijoita kanssa varhaiskasvatuksen sisäisessä organisaatiossa, mutta myös sen ulkopuolella. Yhteiskunnallisen kehityksen myötä yhteistyöverkostoja on kasvavassa määrin. Asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa voidaan nähdä jaettuna sekä relationaalisena asiantuntijuutena, jossa tavoitellaan yhdessä lapsen parasta mahdollista etua.

#### **3.1 Relationaalinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa**

Yhteistyötä varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden välillä tehdään kokonaisvaltaisesti sekä relationaalisesti (Duhn, Fler & Harrison 2016, 379; Edwards 2009, 2011; Rantavuori 2019, 64). Relationaaliseen asiantuntijuuteen kuuluu kyky työskennellä muiden kanssa määrätietoisesti kehittämällä ratkaisuja monimutkaisiin ongelmiin. Se on yhteistä työskentelyä, jolloin tiedostetaan muiden tuoma panostus yhdessä tehtävään työhön sekä yhdenmukaistetaan omaa panostusta siihen nähden. (Edwards 2009, 39; 2011, 34.) Relationaalinen asiantuntijuus perustuu omaan asiantuntijuuteen sitoutumiseen sekä muiden asiantuntijuuden tunnistamiseen ja siihen vastaamiseen. (Edwards 2011, 33.) Varhaiskasvatuksen moniammatillisessa yhteistyössä sekä varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien välisessä yhteistyössä relationaalinen asiantuntijuus korostuu vahvasti. Yhteistyötä tehdään hyvin usein niin, että eri osapuolilla on erilaista asiantuntijuutta asiaan.

Relationaalinen asiantuntijuus kehittää paitsi yksilön taitoja ja kokemusta, myös uutta tietotaitoa, ja se antaa väylän oman asiantuntijuuden jakamiselle muille. Relationaalisessa asiantuntijuudessa ammatillinen kehittyminen nähdään sosiokulttuurisena oppimisprosessina, joka kehittää kohti yhteistä ymmärrystä. (Rantavuori, Karila & Kupila 2019, 260.) Relationaalisessa

asiantuntijuudessa ei keskitytä vain kontekstiin tai siihen kuinka jotain tehdään, vaan myös siihen, että miksi jotain tehdään (Edwards 2009, 40). Toisin sanoen relationaalisessa asiantuntijuudessa korostuu myös motivoituneisuus, muiden motiivien tunnistaminen sekä motiivien yhdistäminen. Varhaiskasvatuksen kontekstissa motiivit ovat hyvin merkittävässä asemassa, kun työtä tehdään lasten kasvun ja kehityksen tukemisen sekä tiedon ja taitojen opettamisen vuoksi. Työtä ei voi toteuttaa laadukkaasti ilman että on motivoitunut lasten kehityksen ja oppimisen tukemiseen.

Toimivan relationaalisen asiantuntijuuden kehittyminen vie aikaa (Edwards 2009, 42; Rantavuori ym. 2019, 260). Sen kehittyminen vaatii yksilöltä sekä yhteistyökumppaneilta tiedostamista, oppimista, asennoitumista sekä motivoituneisuutta. Relationaalinen asiantuntijuus on vastavuoroista ja vuorovaikutuksellista yhteistyötä, se vaatii aina myös toisten näkemysten vastaanottamista ja ymmärtämistä (Rantavuori ym. 2019, 261). Relationaalisessa asiantuntijuudessa ei ole tarkoitus ymmärtää toisen asiantuntijuutta, vaan sitä miten he voivat panostaa yhteistyöhön tai yhdessä tehtävään asiaan, ja miksi he tekevät niin. Lisäksi relationaalisessa asiantuntijuudessa on merkityksellistä kyetä työskentelemään itse muiden tarjoaman panostuksen kanssa, samalla kun tuo esille oman panostuksensa ja asiantuntijuutensa. (Edwards 2012, 26.)

Moniammatillisen ja relationaalisen yhteistyön tuloksena syntyy yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka voi parhaassa mahdollisessa tapauksessa vaikuttaa myös yhteiskunnallisiin tekijöihin. Relationaalisella yhteistyöllä voidaan mahdollistaa ammattilaisten yhteenkuuluvuuden kehittymistä ja sitä kautta eri palveluiden toimivuutta. (Duhn ym. 2016, 379.) Relationaalinen asiantuntijuus voidaan nähdä varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen hyvin soveltuvana yhteistyökonseptina, se yhdistää käytännön, teorian sekä etiikan, jotka ovat lasten kanssa työskentelemisen peruspilareita. Relationaalinen asiantuntijuus luo vankan pohjan kaikelle moniammatilliselle yhteistyölle.

### 3.2 Moniammatillinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuu yksilöllisen kehittymisen lisäksi yhteisöllisessä asiantuntijuuden jakamisessa (Karila ym. 2017, 87). Yhteinen kokemusperäinen oppiminen, ongelmanratkaisu ja arviointi edistävät kehittämistä sekä tarvittavia muutoksia. (Kupila 2017, 308.) Varhaiskasvatuksessa työskenteleminen lasten oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin edistämiseksi on tiimityötä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työskentely lapsiryhmien työntekijöiden sekä muiden asiantuntijoiden kanssa on moniammatillista tiimityöskentelyä. Tiimityöskentely on aina yhteistyötä. Yhteistyössä ja yhteisöllisyydessä voidaan korostaa ajatusten ja kokemusten jakamisen tärkeyttä. Varhaiskasvatuksessa tämä ilmenee kasvatusyhteistyössä ja yhteisopettajuudessa. (Byrd & Alexander 2020, 73; Kupila 2007, 28.)

Yhteistyön toimivuuden kannalta moni asia voi olla merkitsevää, kuten esimerkiksi keskustelun toimivuus ja määrä, asiantuntijuus omaan ammattiin tai lasten kanssa tehtyjen ratkaisujen tutkimusperustaisuus ja käytännön toimivuus parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteistyö mahdollistaa ja edistää oppimista sekä tiedon jakamista lasten kehityksen tukemisen ja oman ammatillisen kehittymisen kannalta (Kupila 2017, 298-301; Parviainen 2006, 157). Yhteistyö vaatii kuitenkin yhteistä sitoutumista sekä vastuunottoa (Kupila 2007, 30). Useat asiat saattavat vaikuttaa moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen, kuten varhaiskasvatuksen rakenteelliset ratkaisut ja resurssit, joiden takia yhteistyö ei tuota tulosta lasten hyväksi. On tärkeää pohtia asiantuntijoiden kokemuksia erilaisista ratkaisuista, ja tuottaa näin välineitä toimivaan yhteistyöhön.

Varhaiskasvatuksessa työskentelee laaja kirjo eri ammattien edustajia. Tämän lisäksi lasten kehityksen tukemisen sekä tuen tarpeisiin vastaamisen vuoksi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa työskennellään useiden eri yhteistyötahojen kanssa yli organisaatorajan (Kupila 2017, 301; Pihlaja 2009, 39). Näitä tahoja ovat muun muassa neuvola, erilaiset terapiapalvelut, psykologit tai muut terveydenhuollon ammattilaiset, kuten lääkärit. Kunta on vastuussa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjänä yhteistyömahdollisuuksista

edellä mainittujen tahojen, sekä muun muassa opetuksesta ja liikunnasta sekä kulttuurista vastaavien tahojen kanssa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö on lisäksi velvoitettu toimimaan yhteistyössä lainsäädännön mukaisesti sosiaalihuoltopalveluiden tai lastensuojelun kanssa. (Opetushallitus 2014; 2018.)

Moniammatillisessa yhteistyössä merkityksellistä on kyetä hyödyntämään kaikkiin eri ammatteihin sisältyvä osaaminen. Erilaisesta osaamisesta hyötyy myös oppimalla uutta osaamista yhteisöllisesti. (Kupila 2017, 301.) Moniammatillisessa yhteistyössä ei ole tarkoitus pinota toinen toistensa asiantuntijuutta päällekkäin, vaan pääasiassa ovat tiedon kasvattaminen sekä uuden tiedon syntymisen mahdollistaminen vuorovaikutuksen avulla (Duhn ym. 2016, 388; Parviainen 2006, 157). Yhteistyön ytimenä on yhteistyö suunnittelussa, toiminnassa ja arvioinnissa, jotta jokainen varhaiskasvatuksen ammattilainen voi kokea olevansa tärkeä osa varhaiskasvatuksen toteuttamista ja saavan arvostusta (Viitala 2019, 55-56). Toimintaa ei ole mahdollista toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla ilman jokaisen eri ammatin edustajan asiantuntijuutta.

Lapsiryhmän vakituisen työtiimin lisäksi on hyödyllistä työskennellä mahdollisimman paljon ulkopuolisten tahojen kanssa lasten toiminnan ja arjen yhteydessä (Kupila 2017, 298; Mihajlovic 2020, 92). Toimintaympäristöissä tapahtuva yhteistyö on edellytys kasvatus- ja opetusyhteistyön niveltymisen kehittymiselle. Tämänkaltaista työskentelyä on esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai lasten terapeuttien toimiminen lapsen kanssa myös lapsen arjen toiminnoissa. Näin he saavat näkökulmaa lapselle tärkeistä toiminnoista ja lapsen taidoista ja voivat olla osana lapsen toimintaympäristöä. Samalla mahdollistuu asiantuntijuuden jakaminen lapsen kanssa päivittäin toimivien ammattilaisten kanssa. (From 2010, 113-114.) Kaikilla yhteisöissä ja työtiimeissä tulisi olla ymmärrys toiminnan tavoitteista, jotta on mahdollista saada toimintaympäristöistä onnistuneita ja onnistunut jatkumo lasten siirtymisiin ryhmästä tai yksiköstä toiseen (Rantavuori 2019, 64). Kaikkien lapsen kanssa työskentelevien ammattilaisten tulee tuntea lapsi niin hyvin kuin mahdollista.

### 3.3 Yhteisopettajuus varhaiskasvatuksessa

Toimintaelokuvassa voi nähdä vuorikiipeilykohtauksen, jossa kaksi rohkeaa miestä kiipeävät jyrkännettä ylös. Elokuvasa kiviä putoilee jyrkännteeltä, köydet katkeilevat ja meinataan tippua alas. Kuitenkin toimintaelokuvan sankarit selviävät siitä.

Aito vuorikiipeily ei ole aivan samanlaista. Aidossa vuorikiipeilyssä kommunikoidaan keskenään koko ajan. Molemmat vuorikiipeilijät ovat rehellisiä toisilleen vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. He sopivat keskenään, kuinka kiipeily toteutetaan, kumpi menee edeltä ja niin edelleen. He arvioivat ja suunnittelevat koko kiipeilyn ajan sen toteutumista, toistensa kuntoa ja välineistöään. He arvioivat kiipeilyn onnistumisen ja haasteet sen päätyttyä yhdessä. Huono vuorovaikutus vuorikiipeilijöiden välillä on mahdollisuus katastrofille. Kiipeilytoverin käsiin on voitava luottaa oma henkensä ja virheisiin ei ole varaa.

(Beninghof 2012, 20-21.)

Yhteistyö on hyvin monen eri ammatin kulmakivi. Kuten edellä olevassa tarinassa vuorikiipeilijöistä kuvataan, kommunikointi, yhteinen suunnittelu sekä arviointi ovat vuorikiipeilyssä elintärkeitä. Jos vuorikiipeilijät eivät keskustele, suunnittele, arvioi ja sovi asioista perusteellisesti, he eivät selviä tehtävästään vahingoitta. Kommunikointi ja asioiden arviointi, suunnittelu sekä sopiminen ovat merkittävän tärkeitä toimintatapoja yhteistyötä tehdessä myös opettajien välillä. Opettajat tekevät yhteistyötä keskenään monin eri tavoin ja yhteis- tai samanaikaisopettajuus on yhä yleisempää, erityisesti inklusion kehittymisen myötä (Rytivaara, Pulkkinen & Bruin 2019, 225).

Yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus on koordinoitua yhteistyötä, ohjausta ja opetusta, jolloin kaksi tai useampi ammattilaista työskentelee samaan aikaan heterogeenisen lapsiryhmän kanssa (Beninghof 2012, 7). Yhteistyötä tekevien opettajien on kommunikoitava voidakseen toimia parhaalla mahdollisella tavalla yhteistyössä lasten hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (Byrd & Alexander 2020, 78; Dinnebeil, Pretti-Frontczak, & McInerney 2009, 442). Suomessa varhaiskasvatuksessa lasten kehityksen ja oppimisen tukemiseksi tiiviimmin pedagogista yhteistyötä tekevät lapsen ryhmän opettajat keskenään sekä yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Tässä yhteistyökontekstissa voidaan puhua yhteisopettajuudesta. Yksi työmuoto varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan välillä on yhtä aikaa



ryhmässä tai pienryhmässä opettaminen, jota voi kutsua yhteisopettajuudeksi tai samanaikaisopettamiseksi (Dinnebeil ym. 2009; Jormakka 2011, 110; Mihajlovic 2020, 94; Rytivaara ym. 2019, 225). Yhteisopettamisen periaatteella he tuovat reaaliajassa yhdistetyn asiantuntijuutensa lasten kasvatukseen ja opetukseen.

Toimiva keskinäinen vuorovaikutus nähdään yhteisopettajuuden kulmakivenä. Opettaminen tapahtuu yhdessä, joten opettajien on kommunikoidava keskenään tavoittaakseen toimivat pedagogiset ratkaisut. Avoin vuorovaikutus ja jaetut tavoitteet luovat mahdollisuuksia myös kriittiselle pohdinnalle, jonka kautta varhaiskasvatuksen opetus myös kehittyy (Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019, 15). Yhteistyössä ja toimivassa vuorovaikutuksessa opettajat voivat kehittää edistyneempää ongelmanratkaisukykyä. Yhteisopettajien on omattava asiantuntevuutta myös osaamisen jakamisesta, mentoroinnista ja relationaalisesta oppimisesta (Bullough 2015, 425). Tätä voidaan kutsua oppimaan oppimiseksi (Kupila 2017, 298). Oppiakseen muilta asiantuntijoilta on kyettävä vastaanottamaan tietoa ja tukea vuorovaikutuksellisissa prosesseissa. Opetushallituksen (2019) Osaaminen 2035-raportin mukaan oppimaan oppimisen sekä jatkuvan henkilökohtaisen kehittämisen taidot tulevat korostumaan vielä enemmän tulevaisuudessa.

Varhaiskasvatuksessa erityisopettajan tuki työntekijöille ja ohjaustyöhön nähdään voimavarana (Jormakka 2011, 110). Resurssien ja ajan puutteen takia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla voi olla rajallinen mahdollisuus toimia yhteisopettajana varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä. Resurssien puutteesta johtuen varhaiskasvatuksen erityisopettajien työasetelma voi olla hyvinkin konsultoiva ja tuettavien lasten sekä päiväkotiryhmien määrä suuri. Näin ollen on erittäin merkityksellistä löytää toimivia ratkaisuja yhteisen suunnittelun ja ongelmanratkaisun maksimoimiseen, jotta kaikki mahdolliset resurssit voidaan hyödyntää lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseksi.

## 4 INKLUUSIO VARHAISKASVATUKSESSA

Inklusiivinen opetus ja kasvatus nähdään ihmisoikeuksina. Inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen tavoitteina on toteuttaa opetusta ja kasvatusta jokaiselle yhdenvertaisin tavoin sekä mahdollistaa lasten osallisuus niihin. Inklusion yleistymisen myötä opetus- ja kasvatustalouden rakenteet, käytännöt ja asiantuntija-asetelmat ovat kehittyneet usein ja huomattavasti viimeisten vuosikymmenten aikana sekä lähimenneisyydessä (Byrd & Alexander 2020, 72-73; Edwards 2012, 31). Inklusion kehitykseen vaikuttaa vahvasti esimerkiksi yhteiskunnalliset resurssit, joiden puute voi luoda haasteita sen toteutumiseen.

### 4.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus Suomessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että varhaiskasvatuksessa kehityksen ja oppimisen tuki tarjotaan inklusiivisesti ja esiopetuksessa tukea tarjotaan kolmiportaisesti ensisijaisesti lapsen omassa ryhmässä (Opetushallitus 2016; 2018). Inklusio ei ole yksiselitteinen asia (Niemelä 2015, 92; Viitala 2019, 46). Inklusio käsitteenä merkitsee mukaan ottamista, sisällyttämistä tai johonkin sisällyttämistä. Opetuksessa ja kasvatuksessa se merkitsee kaikkien yhdenvertaista oikeutta samaan yleiseen varhaiskasvatukseen tai opetukseen (Byrd & Alexander 2020, 72-73; Mihajlovic 2020, 83-84; Niemelä 2015, 90). Erityisen tärkeitä arvoja kasvatukseen liittyen ovat osallisuus sekä yhteisöllisyys (Viitala 2019, 46). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa inklusio on lisääntynyt viime vuosikymmeninä (Mihajlovic 2020, 83-84).

Inklusiosta on keskusteltu kansainvälisesti opetus- ja kasvatustaloudella sekä tieteenaloilla 1970-luvulta saakka. Pohjoismaissa keskustelua käytiin integraatiokäsitteen kautta 1990-luvulle saakka, jonka jälkeen käsite inklusio tuli keskusteluun. (Mihajlovic 2020, 83-84; Moberg & Savolainen 2015.) Integraatio varhaiskasvatuksessa tarkoitti käytännössä sitä, että tukea tarvitsevat lapset

integroitiin opetus- ja kasvatusryhmiin tukea tarvitsemattomien lasten kanssa. Tällöin lapsiryhmä oli pienennetty ryhmä, jossa toimi moniammatillinen työtiimi. Päiväkodeissa oli vielä viime vuosikymmenellä myös paljon erityisryhmiä, joissa ryhmän kaikki lapset tarvitsivat kehityksensä tukemiseksi tehostettua tai erityistä tukea. Inklusion myötä suuri osa erityisryhmistä ja integroiduista ryhmistä on purettu, ja tukea tarvitsevilla lapsilla on oikeus varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen niin sanotusti yleisissä ryhmissä. (Alijoki & Pihlaja 2017, 268; Viitala 2019, 48.)

Varhaiskasvatuksen kontekstissa tärkeitä arvoja inklusiivisissa ovat osallisuus sekä yhteisöllisyys (Viitala 2019, 46). Lasten osallisuus toiminnassa, toiminnan suunnittelussa ja toiminnan arvioinnissa on merkittävä osa yhdenvertaisesti mukana olemista ja lasten oikeutta vaikuttamiseen. Lasten oikeudesta osallisuuteen varhaiskasvatuksessa on säädetty laissa ja säädöksissä (ks. esim. Varhaiskasvatuslaki 2018). Lasten tulee kuulua joukkoon ja voida vaikuttaa omaan elämäänsä. Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen pääperiaate on toimintaympäristöjen muokkaaminen vastaamaan lasten tarpeita (Viitala 2019, 49). Inklusiivisessa opetuksessa ja kasvatuksessa ei pyritä siihen, että lasten tuen tarpeita voitaisiin ”parantaa” tai ”hoitaa” – vaan siihen, että ympäristöä muokataan sellaiseksi, että lapsi voi toimia ympäristössä parhaalla mahdollisella tavalla. On kyse aina siitä, miten voidaan mukauttaa ympäristöä ja ratkaisuja kohtaamaan lapset parhaiten (Alijoki & Pihlaja 2017, 260-262). Ympäristön tulee muuttua, ei lasten (Viitala 2019, 49).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen järjestämisessä on merkityksellistä panostaa lasten osallisuuteen, mutta myös kuuluvuuden tunteeseen sekä vaikuttamismahdollisuuksiin. On huomioitava lasten sosiaaliset suhteet muiden kanssa ja niiden kehittymisen mahdollistaminen pedagogisten ratkaisujen avulla (Ferreira 2018, 84). Lasten onnistuneet sosiaaliset suhteet ryhmissä luovat lapsille mukaan kuulumisen tunteita, ja ovat merkittävä osa lasten inklusiivista kasvatusta ja opetusta (Viitala 2019, 57). Toimintaympäristöjen muokkaamisessa vastaamaan lasten tarpeita on huomioitava myös toimintaympäristöjen

sosiaaliset osa-alueet. Inkluisio on varhaiskasvatuksen kehittyvien yhteistyöasetelmien taustalla oleva tekijä. Inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen järjestäminen vaatii varhaiskasvatuksen asiantuntijoilta monipuolista yhteistyötä.

## 4.2 Asiantuntija-asetelmat inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on huomattavasti vielä kehitettävää. Haasteita on erityisesti kunnallisessa resursoinnissa, ammatillisten tietojen ja taitojen jakamisessa sekä lasten ja vanhempien osallisuudessa. (Alijoki & Pihlaja 2017, 264.) Erityisesti resurssit ja niiden kohdentaminen on ollut haaste viimeisten vuosien aikana varhaiskasvatuksessa. Pihlaja (2009) on tutkinut kuinka suomalaisen varhaiskasvatuksen inklusion eri osa-alueet toteutuvat. Taulukossa 1 on kuvattu inklusion toteutumisen vahvuutta eri konteksteissa.

TAULUKKO 1. Inklusion toteutumisen vahvuus eri konteksteissa. (Pihlaja 2009, 153. Taulukon ulkoasu mukautettu.)

Inklusion toteutuminen/ Konteksti	Heikkoa	Epätasaista	Vahvaa
<b>Perusta;</b>			
1. Yhteiset palvelut kaikille			X
2. Yhtäläinen pääsy			X
3. Ymmärrys erityisen tuen tarpeesta		X	
<b>Resurssit kunnallisella tasolla</b>	X		
<b>Resurssit lapsiryhmän tasolla</b>		X	
<b>Asenteet ja suvaitsevaisuus</b>		X	
<b>Johtaminen</b>		X	
<b>Ammatilliset taidot ja tiedot</b>	X		
<b>Yhteinen opetussuunnitelma</b>		X	
<b>Lasten osallisuus</b>	X		
<b>Vanhempien osallisuus</b>		X	

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kannalta olennaisten ammatillisten taitojen ja tietojen vahvuus on todettu heikoksi. Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee omaavansa tarpeeksi tietoa esimerkiksi varhaiserityiskasvatuksesta, mutta ei kuitenkaan saavansa tarpeeksi tukea yhteistyötahoilta. (Niemelä 2015, 81; Pihlaja 2009, 150-151.) Inklusion toteutumisen kannalta on tärkeää, että kaikki eri tahot sitoutuvat sen toteuttamiseen. Tarvitaan sitoutumista yhteiskunnallisella tasolla, yksiköiden tasolla, moniammatillisella tasolla sekä kasvattajayhteisön kesken. (Viitala 2019, 50-52.) Yhteiskunnallinen ja instituutionaalinen sitoutuminen inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen luo perustan sen toteutumiselle.

Myös yksiköiden johtajilla on erityinen vastuu inklusion toteutumisessa. Johtajan on huolehdittava työyhteisön sitoutumisesta inklusiiviseen toimintaan, ja olla vastuussa inklusioideologian mukaisesta toiminnan suunnittelusta ja organisoinnista sekä työyhteisön motivoimisesta. (Dickins 2014; Rantavuori 2019, 70-71.) Inklusiivinen varhaiskasvatus ei toteudu arvojen mukaisesti, jos siihen ei sitouduta päiväkodeissa. Inklusiivisuuden tulee olla toiminnan kulmakivi, ja esimiehen johtaman varhaiskasvatusyksikön toiminnan rakentua sen ympärille. Tällainen rakentuminen näkyy muun muassa työyhteisön resurssien suunnittelussa, työyhteisön ohjeistamisella ja sitouttamisella ja yhteisellä suunnittelulla sekä arvioinnilla työyhteisön kanssa.

Organisaatiotalolta tai johtajilta tulevien inklusiivisten tavoitteiden ei tule olla kuitenkaan liian voimakkaasti asetettuja, jotta ammattilaisille jää tilaa muodostaa tavoitteita itse. Tavoitteellisuutta ja yhteistyötä sen eteen tulee kuitenkin samaan aikaan ohjata ja johtaa. Johtajilla on tärkeää olla kykyä huomata, jos periaatteita ei ole noudatettu. (Rantavuori 2019, 64.) Fonsén (2014, 185) havaitsi tutkimuksessaan, että johtajat kokevat usein työyhteisöissä haasteita henkilöstön sitoutumisessa. Yhteisten tavoitteiden suunnittelu ja noudattaminen sekä työyhteisön vuorovaikutus kärsivät, jos henkilöstö ei ole sitoutunut niihin.

Inklusiivista varhaiskasvatusta toteuttaessa on syytä kiinnittää lisäksi huomiota yhä enemmän opettajien vaikutusmahdollisuuksiin, minkälainen vaikutus heidän toiminnallaan voi olla lapsiin sekä perheisiin. Koska varhaiskasvatukseen ei ole kohdistettu rajattomia resursseja, voi opettajien tekojen merkitys yhä korostua (Niemelä 2015, 3). Opettajien ammatilliset arvot, eettisyys sekä asiantuntijuus ovat merkittäviä edistäviä tekijöitä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa olen tutkinut varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia yhteistyöstä. Tutkimuksessa tarkastelin kyseisten asiantuntijoiden kokemuksia yhteistyössä toimivista sekä puutteellisesti toimivista käytännöistä sekä heidän kokemuksiinsa perustuvia kehitysehdotuksia yhteistyölle. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville käytännön yhteistyössä toimivia ja toimimattomia käytäntöjä sekä toimivaa yhteistyötä edistäviä toimintoja tai mahdollisia haasteita. Lisäksi tarkastelin tutkimuksessa tapoja, joilla ammattilaisten mielestä yhteistyötä voisi kehittää. Tutkimuksen tulosten perusteella on tavoitteena tuoda tietoa julki varhaiskasvatuksen ammattilaisille käytännön työssä hyödynnettäväksi.

Tutkimuksen aihe on jatkuvalla tasolla ajankohtainen ja sen tulokset voivat tuottaa nimenomaan ajankohtaista tietoa sekä uusia ideoita varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Yhteistyöasetelmat sekä varhaiskasvatuksessa työskentelevien asiantuntijoiden työnkuvat ovat muuttuneet usealla tavoin viime vuosina inklusion yleistyttyä (Byrd & Alexander 2020, 72-73; Kupila 2017, 298; Mihajlovic 2020, 83-84; Viitala 2019, 46-48). Inklusiivisen opetuksen sekä yhteisopettajuuden merkeissä työskentelevien ammattilaisten voi olla haastavaa löytää toimivia menetelmiä yhteistyöhön tai oman työn organisointiin. Tällä tutkimusraportilla on tarkoitus tuoda esille toimintaa, joka koetaan joko toimivaksi tai toimimattomaksi, ja antaa näiden tulosten kautta toimintavaihtoehtoja ja -esimerkkejä käytännön työhön.

Varhaiskasvatusta koskevat lait sekä säädökset Suomessa takaavat sen, että varhaiskasvatuksessa työskentelee koulutettuja asiantuntijoita (ks. mm. Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatuksessa työskentelevät

asiantuntijat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat varhaiskasvatusta sekä sen laatua jatkuvasti. Varhaiskasvatuksen opettajat sekä erityisopettajat vastaavat ammateissaan erityisesti varhaiskasvatuksen laadukkaan pedagogiikan suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista, yhdessä huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa, sekä erityisesti keskenään. Varhaiskasvatuksen opettajien sekä erityisopettajien välillä tapahtuvan välttämättömän yhteistyön vuoksi tähän tutkimukseen on valikoitunut aiheeksi juuri kyseinen yhteistyö ja kohderyhmäksi näiden kahden ammatin edustajat.

Tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimusprosessin aikana seuraaviksi:

1. Minkälaiset tekijät, käytännöt sekä toimintatavat koetaan toimiviksi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä?
2. Minkälaiset tekijät, käytännöt sekä toimintatavat koetaan toimimattomiksi tai epäpäteviksi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä?
3. Kuinka varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välistä yhteistyötä voisi kehittää?



## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Olen toteuttanut tämän tutkimuksen vuoden 2020 aikana Suomessa. Tutkimusaineiston olen kerännyt sähköisen kyselyn avulla varhaiskasvatuksen asiantuntijoilta useasta eri kunnasta Suomessa. Tutkimuksen lähestymistapa on luonteeltaan fenomenologinen, ja tarkoitukseni on ollut tutkia asiantuntijoiden kokemuksia tutkimuskohteesta sekä näiden kokemusten merkityksiä. Toteutin tämän tutkimuksen kvalitatiivisena, eli toisin sanoen laadullisena tutkimuksena, ja tutkimusaineiston analysoin kokonaisuudessaan teoriasidonnaisen sisällönanalyysin periaattein.

### 6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Olen tarkastellut tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemuksia yhteistyöhön liittyvistä toimivista tai puutteellisesti toimivista rakenteista, käytännöistä sekä toimintatavoista. Tutkimuskohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajat sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja heidän kokemuksensa tutkimuksen aiheesta. Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena, ja tutkimuksen tieteenfilosofinen lähestymistapa on ollut luonteeltaan fenomenologinen.

Tieteenfilosofinen lähestymistapa on tutkimusta ohjaava taustaoletus. Se liittyy tutkimuksen ontologiaan, eli tutkittavan todellisuuden piirteisiin, metodologiaan ja tieto-oppiin. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 131.) Fenomenologisen tieteenfilosofian mukainen tutkimusote keskittyy ilmiöiden sekä kokemusten tutkimiseen (Aaltio & Puusa 2020, 172; Metsämuuronen 2011, 224). Kokemusten ymmärretään fenomenologisen tutkimusotteen mukaan muotoutuvan merkitysten mukaisesti, koska ihmiset ajattelevat merkityksperäisesti, ja ihmisen suhde maailmaan voidaan käsittää tarkoitukselliseksi. Ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää, kun päästään sisään ihmisellä itsellään oleviin merkityksiin. (Puusa & Juuti 2020, 34; Tuomi &

Sarajärvi 2018, 40). Fenomenologisella tutkimusotteella voidaan tutkia myös kuinka ihminen ymmärtää kokemusta ja muuntaa kokemuksen ymmärrykseksi (Patton 2015, 115). Fenomenologisessa tutkimusotteessa ei keskitytä yleistettävien ilmiöiden tutkimiseen, vaan hetkellisempään ihmisen tai ihmisjoukon kokemukseen merkitysmaailmasta – kuten esimerkiksi ihmisen sen hetken kokemukseen instituution jäsenten toimintakulttuurista (Laine 2018, 25).

Fenomenologinen tieteenfilosofia soveltui tutkimukseeni, koska tutkin varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksiin perustuvaa toimintaa sekä kokemusten merkityksellisyyttä käytännön työssä ja toimintakulttuurissa. Tutkimuksessani ei ollut tarkoitus tutkia syitä kokemusten taustalla, vaan koetun toiminnan toimivuutta sekä kehitysmahdollisuuksia. Tutkimuksen tarkemmat metodologiset ratkaisut olen tehnyt tutkimustehtävää sekä aineistoa ajatellen ja kunnioittaen, joten esimerkiksi aineiston analyysia ei ole toteutettu fenomenologisella analyysilla, vaan analyysiin on käytetty aineistolle sopivampaa ratkaisua. Fenomenologinen tieteenfilosofia on ollut tässä tutkimuksessa metodologisten sekä eettisten ratkaisujen taustalla. (ks. esim. Puusa & Juuti 2020, 21; 27-35.)

## 6.2 Tutkittavat

Kutsuin tähän tutkimukseen vastaajiksi varhaiskasvatuksen opettajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia erilaisista työskentely-ympäristöistä monesta kunnasta eri puolilta Suomea. Tutkimuksen otantaan minulla oli tavoitteena saada vastaajiksi mahdollisimman tasaisesti edustajia sekä varhaiskasvatuksen opettajan, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattiryhmistä, jotta aineisto sisältäisi vastauksia tasavertaisesti molempien ammattiryhmien asiantuntijoilta. Jaoin kyselylomakkeen sähköisesti vastaajille pääasiassa sosiaalisen median foorumien kautta.

Kyselyyn vastasi 50 varhaiskasvatuksen asiantuntijaa, joista 22 työskentelee varhaiskasvatuksen opettajana, 8 esiopettajana sekä 20 varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Prosentuaalisesti varhaiskasvatuksen opettajana

työskenteleviä oli 45,1 %, esiopettajia 15,69 % sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia 39,21 % vastaajista. Maantieteellisesti tarkasteltuna vastaajat työskentelivät 41 eri kunnassa ja kyseiset kunnat sijaitsivat 16 eri maakunnassa. Vastauksia kyselyyn saapui näin ollen ympäri Suomea erilaisista kunnista. Vastaajien työkokemus ammatissaan vaihteli 1-36 vuoden välillä. Tutkittavien ammatillinen jakautuminen sekä työkokemusten määrät olen esittänyt taulukossa 2.

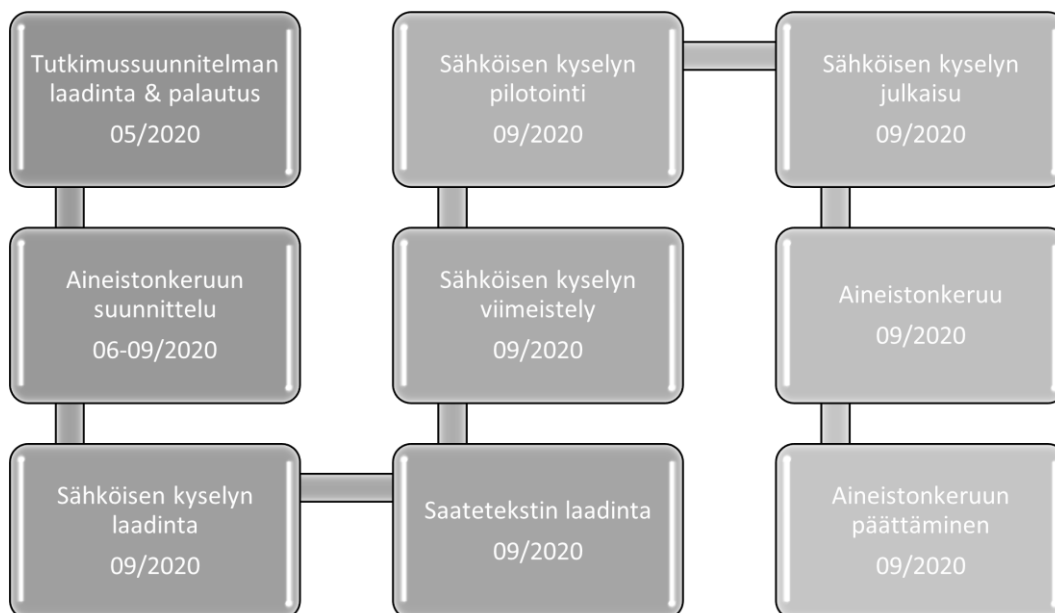
TAULUKKO 2. Tutkittavat sekä tutkittavien työkokemukset vuosina.

Tutkittavat	Varhaiskasvatuksen opettajat	Esiopettajat	Varhaiskasvatuksen erityisopettajat	Yhteensä
<i>n</i> / %	22 / 45,1 %	8 / 15,69 %	20 / 39,21 %	50 / 100 %
<b>Vastaajien määrä</b>				
Työkokemus alle 5 vuotta	7	3	12	22
Työkokemus 5-10 vuotta	7	2	3	12
Työkokemus 11- 20 vuotta	5	3	2	10
Työkokemus 21- 36 vuotta	3		3	6

Tutkittavien joukossa alle 5 vuotta ammatissaan työskennelleitä henkilöitä oli 22, 5-10 vuotta ammatissaan työskennelleitä henkilöitä oli 12, 11-20 vuotta ammatissaan työskennelleitä henkilöitä oli 10 ja 21-36 vuotta ammatissaan työskennelleitä henkilöitä oli 6. Työkokemus vaihteli merkittävästi, mutta huomattavasti suurin prosentti vastaajista (44 %) oli työskennellyt ammatissaan vähemmän kuin viisi vuotta.

### 6.3 Aineiston keruun toteutus

Keräsin tämän tutkimuksen tutkimusaineiston vuoden 2020 syyskuussa sähköisen kyselyn avulla, jonka laadin Webropol 3.0-ohjelmistolla. Tavoitteenani tutkimuksessani oli paitsi tutkia aihetta, mutta myös tuottaa tutkimuksella tuloksia, joilla olisi yhteiskunnallista merkitystä sekä hyötyä asiantuntijoille käytännön työhön. Lopulta päädyin ratkaisuun avoimesta kysymysasettelusta, koska tahdoin tutkia asiantuntijoiden kokemuksia heidän omin tavoin kerrottuna. Avointen kysymysten käyttö luo mahdollisuuden monipuoliselle näkemykselle tutkitusta ilmiöstä (Patton 2015, 384). En asettanut minkäänlaisia ennako-oletuksia sille, mitä asioita on varhaiskasvatuksen opettajayhteistyössä koettu toimiviksi tai toimimattomiksi, taikka miten asiantuntijoiden mielestä yhteistyötä voisi kehittää. Aineistonkeruun prosessi sekä aikataulu on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Tutkimuksen aineistonkeruun aikataulu ja prosessi.

Tutkimuksen aineistonkeruu sujui suunnitelmieni mukaisesti ja itse aineisto kerääntyi hyvin nopeasti, alle kahdessa vuorokaudessa. Tutkittavat olivat selvästi kiinnostuneita vastaamaan kyselyyn. Kysely keräsi usealta henkilöltä kiitosta erillisten kommenttien muodossa.

### **6.3.1 Tutkimusaineiston keruu sähköisellä kyselylomakkeella**

Laadin sähköisen tutkimuskyselyn vuoden 2020 syyskuun aikana. Pilotoin sen toimivuutta ennen sen julkaisemista tutkimuksen ohjaajan sekä tutkielmaseminaarini ryhmän kesken. Kyselyn asetteluun ja ulkomuotoon ehdotettiin pilotointiryhmän puolesta joitakin kehityksellisiä muutoksia, joiden perusteella kehitin kyselylomaketta toimivammaksi tutkimuksen kannalta. Kyselyssä tiedustelin vastauksia tutkimuskysymyksiin kyselylomakkeen avulla, johon vastaajat saivat vastata vapaamuotoisesti kertomalla yhteistyökokemuksistaan sekä kehitysehdotuksistaan. Kyselylomakkeen kysymykset olivat muotoiltu yhtäläisesti tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten kanssa. Tiedustelin lomakkeessa lisäksi vastaajien ammattia (varhaiskasvatuksen opettaja, esiopettaja tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja), varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa, työkokemusta vuosina sekä työskentelykuntaa. Kyselylomake on nähtävillä liitteessä 1. Kyselyyn vastaaminen on ollut vastaajille täysin vapaaehtoista.

Kyselyn sisältämät kysymykset olivat vapaamuotoisia, joihin vastaajien on ollut mahdollista antaa useampia tai yksittäisiä esimerkkejä yhteistyöstä vastauksissaan, lyhyt- tai pitkämuotoisesti kuvaillen. Kysymysten vapaamuotoisuus perustui tutkimustehtävään ja kokemusten tarkasteluun. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, minkälaiset tekijät vastaajat kokevat yhteistyössä toimiviksi ja toimimattomiksi, sekä mitä heidän mielestään voisi yhteistyön kannalta kehittää. Avointen kysymysten asettamisessa luotin tutkijana vastaajien asiantuntijuuteen sekä kokemukseen.

Tähän tutkimukseen pyysin vastauksia kahden eri ammattiryhmän edustajilta, varhaiskasvatuksen opettajilta sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajilta. Valitsin kohderyhmän harkitusti, mutta en täysin rajatusti. Harkitusti valittu kohderyhmä voi sisältää eri lähtökohdista olevia vastaajia, eikä ainoastaan rajatusti yhdestä lähtökohdasta olevia. Näin vastauksiin saadaan erilaisia perspektiivejä tutkimusaiheesta. (Cruz & Tantia 2017, 85; Yin 2016, 94.) Kyselyssä tiedustelin avointen kysymysten lisäksi vastaajien ammattia, työskentelykuntaa sekä työkokemusta. Ammattia tiedustelin tutkimuksen kannalta sen vuoksi, jotta sain selville, vastauksissa esiintyvän sekä varhaiskasvatuksen opettajien että varhaiskasvatuksen erityisopettajien antamia vastauksia. Tavoitteenani oli koostaa aineisto, joka sisältäisi vastauksia mahdollisimman tasavertaisesti molempien ammattiryhmien edustajilta. Näin tahdoin varmistua siitä, että kahden eri ammattiryhmän perspektiivit jakautuisivat tasaisesti eikä aineistossa korostuisi liikaa toinen ammatillinen perspektiivi toiseen nähden.

Työkokemusta sekä työskentelykuntaa tiedustelin kyselyssä sen vuoksi, että kykenin tulkitsemaan aineistosta näihinkin tekijöihin liittyviä huomioita, jos sellaisia esille tulisi. Työskentelykuntaa tiedustelin lisäksi sen vuoksi, että vastausten perusteella oli mahdollista muodostaa käsitys niiden maantieteellisestä levinneisyydestä, ja että vastauksia on saatu erilaisista kuntaympäristöistä sekä eri kokoisista kunnista. Työskentelykunnalla koin voivan olla mahdollisesti merkitystä tulosten tulkinnassa, koska varhaiskasvatuksen konteksti voi olla järjestelyiltään vaihtelevaa Suomen eri kunnissa. Karvi (2019) toteutti vuosina 2017-2019 Varhaiskasvatuksen laatu arjessa-arvioinnin. Arvioinnin perusteella varhaiskasvatuksen laadussa on eroja joillain osa-alueilla. Arvioinnissa havaittiin muun muassa, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällöllisten tavoitteiden toteutumisessa on eroja eri paikoissa.

Julkaisin tutkimuskyselyn Facebook-sovelluksen kautta. Facebookissa jaoin kyselyn kahdessa suljetussa foorumissa, "Varhaiskasvatuksen opettajat"-

ryhmässä sekä ”Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat SVEOT ry”-ryhmässä. Kyseiset foorumit ovat opettajien ylläpitämiä ja niihin pääsee jäseneksi vain ylläpidon hyväksymänä. Jaoin kyselyn näihin molempiin ryhmiin tavoitteenani tavoittaa eri ammattiryhmien edustajia. Lisäksi jaoin kyselyn Jyväskylän yliopiston varhaiserityispedagogiikan koulutusohjelman opiskelijoille sähköpostitse. Varhaiserityispedagogiikan opiskelijoiden joukossa opiskelee monia henkilöitä, joilla on vuosien kokemusta sekä varhaiskasvatuksen opettajan että varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävistä, joten heillä saattaa olla tutkimuksen kannalta merkittävää ajankohtaista kokemuserustaista tietoa.

Julkaistessani tutkimuskyselyn jaoin sen saatetekstin kera. Sähköisellä kyselylomakkeella tietoa kerätessä on otettava huomioon muiden tekijöiden lisäksi myös yhteydenotto kohdejoukkoon. Vastaajille tulee tuoda ilmi yhteydenotossa tutkimukseen liittyvät tiedot, tutkimuksen tavoite, odotukset vastaajien suhteen, tutkimuksen merkityksellisyys sekä mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Vastaajille ei kuitenkaan kannata antaa liikaa tietoa, koska se voi vaikuttaa kyselyvastaajien valikoitumiseen kyselyyn tai vastausten laatuun. (Miettinen & Vehkalahti 2013, 79; Toepoel 2016.) Esitin saatetekstissä tutkimuksen aiheen, tavoitteet ja merkityksen, ja kerroin miksi tutkin aihetta. Lisäksi toin ilmi tutkimustavan (sähköisen kyselyn), vastaajien anonymiteetin ja kyselyn vastausajan. Kyselyn saateteksti on luettavissa tämän tutkimusraportin liitteestä 2.

### **6.3.2 Aineistonkeruun eettisyys ja luotettavuuden arviointi**

Toteuttaessani tämän tutkimuksen aineistonkeruuta huomioin aineistonkeruuseen liittyvät luotettavuustekijät ja noudatin hyvää tieteellistä käytäntöä (Jyväskylän yliopisto 2020; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7). Raportoin aineistoon ja aineistonkeruuseen liittyvät tekijät tarkasti.

Aineistonkeruutapojen tarkka raportointi on luotettavuuden kannalta merkittävää (Cruz & Tantia 2017, 85).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) laatimien hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaan tutkimus tulee suorittaa hyvän tieteellisen käytännön mukaisella tavalla, jotta tutkimus on luotettavaa, hyväksyttävää ja sen tulokset uskottavia. Hyvää tieteellistä käytäntöä ohjaa lainsäädäntö sekä tutkimusorganisaatioiden laatujärjestelmät, ja sen keskeisiä lähtökohtia ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, kunnioitus muita tutkimuksia ja tutkijoita kohtaan, tieteellisen tiedon asianmukainen tallentaminen ja käsitteleminen, tutkimuslupien ja eettisten arvioiden hankkiminen, tutkimusyhteisöjen oikeuksista sekä vastuista sopiminen sekä tutkimusta tukeneiden tahojen tietoon saattaminen.

Tätä tutkimusta tehdessäni ja kerätessäni tutkimusaineistoa huolehdin, että noudatin lakeja ja säädöksiä sekä tunnistin omat vastuuni. Olen informoinut tutkittavia kaikesta olennaisesta ennen heidän osallistumistaan tutkimukseen, esimerkiksi tutkimuksen tavoitteista, tutkimusprosessin suunnitellusta aikataulusta, aineistonhallinnasta ja tutkittavien anonymiteetista. Sähköistä kyselyä hyödynnettäessä on erittäin tärkeää huolehtia vastaajien yksityisyyden turvaamisesta (Toepoel 2016). Toteutin aineistonkeruun henkilöiden tietosuojaa kunnioittaen ja en kerännyt lainkaan henkilötietoja kyselyvastauksiin. Sähköisen kyselyn laadin Webropol 3.0-ohjelmalla, ja käsittelin sitä sekä kyselyn vastauksia suojatulla verkkoalustalla koko prosessin ajan. Ohjelmiston laatija on sopimussuhteessa yliopistoon, jolloin ohjelmiston käyttö tapahtuu yliopiston tietojärjestelmän kautta ja on vahvasti suojattu. Tutkimuskyselyyn kutsutuille henkilöille toimitettiin kyselyn yhteydessä sitä koskeva tietosuojailmoitus, joka sisälsi tiedot aineistonhallinnasta, tutkimuksesta sekä tutkijasta.

Tutkimuskyselyn kysymykset olivat hyvin avoimia. Tiedustelin kysymyksissä kuitenkin vastauksia spesifistä aiheesta, sekä ammattiin liittyviä taustatietoja, jolloin kysymyksiin on ollut mahdollista vastata vain jos omaa



kokemusta ja asiantuntijuutta aiheesta. Aineistoon kerääntyneiden vastausten perusteella minun oli mahdollista päätellä että vastaajat omasivat ammatillista kokemusta tutkimusaiheeseen liittyen. Näin ollen vastauksia voidaan pitää hyvin luotettavina.

## 6.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi kulkee usein viiden vaiheen periaatteella. Aineisto *kootaan*, sitten *puretaan*, jonka jälkeen *kootaan ja järjestellään uudestaan*, ja lopuksi *tulkitaan* sekä *päätellään*. (Yin 2015, 185-187.) Tutkimuksen analyysimenetelmän valintaan vaikuttavat aina tutkimuksen tavoitteet sekä se, minkälaiseksi tutkimuksessa käytettävä aineisto lopulta muodostuu (Puusa 2020, 141.) Tätä tutkimusta varten keräämäni aineisto koostuu vapaamuotoisista vastauksista. Tarkasteltuani keräämäni aineistoa, havaitsin että kyselyvastaukset sisältävät hyvin eri tavoin kirjoitettuja vastauksia. Vastaukset sisälsivät koettujen asioiden kuvailua, suurimmaksi osaksi eritellysti eri esimerkkeihin, mutta myös narratiivisemmassa muodossa. Aineiston ja vastausten laadun perusteella valitsin aineiston analyysimenetelmäksi teoriasidonnaisen laadullisen sisällönanalyysin. Sisällönanalyysissa aineisto analysoidaan prosessinomaisesti pelkistämällä, ryhmittelemällä sekä luomalla aineistosta teoreettisia käsitteitä vastauksiksi tutkimuskysymyksiin. Sisällönanalyysissa tieto tarkentuu vaihe vaiheelta. (ks. mm. Puusa 2020, 143-144; Tuomi & Sarajarvi 2018.) Teoriasidonnaisessa analyysissa aineistolla on kytkentöjä teoriaan, mutta aineisto ei suoranaisesti pohjaudu siihen (Eskola 2018, 182). Tutkimukseni tavoitteen käytännönläheisyyden vuoksi valitsin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin.

Toteutin tutkimusaineistoni analyysin laadullisen sisällönanalyysin periaattein vaihe vaiheelta - luokittelemalla ja kategorisoimalla tutkimusaineistoa vastatakseni tutkimuskysymyksiin. Laadullisen sisällönanalyysin avulla voidaan systemaattisen luokitteluprosessin kautta analysoida aineistoa koodaamalla, ja tunnistamalla teemoja sekä tyyppisiä (Hsieh

& Shannon 2005, 1278). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheisiin kuuluu muun muassa analyysiyksikön tarkentaminen, aineistoon perehtyminen, aineiston pelkistäminen, aineiston kategorisointi sekä tulkinat (Puusa 2020, 143-144). Laadullisen tutkimuksen analyysia tehdessä on tarpeellista huomioida, että aineiston analysointitavat kytkeytyvät usein toisiinsa, ja harvemmin käytetään vain yhtä analyysitapaa. Esimerkiksi taulukoinnin yhteydessä on tarpeen usein käyttää myös teemoittelua tai kategorisointia. (Eskola & Suoranta 1998, 116.) Olen tutkimusaineistoni analysoinnissa käyttänyt luokittelamisen lisäksi aineiston kategorisointia kokonaisuuksiksi. Käsittelin aineistoa analyysia toteuttaessani niin, että säilytin alkuperäiset vastaukset, jokaisen analyysivaiheen tiedostot sekä tuloksia koskevat tiedostot koko analyysiprosessin ajan sekä analyysin jälkeen – jotta niihin on voinut palata aina uudelleen tarvittaessa. Kuviossa 2 on nähtävillä aineiston analyysiprosessin eri vaiheet.



KUVIO 2. Aineiston analyysiprosessi.

Aloitin aineiston analysoinnin aineistonkeruun valmistuttua huolellisesti tutustumalla aineistoon ja lukemalla sen alkuperäisessä muodossaan useasti läpi. Aineisto oli 24 sivun mittainen (fonttikoko 12, riviväli 1,5) ja sisälsi vastauksia 51

vastaajalta. Yksi vastauksista oli tyhjä vastaus kyselyn pilotointivaiheen testaajataholta, joten tämä vastaus poistettiin aineistosta kokonaan. Kaikki muut pilotointivaiheen vastaajat olivat tarkastaneet lomakkeen tallentamatta vastauksiaan. Aineisto sisälsi eri mittaisia vastauksia erilaisiin aiheisiin liittyen. Vastaukset olivat kirjoitettu eri tavoin sekä eri mittaisina, ne vaihtelivat yhdestä sanasta kappaleen pituiseen vastaukseen.

Aineistoon tutustumisen jälkeen aineisto on syytä usein pelkistää, eli abstrahoida, ja poistaa aineistosta epäoleelliset tiedot (Metsämuuronen 2011, 254; Tuomi & Sarajärvi 2018, 123-124). Tarkan aineistoon tutustumisen jälkeen erottelin aineistosta eri aiheita koskevat analyysiyksiköt, eli pilkoin aineiston asia-osiin, ja muodostin näistä listauksen. Tämän tutkimuksen tutkimusaineiston kohdalla minkään tiedon poistaminen ei ollut tarpeen. Kaikki aineiston sisältämä teksti oli tutkimuksen kannalta oleellista ja mahdollista sisällyttää analyysiin. Tässä vaiheessa en näin ollen muotoillut aineiston sisältämiä vastauksia millään tavoin, vaan ainoastaan erottelin ne toisistaan.

Analyysiyksiköt olivat sanoja, lauseita tai virkkeitä, jotka koskivat aina yhtä tutkimuksen kannalta oleellista tekijää - ne sisälsivät aina yhden merkityssisällön yhtä analyysiyksikköä kohden. Analyysiyksiköt voivat olla minkälaisia tahansa, mutta tutkijan on tehtävä niiden suhteen perusteltu päätös (Eskola 2018, 198). Tutkimusasetelman kannalta en pelkistänyt ilmauksia niiden alkuperäisestä muodosta aineiston erotteluvaiheessa. Analyysiyksiköt olivat jo alkuperäisessä kirjoitusmuodossaan tutkimuksen kannalta selkeissä muodoissa, eikä niitä ollut tarpeen pelkistää tai koodata erotteluvaiheessa. Eroteltu aineisto sisälsi yhteensä 485 analyysiyksikköä ja tekstiä kertyi 31 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Aineiston erottelun jälkeen luokittelin analyysiyksiköt aihepiireittäin erilaisiksi kokonaisuuksiksi, joista muodostui alaluokkia. Alaluokkia muodostui yhteensä 66 erilaista. Aineistosta voi nostaa kokonaisuuksina esiin erilaisia aiheita ja järjestää aineiston niihin sitaatteina. Kovin perusteellista analyysia ei saa tehtyä tällä tavoin. (Eskola & Suoranta 1998, 126-127.) Perusteellisemmän

analyysin saavuttamiseksi jatkoin analyysia tyypittelemällä alaluokat yläluokiksi, joita muodostui yhteensä 26 erilaista kategoriaa. Tyypittelyssä aineisto jaetaan samankaltaisuuksien perusteella erilaisiin tyypeihin. Tyypittelemällä aineisto on mahdollista esittää mielenkiintoisella, mutta myös laajalla ja taloudellisella tavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 131; Metsämuuronen 2011, 259.) Yläluokat tyypittelin jälleen yhtäläisyyksien perusteella erilaisiksi pääluokiksi, jotka vastaavat tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä. Taulukossa 3 on kuvattu aineiston analyysin luokittelua sekä ylä- ja pääluokkien muodostumista.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston sisällönanalyysistä. Luokittelu sekä kategoristen ala-, ylä- ja pääluokkien muodostuminen.

Analyysiyksikköesimerkit	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
”mukana arjessa tiettyjen lasten kanssa rinnakkaisopettajana” ”Yhteisopettajuus” ”Säännöllinen oleminen ryhmissä, samanaikaisopettajuus ja havainnointi” ”yhdessä tekeminen” ”Samanaikaisopettajuus ja läsnäoleva ohjausote jolla tarkoitan olemista arjessa. Helpon ohjata nopeastikkin” ”Pistetyöskentelyn hyödyntäminen samanaikaisopettamalla” ”Samanaikaisopettajana toimiminen”	Samanaikaisopettaminen & yhteisopettaminen	Yhteisopettajuus	Toimiviksi koetut käytännöt varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä
”Hyvä tiedonkulku molemmin puolin” ”havainnointikäynnit ja keskustelut niiden yhteydessä” ”toistot & keskustelut tuen tarpeista/opettajan toiminnasta” ”Avoin, pohtiva, kunnioittava keskustelu, joka pohjaa vakalakiin, vasuun, esiopsiin, ihmisoikeuksiin, tutkittuun tietoon EI mielipiteisiin tai spekulatioihin”	Keskustelu, kuuntelu, neuvonta (konsultointi) & palautteen anto	Keskustelu & yhteydenpito	

Taulukosta 2 voi tarkastella esimerkkiä aineistoni analyysistä, sisällönanalyysin luokittelun prosessia sekä kategoristen luokkien muodostumista ja tiivistymistä ala-, ylä- ja pääluokiksi. Pääluokat vastaavat tutkimuksen tutkimuskysymyksiä. Analyysin perusteella muodostuneet ala-, ylä-, ja pääluokat ovat kokonaisuudessaan kuvattu liitteessä 3. Analyysiyksiköt jakautuivat selvästi erilaisiin kokonaisuuksiin, jotka muodostivat alaluokat. Analysoidessani aineistoa ja luokitellessani analyysiyksiköitä erilaisiin kategorioihin toimin niin, että leikkasin listatusta aineistosta analyysiyksiköitä ja yhdistin niitä samankaltaisuuden perusteella omiin listoihinsa. Näille listoille muodostui aiheet, jotka olivat erilaisia kokonaisuuksia. Näistä kokonaisuuksista oli mahdollista muodostaa alaluokkia. Toimin samalla tavalla jälleen alaluokkien analysoinnissa, jolloin muodostin yhteensopivista alaluokista suurempia yläluokkia eli kategorioita. Yläluokat kuvaavat laaja-alaisemmin aineistosta nousseet kokonaisuudet. Aineiston analyysin perusteella saamani tulokset on esitelty tämän raportin seuraavassa pääluvussa.

## 6.5 Eettiset ratkaisut

Tiedeyhteisöt ja niiden jäsenet on velvoitettu noudattamaan eettisiä periaatteita sekä hyvää tieteellistä käytäntöä (Jyväskylän yliopisto 2020; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012; Yliopistolaki 558/2009, § 2). Tieteen teon eettisyydessä korostuvat nyky-yhteiskunnassa lisääntynyt vastuullisuus, sääntely sekä valvonta (Farrell 2005, 2-3). Laadullisessa tutkimuksessa on merkityksellistä pohtia tutkimuksen eettisiä perusteita laaja-alaisesti ja koko tutkimuksen teon ajan (Puusa & Juuti 2020, 167). Olen pyrkinyt tätä tutkimusta tehdessäni toteuttamaan jokaisen tutkimusvaiheen mahdollisimman eettisesti, tutkimusaiheen valinnasta aina johtopäätösten päättelemiseen saakka.

Epäeettinen tutkimustoiminta voi olla haitaksi tutkittaville (Puusa & Juuti 2020, 167) ja jopa laitonta toimintaa. Tätä tutkimusta tehdessäni huomioin tutkimuksen eettisyyden tuomalla tutkimuksen tarkoituksen, kaikki vaiheet, menetelmät ja tutkimuksen tietojen käsittelyn tutkittavien tietoon, pyytäen hyväksynnän tietojen käsittelyyn tutkittavilta, käsitellen tutkimusaineistoa turvallisesti sekä tutkittavien henkilöllisyyden salaten (ks. kyselylomake, liite 1.),

ja pyrkien tulkitsemaan sekä raportoimaan tutkimuksen tulokset sekä prosessin mahdollisimman tarkasti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimukseen osallistuminen oli vastaajille täysin vapaaehtoista, ja tutkimuksessani tai tutkimuksen raportoinnissa ei tule lainkaan esille tunnistettavia henkilötietoja. Aineistonhallinnasta tiedotettiin vastaajille muun muassa tietosuojailmoituksella, joka oli liitetty sähköiseen kyselylomakkeeseen.

Laadullinen tutkimus on asetelmaltaan avointa ja joustavaa. Tutkimusprosessi laadullisessa tutkimuksessa muodostuu usein joustavasti ja tutkimusta koskevat ratkaisut voivat täsmentyä tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2018). Tätäkin tutkimusta suunnitellessani olen huomioinut tutkimusprosessin konstruktionaalisuuden sekä joustavuuden jatkuvasti prosessin edetessä, koska tutkimusmenetelmät ovat tarkentuneet vasta aineistonkeruun valmistuessa ja sitä analysoidessa (Metsämuuronen 2011, 263–264). Vasta aineiston kerättyäni olen kyennyt päättämään, että minkälaista analyysimenetelmää käytän aineiston analysointiin ja tulosten selvittämiseen.

Tutkimuksen vapaamuotoisuus tai avoimuus voi tuoda esille aina vain suurempaa hankaluutta arvioida tutkimuksen eettisiä ongelmia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Tutkimuksen avoimuuden tuomat haasteet saattavat liittyä myös tutkimuksen aineistonkeruun avoimuuteen. Tutkimuksen osallistujat saattavat vastata tutkijan asettamiin avoimiin kysymyksiin mitä tahansa, ja vastaukset voivat olla eettisiä periaatteita rikkovia. Vastaukset saattavat esimerkiksi sisältää muiden henkilöiden tunnistetietoja tai loukkaavaa sisältöä muista henkilöistä, esimiehistä tai organisaatioista. Tässä kohtaa tutkijan vastuu kasvaa, ja hänen on arvioitava, kuinka tulkita epäeettisiä tuloksia tai hylätä ne.

Tutkijoilla on instituutionaalinen asema tutkimustyössä, jolloin heillä on erilainen vastuu kuin arkielämässä muiden ihmisten kohtelemisessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Tätä tutkimusta toteuttaessani olen ottanut huomioon avoimen tutkimusasetelman tutkimuskyselyssä koko tutkimusprosessin ajan ja ennakoivasti perustellessani tutkimuksen tavoitteita osallistujille. Olen lukenut aineiston huolellisesti läpi, kiinnittäen samalla huomiota mahdollisiin

epäeettisiin vastauksiin datan joukossa. Kyseisen kaltaisia vastauksia ei sisällynyt aineistoon. Olen myös tämän koko tutkimusprosessin ajan käsitellyt kaiken keräämäni tiedon huolellisesti sekä tietoturvallisesti, erityisesti tutkimuksen tuloksia raportoidessani (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Aineistoa on säilytetty Jyväskylän yliopiston tietojärjestelmässä, ja sen sisältämä data on ollut koko tutkimuksen ajan anonyymia.

Tutkijan on syytä pohtia oman tutkimuksensa eettisyyttä – mutta myös tutkimuksensa tausta- ja teorianäkökulmista käyttämiensä aiempien tutkimusten eettisyyttä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimuksen tukena tulee käyttää yhtäläisiä periaatteita noudattaneita tutkimuksia, jotka on toteutettu noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Tässä tutkimuksessa olen huomionut tämän käyttämällä vain tieteellistä tutkimusta, lakeja ja säädöksiä sekä oman tieteellisen alan näkökulmaan liittyvää kirjallisuutta oman tutkimukseni tukena.

## 7 TULOKSET

Tutkimuksessani esille tulleet varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyökokemukset liittyivät läsnäolon, vuorovaikutuksen, yhteisopettajuuden, konkreettisten työskentelymenetelmien, arvomaailman sekä työnkuviin liittyvien ilmiöiden erilaisiin tekijöihin. Myös vuoden 2020 Covid-19-pandemian tuomat haasteet yhteistyöhön mainittiin tutkimuskyselyn vastauksissa kokemuksena puutteellisesti toimivaan yhteistyöhön liittyen. Esitän tutkimustulokseni tässä luvussa tutkimuskysymysten asettamassa järjestyksessä ja aineistosta nousseiden yläluokiksi muodostuneiden kokonaisuuksien perusteella. Tulosten raportoinnin yhteydessä olen tekstin luettavuuden kannalta käyttänyt osittain varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatista lyhennettä "VEO" sekä varhaiskasvatuksen opettajan tai esiopettajan ammatista lyhennettä "VO".

Tutkimukseni tulokset vastaavat siihen mitkä tekijät tutkimukseen vastanneiden henkilöiden mielestä ovat toimineet yhteistyössä ja mitkä eivät, sekä tutkittavien kehitysehdotuksiin yhteistyökäytäntöihin liittyen. Toimivaksi varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä koettiin VEO:n riittävä läsnäolo lapsiryhmissä, säännöllinen keskustelu ja yhteydenpito, yhteisopettaminen, VEO:n tarjoamat konkreettiset tukimenetelmät, yhtenäinen arvomaailma molemmin puolin sekä työnkuvien selkeys ja työnantajatoimet. Puutteellisesti toimivaksi varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä koettiin VEO:jen riittämätön resurssi ja läsnäolo lasten parissa, yhteydenpidon ja keskustelun puute, konkreettisten käytäntöjen puutteet, näkemuserot ja erilaiset arvot, työnkuvien epäselvyys, VEO:n läsnäolon luomat paineet, omaan työhön kuuluvan vastuun välttäminen sekä Covid-19-pandemian tuomat haasteet. Vastajien antamat kehittämissuositusten teemat liittyivät vahvasti puutteellisesti toimivien yhteistyökäytäntöjen kehittämiseen, mutta tuloksissa esiintyi myös muihin tekijöihin liittyviä



ehdotuksia. Aineiston analysoinnin perusteella muodostuneet suuremmat yhteistyökäytäntöjä kuvaavat kokonaisuudet, yläluokat, on kuvattu taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Tutkimustulokset laajempina kokonaisuuksina (yläluokat).

Yläluokat	Toimiviksi koetut käytännöt & tekijät	Toimimattomiksi koetut käytännöt & tekijät	Kehitettävää yhteistyössä
	VEO:n riittävä läsnäolo päiväkodilla, ryhmissä & lasten kanssa	VEO:jen riittämätön resurssi & läsnäolo	VEO-resurssin kasvattaminen
	Keskustelu & yhteydenpito	Riittämätön yhteydenpito ja keskustelun puute	Keskustelun & yhteisen suunnittelun lisääminen
	Yhteisopettajuus	Konkreettisten ratkaisujen puutteet	VEO:jen tukea enemmän tiimeille & työyhteisöille
	Konkreettiset ratkaisut	Näkemyserot ja erilaiset arvot	Yhteisopettajuuden lisääminen
	Työnantajatoimet	Työnkuvien epäselvyys	Työnjaon ja toiminnan selkeyttäminen sekä
	VEO:n työnkuva	VEO:n läsnäolon luomat paineet	asioista sopiminen
	Yhtenäinen arvomaailma	Vastuun välttäminen	Enemmän konkreettista tukea
		Koronapandemian tuomat haasteet	Enemmän yhteisiä koulutuksia
			Yhteisen arvomaailman ja asenteiden kehittäminen
			Esimies- ja kuntatason säädösten ja ohjeistusten kehittäminen
			Yhteistyö opiskeluvaiheessa
			Ei kehitettävää

Taulukossa esitettyjen kategorioiden (yläluokat) perusteella on mahdollista tarkastella tutkimustulosten laajempia kokonaisuuksia, ja sitä minkälaisiin kategorioihin tulokset kytkeytyvät. Toimiviksi koetut sekä toimimattomiksi koetut käytännöt perustuivat hyvin laajalti samankaltaisiin kategorioihin. Lisäksi kehitettäviksi koetut käytännöt sekä tekijät olivat vahvasti yhteydessä toimimattomiksi koettuihin käytäntöihin ja tekijöihin.

## 7.1 Toimiviksi koetut käytännöt sekä tekijät yhteistyössä

Varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaamissa kokemuksissa toimivista käytännöistä ammattien välisessä yhteistyössä korostui erityisesti vuorovaikutuksellisen sekä säännöllisen keskustelun ja yhteydenpidon merkitys, niin kahdenkeskinen kuin työyhteisön välinen, mutta myös vanhempien ja moniammatillisten yhteistyötahojen kanssa tapahtuva. Lisäksi korostuivat VEO:n läsnäolo lapsiryhmissä ja varhaiskasvatuksen arjessa, yhteisopettajuus sekä VEO:n tarjoamat konkreettiset menetelmät ja välineet varhaiskasvatukseen. Näiden lisäksi melko suuri osa vastaajista kuvasi yhteisten sopimusten ja selkeiden työnkuvien olevan toimivia tekijöitä yhteistyön kannalta. Tutkimuskyselyssä toimiviin käytäntöihin liittyviä vastauksia kertyi 50 tutkittavalta.

### 7.1.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan riittävä läsnäolo

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan fyysisen läsnäolon päiväkodilla koettiin edistävän yhteistyötä. Esimerkissä 1 varhaiskasvatuksen erityisopettaja kirjoittaa, että kun VEO on paikalla päiväkodeilla tai lapsiryhmissä fyysisesti, on yhteisen keskustelun mahdollisuus helpompaa ja VEO:n konsultoinnin sekä avun saaminen nopeastikin mahdollista.

#### Esimerkki 1

Toimivaa yhteistyössä on sekin, että olen fyysisesti päiväkodilla ja siten helposti saatavilla. Hyvä yhteistyö myös silloin, kun haastavasti käyttäytyvän lapsen tai tunnemyllerryksessä olevan lapsen ohjaamiseen tarvitaan apua veolta. (VEO 14)

Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäolon säännöllisyys koettiin tärkeäksi. Säännöllisen läsnäolon lapsiryhmissä koettiin edistävän syvällisempää lasten tuntemista. Esimerkeissä 2, 3, 4 ja 5 tutkittavat ovat kuvanneet VEO:n säännöllistä läsnäoloa toimivaksi käytännöksi yhteistyössä.

#### Esimerkki 2

Säännölliset palaverit ja veon käynnit ryhmässä. (VO 18)

## Esimerkki 3

Erityisopettaja vierailee ryhmässä. Nyt vierailut jopa kerran viikossa. (VO 7)

## Esimerkki 4

Aamulla kiertää eri ryhmissä ja kysyä miten menee. (VEO 5)

## Esimerkki 5

Mahdollisimman paljon mukana tavallisessa arjessa. Yksi kokonainen päivä per ryhmä. Ei vain palaverista palaveriin. (VEO 12)

VEO:n läsnäolon ryhmissä kuvattiin edistävän myös tiimityöskentelyä, ja VEO:n roolia työtiimeissä. Osa tutkittavista oli kuvannut ryhmässä vakituisesti työskentelevän VEO:n kanssa tehtävän tiimityöskentelyn toimivuutta ja osa myös kiertävässä roolissa työskentelevän VEO:n osallisuutta tiimityöskentelyssä toimivaksi. VEO:n roolin osana tiimiä koettiin olevan toimiva käytäntö yhteistyön kannalta muun muassa konsultoinnin ja keskustelun mahdollistamisen vuoksi. Myös yhteinen suunnittelu sekä suunnittelu-aika koettiin toimiviksi käytännöiksi yhteistyössä. Esimerkeissä 6 ja 7 tutkittavat ovat kuvanneet tiimityöskentelyn ja yhteisen suunnittelun toimivuutta.

## Esimerkki 6

Veon tapa olla mahdollisimman näkyvä lapsiryhmässä ja olla osana lapsiryhmää ja tiimejä, jolloin myös avun pyytäminen ja keskusteleminen on helpompaa. (VEO 20)

## Esimerkki 7

Yhteinen suunnittelu ryhmän opettajan kanssa. Suunnittelemme esim. tulevia toimintoja yhdessä huomioiden lasten tarpeet. Jaamme vastuuta tehtävistä. Arvioimme tehtyjä toimia ja sen perusteella taas suunnittelemme uutta. (VEO 17)

VEO:n läsnäolo lasten asioita koskevissa palaverissa mahdollisimman usein koettiin myös tärkeäksi. Useamman kerran tutkittavat mainitsivat myös VEO:n läsnäoloon liittyen opettamisen tai toiminnan mallintamisen VO:lle ja muille työntekijöille olevan toimiva käytäntö yhteistyössä. Seuraavissa esimerkeissä 8 ja 9 puhutaan mallintamisesta toimivana käytäntönä.

## Esimerkki 8

Mallittaminen, esim. miten vaihekuvitus kannattaa tehdä tai miten auttaa hahmotusvaikeuksissa. (VEO 19)

#### Esimerkki 9

Veon omalla toiminnalla erityispedagogisen mallin antaminen lapsiryhmässä lasten kanssa toimimiseen (viittomien ja kuvien konkreettinen näyttäminen lapsiryhmässä). (VEO 20)

Myös VEO:n läsnäolon mahdollistamat osa-aikaiseen erityisopetukseen liittyvät käytännöt koettiin hyvin toimiviksi. Tuloksissa nousi esille muun muassa VEO:n toteuttamat yksilöllinen tuki tai opetus, S2-opetus, pienryhmäopetus sekä VEO:n tekemät arvioinnit ja testaukset, kuten seuraavat esimerkit 10, 11, 12 ja 13 kuvaavat.

#### Esimerkki 10

Joskus hän piti kahden keskeisiä hetkiä tuen tarpeen lapsille. (VO 6)

#### Esimerkki 11

Tarvittaessa hän toteutti tarvittavia kartoituksia/testejä esim. S2-lapsille. (VO 7)

#### Esimerkki 12

Oman työurani aikana veo on esimerkiksi vetänyt kili-kerhoja ja muita pienryhmiä ryhmäni lapsille, mikä on ollut suuri apu ja toimivimpia käytäntöjä. (VO 14)

#### Esimerkki 13

Kielen arviot on mielestäni myös hyvä veon suorittaa esimerkiksi itseni sijaan, sillä silloin saatu tieto on objektiivisempaa ja asiantuntevampaa. (VO 15)

Varhaiskasvatuksen opettajan sekä erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan toteuttama havainnointi ja havaintojen jakaminen olivat myös yksi VEO:n läsnäoloon ryhmässä liittyvä yhteistyössä toimivaksi koettu käytäntö. Myös havainnoinnin kuvattiin suurimmaksi osaksi olevan toimivampaa, kun sitä tapahtuu säännöllisesti. Seuraavissa esimerkeissä 14 ja 15 tutkittavat kuvaavat havainnointia.

#### Esimerkki 14

Viikoittainen yhteistyö siten, että erityisopettaja paikalla ryhmässä konkreettisesti havainnoimassa sekä vetämässä pienryhmiä. (VO 8)

#### Esimerkki 15

Lapsiryhmässä havaintojen tekeminen ja niiden jakaminen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. (VEO 20)

### 7.1.2 Keskustelu ja yhteydenpito

Vuorovaikutukseen liittyvät käytännöt, kuten keskustelu, kuuntelu, neuvonta (konsultointi) ja palautteen anto korostuivat vahvasti toimiviksi koettuihin yhteistyökäytäntöihin liittyvissä tuloksissa. Toimiva ja säännöllinen keskustelu sekä yhteydenpito mainittiin 34 vastauksessa (34/ 50) liittyen yhteistyössä toimiviin käytäntöihin. Esimerkeissä 16, 17 ja 18 on esitetty tutkittavien kuvauksia koskien vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä toimivina käytänteinä.

Esimerkki 16

Avoimien havaintojen ja ajatusten vaihto kasvotusten, sähköpostitse ja puheluin. (VO 8)

Esimerkki 17

Avoimien, pohtivien, kunnioittavien keskustelujen, jotka pohjautuvat vaka-lakiin, vasuun, esiopsiin, ihmisoikeuksiin, tutkittuun tietoon EI mielipiteisiin tai spekulatioihin. (VEO 6)

Esimerkki 18

Yhteinen aika vaihtaa havaintoja lapsesta. Mikä toimii mikä ei. Tiedonsiirto on yksi tärkeimmistä asioista. (VO 19)

VEO:n aktiivinen osallistuminen ja vuorovaikuttaminen työtiimien ja työyhteisöjen palavereissa koettiin myös toimivaksi käytännöksi yhteistyön kannalta. Esimerkissä 19 tutkittava antaa esimerkin kokemuksestaan, että VEO:n osallistuminen työyhteisön palaveriin johtajan kanssa on koettu toimivaksi yhteistyömuodoksi.

Esimerkki 19

Myös talon pedatiimi on ollut oivallinen keino ajatusten vaihtoon, tällöin myös johtaja mukana. (VEO 8)

Molempien osapuolten, ja erityisesti VEO:jen nopea tavoitettavuus edistää yhteistyötä. Tämän lisäksi tutkittavat kokivat tärkeänä, että tehdään yhteisiä sopimuksia sekä tavoitteita ja laaditaan pedagogisia asiakirjoja yhdessä. Työnjaon on oltava myös selkeää ja siitä on syytä myös sopia, jotta yhteistyö toimii paremmin.

### 7.1.3 Yhteisopettajuus

Yhteistyössä toimiva käytäntö oli monen tutkittavan mielestä myös samanaikaisopettajuus tai yhteisopettajuus. Esimerkeissä 20, 21, 22 ja 23 tutkittavat kuvaavat samanaikaisopettajuutta sekä siihen liittyviä järjestelyjä toimivina yhteistyökäytänteinä. Samanaikaisopettajuutta ja yhteisopettajuutta voidaan järjestää erilaisin tavoin ja opettajien roolit voivat vaihdella.

#### Esimerkki 20

Samanaikaisopettajuuden eri muodoissaan. Olemme toteuttaneet niin, että minä opetan ja veo havainnoi tai niin, että minä opetan ja veo ohjaa tukea tarvitsevia lapsia tai tarvittaessa antaa lisäohjausta koko ryhmälle, kun huomaa tarpeen sille. (VO 28)

#### Esimerkki 21

Samanaikaisopettajana toimiminen. (VEO 11)

#### Esimerkki 22

Samanaikaisopettajuus ja läsnäoleva ohjausote jolla tarkoitan olemista arjessa. Helppo ohjata nopeastikin. (VEO 18)

#### Esimerkki 23

Pistetyöskentelyn hyödyntäminen samanaikaisopettamalla. (VEO 19)

### 7.1.4 Konkreettiset ratkaisut

Konkreettisten asioiden ja välineiden tuomista VEO:n toimesta ryhmän käyttöön pidettiin myös tärkeänä toimintatapana yhteistyössä. Konkreettisiksi välineiksi tutkittavat kuvasivat VEO:n tuomaa tai tekemää materiaalia, kuten esimerkissä 24. Materiaaleiksi kuvattiin kuvatukea, suujumppamateriaalia, tehtäviä, eriytettyjä tehtäviä, koritehtäviä, tukiviittomia, painopeittoja, nystyrätyynyjä, stressipalloja sekä eriytettyä toimintamateriaalia.

#### Esimerkki 24

Veo tekee meillä materiaalia ryhmän käyttöön (suujumppa, yksilöllinen kuvatuki). (VO 2)

### 7.1.5 Työnantajatoimet

Työnantajatoimet koettiin myös yhteistyön kannalta toimiviksi käytännöiksi. Näihin liittyy varhaiskasvatuksen erityisopettajien riittävän pieni vastuualue, kouluttautumismahdollisuudet, koulutuksen tarjoaminen, VEO:jen ja VO:jen ammattiryhmien keskinäiset yhteistyömahdollisuudet sekä yhteistyö esimiehen tai työnantajatahon kanssa. Esimerkeissä 25, 26 ja 27 tutkittavat kuvaavat edellä mainittuja käytäntöjä toimiviksi koettuina. Työnantajatoimiin liittyen mainittiin esimerkiksi kunnalta saadut selkeät ohjeistukset kolmiportaisesta tuesta yhteistyötä edistävänä tekijänä.

#### Esimerkki 25

Riittävän pieni alue alueellisilla, jotta oikeasti tuntee lapset, henkilöstön ja ryhmien toimintatavat -voi oikeasti pureutua niihin asioihin, mitkä olennaisimpia. (VEO 2)

#### Esimerkki 26

Veojen keskinäiset tuen tiimit joka 2. vko > tuen laadun tasaisuus, apu/tuki omaan työhön, kuormituksen purku, muuttuvien käytäntöjen päivitys, koulutus. (VEO 6)

#### Esimerkki 27

Kaupungilta hyvät ja selkeät ohjeet tuesta (esim. mikä yleistä tukea). (VEO 7)

### 7.1.6 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva

VEO:n työnkuvaan liittyvät tekijät koettiin olevan tekijöitä, jotka ovat edistäneet yhteistyötä. Esimerkeissä 28, 29, 30 ja 31 tutkittavat kuvaavat VEO:n työnkuvaan liittyviä toimivia käytäntöjä. Tutkittavat kokivat moniammatillisen yhteistyön ja tehostettuun sekä erityiseen tukeen liittyvistä asioista huolehtimisen olevan yhteistyössä toimivia käytäntöjä. Myös VEO:n työnkuvan ja aikataulun selkeys sekä joustavuus koettiin yhteistyön kannalta toimiviksi tekijöiksi.

#### Esimerkki 28

Veo huolehtii erityisen tuen ja tehostetun tuen lasten palaverien aikataulutukset ja paperiasiat kuntoon tietyssä aikataulustrukturissa. (VO 26)

#### Esimerkki 29

Moniammatillisen verkoston koollekutsuja ja linkki yhteistyötahoihin. (VEO 15)

Esimerkki 30

Mahdollisuus tarttua asioihin nopeasti eli joustava työnkuva. (VEO 2)

Esimerkki 31

Kyselyt syksyllä, mitä tarpeita heillä on ja niiden pohjalta teen suunnitelmat, missä minua ja miten minua tarvitaan. (VEO 13)

### 7.1.7 Yhtenäinen arvomaailma

Yhtenäisen arvomaailman, molemminpuolisen kunnioituksen sekä ammatillisen tukemisen nähtiin olevan toimivia ja merkityksellisiä tekijöitä yhteistyössä. Tutkittavat kuvaavat esimerkeissä 32 ja 33 yhtenäiseen arvomaailmaan ja ammatilliseen tukemiseen liittyviä tekijöitä toimivina tekijöinä yhteistyössä. Keskinäinen kunnioitus, lasten ja lasten asioiden kunnioitus sekä vastavuoroinen ammatillinen tukeminen koettiin tärkeiksi asioiksi yhteistyön kannalta.

Esimerkki 32

Yhteinen arvopohja: lapsen ja moninaisuuden kunnioitus & kiinnostus kehittää omaa työtä! Kaikkien perheiden arvostus, vahvuusperustaisuus. (VEO 6)

Esimerkki 33

Tärkeintä minulle on kuitenkin, kuinka veo näyttää työlleni suuntaa, antaa kiitosta ja palautetta sekä kannustaa minua suuresti tämän hyvin haastavan eskariryhmän keskellä (ryhmässäni on kaksi erityisen tuen lasta, kaksi tehostetun tuen lasta, paljon muita haasteita ja minä ainoa opettaja). (VO 26)

Tutkimustuloksissa tuli esille monipuolisesti käytäntöjä, jotka tutkittavien kokemuksesta toimivat yhteistyössä. Lähes kaikkia esille tulleita käytäntöjä tai tekijöitä oli maininnut useampi tutkittava, ainoastaan riittävän pieni vastuualue, S2-opetus sekä ammattiryhmien keskinäinen yhteistyö olivat yksittäisiä tekijöitä, jotka esiintyivät vain kerran mainittuina aineistossa. Taulukossa 5 on esitetty toimiviksi koetut tekijät varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä kokonaisuuksittain (alaluokat). Lisäksi taulukkoon on merkitty kuinka monta kertaa kyseinen alaluokka tunnistettiin aineistosta.



TAULUKKO 5. Toimiviksi koetut tekijät yhteistyössä kokonaisuuksittain (alaluokat).

Aihe/ alaluokka	Mainintoja aineistossa (n = 50)	Aihe/ alaluokka	Mainintoja aineistossa (n = 50)
VEO:lla riittävän pieni vastuualue	1	VEO fyysisesti paikalla päiväkodissa	2
VEO mukana ryhmän arjessa säännöllisesti	23	Samanaikaisopettajuus ja yhteisopettajuus	10
Havainnointi	14	Keskustelu, kuuntelu, neuvonta (konsultointi) & palautteen anto	40
Yhteinen arvomaailma, tukeminen ja kunnioitus molemmin puolin	15	Kouluttautuminen ja kouluttaminen	4
Tiimityöskentely	5	Yhteinen suunnitteleminen	9
Lasta koskeviin palaveriin osallistuminen	20	VEO vie tukea tarvitsevan lapsen asiat eteenpäin	4
Tiimipalaverit	12	VEO mukana työyhteisöjen palaverissa ("Talon palaverit")	6
VEO mallintaa asioita VO:lle ja muille ammattilaisille	7	Yksilöllinen tuki tai opetus	2
S2-opetus	1	Pienryhmämenetelmät (VEO:n järjestämät)	17
Konkreettisten asioiden/ välineiden tuominen käyttöön ryhmään	9	Pedagogisten asiakirjojen laatiminen yhdessä	10
Tavoitettavuus ja yhteydenpito (keskenään & muihin tahoihin)	12	Yhteisesti sovitut asiat, tavoitteet ja työnjako	6
VEO:lla selkeät ja joustavat aikataulu & työnkuva	2	Esimies- ja työnantajayhteistyö	4
Ammattiryhmien sisäinen yhteistyö	1	VEO tekemät testit ja arvioinnit	4

Taulukosta on mahdollista tulkita kuinka monta kertaa mikäkin käytäntö mainittiin tutkittavien puolesta, toisin sanoen, mitkä asiat olivat missäkin määrin tällä hetkellä toimiviksi koettuja eri varhaiskasvatusympäristöissä ympäri Suomen. Tämän tutkimusraportin liitteessä 3 on kuvattu, luokiteltuna kokonaisuuksiksi ja sitä kautta laajempiin kategorioihin, kaikki tämän tutkimuksen perusteella havaitut toimiviksi koetut käytännöt ja tekijät varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen välisessä yhteistyössä.

## 7.2 Puutteellisesti toimiviksi koetut käytännöt sekä tekijät yhteistyössä

Tutkimustuloksissa koskien kokemuksia puutteellisesti toimivista käytännöistä varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä korostui erityisesti riittämätön varhaiskasvatuksen erityisopettajien resurssi sekä heidän vähäinen läsnäolonsa lasten parissa päiväkodeilla, puutokset yhteydenpidossa ja keskustelussa yhteistyötahojen välillä, näkemys- ja arvomaailmaerot, konkretian puute sekä työnkuvien epäselvyys. Tutkittavat kuvasivat myös VEO:n läsnäolon tuoman paineen oman työn tekemiseen sekä vastuun välttämisen heikentävän yhteistyön toimimista. Lisäksi mainittiin vuoden 2020 aikana vallinneen Covid-19-pandemian tuomien haasteiden heikentävän yhteistyötä. Tutkimuskyselyssä kysymykseen koskien puutteellisesti tai epäpätevästi toimivia käytäntöjä yhteistyössä vastasi 47 tutkittavaa.

### 7.2.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien riittämätön läsnäolo sekä resurssit

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien riittämätön resurssi sekä liian vähäinen läsnäolo lasten parissa lapsiryhmissä ovat tutkittavien mielestä puutteellisia käytäntöjä yhteistyön kannalta. VEO:illa on tutkittavien mielestä usein liian suuret vastuualueet ja työskentelypaikat sekä fyysiset tilaratkaisut liian etäisiä. Esimerkeissä 34, 35, 36 ja 37 on esitetty tutkittavien kokemuksia kyseisiin käytäntöihin liittyen.

#### Esimerkki 34

Erityisopettajilla liian paljon lapsia ja useita päiväkoteja!! Välillä tulee pitkä väli että ehtii käymään. Se hankaloittaa että apua ei saa kun tarvitsee eikä ei ole tarpeeksi aikaa. Unohtaa jo lasten asiat. (VO 7)

#### Esimerkki 35

Resurssi veoja olisi kyllä tarkoitus tulla joka toimintayksikköön, mutta mistähän niitä saisi? Edelleen rveoja on vain kourallinen tarpeeseen nähden. Koska konsultoivia veoja on noin about saman verran, niin veoresurssit ovat, no puutteelliset. (VO 25)

## Esimerkki 36

Erityisopettajilla on usein aivan liikaa taloja kontollaan, jolloin heillä on kiire ja keskeyttemme helposti esimerkiksi heidän ruokataukojaan, kun asioista pitäisi ehtiä keskustella kasvokkain. Ryhmän opettaja taas on ehkä jo kirjaamassa ulkoiluun tai muihin arjen toimintoihin, kun keskusteluja pitäisi käydä. Näihin keskusteluihin olisi hyvä huomata rakentaa aikaa. (VO 14)

## Esimerkki 37

Yhteistyö on selvästi hankalampaa, kun ryhmässä vierailee harvakseltaan. Tällöin yhteistyö jää pitkälti minun harteilleni, eikä ryhmistä helposti oteta minuun yhteyttä vaikka syytä olisi. (VEO 9)

VEO-resurssin sekä riittämättömän läsnäolon tekijöihin liittyen tutkittavat kuvasivat yhteistyötä heikentäväksi sen, että VEO ei tunne lapsia tarpeeksi hyvin. Myös ajan sekä yhteisen suunnittelun puute koettiin yhteistyössä puutteellisesti toimiviksi tekijöiksi. Esimerkeissä 38 ja 39 on esitetty tutkittavien vastauksia liittyen näihin tekijöihin. Tutkittavat mainitsivat useasti myös sen, että työaikaa menee erityisesti VEO:lla usein liian paljon kokouksiin ja tapaamisiin.

## Esimerkki 38

Erityisopettaja ei ehdi paneutumaan ryhmän haasteisiin ja tuen palavereita varten käy yhden päivän aikana havainnollansa tilanteita, jonka perusteella sitten palaverissa kertoo lapsesta. Ei ole mielestäni kovin kattavaa. (VO 16)

## Esimerkki39

Aika! Aikaa yhteistyölle pitäisi olla enemmän. Rajoitetusti päästään yhdessä suunnittelemaan tai valmistelemaan yhdessä asioita. Jatkuvasti on vielä kaikenlaisia kokouksia, joihin kummankin täytyy osallistua ja tämä syö kahden henkilön aikaa olla ryhmässä tai sak-ajalla. (VEO 4)

Tutkimustuloksissa nousi esille myös se, että VEO:n resurssia ei ole välttämättä saatavilla yksityisiin päiväkodeihin, tai että resurssi on hyvin vähäinen. Seuraavassa esimerkissä 40 tutkittava on kuvannut VEO:n työskentelyä yksityisissä päiväkodeissa, ja sitä kuinka se voi olla lasten ja perheiden kannaltakin huono asia.

**Esimerkki 40**

Kunnassa on tapana, että kveo voi tehdä pelkkiä konsultointikäyntejä yksityisissä yksiköissä. Resurssit ja kaikki tiiviimpi yhteistyö (esim. kveon rinnakkaisopettajuus) halutaan rajata kunnallisiin yksiköihin. Tämä ei usein ole toimiva ratkaisu perheiden kannalta, koska heidän toiveenaan on pitää perheen lapset mahdollisuuksien mukaan samassa varhaiskasvatusyksikössä, jonka arvoihin ja toimintaperusteisiin he ovat pitkäaikaisesti sitoutuneet. (VO 24)

## 7.2.2 Riittämätön yhteydenpito ja keskustelun puute

Kuten toimivien käytäntöjen yhteydessä tutkittavat olivat kuvanneet säännöllisen yhteydenpidon ja keskustelun olevan yhteistyössä toimivia tekijöitä - niin päinvastoin puutteet yhteydenpidon ja keskustelun suhteen koettiin yhteistyötä heikentäviksi tekijöiksi. Keskusteluun ja yhteydenpitoon liittyvät puutteelliset käytännöt olivat tulosten perusteella useimmiten kuvattuja tekijöitä, lähes puolet puutteellisia käytäntöjä kommentoineista tutkittavista (21/47) mainitsivat nämä tekijät. Keskustelun ja yhteydenpidon hankaluuteen liittyen tutkittavat kuvasivat konsultoinnin suppeuden, tiedonkulun haasteiden sekä asioiden sopimisen ja työnjaon hankaluuksien olevan yhteistyössä puutteellisesti toimivia tekijöitä, kuten esimerkeistä 41-48 voidaan havaita.

**Esimerkki41**

Tiedon panttaaminen - ei näytetä esim. lasten tutkimusjaksojen epikriisejä minulle arjen työtä tekevälle. (VO 26)

**Esimerkki 42**

Yhteistyö ei toimi jos ei ole aikaa pysähtyä kuuntelemaan opettajalla olevaa asiaa. (VEO 8)

**Esimerkki 43**

Sähköpostin käytön olen myös kokenut epäkäytännölliseksi. (VEO 9)

**Esimerkki 44**

Tiedonkulku (jos jollakin lapsella on alkanut terapia, niin siitä ei muisteta kertoa minulle). (VEO 12)

**Esimerkki 45**

Kun kaksi on vastuussa, niin välillä jokin unohtuu hoitaa esim. puhelu tai jokin lomakkeen täyttäminen. Kaikki täytyy siis selkeästi jakaa ja vielä niin, että ryhmän muutkin työntekijät tietävät. Mitään ei saa automaattisesti olettaa toisen tekevän. (VEO 4)

**Esimerkki 46**

Jos saan veona pelkästään valmiita suunnitelmia sitä, minkä tehtävän teen lasten kanssa. Haluan ehdottomasti itse suunnitella myös mitä lasten kanssa teen ja miten tukea heidän oppimista. (VEO 7)

**Esimerkki 47**

Jos ryhmässä ei välitetä ottaa minun huomioitani ja ehdotuksiani vastaan. (VEO 12)

**Esimerkki 48**

Minun odotetaan toimivan terapeuttina (otan "hankalat" lapset ja olen heidän kanssaan käyntini ajan). (VEO 13)

### 7.2.3 Konkreettisten ratkaisujen puutteet

Konkreettisten ratkaisujen puutteellisuus on yksi tekijä, joka koettiin yhteistyötä heikentäväksi. Esimerkeistä 49, 50 ja 51 on nähtävissä tähän aiheeseen liittyviä tutkittavien kuvauksia. Tutkittavat kokivat, että yhteistyötä heikentää, jos erityispedagogiset ratkaisut ovat puutteellisia – jos erityisopetusta ei järjestetä riittävästi, konkreettiset ratkaisut ovat yksipuolisia tai esimerkiksi havainnointiin liittyy puutteita.

**Esimerkki 49**

Keinotekoiset pienryhmät eivät toimi. Lapsia on vaikea saada kerran viikossa pois omasta ympäristöstään ja rutiineista. (VEO 10)

**Esimerkki 50**

Veo käy havainnoimassa henkilökunnan työskentelyä - ei niinkään erit. lapsia tukemassa. (VO 1)

**Esimerkki 51**

Erityisopettaja ei ehdi paneutumaan ryhmän haasteisiin ja tuen palavereita varten käy yhden päivän aikana havainnoimassa tilanteita, jonka perusteella sitten palaverissa kertoo lapsesta. Ei ole mielestäni kovin kattavaa. (VO 16)

### 7.2.4 Näkemyserot ja erilaiset arvot

Näkemyserot ja erilaiset arvot nousivat tuloksissa esille myös yhteistyössä toimimattomina tekijöinä. Poikkeavat arvot ja asenteet sekä puuttuva kunnioitus koettiin vahvasti yhteistyötä haittaavana, kuten esimerkeistä 52 sekä 53 voidaan havaita.

#### Esimerkki 52

Jos avoimuus, kannustus, tasavertaisuus ja luottamus puuttuu, yhteistyöllä ei ole pohjaa. (VO 26)

#### Esimerkki 53

Jos on hyvin erilainen tapa toimia, niin on vaikea alkaa tekemään työtä yhdessä. Kummankin on täytynyt valita, että haluaa työskennellä erityislasten kanssa. Silloin nämä lapset on ihan tavallisia lapsia, joiden pulmia ratkotaan, kuten muidenkin lasten. Valitettavasti on niitäkin varhaiskasvatuksen opettajia, jotka kokevat erityistarpeiset lapset taakkana. Tällaiset opettajat eivät muokkaa omaa toimintaansa lapsen eduksi ja tällaisen opettajan kanssa on todella vaikea työskennellä yhteistyössä tai kehittää toimintaa/tiloja. Ei esimerkiksi suostuta käyttämään lapsen kanssa kuvia kommunikaation tukena. (VEO 4)

## 7.2.5 Työnkuvien epäselvyys

Yhdeksi yhteistyötä haittavaksi tekijäksi tutkittavat mainitsivat työnkuvien epäselvyyden. Työnkuvien epäselvyyteen liittyen kuvattiin työnkuvien sekä aikataulujen saattavan olla toimimattomia ja epäselviä tai koulutuksen, osaamisen ja tiedon olevan puutteellista. Osa tutkittavista kuvaili myös yhteistyötä heikentävän sen, että VEO:lta odotetaan liikoja, eikä odotuksiin voi välttämättä omalla asiantuntijuudellaan vastata. Työnkuviin liittyen tutkittavat kuvasivat myös VEO:n toimimista lapsiryhmissä muiden työntekijöiden sijaisena yhteistyötä haittaavana tekijänä – tällöin VEO:n työpanos on kohdennettu väärin ja omat vastuutehtävät voivat jäädä tekemättä. Esimerkeissä 54, 55, 56 ja 57 tutkittavat kuvaavat työnkuviin, koulutuksiin sekä VEO:n toimimiseen sijaisena liittyviä yhteistyötä hankaloittavia tekijöitä.

#### Esimerkki 54

Ymmärrys työnkuvista tulisi olla selkeä. veo ei tiedä tai osaa paremmin, hänellä on tietoa & erilaisia näkökulmia & keinoja, ryhmän ope tuntee lapset parhaiten > yhteistyö on avain. Veoa ei tarvitse pelätä, työskentelyn tulisi olla avointa. (VEO 6)

#### Esimerkki 55

Koulutuksiin pääseminen opettajilla haastavaa > veo ei ehdi/osaa kouluttaa, ryhmistä pitäisi päästä täsmäkoulutuksiin kun tarve on (osaamisen vahvistaminen). (VEO 7)

#### Esimerkki 56

Lasten asioiden pelkkä seuraaminen näyttää olevan myös melko haastavaa. Heti pitäisi päästä psykologille tms. Eikä koeta tärkeäksi, että ilman tutkimuksia jo hyvät tukikeinot tukevat lasta. Haastavaa on myös saada kentälle ymmärrys siitä, että sovittuja tukikeinoja tulee kokeilla pidemmän aikaa/toistoja tarvitaan eikä heti yhden kerran jälkeen kokea tehottomaksi. (VEO 8)

**Esimerkki 57**

Se, että veo joutuisi sijaiseksi jos ryhmästä on ope tai lastenhoitaja pois. Itse en ole moiseen tilanteeseen joutunut mutta tiedän kollegoja, joita käytetään useinkin sijaisina ja omat työt jäävät sitten jopa kokonaan tekemättä. (VEO 13)

## 7.2.6 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäolon luomat paineet

Tuloksissa nousi myös esille, että VEO:n läsnäolo voi aiheuttaa varhaiskasvatuksen opettajalle paineita. Esimerkeissä 58 ja 59 on esitetty tutkittavien kuvauksia VEO:n läsnäoloon liittyen. Paineen tunne on negatiivinen tunneilmiö ja haittaa yhteistyön tekemistä. Tämä koettiin myös oman ammattitaidon vähättelynä, joka myös heikentää yhteistyöasetelmia.

**Esimerkki 58**

Veon jännittäminen ja oman työn tekeminen "paremmin" silloin, kun veo on paikalla -> toisaalta hyvä, että vo tiedostaa missä ja miten voi toimia paremmin lapsen tukemisen näkökulmasta. (VEO 2)

**Esimerkki 59**

Oman ammattitaidon vähättely - yhdessähän tätä työtä tehdään samojen tavoitteiden hyväksi, veoa turha nostaa jalustalle! (VEO 5)

## 7.2.7 Vastuun välttäminen

Myös vastuun välttäminen nousi esille tutkittavien mielestä yhteistyön kannalta haastavana tekijänä. Tutkittavat kuvasivat, että jos yhteisiä sopimuksia ei noudateta, voi yhteistyö heikentyä. Lisäksi tutkittavat toivat esille, että jos huolta lapsen tuen tarpeesta ei tuoda tarpeeksi esille, niin yhteistyö lapsen tukemisessa ei toimi. Tutkittavat kuvaavat vastuuseen liittyviä seikkoja esimerkeissä 60, 61 ja 62.

**Esimerkki 60**

On tullut vastaan tilanteita, joissa vakaopen ja ryhmän kasvatushenkilöstön huolta lapsesta ei veo ota riittävän vakavasti. Voi olla, että veon ja vakaopen kesken valmistaudutaan vasukeskusteluun vanhemman kanssa ja puhutaan yhdessä, että huoli otetaan puheeksi ja vanhempia ohjataan vaikkapa etenemään asiassa neuvolan tai jonkun muun tahon suuntaan, kuitenkin itse keskustelussa veo siloittelee huolta (joko ei halua huolestuttaa vanhempaa liikaa tai ei uskalla esittää asiaa niin vakavasti kuin pitäisi), jolloin vakaopen on enää vaikea alkaa puhua huolen vakavuudesta ja ohjata perhettä asian

viemisessä eteenpäin, jos veo on jo ns. Vetänyt maton jalkojen alta. Vanhemmat saattavat miettiä onko vakaopen sanomisilla enää tuossa vaiheessa perää...(VO 6)

Esimerkki 61

Aina vinkit/suosittelut tukitoimet ei siirry käytäntöön ja sitten vaan odotetaan lisää tukea/välineitä vaikka ei edellisestäkään ole käytössä. (VEO 7)

Esimerkki 62

Yhdessä sovittujen asioiden toteuttaminen arjessa hukkuu herkästi arjen kiireen alle. (VEO 14)

## 7.2.8 Koronapandemian tuomat haasteet

Edellä kuvattujen yhteistyössä toimimattomien tai puutteellisesti toimimattomien tekijöiden sekä käytäntöjen lisäksi myös vuoden 2020 Covid-19-pandemian tuomat haasteet kuvattiin yhteistyötä haittaavana tekijänä. Pandemiasta johtuen on esimerkiksi siirrytty vahvasti etätyöskentelyyn, jolloin kiertävässä roolissa työskentelevät VEO:t eivät välttämättä vieraile ryhmässä lainkaan ja yhteistyöstä tehdään etänä. Tämä koettiin toimimattomaksi käytännöksi yhteistyön kannalta. Lisäksi tutkittavat kertoivat, että pandemiatilanteen mukanaan tuoma ohjeistus turvavälien pitämisestä ei toimi käytännössä. Taulukossa 6 on nähtävillä varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä toimimattomiksi koetut tekijät kokonaisuuksittain (alaluokat), sekä kuinka usein alaluokka tunnistettiin aineistosta.



TAULUKKO 6. Toimimattomiksi koetut tekijät yhteistyössä kokonaisuuksittain (alaluokat).

Aihe/ alaluokka	Mainintoja aineistossa (n = 50)	Aihe/ alaluokka	Mainintoja aineistossa (n = 50)
VEO:illa liian suuret vastuualueet	5	Etäiset työskentelypaikat ja fyysiset tilaratkaisut	1
VEO:t eivät ole tarpeeksi ryhmän arjessa	10	Ajan ja yhteisen suunnittelun puute	11
VEO ei tunne lapsia tarpeeksi hyvin	6	VEOn resurssi vain kunnallisella puolella	1
Konsultoinnin ja yhteydenpidon puute tai suppeus	21	Tiedonkulun ja keskustelun haasteet	9
Asioiden sopimisen ja työnjaon hankaluus	19	Erityisopetus tai konkreettiset ratkaisut eivät toteudu	6
Havainnoinnin puutteet	4	Poikkeavat arvot ja asenteet sekä puuttuva kunnioitus	9
VEO:jien aikataulut sekä työnkuvat epäselviä tai toimimattomia	10	Koulutuksen, osaamisen tai tiedon puute	3
VEO:lta tai tukitoimilta odotetaan liikaa	3	VEO sijaisena ryhmässä	3
VEO:n läsnäolon aiheuttama paine	2	Huolta lapsesta ei tuoda tarpeeksi esille	7
Sopimuksia ei noudateta	4	Koronapandemian tuomat haasteet	1

Taulukosta on mahdollista tulkita kuinka monta kertaa mikäkin käytäntö mainittiin tutkittavien puolesta. Tämän tutkimusraportin liitteessä 3 on kuvattu, luokiteltuna kokonaisuuksiksi ja sitä kautta laajemmiksi kategorioiksi, kaikki tämän tutkimuksen perusteella havaitut puutteellisesti toimiviksi koetut käytännöt ja tekijät varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen välisessä yhteistyössä. Tutkimustulokset puutteellisesti tai epäpätevästi toimivista tekijöistä varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä liittyivät moniin erilaisiin tekijöihin. Ainoastaan etäiset työskentelypaikat ja fyysiset tilaratkaisut sekä VEO:n resurssin riittämättömyys yksityisellä sektorilla olivat sellaisia tekijöitä, jotka kuvattiin vain yhden tutkittavan toimesta kertaluontoisesti aineistossa.

### 7.3 Asiantuntijoiden ehdottamat ratkaisut yhteistyön kehittämiseksi

Varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisen yhteistyön kehittämisen kannalta tutkittavat kuvasivat laaja-alaisesti erilaisia kehityskohteita sekä ehdottivat erilaisia tapoja parantaa yhteistyötä. Tutkittavien kehitysehdotuksissa esiintyivät varhaiskasvatuksen erityisopettaja-resurssin kasvattaminen, keskustelun sekä yhteisen suunnittelun lisääminen, yhteisopettajuuden vakiinnuttaminen, työnjako ja yhteiset sopimukset, konkreettisten tapojen lisääminen, yhteisten koulutusten lisääminen, yhteisen arvomaailman kehittäminen, esimies- ja kuntatason säädösten ja ohjeistusten kehittäminen sekä yhteistyö opiskeluvaiheessa. Tutkimuskyselyssä kysymykseen yhteistyössä mahdollisesti kehitettävistä tekijöistä vastasi 46 tutkittavaa.

#### 7.3.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettaja-resurssin kasvattaminen

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja-resurssin kasvattamista oli kuvattu hyvin usean tutkittavan toimesta, 16 tutkittavaa 46:sta ehdotti, että yhteistyön kannalta varhaiskasvatuksen erityisopettajia tulisi palkata lisää varhaiskasvatukseen. Tähän liittyen moni tutkittava oli myös ehdottanut, että VEO:jen vastuualueita tulisi supistaa, jotta resurssi olisi kohdennettu suotavammin. Tutkittavat kokivat, että VEO:jen tulisi kyetä toimimaan lisääntyvässä määrin lasten kanssa. Esimerkeissä 63, 64 ja 65 tutkittavat kuvaavat VEO-resurssin kasvattamista.

##### Esimerkki 63

Riittävästi resursseja, veolle vain yksi päiväkotijoukko/ sen verran lapsia että pysyy perillä arjesta. (VO 2)

##### Esimerkki 64

Valtakunnalliset linjaukset alueiden koosta, suhdeluvut kuntoon myös tuen osalta. Tämä lähtökohdaksi sille, että veot olisivat kaikkien saatavilla kohtuullisessa ajassa sekä lapsituntemus olisi parempi. (VEO 2)

##### Esimerkki 65

Enemmän erityisopettajia kuntiin että he olisivat enemmän läsnä arjessa. Ei vain pelkkää konsultaatiota. Erityislasten määrä kasvanut ryhmissä ja kaikki lapset integroidaan ryhmiin. (VO 7)

### 7.3.2 Keskustelun sekä yhteisen suunnittelun lisääminen

Keskustelun ja yhteisen suunnittelun lisääminen oli tekijä, joka korostui tutkittavien kirjoittamissa kehitysehdotuksissa. Kuten tutkimustuloksissa esille tulleiden toimivien sekä toimimattomien yhteistyötekijöiden kohdalla, keskustelu, yhteydenpito sekä yhteinen suunnittelu olivat asioita, jotka esiintyivät usean tutkittavan vastauksissa (20/ 46). Tutkittavien kokemusten mukaan keskustelun ja yhteisen suunnittelun, selkeän sopimisen, mentoroinnin ja vertaistuen sekä konsultoinnin saatavuuden kasvattaminen kehittäisi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välistä yhteistyötä, kuten esimerkeistä 66-71 voidaan havaita.

#### Esimerkki 66

Antamalla heille riittävästi aikaa tehdä yhteistyötä ja taata yhteistä keskustelu-aikaa. Tarvittaessa myös johtaja mukana palaverissa. Luottamuksen rakentaminen ja tietojen vaihto tärkeää. (VO 12)

#### Esimerkki 67

Veolle tarpeeksi aikaa osallistua esim. tiimipalaveriin, jolloin työntekijät tulisivat toisilleen tutuiksi ja yhteistyö olisi helpompaa. (VEO 9)

#### Esimerkki 68

Pelkkä "kikka kolmosten" jakaminen ei ole tehokasta yhteistyötä. Molempien tulee kuulla toisiaan ja pohtia yhdessä toimivia ratkaisuja. Yhteisen ajan antaminen olisi siis parasta yhteistyön kehittämisen kannalta -myös ryhmässä toimivan erityisopettajan ja opettajan välillä. (VEO 16)

#### Esimerkki 69

Ryhmiltä kysyttäisiin millainen tarve minäkin vuonna on ja tehtäisiin yhteistyötä suunnitelmallista. (VO 16)

#### Esimerkki 70

Olisi hyvä käydä yhteinen keskustelu alku syksystä, mitä mikäkin ryhmä tarvii ja sovitaan, miten tämä toteutetaan. (VEO 12)

#### Esimerkki 71

Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla pitäisi olla enemmän vertaistukea toisistaan riippumatta siitä työskenteleekö varhaiskasvatuksessa vai koulussa ym. Vakaopettajien kanssa tulee jaettua asioita, mutta tärkeää olisi saada jakaa asioita muiden erityisopettajien kanssa. Olisi myös hienoa päästä oman tiimin kanssa näkemään tiimi, joka toimii samalla rakenteella. Miten he ovat ratkaisseet asioita. Niin sanottu kaveri-tiimi olis hauska kokeilu. (VEO 4)

### 7.3.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien tukea enemmän tiimeille ja työyhteisöille

VEO:jien tukea tiimeille ja työyhteisöille toivottiin myös kehitysehdotuksissa, kuten esimerkeistä 72-76 voidaan havaita. Tutkittavien kirjoituksista oli mahdollista tulkita, että VEO:n kannustus ja tuki muille ammattilaisille sekä ammattilaisten ja työyhteisöjen osaamisen vahvistaminen ovat tarpeen käytännön työssä. Tutkittavat kuvasivat myös, että VEO:jia kaivataan enemmän mukaan lapsiryhmien ja tiimien suunnitteluun ja toiminnan toteuttamiseen sekä perehdytykseen ja sitouttamiseen. Toimintatapojen mallintamisen lisäämistä kaivattiin myös.

Esimerkki 72

Toisi mukana myös tsemppihenkeä ja positiivista coachausta tiimeihin, olisi muutosagentti tiimissä ja koko työyhteisössä. (VO 3)

Esimerkki 73

Myös opettajien havainnoinnin ja varhaisen sekä yleisen tuen osaamista voisivat veot vahvistaa. (VEO 2)

Esimerkki 74

Veon on hyvä olla myös esimerkiksi talon palavereissa mukana silloin tällöin, sillä jälleen hän on objektiivinen tuki työntekijöille kun pohditaan toimintakäytäntöjä, ryhmärakenteita tms. Monella tavalla. (VO 14)

Esimerkki 75

Koulutushetkiä, joissa voisi perehdyttää erityispedagogisiin menetelmiin. (VEO 18)

Esimerkki 76

Konsultoivan erityisopettajan suhteen voisin sanoa sen, että heillä pitäisi olla mahdollisuus olla yhdessä ryhmässä tarvittaessa pidemmänkin aikaa mallintamassa ja tekemässä päivittäistä työtä henkilökunnan kanssa. (VEO 16)

### 7.3.4 Työnjaon ja toiminnan selkeyttäminen sekä konkreettisten käytänteiden lisääminen

Yhteistyöhön ja työskentelymenetelmiin kaivataan enemmän yhteisopettajuutta sekä samanaikaisopettajuutta. Työnkuvia ja työnjakoa olisi selkeytettävä sekä kehitettävä yhtenäisiä käytänteitä ja toimintatapoja. Myös konkretiaa ja konkreettista tukea kaivataan lisää. Esimerkeissä 77, 78 ja 79 tutkittavat

kirjoittavat kaipaavansa yhteistyöhön lisää samanaikaisopettajuutta, vinkkejä ja materiaaleja sekä pienryhmätoimintaa.

Esimerkki 77

Enemmän toimimista samanaikaisopettajana tai veon hyödyntämistä ryhmässä yhtenä pienryhmän opettajana. (VEO 7)

Esimerkki 78

Erityisopettaja jakaisi enemmän vinkkejä ja materiaaleja ryhmälle ryhmän tarpeiden mukaan. (VO 16)

Esimerkki 79

Kerhotoimintaa (osa-aikaisen erityisopetuksen muoto) tiiviimmäksi ja säännöllisemmäksi. (VEO 18)

### **7.3.5 Yhteisten koulutusten lisääminen**

Yhteisiä koulutuksia kaivattiin myös enemmän. Koulutusten toivottiin olevan yhteisiä tai järjestettävän yhteistä työnohjausta, jolloin yhteinen ymmärrys syventyisi ja toisten näkökulmien huomioiminen onnistuisi paremmin, kuten tutkittavat ovat kuvanneet esimerkeissä 80 ja 81.

Esimerkki 80

Paljon yhteisiä koulutuksia ja työnohjauksia, joissa opetellaan hahmottamaan asioita toinen toistemme näkökulmasta. (VEO 10)

Esimerkki 81

Yhteisiä koulutuksia, esim. tukiviittomat. (VEO 13)

### **7.3.6 Yhteisen arvomaailman ja asenteiden kehittäminen**

Yhteisen arvomaailman ja asenteiden kehittäminen nähtiin myös tärkeänä kehityskohtena yhteistyön kannalta. Tutkittavien vastauksista oli mahdollista havaita, että opettajien keskinäistä arvostusta sekä arvostusta lapsia kohtaan toivottiin yhdenvertaisemmiksi. Esimerkeissä 82, 83, 84 ja 85 tutkittavat ovat kuvanneet yhteisen arvomaailman kehittämiseen liittyviä tekijöitä.

Esimerkki 82

Kehittää ehkä jollain inklusiivisella ajatusmallilla jo koulutuksessa, ettei ole "veon lapsia" ja "normilapsia", vaan kaikki yhteisiä lapsia. (VO 2)

Esimerkki 83

On eroa siinä, miten erityisopettajat suhtautuvat ryhmän työntekijöihin. Viime vuosina he ovat oikeasti tulleet usein heti alussa kentälle ja todella kuunnelleet, toivon että tämä on kehityssuunta muuallakin. Työurani alussa kohtasin sellaista, että työntekijöitä helposti syyllistettiin eivätkä he tulleet kuulluiksi, usein asioita ei myöskään nähty ryhmätoiminnan kannalta. (VO 14)

Esimerkki 84

Kasvurauha lapselle > ei jatkuvaa puhetta siitä, kuinka jo pitäisi olla enemmän/isompi, lapsuuden itseisarvo! (VEO 6)

Esimerkki 85

Ja se, että veo ei ole opettajiin nähden "besserwisser" vaan lapsista otetaan yhteinen vastuu ja jokainen tuo työhön oman panoksensa ja osaamisensa. (VEO 13)

### 7.3.7 Muuta kehitettävää

Muita tutkittavien kuvaamia yhteistyössä kehitettäviä tekijöitä olivat esimies- ja kuntatason säädösten ja ohjeistusten kehittäminen sekä varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien yhteistyö jo koulutus- ja opiskeluvaiheissa, kuten esimerkeistä 86, 87, 88 ja 89 on havaittavissa. Yhteistyön tueksi kaivattiin kirjallisia esimies- ja kuntatason ohjeistuksia ja yhteistyöpolkuja. Yhteistyötä opiskeluvaiheeseen toivottiin myös, tämänkaltainen yhteistyö voisi edistää käsityksiä yhteistyön tekemisestä käytännön työssä sekä harjoittaa yhteistyötaitoja.

Esimerkki 86

Yhteisen käytäntöjen ja yhteistyöpolun kirjaaminen näkyväksi kuntatasolla. (VO 26)

Esimerkki 87

Esimieheni selventäisi muille työnkuvaani. (VEO 12)

Esimerkki 88

Työnantaja määrittelee pitkälle sen, millaiset resurssit on ja samoin tehtävänkuvat. Meidän kunnassa tuntuu olevan suuntana se, että yksi resurssiVeon vastaa yhä suuremmista kokonaisuuksista. Toivoisin, että veoja olisi edelleen lapsiryhmässä. (VO 23)

Esimerkki 89

Opiskeluvaiheeseen yhteistyötä. (VEO 6)

Tutkittavat olivat kuvanneet monipuolisesti yhteistyön suhteen kehitettäviä tekijöitä. Monet tekijät olivat luonnollisesti yhteydessä tutkittavien kokemuksen perusteella puutteellisesti toimiviin käytäntöihin ja siihen miten niitä voisi kehittää. Tutkittavat toivat esille kuitenkin myös yksittäisiä ideoita yhteistyön kehittämiseksi, jotka eivät liittyneet puutteellisesti toimiviin käytäntöihin. Tällaisia olivat esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välinen yhteistyö jo opiskeluvaiheessa sekä "Kaveri-tiimi"-toiminta samankaltaisen työtiimin kanssa jostain muusta päiväkodista, joka pohjautuisi vertaistoimintaan.

Kolme tutkittavaa vastasivat kehitettäviä tekijöitä tiedustelevaan kysymykseen, että heidän mielestään ei ole mitään kehitettävää yhteistyössä. Taulukossa 7 on esitetty varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä tutkittavien kokemuksen perusteella kehitettävät tekijät kokonaisuuksittain (alaluokat). Taulukosta näkyy myös kuinka monta kertaa kyseisen kokonaisuuden mukainen käytäntö tai tekijä tunnistettiin aineistosta.

TAULUKKO 7. Kehitettävät tekijät yhteistyössä kokonaisuuksittain (alaluokat).

Aihe/ alaluokka	Mainintoja aineistossa (n = 50)	Aihe/ alaluokka	Mainintoja aineistossa (n = 50)
Enemmän VEO-resurssia kentälle ja pienemmät vastuualueet VEO:ille	16	VEO:t enemmän mukaan ryhmien arkeen	12
Enemmän keskustelua, yhteistä aikaa ja suunnittelua	20	Yhteinen asioiden selkeä sopiminen ja selkeät suunnitelmat	7
Enemmän mentorointia ja vertaistukea	2	Konsultoinnin saatavuuden kehittäminen	2
VEO kannustamassa ja tukemassa muita ammattilaisia	1	Muiden ammattilaisten ja työyhteisöjen osaamisen vahvistaminen	4
VEO:t enemmän mukaan ryhmien & tiimien suunnitteluun ja toiminnan toteuttamiseen	3	VEO:t enemmän mukaan työtiin perehdytykseen & sitouttamiseen	1
VEO:t enemmän mallintamassa toimintatapoja muille ammattilaisille	5	Enemmän yhteisopettajuutta sekä samanaikaisopettajuutta	5
Yhtenäisten käytänteiden ja toimintatapojen kehittäminen	5	Työnkuvien & työnjaon selkeyttäminen	8
Enemmän konkreettista tukea	4	Enemmän yhteisiä koulutuksia	3
Yhteisen arvomaailman ja asenteiden kehittäminen	5	Esimies- ja kuntatason säädösten ja ohjeistusten kehittäminen	3
Yhteistyö opiskeluvaiheessa	1	Ei kehitettävää	3

Taulukossa näkyy kuinka monta kertaa mikäkin kokonaisuus mainittiin tutkittavien puolesta, eli mitkä tekijät koetaan kehittämistä ja edistystä vaativiksi eri varhaiskasvatusympäristöissä ympäri Suomen. Tämän tutkimusraportin liitteessä 3 on kuvattu kaikki tämän tutkimuksen perusteella asiantuntijoiden mielestä kehitystä kaipaavat tekijät varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen välisessä yhteistyössä, luokiteltuna kokonaisuuksiksi (alaluokat) ja sitä kautta laajemmiksi kategorioiksi (yläluokat).



## 8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on ollut tutkia varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia heidän välisestään yhteistyöstä. Tavoitteenani on ollut selvittää varhaiskasvatuksen opettajana (VO) sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajana (VEO) työskentelevien asiantuntijoiden kokemuksia yhteistyössä toimivista sekä puutteellisesti toimivista käytännöistä. Lisäksi tutkin tässä tutkimuksessa, kuinka yhteistyötä voisi tutkittavien kokemuksen perusteella kehittää. Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset. Lopuksi arvioin vielä tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 8.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja pohdinta

Tutkimukseni perusteella havaitsemani tulokset keskittyivät suurilta osin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuviin sekä resursseihin liittyviin tekijöihin. Sekä varhaiskasvatuksen opettajat että varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat kirjoituksissaan useita VEO:n työhön liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat yhteistyöhön. Tulosten painotus VEO:n työhön liittyen on yhteydessä inklusion kasvuun suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, sekä sen myötä muuttuviin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuviin.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tulkita, että resursseja kasvattamalla voidaan vaikuttaa yhteistyön laatuun (ks. myös Karvi 2020, 19). Resurssia kasvattamalla ja VEO:jen vastuuta pienentämällä voidaan lisätä VEO:jen aikaa syvemmän ulottuvuuden työskentelylle, joka parantaa myös yhteistyötä asiantuntijoiden välillä, koska yhteistyöhön sisältyville tekijöille on enemmän aikaa. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt ovat inklusion myötä kehittyneet yhä yhdenvertaisimmiksi (Niemelä 2015, 90), ja kolmiportaisen tuen avulla lapsille pyritään tarjoamaan tukitoimia varhaiskasvatuksen yleisissä ryhmissä, erityisryhmien tai vastaavien sijaan. Tästä johtuen varhaiskasvatuksen

erityisopettajien työnkuvat ovat muutoksessa, ja työtä tehdään usein yhä enemmän konsultoivassa roolissa (Byrd & Alexander 2020, 73; Kupila 2017, 298; Mihajlovic 2020, 84; Pihlaja 2009, 154; Viitala 2019, 47-48). Inklusiivista varhaiskasvatusta on syytä vielä kehittää – sen suhteen on haasteita muun muassa resursoinnissa sekä ammattilaisten tietojen ja taitojen jakamisessa (Alijoki & Pihlaja 2017, 264; Mihajlovic 2020, 73; Niemelä 2015, 92).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden yhteistyön voidaan sen kokonaisvaltaisuuden lisäksi nähdä olevan relationaalista asiantuntijuutta (Rantavuori 2019, 64), jossa yhdistyy erilaiset sekä eri alojen asiantuntijuudet. Tässä tutkimuksessa havaitsemani vuorovaikutukseen yhteistyössä liittyvät tutkimustulokset koskivat keskustelun, yhteydenpidon, konsultoinnin, vertaistuen, yhteisen suunnittelun ja sopimisen, työnjaon, sitoutumisen sekä palautteenannon ja kannustamisen tekijöitä. Jos näitä kaikkia tekijöitä sisältyy riittävästi yhteistyöhön, yhteistyö koetaan toimivaksi. Näillä tekijöillä on yhteys Edwardsin (2009, 39) teoriaan relationaalisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta. Myös Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2020) havaitsivat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen asiantuntijat kaipaivat työn organisoimista, tiedonkulun, työnjaon selkiyttämisen sekä sopimusten tekemisen kehittämistä.

Tämän tutkimuksen tuloksissa korostui myös yhteisten sitoutumisten ja sopimuksien sekä niiden noudattamisen merkitys yhteistyössä. Sopiminen, sitoutuminen ja sopimusten noudattaminen nähtiin yhteistyötä mahdollistavina perustekijöinä. Relationaalinen asiantuntijuus on yhteistyötä, jota tehdään vastavuoroisesti sekä vuorovaikutuksellisesti, ja siihen kuuluu muiden näkemysten vastaanottaminen sekä ymmärtäminen (Duhn ym. 2016; Edwards 2009, 2011; Rantavuori ym. 2019, 261). Relationaalisen asiantuntijuuden kautta tapahtuva sitoutuminen muiden asiantuntijoiden tietoihin ja motiiveihin voi tuottaa käytännön tietoa, joka sisältää asiantuntijoiden yhteisiä tavoitteita. Vasta sitoutumisen seurauksena voi syntyä vuorovaikutuksellista asiantuntijuutta. (Edwards 2011, 39; Kupila 2007, 30.)

Tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esille esimerkiksi se, että varhaiskasvatuksen erityisopettajalta toivotaan koulutusta, mallintamista sekä konkreettisia välineitä käytännön työhön, jolloin tunnistetaan VEO:n asiantuntijuutta ja pyritään yhdistämään sitä omaan asiantuntijuuteen. Yhteinen sitoutuminen ja oman sekä muiden asiantuntijuuden tunnistaminen ovat avainasemassa relationaalisen asiantuntijuuden toteutumisessa. Relationaalisessa asiantuntijuudessa ei ole kyse toisen työn täydestä ymmärtämisestä tai sen omaksumisesta. Tärkeää relationaalisessa asiantuntijuudessa on tunnistaa minkälaista asiantuntijuutta toiset voivat tarjota ja miksi, ja kyetä työskentelemään yhdessä tavoitteellisesti, samalla tarjoten omaa asiantuntijuutta yhteistyöhön. (Edwards 2012, 26.) Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyön tavoitteena on tukea lapsia parhaalla mahdollisella tavalla, yhdistäen asiantuntijuuttaan tavoitteisiin päästäkseen.

Tutkimukseni tuloksia tarkastellessani havaitsin, että tutkittavien kirjoituksissa korostui huomattavasti eniten keskusteluun ja yhteydenpitoon liittyvät tekijät. Jos keskustelua oli riittävästi ja yhteydenpito toimi, niin se koettiin yhteistyössä merkittäväksi yhteistyötä edistäväksi ja toimivaksi tekijäksi. On tärkeää, että niin käytännön työssä kuin teoriassa, varhaiskasvatuksessa on tilaa avoimelle vuorovaikutukselle sekä yhteisille tavoitteille (Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019, 15). Mahdollisuus dialogiseen vuorovaikutukseen ja kriittiseen keskusteluun luo myös uutta ymmärrystä (Mäki-Havulinna 2018, 126; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 54). Haasteita yhteistyöhön puolestaan loi se, jos keskustelu tai yhteydenpito eivät olleet avointa tai keskustelua ei juurikaan toteutunut tai ollut tarpeeksi. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajien sekä erityisopettajien yhteistyön kannalta vuorovaikutukseen ja keskusteluun liittyviä tekijöitä tulisi kehittää lisäämällä vuorovaikutusmahdollisuuksia asiantuntijoiden välillä.

Yhteisten arvojen ja käsitysten määrittelemisen sekä neuvottelemisen on tärkeää varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä, johtuen esimerkiksi

yhteiskunnallisista muutoksista, joita inklusion myötä toteutuu (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 54). Tässä tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat yhteisten arvojen olevan tärkeitä yhteistyössä, ja jos arvomaailman suhteen on olemassa näkemuseroja asiantuntijoiden välillä, yhteistyö on haastavaa. Kannustus sekä tukea tarjoavat kollegat, rohkaisu, kunnioitus ja toimiva tiimityö ovat tärkeitä onnistuvan yhteistyön tekijöitä (Dinnebeil ym. 2009, 442; Karvi 2020, 17). Moniammatillisessa yhteistyössä sekä relationaalisessa asiantuntijuudessa on tärkeää katsoa oman asiantuntijuuden rajojen yli ja tunnistaa paitsi muiden asiantuntijoiden osaamista sekä tavoitteita, mutta myös arvoja, ja kehittää näin yhteistä arvomaailmaa (Edwards 2009, 41). Omien ja muiden arvojen jakaminen on avainasemassa lasten parhaaksi tehtävässä yhteistyössä (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020, 331).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yhteinen arvomaailma on merkityksellistä yhteistyössä asiantuntijoiden välillä. Arvomaailmoja voi olla kuitenkin haastava sulauttaa yhteen jos vuorovaikutukselliset elementit yhteistyössä vaativat kehitystä, kuten tässä tutkimuksessa myös todettiin. Rantavuoren ja kollegoiden (2019, 261) mukaan relationaalisen asiantuntijuuden kehittäminen vaatii asiantuntijoilta vastaanottavaisuutta ja yhteisiä tavoitteita, jotta he näkevät yhteisesti lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisen suurimpana tavoitteena. Asiantuntijoiden on tärkeää tunnistaa omat arvonsa, ennen kuin he aloittavat yhteistyötä. Myös arvoista ja asenteista keskusteleminen yhteistyötahojen kanssa voi lisätä yhteistä arvostusta sekä kunnioitusta. Tällaiset keskustelut avaavat asiantuntijoiden näkemyskapasiteettia ja tekevät relationaalisesta asiantuntijuudesta mahdollista. (Rantavuori ym. 2019, 261.) Vuorovaikutuksellista keskustelua vaaditaan näin ollen myös yhteisen arvomaailman rakentamiseen.

Havaitsemieni tulosten mukaan myös työnkuvien sekä työnjaon selkeys vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyön laatuun. Varhaiskasvatuksessa toimittaessa jokaisen toimijan roolin tulisi olla selkeä, niin asiantuntijoiden, kuin ulkopuolisten tahojen

ja huoltajien (Dinnebeil ym. 2009, 442). Työnkuvien selkeyttämistä toivottiin tutkittavien puolesta myös esimiestaholta (ks. myös Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 334). Lisäksi työnantaja- ja esimiestaholta kaivataan yhteistyön kehittämiseksi ja työn selkeyden vuoksi tarkempia kirjallisia ohjeita työn toteuttamiseksi. Esimiehen tuki vaikuttaa myönteisesti työyhteisön yhteistyöhön sekä toimintakulttuuriin. Tähän liittyy myös esimiehen sekä työnantajan määrittelemät selkeät toiminnan rakenteet. (Karvi 2020, 17.) Esimies- ja työnantajatoimien lisäksi tutkimukseni tuloksissa tuli esille se, että varhaiskasvatuksen erityisopettajilta toivottiin myös tukea varhaiskasvatussyksiköiden tiimeille ja työyhteisöille. Varhaiskasvatuksessa erityisopettajan tuki työntekijöille sekä ohjaukseen on voimavara (Jormakka 2011, 110). Tukea toivottiin erityisesti henkilöstön osaamisen vahvistamiseen sekä työyhteisön yhteiseen suunnitteluun ja arviointiin. Tunnistettaessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuuden tarjoamat mahdollisuudet, ja yhdistettäessä sitä omaan asiantuntijuuteen mahdollistetaan relationaalisen asiantuntijuuden toteutumista (Edwards 2009, 39; 2011, 34).

Yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus koettiin toimiviksi käytännöiksi yhteistyössä, ja yhteisopettajuutta toivottiin lisättävän työelämään. Yhteisopettajuus koetaan hyödylliseksi, mutta se ei ole vielä kovin vakiintunut toimintamuoto opettajien ja erityisopettajien välillä (Mihajlovic 2020, 92). Kaiken moniammatillisen yhteistyön on hyvä olla säännöllistä. Säännöllinen kokoontuminen luo kehityksellisen jatkumon yhteistyölle ja luo rytmiä sekä ryhtiä toimintaan (Niemistö 2002, 55). Yhteis- tai samanaikaisopettajuus antaa mahdollisuuden toteuttaa säännöllistä pedagogista ja erityispedagogista toimintaa lapsiryhmissä.

Konkreettiset tukimenetelmät nousivat esille tutkimustuloksissa yhtenä tekijänä yhteistyössä. Konkreettisilla tukimenetelmillä tarkoitettiin välineitä, menetelmiä ja toimintaa, joita varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai yhteistyöasetelma järjestävät lapsiryhmiin ja lapsille. On tärkeää, että erityispedagogiikan asiantuntija järjestää oman asiantuntijuutensa perusteella

tarvittavia resursseja tukea tarvitsevien lasten hyväksi (Dinnebeil ym. 2009, 440). Tässä tutkimuksessa esille tulleita menetelmiä olivat muun muassa havainnointi, pienryhmätoiminta, yksilöllinen opetus, arvioinnit tai käytännön pedagogiset välineet. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien tarjoamat konkreettiset ratkaisut koettiin toimivina, ja niitä toivottiin yhä enemmän käytäntöön.

Tutkimukseni tuloksissa nousi myös esille yksilöllisempiä käytäntöjä, jotka koettiin toimiviksi yhteistyössä. Esimerkiksi asiantuntijoiden yhteinen kouluttautuminen tai VEO:n tarjoama koulutus varhaiskasvatuksen opettajille sekä muulle työyhteisölle koettiin yhteistyötä edistäviksi käytännöiksi. Lisäksi mainittiin mentorointi, yhteistyö opiskeluvaiheessa sekä "Kaveri-tiimi"-toiminta.

Vertaistuki ja -mentorointi ovat oivallisia käytänteitä yhteistyössä (Karila & Kupila 2010). Vertaismentoroinnilla voidaan tukea yhteistyön toimivuutta. Asiantuntijuuden sekä kokemusten jakamisen kautta yksilöt voivat oppia yhteistyötaitoja sekä ammatillista käyttäytymistä työyhteisöissä. (Kupila, Ukkonen-Mikkola & Rantala 2017, 45.) Yhteistyötä olisi ehdottomasti syytä harjoitella myös jo opiskeluvaiheessa, jotta tuleville opettajille muodostuisi edes jonkinlainen käsitys jaetusta asiantuntijuudesta. Se, että oppii tietämään, kuka on kuka, on tärkeä osa tulevaa työtä. (Edwards 2005, 179.) Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien opiskeluvaiheen yhteistyötä voisi tehdä esimerkiksi harjoittelujen yhteydessä tai kehittämällä kursseilla fiktiivisiä tilanteita, joissa toimia yhteistyössä. Tutkimuksessa esille noussut "Kaveri-tiimi"-toiminta voisi olla hyvinkin mielenkiintoista toteuttaa esimerkiksi aivan erilaisessa kunnassa ja päiväkodissa toimivan samankaltaisen tiimin ja lapsiryhmän kanssa – tarjoten vastavuoroisesti vertaismentorointia ja vaihdellen ideoita.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen perusteella oli havaittavissa, että jos varhaiskasvatuksen erityisopettajilla olisi enemmän aikaa ja mahdollisuuksia läsnäoloon, monia tekijöitä varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä olisi mahdollista

kehittää sekä toteuttaa. Kyseisiä tekijöitä ovat muun muassa vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, yhteisopettajuus, asioiden sopiminen ja työnjako sekä konkreettiset tukiratkaisut. Moni näistä tekijöistä sekä käytännöistä on jo varhaiskasvatuksessa olemassa olevia rakenteita tai niihin on olemassa valmiuksia (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 335) – niitä tulee jatkossa ainoastaan strukturoida, säännöllistää ja lisätä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tähän voidaan parhaiten vaikuttaa työnantajien toimesta, parantamalla resursseja varhaiskasvatuksessa sekä kehittämällä varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien väliseen yhteistyöhön ja eri asiantuntijoiden työnkuviin selkeyttä. Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien vastuulle jää heidän keskinäisen yhteistyönsä organisointi sekä toteuttaminen, jossa olennaisessa osassa tulisi olla relationaalinen asiantuntijuus sekä asioista keskusteleminen ja sopiminen.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus sekä jatkotutkimusaiheet**

Laadullista tutkimusta arvioidessa on syytä arvioida koko tutkimusprosessia. Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa luotettavuustekijänä koko prosessin lisäksi on tutkija itse, sekä tutkijan toteuttama raportointi (Puusa & Juuti 2020, 167), toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa arvioidaan mittausten luotettavuutta. (Aaltio & Puusa 2020, 169; Eskola & Suoranta 1998, 151-152.) Tämän tutkimukseni luotettavuuden kannalta olen pyrkinyt raportoimaan tutkimusprosessin hyvin tarkasti (Aaltio & Puusa 2020, 172; Puusa & Juuti 2020, 167). Olen arvioinut tutkimukseni luotettavuutta muun muassa Eskolan ja Suorannan (1998, 152-153) esittämien neljän eri kriteerin avulla, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus sekä vahvistuvuus.

Uskottavuuden kriteerin mukaisesti tutkijan saamien tulosten tulee vastata tutkimukseen osallistuneiden tutkittavien käsityksiä (Aaltio & Puusa 2020, 172; Eskola & Suoranta 1998, 152-153). Uskottavuuden kriteeriin vastatakseni olen analysoinut aineiston hyvin tarkasti ja jättänyt analyysiyksiköt analyysissä alkuperäiseen muotoonsa. Näin pystyin helposti palaamaan analyysissä myös

taaksepäin ja tekemään jotain uudelleen tarvittaessa. Käytin analyysin tekoon runsaasti aikaa ja toteutin sen huolellisesti. Tein osan analyysivaiheista useampaan kertaan, esimerkiksi aineiston tyypittelyvaiheessa. Tämän tutkimuksen uskottavuutta vahvistaa myös se, että olen tuonut esiin monipuolisesti tuloksia, niin teksti- kuin taulukkomuodossa, sekä nostanut esille mahdollisimman paljon suoria esimerkkejä aineistosta.

Siirrettävyyden kriteeri merkitsee tutkimuksen yleistettävyyttä tai sen siirrettävyyttä toiseen kontekstiin (Aaltio & Puusa 2020, 172; Eskola & Suoranta 1998, 152-153). Tämä tutkimus on aineiston kokoon suhteutettuna jokseenkin yleistettävissä suomalaiseseen varhaiskasvatukseen sen perusteella, että vastauksia tutkimuskyselyyn kertyi 50:ltä tutkittavalta 41:stä eri kunnasta 16:sta maakunnasta, jolloin voidaan todeta, että aineisto kuvaa laajasti erilaisten kuntien varhaiskasvatuskonteksteja. Tämän tutkimuksen luotettavuutta siirrettävyyden kriteeriin nähden lisää myös se, että tutkimus voitaisiin toteuttaa myös toisissa tutkimusympäristöissä, esimerkiksi niissä maakunnissa, joista vastauksia ei kerääntynyt tähän tutkimukseen.

Varmuuden kriteeri merkitsee ennakkoehtojen huomioon ottamista (Eskola & Suoranta 1998, 152-153). Tätä tutkimusta toteuttaessani huomioin mahdolliset ennakkoehdot, ja varauduin muun muassa omiin ennakko-oletuksiin tutkijana. Omien ennakko-oletusten etsiminen ja arvioiminen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhteydessä lisää tutkijan sekä tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2020, 169). Omat ennakko-oletukseni tutkimuksen suhteen liittyivät tutkimusta edeltävään aikaan. Ennen tutkimuksen aloittamista oletin, että tutkimusaiheeseen liittyen havaitsen tuloksia toimivista sekä toimimattomista tekijöistä. Tutkimuksen tulokset olisivat saattaneet keskittyä vain esimerkiksi toimiviin käytäntöihin. Suunnittelin ja toteutin tutkimusprosessin kuitenkin niin, että ennakko-oletukseni eivät vaikuttaneet sen toteuttamiseen. Tämä näkyy muun muassa tutkimuskysymysten monipuolisuudessa ja aineistonkeruun laajuudessa. Tutkimustulokset olisivat voineet olla ennakko-oletuksistani riippumatta myös yksipuolisempia, eikä tämä olisi ollut haitallista tutkimukselle.



Vahvistuvuuden kriteeri merkitsee tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua sen teoreettisen viitekehyksen perusteella – saako tutkimus tukea aiemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 152-153). Olen pohjannut tämän tutkimuksen aiempiin tutkimuksiin liittyen yhteiskunnallisiin sekä ammatillisiin tutkimusaiheisiin, joita on tutkittu niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Olen pyrkinyt käyttämään tutkimukseni tukena monipuolisesti erilaista tutkimustietoa sekä lähteitä, kuten esimerkiksi tieteellistä tutkimusta, alan kirjallisuutta sekä lainsäädäntöä ja säädöksiä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkimuksen toistettavuuden sekä analyysin arvioitavuuden avulla. Tutkimusraportin on oltava niin yksityiskohtainen, että sen perusteella on mahdollista seurata tutkijan päättelyä sekä toistaa tutkimus. (Aaltio & Puusa 2020, 172; Eskola & Suoranta 1998, 156-157.) Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimukseni metodologisesta suunnittelusta ja toteutuksesta niin tarkasti, että tutkimus on mahdollista toistaa. Tosin on todettava, että tutkittavat vastasivat tutkimuskyselyyn anonymisti, joten samoja tutkittavia ei ole mahdollista tavoittaa.

Tätä tutkimusta tehdessä olen arvioinut myös tutkimuksen eettisyyttä koko tutkimusprosessin ajan (Aaltio & Puusa 2020, 172-172), sekä noudattanut tutkimuksen teon eettisiä periaatteita sekä hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. mm. Jyväskylän yliopisto 2020; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Olen pyrkinyt toteuttamaan tämän koko tutkimuksen eettisesti, kunnioittaen tutkittavia sekä muuta tiedeyhteisöä. Olen myös pyrkinyt raportoimaan tutkimustulokset niin, että kunnioitan tutkittavien yksityisyyttä sekä muiden tutkijoiden tekemää aiempaa tutkimusta, viitaten aiempaan tutkimukseen eettisiin periaattein.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on tärkeässä asemassa myös tutkimuksen ulkoinen arviointi (Aaltio & Puusa 2020, 180). Tätä tutkimusta tehdessäni sekä raportoidessani olen saanut useasti tutkimusprosessin eri vaiheissa palautetta vertaisilta sekä kouluttajilta liittyen tutkimukseeni ja raportointiini. Olen näiden arvioiden sekä palautteiden perusteella kehittänyt ja

tarkentanut tutkimustani ja sen raportointia luotettavuuden kannalta, muun muassa tukemalla sitä lisää aiemmalla tutkimustiedolla.

Tämä tutkimus oli melko pienimuotoinen. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi syytä tarkastella laajemman otannan kokemuksia yhteistyöstä. Jatkotutkimuksissa voisi myös rajata tutkittavaa näkökulmaa tarkemmin, esimerkiksi ainoastaan yhteistyössä kehitettäviin tekijöihin, ja tiedustella asiaa asiantuntijoilta tarkennetuilla kysymyksillä avointen sijaan – edes osittain. Tässä tutkimuksessa käytettiin myös vain tiettyä aineistonkeruumenetelmää, jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista tutkia aihetta myös erilaisin metodologisin ratkaisuin, kuten esimerkiksi haastattelemalla ja havainnoimalla tutkittavia. Jatkotutkimusta voisi olla mielenkiintoista toteuttaa myös yhteiskunnallisten muutosten jälkeen, kuten esimerkiksi lakimuutosten, jolloin voisi tarkastella muutoksen tuomien seikkojen vaikutuksia yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisestä yhteistyöstä tulee tehdä laajempaa ja tarkempaa tutkimusta, ennen kuin voidaan esimerkiksi laatia kunnallisia tai valtakunnallisia ohjeistuksia yhteistyön perustaksi. Suppeammassa kontekstissa esimiehillä, opettajilla ja erityisopettajilla on kuitenkin oltava aina mahdollisuus yhteistyön paikalliseen rakentamiseen lasten yksilöllisiin tarpeisiin nähden.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 169–180. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>. Luettu 14.9.2020.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2017. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) 2017. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–272. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524517638>. Luettu 8.4.2020.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 2018 49 (1), 75–81. [https://www.researchgate.net/publication/337137007\\_Kasiteanalyysista\\_varhaiskasvatuksen\\_pedagogiikan\\_maarittelyyn](https://www.researchgate.net/publication/337137007_Kasiteanalyysista_varhaiskasvatuksen_pedagogiikan_maarittelyyn). Luettu 25.3.2020.
- Beninghof, A. M. 2012. Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning. Hoboken, NJ: Jossey-Bass. E-kirja. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=817491>. Luettu 12.4.2020.
- Bullough Jr., R.V. 2015. Teaming and teaching in ece. Neoliberal reforms, teacher metaphors, and identity in head start. *Journal of Research in Childhood Education* 29 (3), 410–427. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568543.2015.1050563>. Luettu 12.4.2020.
- Byrd, D. R. & Alexander, M. 2020. Investigating special education teachers' knowledge and skills. Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research* 4 (2), 72–82. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020059790>. Luettu 11.12.2020.

- Cruz, R. & Tantia, J. 2017. Reading and understanding qualitative research. *American Journal of Dance Therapy* 39 (1), 79–92. Verkkojulkaisu. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10465-016-9219-z>. Luettu 8.11.2020.
- Dickins, M. 2014. *A-Z of inclusion in early childhood*. Maidenhead: McGraw Hill, Open University Press. E-kirja. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=1630543>. Luettu 8.4.2020.
- Dinnebeil, L., Pretti-Frontczak, K., & McInerney, W. 2009. A consultative itinerant approach to service delivery: Considerations for the early childhood community. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 40 (4), 435–445. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/232589133?accountid=11774>. Luettu 29.11.2020.
- Duhn, I., Flear, M. & Harrison, L. 2016. Supporting multidisciplinary networks through relationality and a critical sense of belonging. Three ‘gardening tools’ and the Relational Agency Framework. *International Journal of Early Years Education* 24 (3), 378–391. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1196578>. Luettu 22.11.2020.
- Edwards, A. 2005. Relational agency. Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>. Luettu 21.11.2020.
- Edwards, A. 2009. Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. *Journal of Children's Services* 4 (1), 33–43. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1108/17466660200900004>. Luettu 20.11.2020.

- Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices. Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research* 50 (2011), 33–39. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0883035511000255?via%3Dihub>. Luettu 20.11.2020.
- Edwards, A. 2012. The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction* 1 (1), 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003>. Luettu 21.11.2020.
- Edwards, A. 2015. Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 779–784. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>. Luettu 11.12.2020.
- Eskola, J. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–200. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>. Luettu 14.9.2020.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-035-6>. Luettu 8.11.2020.
- Farrell, A. 2005. Ethics and research with children. Teoksessa A. Farrell (toim.) 2005. *Ethical Research with Children*. ProQuest Ebook Central, 10–23. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=287820>. Luettu 6.11.2020.
- Ferreira, J. M. 2018. Inclusive early childhood education and the role of peer interaction. Brazil and Finland in dialogue. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104470>. Luettu 12.4.2020.

- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja.  
Tampere: Tampereen yliopisto.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf>. Luettu 12.4.2020.
- From, K. 2010. "Että saisi olla lapsena toisten lasten joukossa." Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22736/9789513938017.pdf>. Luettu 12.4.2020.
- Hsieh, H. & Shannon, E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15, 1277–1288. Verkkojulkaisu.  
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/1049732305276687>. Luettu 8.11.2020.
- Jormakka, P. 2011. Se on yhteistä työtä. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37138/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011122211845.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 14.4.2020.
- Jyväskylän yliopisto 2020. Jyväskylän yliopiston julkaisueettiset periaatteet. Verkkojulkaisu.  
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimuspalvelut/tutkimushallinto/tutkimusetiikan-tukipalvelut/ihmistieteiden-eettinen-toimikunta/tee-lausuntopyynto/lausuntopyynto-liitteet/julkaisueettiset-periaatteet-2020>. Luettu 15.12.2020.
- Kakkuri-Knuutila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. E-kirja.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789524958813>. Luettu 7.11.2020.

- Kangas, J. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Multi-voiced development in Finnish early childhood education practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 18 (11), 1-17.  
<https://doi.org/10.26803/ijlter.18.11.1>. Luettu 14.4.2020.
- 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/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>. Luettu 1.1.2021.
- Karila, K. & Kupila, 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti.  
[http://www.tsr.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf](http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf). Luettu 29.11.2020.
- Karvi 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. *Julkaisut* 15:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf). Luettu 11.12.2020.
- Karvi 2020. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Arvioinnin tiivistelmä. Tiivistelmät 7:20. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2020/06/KARVI\\_T0720.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/06/KARVI_T0720.pdf). Luettu 29.11.2020.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–74. E-kirja.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>. Luettu 14.9.2020.
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 25.3.2020.
- Kupila, P. 2017. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) 2017. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–308. E-kirja.  
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524517638>. Luettu 25.3.2020.
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., & Rantala, K. 2017. Interpretations of Mentoring during Early Childhood Education Mentor Training. *Australian Journal of Teacher Education* 42 (10).  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n10.3>. Luettu 20.11.2020.
- Laine, T. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42. E-kirja.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>. Luettu 14.9.2020.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp. E-kirja. <https://www-booky-fi.ezproxy.jyu.fi/lainaa/1174>. Luettu 15.12.2020.



- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. 2013. Verkkokyselytutkimuksen otoksen valinta. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) 2013. Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. E-kirja, 79–95. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517684101>. Luettu 7.11.2020.
- Mihajlovic, C. 2020. Special educators' perceptions of their role in inclusive education. A case study in Finland. *Journal of Pedagogical Research* 4 (2), 83–97. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020060179>. Luettu 11.12.2020.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) 2015. *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 66–90. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-647-1>. Luettu 6.4.2020.
- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 30.11.2020.
- Niemelä, R. 2015. Inclusionary practices in a Finnish pre-primary school context. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153543/inclusio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 22.11.2020.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Opetushallitus 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 6.4.2020.

- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf). Luettu 25.3.2020.
- Opetushallitus 2019. Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia. Raportit ja selvitykset 2019:3.  
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaaminen-2035>.  
Luettu 14.4.2020.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 155–187. E-kirja.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/951-44-6658-6>. Luettu 3.12.2020.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research and evaluation methods. 4.painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa. Näkökulmana inklusio. Kasvatus 49 (2), 42–53.  
[https://www.researchgate.net/publication/260311130\\_Erityisen\\_tuen\\_kaytannot\\_varhaiskasvatuksessa\\_-\\_nakokulmana\\_inklusio](https://www.researchgate.net/publication/260311130_Erityisen_tuen_kaytannot_varhaiskasvatuksessa_-_nakokulmana_inklusio). Luettu 8.4.2020.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2019. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) 2019. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–45. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-971-7>.  
Luettu 6.4.2020.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.  
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>. Luettu 14.9.2020.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 141–152. E-kirja.  
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>. Luettu 14.9.2020.

- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 23–54. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>. Luettu 14.9.2020.
- Rantavuori, L. 2019. Kohti relationaalista asiantuntijuutta varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/116282>. Luettu 12.4.2020.
- Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. 2019. Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher Development* 23 (2), 249–263. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1558106>. Luettu 20.11.2020.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C. L. 2019. Committing, engaging and negotiating. Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225-235. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63923/1s2.0s0742051x1830917xmain.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 31.1.2021.
- Toepoel, V. 2016. Doing surveys online. London: SAGE Publications Ltd. <http://methods.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/book/doing-surveys-online>. Luettu 7.11.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 7.11.2020.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. 2018. Researching Finnish Early Childhood Teachers' Pedagogical Work Using Layder's Research Map. *Australasian Journal of Early Childhood* 43 (4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>. Luettu 19.11.2020.

- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. 2020. Varhaiskasvatuksen työ muuttuu : muuttuuko asiantuntijuus?. *Työelämän tutkimus*, 18 (4), 323-339.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73697/ukkonenmikkolaym.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 1.1.2021.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446885280>.  
Luettu 6.4.2020.
- Viitala, R. 2019. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) 2019. *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-70. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-971-7>.  
Luettu 6.4.2020.
- Yin, R. K. 2015. *Qualitative research from start to finish*. Second Edition. ProQuest Ebook Central.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=2008479>. Luettu 6.11.2020.
- Yliopistolaki 558/2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>.  
Luettu 15.12.2020.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuksen kyselylomake.



#### Kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisestä yhteistyöstä

Pro gradu-tutkimus

Tämä on erityispedagogiikan Pro gradu-tutkielman tutkimuskysely. Tässä kyselyssä kerätään tietoa varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista kyseisten asiantuntijoiden välisestä yhteistyöstä. Kerätty aineisto analysoidaan syksyn 2020 aikana laadullisin tutkimusmenetelmin. Valmis tutkimusraportti julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa (<https://jyx.jyu.fi/>).

Me varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat teemme hyvin paljon keskenämme yhteistyötä, jossa me jaamme asiantuntijuuttamme lasten edun toteutumiseksi. Tässä tutkimuksessa tutkitaan minkälaiset menetelmät ja toimintatavat koetaan toimiviksi tai puutteellisesti toimiviksi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä, sekä kuinka niitä voisi kehittää. Tavoitteena on tuoda tietoa ja tutkimustuloksia julki varhaiskasvatuksen ammattilaisille hyvin tai huonosti toimiviksi koetuista toimintatavoista, ja tätä kautta edesauttaa kehittämään toimivia yhteistyömalleja käytännön työskentelyyn.

Tämän kyselyn lopussa on luettavissa tutkimuksen tietosuojailmoitus, josta löytyy tarvittavat tiedot tutkimuksesta, tutkimuksen tekijästä ja aineistonhallinnasta. Tässä tutkimuksessa ei kerätä tai julkaista henkilötietoja, vastaaminen on täysin anonymia. Vastauksista poimittuja sitaatteja käytetään jonkin verran tutkielmaraportoinnissa. Huomaathan, että lähetettyäsi vastauksesi tähän kyselyyn sitä ei voi enää muokata tai poistaa aineistosta. Huomaathan myös noudattaa omaa työtäsi koskevaa vaitiolovelvollisuutta, ja vastata kyselyyn sen mukaisesti sekä paljastamatta mitään tunnistettavia tietoja, kiitos.

*\* = Kysymys on pakollinen*

#### 1. Työskentelen \*

- Varhaiskasvatuksen opettajana
- Esiopettajana
- Varhaiskasvatuksen erityisopettajana

2.

Mikäli vastasit Varhaiskasvatuksen erityisopettajana, kuvaa lyhyesti työnkuvaasi alle

(esimerkiksi "konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja/ VEO - vastuualue 8 lapsiryhmää samassa päiväkodissa/ vastuualue 3 eri päiväkotia")

3.

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt yhteensä kyseisessä ammatissa?

\*

4.

Missä kunnassa työskentelet?

\*

Seuraavissa kysymyksissä tiedustellaan varhaiskasvatuksen opettajien sekä erityisopettajien väliseen yhteistyöhön liittyviä kokemuksia. Kysymykset ovat avoimia, joten niihin voi vastata haluamallaan tavalla. Vastaus voi olla lyhyt tai pitkä, ja kirjoitettu teksti- tai tarinamuodossa tai esimerkiksi listaten. Vastauksiin voi kirjoittaa konkreettisia esimerkkejä, vinkkejä, onnistumisia ja epäonnistumisia tai vain listata asioita, jotka toimivat ja eivät toimi käytännön työssä. Vastauksiin voi kirjoittaa esimerkiksi siitä, mistä pitää toisen ammattiryhmän kanssa työskentelyssä ja mistä ei. Tavoitteena on tuoda esille toimivia tai toimimattomia ratkaisuja meille kaikille ammattilaisille. Kiitos jo etukäteen vastauksistasi sekä vaivannäöstäsi!

**5. Minkälaiset yhteistyömenetelmät, toimintatavat, toiminnot, käytänteet, asiat, tai muut yhteistyöhön liittyvät tekijät *olet kokenut toimiviksi* varhaiskasvatuksen opettajien sekä erityisopettajien välisessä yhteistyössä?**

...

**6. Minkälaiset yhteistyömenetelmät, toimintatavat, toiminnot, käytänteet, asiat, tai muut yhteistyöhön liittyvät tekijät *eivät toimi mielestäsi* varhaiskasvatuksen opettajien sekä erityisopettajien välisessä yhteistyössä?**

...

**7. Kuinka varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välistä yhteistyötä voisi mielestäsi kehittää?**

Oheisesta linkistä pääset lukemaan ja halutessasi tallentamaan tutkimuksen tietosuojailmoituksen, joka koskee tutkimuksen tietojen käsittelyä:

[Tietosuojailmoitus](#)

Tutkijan ja tutkimuksen ohjaajan yhteystiedot löytyvät tarvittaessa tietosuojailmoituksesta.

**8. Ennen vastauksesi lähettämistä annathan vielä suostumuksesi sen käyttöön tässä tutkimuksessa \***

- Annan suostumukseni tämän vastauksen käyttämiseen *Kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisestä yhteistyöstä*-tutkimuksessa

**9. Kiitos vastauksistasi! Tähän voit vielä kommentoida tai kertoa jotain halutessasi:**

Lähetä



## Liite 2. Kyselylomakkeen saateteksti Facebook-ryhmissä.

Julkaistu 26.9.2020.

Hei kaikki kollegat!

Toivoisin hartaasti apuanne 😊

Teen Pro gradu-tutkielmaa Jyväskylän yliopistossa aiheesta ”**Kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisestä yhteistyöstä**”. Tutkimuksessa tutkitaan minkälaiset menetelmät ja toimintatavat koetaan toimiviksi tai puutteellisesti toimiviksi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisessä yhteistyössä Suomessa, sekä kuinka niitä voisi kehittää. Tavoitteena on tuoda tietoa ja tutkimustuloksia julki varhaiskasvatuksen ammattilaisille hyvin tai huonosti toimiviksi koetuista toimintatavoista, ja tätä kautta edesauttaa kehittämään toimivia yhteistyömalleja käytännön työskentelyyn.

Tutkimusaineiston keruun toteutan kyselyn avulla. Kaipaisin nyt vastaajia kyselyyn, sekä varhaiskasvatuksen opettajia että varhaiskasvatuksen erityisopettajia – ja mielellään ympäri Suomen työskenteleviä 😊 Kysely on täysin anonyymi, ja vastaamaan pääset oheisen linkin kautta. Vastaamiseen kuuluva aika riippuu teistä itsestänne 😊

Vastausaikaa on alustavasti 4.10.2020 saakka, tai siihen saakka kun kysely täyttyy. Suuret kiitokset jo etukäteen avustanne!

- Linkki kyselyyn -

### Liite 3. Aineiston analyysi. Kategoriset ala-, ylä- ja pääluokat.

