

Taija Savolainen

**TEHOSTETTU TUKI JA OPPIMISVAIKEUKSIEN
ENNALTAEHKÄISYN IDEAALIMALLI ESIOPETUKSESSA
- Oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä.**

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2012
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

TIIVISTELMÄ

Savolainen, Taija. 2012. TEHOSTETTU TUKI JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ENNALTAEHKÄISYEN IDEAALIMALLI ESIOPETUKSESSA. Oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö. 83 sivua + liitteet (2kpl).

Varhainen puuttuminen on ollut varhaiskasvatuksessa jo pitkään yhtenä toiminta-ajatuksena, ja perusopetuslain muutos vuonna 2010 toi esiopetukseen uuden tukimuodon, tehostetun tuen. Oppimisvaikeudet ovat yksi osa-alue, johon varhaisen puuttumisen ja tehostetun tuen avulla voitaisiin vaikuttaa. Tässä pro gradu -tutkimuksessa selvitettiin oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä tehostetusta tuesta esiopetuksessa sekä näkemyksiä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvästä ideaalimallista.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja siinä käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Tutkittavien joukko muodostui yhdeksästä oppilashuollon asiantuntijasta, joita haastateltiin teemahaastatteluin syksyllä 2010. Haastattelut analysoitiin fenomenografisella tutkimusotteella. Oppilashuollon asiantuntijoiden käsitykset tehostetusta tuesta jakaantuivat neljään kuvauskategoriaan, joita olivat 1) *työntekoon liittyvät muutokset* 2) *muutoksen vastaanotto*, 3) *sijoittaminen tukiportaikossa sekä* 4) *lapsi tuen saajana*. Oppilashuollon asiantuntijoiden käsitykset ideaalimallista, joka keskittyisi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn, jakaantuivat myös neljään kuvauskategoriaan: 1) *ajatuksiin konkreettisesta toteutuksesta*, 2) *varhaisen tuen näkökulmaan*, 3) *ideaalimallin toteutumisen ehtoihin* sekä 4) *ideaalimallin ajatuksen vastaanottoon*.

Tutkimuksen johtopäätöksinä voidaan todeta, että tehostettu tuki esiopetuksessa tarvitsee selkeämpää määrittelyä käytännön toteuttamisen osalta. Esiin nousi monimuotoisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä: vahvojen näkemyksien ohella esitettiin jäsentymättömpiä käsityksiä tehostetusta tuesta. Tehostetun tuen käytäntö voisi puuttua esimerkiksi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn, johon haastateltavat hahmottelivat ideaalista toimintamallia. Oppilashuollon asiantuntijoiden käsitysten perusteella varhainen tunnistaminen ja tuki olisi tarpeen jo ennen esiopetusikää. Ideaalimallin toteuttaminen vaatisi vahvaa muutosjohtamista sekä resursseja.

Tutkimustulokset haastavat varhaiskasvatuksen ammattilaiset kehittämään selkeämpää ja yhteneväisempää mallia esiopetuksen tehostetun tuen käytännön toteuttamiselle. Ammattitaitoisen varhaiskasvatushenkilöstön koulutuksella ja täydennyskoulutuksella voimme osaltamme vastata tähän tarpeeseen. Myös varhaisempi puuttuminen oppimisvaikeuksiin ja varhainen tukeminen oppimisvaikeuksia kohdatessa vaativat osaajiksi varhaiskasvatuksen ammattilaisia.

Avainsanat: esiopetus, tehostettu tuki, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy, käsitykset, varhainen puuttuminen, varhainen tuki

Key words: pre-school education, intensified support, early recognition of learning difficulties, perceptions, early interventions

Sisällys

| | | |
|---|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | ESIOPETUS..... | 8 |
| | 2.1 Suomalainen esiopetus ja esiopetuksen oppilashuolto..... | 8 |
| | 2.2 Esiopetuksen opetussuunnitelma | 11 |
| | 2.3 Esiopetuksen toteutus ja moniammatillinen yhteistyö..... | 12 |
| 3 | OPPIMISVAIKEUDET JA KOLMIPORTAINEN TUKI | 16 |
| | 3.1 Oppimisvaikeudet..... | 16 |
| | 3.2 Varhainen tuki..... | 20 |
| | 3.3 Kolmiportainen tuki..... | 25 |
| | 3.3.1 Tehostettu tuki, pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys..... | 25 |
| | 3.3.2 Yleinen tuki, erityisen tuen päätös ja HOJKS..... | 27 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 29 |
| | 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset | 29 |
| | 4.2 Fenomenografinen tutkimusote | 30 |
| | 4.3 Oppilashuollon asiantuntijat tiedonantajina | 31 |
| | 4.3.1 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä..... | 32 |
| | 4.3.2 Aineiston analyysi | 34 |
| | 4.4 Aineistonkeruun luotettavuus | 37 |
| 5 | OPPILASHUOLLON AMMATTILAISTEN KÄSITYKSET TEHOSTETUSTA TUESTA..... | 39 |
| | 5.1 ”Ei se ehkä lisää työmuotoa, mut pitää osata ottaa uus työkalu käyttöön” | 40 |
| | 5.2 ”Sehän on kaikille nyt uusi asia ja opeteltava asia” | 42 |
| | 5.3 ”Niin, yleinen, erityinen, tehostettu ja erityinen on sit se korkein”..... | 45 |
| | 5.4 ”..niitä lapsia on niin valtavan monenlaisia..” | 47 |

| | | |
|------|---|----|
| 6 | OPPILASHUOLLON AMMATTILAISTEN KÄSITYKSET OPPIMISVAIKEUKSIEN ENNALTAEHKÄISYN IDEAALIMALLISTA..... | 49 |
| 6.1 | ”Ja ylipäättään tarpeeks porukkaa, ei kai sinne, käsiparejahan sinne tarvitaan” | 49 |
| 6.2 | ”Kun oppimisvaikeudet, ne on semmonen ongelmavyyhti” | 54 |
| 6.3 | ”Se pitäis olla sit niin hyvin suunniteltu ja jotenki, mitä se on” | 56 |
| 6.4 | ”Että en mä muuta semmosia suurempia uhkakuvia näkis, päinvastoin aattelen et’ riemulla otettais vastaan” | 58 |
| 7 | POHDINTA..... | 61 |
| 7.1 | Tutkimustulosten tarkastelu | 61 |
| 7.2. | Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset | 68 |
| 7.3 | Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusideat | 72 |
| | LÄHTEET | 76 |
| | LIITTEET | 84 |
| | Liite 1 Teemahaastattelurunko | 84 |
| | Liite 2 Kuvauskategoriat horisontaalisesti toisiinsa sijoittuneina | 87 |

1 JOHDANTO

Suomalainen esiopetus koki muutoksen lapselle tarjottavien oppimisen ja kehityksen tukemisen osalta vuonna 2010, kun perusopetuslain muutos (642/2010) toi kentälle uuden tuen muodon, tehostetun tuen. Lyhykäisyydessään sillä tarkoitetaan tuen muotoa, joka sijoittuu yleisen tuen ja erityisen tuen välimaastoon. Tehostettua tukea on tarkoitettu annettavaksi silloin, kun yleinen tuki ei yksin riitä ja kun erityisen tuen tarve ei ole vielä täysin täyttynyt. Perusopetuslaki toimii lähtökohtana esiopetuksen opetussuunnitelman perusteille, joka lakimuutoksen myötä myös päivitettiin vuonna 2010. Päivitetty esiopetuksen opetussuunnitelma (2010) on tullut ottaa käyttöön viimeistään elokuun 2011 alusta. Tämä lakimuutos tunnustaa tarvetta eräänlaiselle lisäannokselle erityistä tukea – on selkeästi havaittu, että yleinen tuki ei kaikkien kohdalla riitä, mutta siirtyminen suoraan erityiseen tukeen ei olisi oikea ratkaisu. Tukiportaikon muuttaminen voidaan nähdä kannanottona varhaisemman puuttumisen puolesta.

Oppimisvaikeudet ovat olleet mielenkiinnon kohteena erityispedagogisessa, psykologisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa jo pitkään. Useat tutkimukset osoittavat oppimisvaikeuksien syiksi hermoston kehityksen erilaisuutta, geeniperimäämme tai neurologisia vammoja (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 172; Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009). Oppimisvaikeudet johtavat tilanteeseen, jossa toisille oppiminen on hankalampaa kuin muille. Varhaisen puuttumisen tehokkuudesta oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja lieventämiseen osoittavat useat

tutkimukset (mm. Clark, Pritchard & Woodward 2010; Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau & Fuchs 2010; Harn, Linan-Thompson & Roberts 2008). Taloustieteen professori, nobelisti James Heckman (2011) puhuu varhaiskasvatukseen panostamisen ja varhaisen puuttumisen puolesta: Taloustieteiden näkökulmastakin katsottuna varhainen puuttuminen oppimisvaikeuksiin olisi yhteiskunnallisesti edullisempaa, kuin puuttuminen myöhempisiin (oppimisvaikeuksista johtuviin) ongelmiin, kuten syrjäytymiseen.

Varhainen puuttuminen on perusteltua myös lasten oikeuksien näkökulmasta. Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) Lasten oikeuksien sopimus on ratifioitu lähes koko maailmassa, ja siihen sitoutuneet ovat luvanneet ryhtyä toimenpiteisiin koulunkäynnin säännöllisyyden edistämiseksi ja koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseksi. (Lasten oikeuksien sopimus, artikla 28; Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta 60/1991.) Kun huomioon otetaan myös perusopetuslain (628/1998 § 16–17; perusopetuslain muutos 642/2010) velvoittaminen oppimisen tukemiseen, on kyseessä lapsen lähtökohtainen oikeus saada opetusta sekä valtion velvollisuus järjestää hänelle soveltuvaa tukea oppimisen mahdollistamiseen.

Esiopetuksessa oppilashuollolla tarkoitetaan toimintaa, joka sekä edistää, ylläpitää että lisää edellytyksiä niin lapsen hyvälle oppimiselle kuin psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle kuin sosiaaliselle hyvinvoinnillekin (esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 37). Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä tehostetusta tuesta. Tutkimukseni toinen teema hahmottelee vastauksia siihen, millaisena oppilashuollon asiantuntijat näkevät oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn kohdennetun esiopetuksen konkreettisen toteutuksen. Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy liittyy vahvasti varhaisen puuttumisen tematiikkaan ja siten tehostetun tuen mahdollisuuksiin.

Pro gradu -tutkimukseni aihepiiri liittyy esiopetuksen toiminnan toteuttamiseen, jossa kohteena ovat toimintaa ohjaava esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, moniammatillinen yhteistyö sekä laadukkaan esiopetuksen pedagogiikka. Huomioon täytyy ottaa myös oppimisvaikeudet, niihin puuttuminen ja lapsen tukeminen tuoreen tutkimustiedon valossa. Tutkimuksen omakohtaiseksi tekee myös oma perhepiirini. Tällä hetkellä seuraan erään alkuluokkaa käyvän pienen oppilaan lukutaitojen kehittymistä osa-aikaisen erityisopetuksen avulla. Olen päässyt todistamaan jo upeaa edistymistä ja monta onnistumista, mutta toisinaan myös turhautumisen hetkiä ja itkuja. Tuen oikea-aikainen tarjoaminen tai tuen tehostaminen olisi voinut poistaa monet murheet. Miksi ja mitä odotamme siinä vaiheessa, jolloin voisimme jo toimia?

Millaisia käsityksiä liittyy tehostettuun tukeen, löytyykö siitä uusia apuvälineitä varhaisempaan puuttumiseen? Syntykö tehostetulle tuelle oma käytäntönsä, vai olisiko oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn syytä kohdentaa oma ideaalimallinsa esimerkiksi pilottikokeilun avulla? Näihin teemoihin liittyviä käsityksiä pyrin selventämään tässä pro gradu -tutkimuksessani.

2 ESIOPETUS

Tarkastellaksemme esiopetuksessa annettavien oppimisen ja kehityksen tukemisen muotoja ja varhaisen puuttumisen mahdollisuuksia on meidän ymmärrettävä esiopetus kontekstina. Osana esiopetuksen kokonaisuutta hahmotan tässä tutkimuksessa sitä ohjaavan opetussuunnitelman, laadukkaan esiopetuksen käsitteen sekä moniammatillisen yhteistyön merkityksen lasta unohtamatta. Näkökulmani lapsen kasvuun ja kehitykseen on kehityspsykologinen, joka on pitkään ohjannut suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogista suunnittelua (Poikonen 2003, 18). Kehityspsykologia tarkastelee psyykkistä kehitystä yksilön näkökulmasta. Kehityspsykologian tutkimusalueisiin kuuluu muun muassa varhaislapsuuden ja kouluikäisen kognitiivinen kehitys sekä oppimiskyky ja sen kehittyminen.

2.1 Suomalainen esiopetus ja esiopetuksen oppilashuolto

Esiopetus on kuntien järjestämää opetusta, johon on mahdollista osallistua peruskoulua edeltävänä vuonna, eli vuonna, jolloin lapsi täyttää kuusi vuotta. Esiopetus ei ole Suomessa pakollista, mutta Opetusministeriön julkaisun (2004) mukaan noin 96 % Suomen lapsista osallistuu esiopetukseen. Osaltaan syynä suureen osanottoon voi olla se, että Suomessa esiopetus on maksutonta. (Opetushallitus, esiopetus.) Esiopetusta voidaan järjestää päiväkodeissa tai kouluissa,

ja huolimatta järjestyspaikasta esiopetus lasketaan osaksi varhaiskasvatusta. Esiopetuksen toteutusta ohjaavat perusopetuslaki (628/1998) ja laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010), sekä laki lasten päivähoidosta (36/1973) silloin kun esiopetusta järjestetään päiväkodissa. Valtakunnallisella tasolla esiopetuksen toimintaa ohjaavia asiakirjoja ovat varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet (2005) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Esiopetuksen opettajien kelpoisuus on määritelty opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa (986/1998, § 7): Esiopetusta voi antaa henkilö, joka on suorittanut varhaiskasvatuksen kandidaatin, lastentarhanopettajan tai luokanopettajan tutkinnon. Myös sosiaalialan ohjaajan tai sosionomin (AMK) tutkinnon suorittaneet voivat olla päteviä esiopetuksen antajia tietyissä poikkeustapauksissa (ks. asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.)

Esiopetus toimii yhteistyössä kotien ja koulujen kanssa ja sen pyrkimyksenä on edistää lapsen kasvua ja oppimista, sosiaalisia taitoja sekä vahvistaa itsetuntoa. Erityisessä roolissa on oppimisympäristö, johon kuuluvat myös opettaja ja lapset. (Opetushallitus, esiopetus.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaan esiopetuksessa seurataan ja tuetaan lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kasvua ja kehitystä. Keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen tavoitteeksi on myös määritelty lasten kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavien pulmien havaitseminen ja puuttuminen niihin mahdollisimman varhain ennaltaehkäisten näin mahdollisia tulevia pulmia. Tärkeänä pidetään lapsen terveen itsetunnon vahvistamista positiivisten oppimiskokemusten myötä. Esiopetus on tiivistetysti sanoen kaikkea sitä kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa, joka on suunniteltu kuusivuotiaiden lasten tarpeisiin huomioiden heidät kouluun siirtymässä olevana ikäryhmänä (Lyytinen 1994, 92). Toiminta keskittyy leikin ympärille (esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010). Erityisesti lapsilähtöinen leikki, jossa aikuinen on kuitenkin osallisena, on tärkeä kasvatuksellinen tilanne yleistä kognitiivista kehitystä stimuloimaan (Leseman, Rollenberg & Rispen 2001, 382). Opettajat kykenevät rikastamaan laajentamaan ja kognitiivisesti nostattamaan lasten vertaisleikkiä samalla kun vähentävät sosiaalisten ja yksilöllisten erojen vaikutusta.

Esiopetus voidaan ajatella eräänlaisena elinikäisen oppimisen eteisenä. Esiopetusikäisen lapsen tietyt valmiudet, kuten itsehillintä ja varhaiset lukemisen sekä kirjoittamisen taidot, vahvistuvat, ja lapsi etenee koko ajan yhä omatoimisemmin ja itsenäisemmin elinikäisen oppimisen talossa. Taitoja rakennetaan pikkuhiljaa ja vaikka esimerkiksi neuvoloissa ja päiväkodeissa

seurataan tarkasti lapsen kehitystä ja oppimista, ymmärretään nykyisin yksilöllisen kehityksen polut. Useimmat tunnetut kehitysteoreetikot, kuten Piaget, Erikson, Mahler, Vygotsky, Kephart, Havighurst ja Stern, ajattelevatkin lapsen kehityksen etenevän jokseenkin hierarkkisesti, mutta ennen kaikkea yksilöllisesti. Ahosen (ym. 1995, 168–70) mukaan esiopetusikäinen lapsi elää lapsuutensa keskivaihetta, Tuossa vaiheessa tapahtuu monenlaisia biologisia, kognitiivisia ja sosiaalisia muutoksia lapsen kehityksessä, mutta vaiheen tärkein kehityksellinen tehtävä on auttaa lasta pitkäjänteisemmäksi ja kärsivällisemmäksi.

Esiopetuksessa oppilashuollolla tarkoitetaan toimintaa, joka sekä edistää, ylläpitää että lisää edellytyksiä niin lapsen hyvälle oppimiselle kuin psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle kuin sosiaaliselle hyvinvoinnillekin (esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 37). Oppilashuolto on osa esiopetusta, ja siinä yhdistyvät kansanterveyslain mukainen kouluterveydenhuolto, lastensuojelulain kasvatuksen tuki sekä perusopetuksen määräämä oppilashuolto (Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008, 54). Oppilashuoltoryhmä on moniammatillisesti koostettu ryhmä, jonka tehtävänä on mm. lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen sekä esimerkiksi lapsen tarvitsemien opetuksen erityisjärjestelyiden tukeminen (Tuittu, Klemelä & Räsänen 2009, 3–4; Peltonen & Laitinen 2006, 68). Oppilashuoltoryhmä keskittyy lapsen kehityksen tukemiseen ja vastaamaan lapsen ohjauksen tarpeeseen (Pietikäinen & Ala-Laurila 2002, 221). Esiopetukseen osallistuvilla on samat opintososiaaliset oikeudet kuin perusopetukseen osallistuvalla oppilaalla, kuten esimerkiksi oikeus oppilashuoltopalveluihin (Opetushallitus).

Oppilashuoltoryhmät on koostettu hyvin eri tavoin, sillä niiden muodostamisesta ei ole säädetty laissa erikseen (Peltonen & Laitinen 2006, 88). Se on oppilashuollon tavoitteita koordinoiva moniammatillinen tiimi, johon useimmin lukeutuvat ainakin rehtori ja erityisopettaja, koulupsykologin ja -kuraattorin toimiessa vähintään konsultatiivisena apuna (Rimpelä ym. 2008, 50; Pietikäinen & Ala-Laurila 2002, 221; Peltonen & Laitinen 2006, 89). Oppilashuoltoryhmän toimintaa ja määritelmää tarkastellessa on huomioitava, kuinka ”koululainsäädännössä ei ole opetussuunnitelman laatimisen lisäksi erityistä oppilashuoltoryhmien toimintaa ohjaavaa säädöstä” (Rimpelä ym. 2008, 50), mutta toimintaperiaatteet olisi syytä kirjata opetussuunnitelmaan yhteistyön ja vastuunjaon selvyuden vuoksi (emt).

2.2 Esiopetuksen opetussuunnitelma

Esiopetuksen toiminnan tavoitteet on kirjattu esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Arkipäivän puheessa opetussuunnitelma mielletään oppilaitoksen tavaksi järjestää koulutuksen käytäntöjä (Grundy 1987, 5), ja usein opetussuunnitelmasta ilmenee oppilaitoksen tavoitteet ja arvioinnin periaatteet (Uusikylä & Atjonen 2002, 46). Opetussuunnitelmalle löytyy kuitenkin runsaasti erilaisia määritelmiä. Määritelmien kirjoa rikastaa huomioidut opetussuunnitelman toteutumisen kolmesta eri tasosta (Marsh & Willis 2007 Marshin 2009, 3 mukaan): 1) suunniteltu opetussuunnitelma, 2) toteutunut opetussuunnitelma sekä 3) koettu opetussuunnitelma, joilla tarkoitetaan nimiensä mukaisesti opetussuunnitelmaa, joka on etukäteen suunniteltu, opetussuunnitelmaa, joka varsinaisesti käytännön työssä toteutuu sekä opetussuunnitelmaa siinä mielessä, miten se on omaksuttu ja koettu yksilötasolla. Vaikka määritelmien kirjo onkin melko laaja, niille on löydettävissä yhtäläisyyksiä. Poikonen (2003, 16) toteaa väitöskirjassaan, kuinka määritelmille yhteistä on opetussuunnitelman ymmärtäminen muutokselle alttiina, kaikkia toiminnan osapuolia koskettavana mutta myös yksilön kokemusta ja merkitystä huomioivana. Uusikylä ja Atjonen (2002, 47) näkevät opetussuunnitelman toiminnalle rajat antavana, joustavina opetuksen puitteina, jossa yksilölliselle oppimiselle ja opettamiselle on riittävästi jätetty liikkumavaraa. Tällä tavoin opetussuunnitelma hahmotetaan myös tässä tutkimuksessa. Erityisesti riittävä joustavuus on tärkeää puhuttaessa esiopetuksen opetussuunnitelman toiminnallisesta toteuttamisesta.

Varhaiskasvatuksessa opetussuunnitelmista on puhuttu termeillä 'pedagoginen ohjelma' tai 'toimintasuunnitelma'. Suomessa ensimmäisiä valtakunnallisia esiopetuksen ohjeistuksia määriteltiin 1970-luvulla. Vielä 1980-luvulla esiopetukselle tehtiin kaksi eri opetussuunnitelmaa koulutoimen ja sosiaalitoimen puolelta, vaikka tavoitteina olisi ollut maan kattava yhtenäinen suunnitelma. Tavoitetta kohden yritettiin tiukemmin 1990-luvulla, jolloin laadittiin sekä päiväkotien että koulujen esiopetusta varten oma opetussuunnitelmansa. Se ei kuitenkaan saanut tuekseen virallista velvoitetta ja käyttö ei tavoittanut kaikkea esiopetusta. Vasta vuonna 2000 laadittu esiopetuksen suunnitelma on toiminut yhteneväisenä normina kaikelle suomalaiselle esiopetukselle. (Poikonen 2003, 16–18.)

Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) sai aikaan muutoksia myös esiopetuksen opetussuunnitelmassa, joten valtakunnallista esiopetuksen opetussuunnitelmaa uudistettiin vuonna 2010 ja päivitetty esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 syntyi. Tämä opetussuunnitelma on toistaiseksi voimassa (1.1.2011 alkaen), ja se on tullut ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2011. Se sisältää myös aiemmin tehdyt muutokset (42/011/2003 ja 03/011/2009),

joitka koskivat lähinnä tekstiä yhteistyöstä kodin kanssa, oppilashuollosta ja opetussuunnitelmasta (42/011/2003) sekä vieraskielisyydestä, kielikylvyistä ja erityispedagogisista järjestelyistä (03/011/2009). Valtioneuvosto on päättänyt uudistaa esiopetuksen opetussuunnitelman kokonaisuudessaan seuraavan kerran vuoteen 2014 loppuun mennessä (Opetushallitus, tiedote 62/2012).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) määritellään esiopetuksen tehtäväksi edistää lapsen kasvua inhimillisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Keskeisiä sisältöalueita ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Sisältöalueet tuovat mieleen perusopetuksen oppiainejaottelun, vaikkakin on huomioitava esiopetuksen pedagogiikan olevan luonteeltaan kokonaisvaltaista, lapsen elinympäristöön liittyvää ja monipuolista, toisin sanoen *eheyttävää* opetusta ja tämä sisältöaluejako on tarkoitettu vain opettajan työtä ohjaavaksi. Kuitenkin jo esiopetuksessa opitut taidot luovat pohjaa tulevaisuuden akateemisiakin taitoja varten.

2.3 Esiopetuksen toteutus ja moniammatillinen yhteistyö

Esiopetuksen toteuttaminen hahmottaminen johtaa meidät pohtimaan henkilöstön toteuttamaa *pedagogiikkaa*. Hujala tutkijakumppaneineen (2012) pitävätkin olennaisena varhaiskasvatuksen pedagogiikan tarkastelua arvioitaessa esiopetuksen laatua. Pedagogiikka voidaan monimuotoisuudestaan huolimatta tiivistää yksinkertaisimmillaan tarkoittamaan tietoista toimintaa, jonka *henkilö* (opettaja) on suunnitellut pyrkimyksensä edesauttaa toisen oppimisprosessia (Haring 2003, 7). Opettajan pedagogiset käsityksensä vaikuttavat käytännön työntekoon ja sitä kautta myös lapsen kokemuksiin. Pedagogien tulisi olla yhä tietoisempia erilaisten teorioiden rajoituksista ja haasteista ja omasta vaikutuksestaan oppimiseen. (Stephen 2010.) Lisäksi taito aistia, milloin lapsi tarvitsee tukea ja milloin on annettava tilaa ja vastuuta lapselle itselleen on olennaista lapsen kehityksen tukemisessa (Lyytinen, Eklund & Laakso 2008, 64). Taitava opettaja näkee lapsen oppijana, huomaa hänen vahvuutensa sekä sen, millaiset asiat tuottavat hänelle hankaluuksia ja millaisia hän taas kaipaisi lisää edistyäkseen. Positiivisten oppimiskokemusten luominen toimii perustana myöhemmälle oppimismotivaatiolle. Työssään opettajaa ohjaavat hänen oma kasvatusajattelunsa, arvonsa ja asenteensa, sekä hankittu

asiantuntijuus. Onnistuneen kasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää myös opettajan vahvaa itsetuntoa (Aho 1996, 91).

Erään esiopetuksen laatua tarkastelevan tutkimuksen (Niikko & Havu-Nuutinen 2009) mukaan vanhemmat, esiopetuksen opettajat ja lapset olivat kaikki tyytyväisiä esiopetuksen tasoon yleisesti ottaen, mutta esiopetuksen tulisi tehdä parannuksia yhteistyön suhteen, vastata paremmin modernin yhteiskunnan odotuksiin ja yhtenäistää tavoitteitaan kansallisen opetussuunnitelman kanssa. Lapsen kykyyn ja mahdollisuuksiin hyötyä oppimisesta ovat vaikuttamassa lapsen persoonalliset piirteet, geeniperimä sekä luokka- ja koulutekijät (Aro, Jere-Folaytia, Hengari, Kariuki & Mkandawire 2011, 12), mutta laadukkaasti toteutetun esiopetuksen on todettu olevan merkittävässä yhteydessä kielelliseen kehitykseen, kognitiivisiin prosesseihin sekä sosiaaliseen kehitykseen, jopa sen jälkeen, kun on huomioitu useat perhe- ja persoonalliset tekijät (Sylva ym. 2006). Esiopetuksessa toteutettu pedagogiikka on varsin merkityksellistä lapsen oppimisen kannalta.

Pedagogiikan laatu ei ole yksin riippuvainen vain opettajasta, vaan pedagoginen laatu muodostuu Sheridanin (2007) jaottelun mukaan neljästä, vuorovaikutteisesta ulottuvuudesta: yhteiskunnasta, lapsesta, opettajasta ja oppimisympäristöstä. Tämän lisäksi laatu muodostuu käytössä olevista inhimillisistä ja materiaalisista resursseista. Pedagoginen laatu on kompleksinen kokonaisuus, jota tuleekin tarkastella yhtenä kokonaisuutena (Sheridan 2007; Sheridan 2009, 258). Vaikka emme voi kiistää opettajan merkityksellistä asemaa pedagogiikan toteuttajana, on pedagogisen laadun vuorovaikutteisuus huomioitava esiopetuksen toteuttamisessa ja esiopetuksen laatua arvioidessa. Oppimista ei voida erottaa tapahtumaympäristöstä, ja lapsen persoonalliset piirteet ovat myös mukana jokaisessa oppimistilanteessa. Oppimisympäristö vaikuttaa oppimismotivaatioon ja erityisesti pienetkin mahdollisuudet omiin valintoihin vaikuttavat positiivisesti (mm. Linnilä 2012, 54–55). Lisäksi meitä ympäröivän yhteiskunnan arvot heijastuvat pedagogiseen toimintaan väistämättä. Esiopetuksen laatua tarkastelleessa tutkimuksessa (Hujala ym. 2012) havaitsivat muun muassa puutteita oppimisympäristön laadussa. Tukeaksemme lasten oppimista ja kannatellaksemme heidän oppimismotivaatiotaan oppimisympäristöihin olisi tärkeää kiinnittää huomiota.

Moniammatillisuus on nykyisessä arki- ja ammattikielessä paljon käytetty termi. Useimmiten moniammatillisuudella viitataan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyöhön (Karila & Nummenmaa 2001, 3; Suhonen & Kontu 2006, 31). Salmelaisen (2008, 19) määrittelemänä moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri ammattiryhmien yhteistyötä

erilaisissa työryhmissä tai verkostoissa, joissa jaetaan tietoa, osaamista ja valtaa. Moniammatillisuuden käsitteellä ole yhtä ainoaa määritelmää, vaan kirjo on lähes yhtä laaja kuin käyttäjiensä määrä (Karila ja Nummenmaa 2001, 75–76; Suhonen & Kontu 2006, 31). Oman näkemykseni mukaan perusajatuksena moniammatilliselle toiminnalle ja jaetulle asiantuntijuudelle on se, että jokaisella työyhteisön jäsenellä ja yhteistyökumppanilla on omanlaistaan asiantuntemusta, jota käytännön työn yhteydessä käytetään hyväksi positiivisessa mielessä. Erilaisten ihmisten taidot ja erityinen tieto pääsevät arvokkaaseen asemaan heidän puidessa sitä yhteisellä foorumilla. Moniammatillisen toiminnan lähtökohtana on yhteisesti jaettu tulkinta toiminnan tavoitteista ja arvoista (Karila & Nummenmaa 2001, 104). Moniammatillisuus voidaan kokea osittain jaettuna vastuuna, mutta myös keinona heijastella tapausta tai tilannetta asiantuntijafoorumilla.

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, kuinka ”lasta tukeva, yhteisöllinen esiopetus arvostaa niin lasten, opettajien kuin muiden yhteisön jäsenten ja asiantuntijoiden sekä perheiden merkitystä toiminnassaan” (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2010, 10). Esiopetusikäisen lapsen vanhempien kanssa pyritään tekemään paljon yhteistyötä lapsen huoltajien kanssa, erityisesti silloin, kun lapsen kasvua on tukemassa monen eri alan ammattilaiset. Yhteistyö pohjautuu lapsen tarpeisiin, huolenpitoon, oikeudenmukaisuuteen ja vastuuseen (Peltonen 2006, 16). Huoltajien rooli moniammatillisessa työssä jää monesti lankojen kiinnipitäjäksi, mikäli kontakteja on useita, esimerkiksi koulu, päiväkotia ja terapia. Huoltaja joutuu helposti tiedonvälittäjän asemaan, mikäli tieto ei kulje ammattilaisten välillä riittävällä volyyymilla. Huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön on kiinnittänyt huomiota myös kansainvälisessä tutkimuksessa, jossa havaittiin suomalaisten lastentarhanopettajien kokevan huoltajat kaikista vähäisimmin aktiivisena yhteistyökumppaninaan verrattuna muihin tutkimuksessa mukana olleisiin maihin (Hujala, Turja, Gaspar, Veisson & Waniganayake 2009). Syyksi arveltiin esimerkiksi huoltajan roolia päivähoiton asiakkaana, lastentarhanopettajan rooliksi asettuessa tällöin asiantuntijan rooli. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö pyrkii tukemaan jokaisen lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista (Peltonen 2006, 16). Vanhempien lisäksi tärkeä moniammatillinen yhteistyökumppani esiopetuksessa on koulu ja koulun opettajat.

Päivähoito ja koulu ovatkin kaksi erilaista kasvatuskulttuuria ja –järjestelmää, joiden väliin koulunaloitus sijoittuu. Koulunaloituksessa moniammatillinen yhteistyö korostuu ja se konkretisoituu lapsen koulunaloittamisen yhteydessä jopa välttämättömäksi. (Linnilä 2006, 15.) Koulun opettajien ja lastentarhanopettajien välinen yhteistyö parantaa myös lasten sosiaalista

kompetenssia ja vähentää käyttäytymisen ongelmia (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer & Pianta 2008). Niissä esiopetusryhmissä, jotka toimivat koulurakennuksissa tai koulun yhteydessä toimivissa päiväkotirakennuksissa, on koulun opettajien kanssa tehtävä yhteistyö päivittäistä. Moniammatillinen yhteistyökumppanuus hahmottuu tapauskohtaisesti lapsen tarpeiden perusteella. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) tämä tulee esiin tuen järjestämisen kohdalla: ”Tarvittaessa tuki suunnitellaan ja toteutetaan moniammatillisessa oppilashuoltotyössä” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 19). Moniammatillinen oppilashuoltotyö mainitaan tehostetun tuen aloittamisen, järjestämisen ja takaisin yleisen tuen piiriin siirtämisen kohdissa asianmukaiseksi ja ainoaksi työskentelymenetelmäksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 22).

3 OPPIMISVAIKEUDET JA KOLMIPORTAINEN TUKI

Tässä luvussa tarkastelen oppimisvaikeuksia, varhaista puuttumista sekä oppimisen ja kasvun tuen eri muotoja. Esittelen tarkemmin myös tutkimukseni kannalta olennaisen tuen muodon, tehostetun tuen. Erityisesti pyrin jäsentämään kuvaa tuen muotojen muutoksesta kaksiportaisesta kolmiportaiseksi mahdollisimman selkeästi.

3.1 Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeuksilla voidaan ymmärtää monentasoisia pulmia oppimisen suhteen, ja oppimisvaikeuksien yksiselkoinen määrittely on koettu erittäin haasteelliseksi. Oppimisvaikeuksilla viitataan ”puutteisiin yhdellä tai usealla akateemisen suoriutumisen alueella” (Fletcher ym. 2009, 14), jotka esiintyvät usein sosiaalisissa taidoissa olevien puutteiden, tunne-elämän häiriöiden ja tarkkaavuushäiriöiden kanssa (Fletcher ym. 2009, 21). Oppimisvaikeudet voivat koskettaa esimerkiksi perustaitoja kuten motoriikkaa, koordinaatiota, muistia, tarkkaavaisuutta ja toiminnan suunnittelua, kielellisiä taitoja, käyttäytymistä tunne-elämän reaktioita sekä myöhemmin pulmina oppia matemaattisia taitoja, lukemista ja kirjoittamista (mm. Ahonen ym. 2008). Toisinaan oppimishäiriöiden yhteydessä voidaan puhua *komorbiditeetista*. Komorbiditeetilla tarkoitetaan kahden tai useamman kognitiivisen häiriön esiintymistä. Niin kutsuttu päähäiriö kietoo mukaansa

rinnakkaisongelmia, kuten esimerkiksi kielellisten vaikeuksien ja tarkkaavaisuus ongelmien ilmentyminen samalla lapsella. (Fletcher ym. 2009, 21; Korhonen 2002, 159; Lyytinen 2002, 49.) Tämä saattaa vaikeuttaa niin sanotussa pöyhäilyssä auttamista tai jopa sen tunnistamista.

Tuoreimman Tilastokeskuksen julkaisun mukaan (Suomen virallinen tilasto 11.6.2011) peruskoulutasolla erityisopetukseen oli siirretty 8,5 % peruskoululaisista ja osa-aikaista erityisopetusta heidän lisäksi sai 23,3 %. Määriä ei voida laskea yhteen, sillä osa erityisopetukseen siirretyistä saa myös osa-aikaista erityisopetusta. (Suomen virallinen tilasto). Erilaiset oppimisvaikeudet ja kehitykselliset häiriöt koskettavat arviolta noin 10–15%:a koulun alkuluokkien oppijoiden ikäluokasta. Osa oppimisvaikeuksista selittyy eritahtisella kypsymisellä, osa riittävien kokemusten tai tuen puutteesta. Toisaalta oppimisvaikeuksien voidaan katsoa johtuvan myös hermoston kehitykseen liittyvästä erilaisuudesta, jolloin taustalla vaikuttaa geeniperimämme ja geneettinen erilaisuutemme. (Ahonen ym. 2008, 172.) Myös neurologiset vammat ja sairaudet voivat viivästyttää tai vaikeuttaa sekä kasvua että kehitystä ja ilmetä oppimisvaikeuksina. Oppimisvaikeudet eivät ole siis tyhmyyttä tai laiskuutta, vaan yksilöllinen ominaisuus, erilainen tapa oppia ja käsitellä tietoa. Älykkyyden vaikutusta oppimisvaikeuksiin on kuitenkin kiinnostuttu tarkastelemaan nykytutkimuksissakin, ja eräässä yhdysvaltalaisessa pitkittäistutkimuksessa (Watson ym. 2003) havaittiin yhteys yleisen älykkyyden ja menestyksekkään matemaattisen sekä lukemisen suoriutumisen välille. Toisenlaisia tuloksia saivat Gresham ja Vellutino (2010), jotka eivät pidä älykkyydosamäärää kovinkaan luotettavana lukusuorituksen ennustajana tutkimustulostensa perusteella.

Jyväskylän seudulla toteutetussa selvityksessä oppimisen tukemisen tarpeista (Adenius-Jokivuori 2001) selvitettiin muun muassa kuinka paljon ja minkälaisia tuen tarpeessa olevia lapsia opettajat alku- (1-2 lk.) ja esiopetuksessa tunnistavat, millaista tukea tähän mennessä heille on voitu tarjota ja mitä tilanteen kohentamiseksi koetaan tarpeelliseksi tehdä. Oppimisen vaikeusalueet, jotka vastaajien mielestä vaikuttivat eniten pidennettyyn oppivelvollisuuteen, olivat tarkkaavaisuuden häiriöt, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, muut kielelliset vaikeudet ja sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen vaikeudet. (Adenius-Jokivuori 2001, 30–31.) Käsittelen näitä seuraavaksi tarkemmin. Koska koulun aloitusvaiheen onnistumisen kannalta erityisessä keskiössä ovat lukemisen ja kirjoittamisen taitojen lisäksi matematiikan perustaidot (Ahonen ym. 2008, 171), otan huomioon tarkastelussa myös matematiikan ja hahmottamisen pulmat.

Tarkkaavaisuuden häiriöt

Tarkkaavaisuuden häiriöt ilmenevät ennen kouluikää yleensä runsaana motorisena vilkkautena tai tarkkaamattomuutena (Lyytinen 2002, 43). Kaikki lapset eivät vain hallitse tarkkaavaisuuden kontrolloimisen taitoa yhtä nopeasti tai kokonaisuudessaan (Vasta, Miller & Ellis 2004, 203). Tarkkaavuudella tarkoitetaan kykyä valita tilanteeseen sopivat toimintatavat, ohjata omaa toimintaansa ja keskittää tarkkaavaisuutensa tilanteen kannalta oleellisiin seikkoihin (Ahonen ym. 2008, 173–178). Tarkkaavaisuuden häiriöistä on monille tuttu ADHD (attention-deficit hyperactivity disorder), johon liittyy yliaktiivisuutta. Jaottelun toisena muotona voisi olla ADD (attention deficit disorder), eli tarkkaamattomuus, johon ei liity yliaktiivisuutta. Näiden lisäksi voidaan mainita vielä AD (attention deficit), jota voidaan käyttää puhuessa yleisemmin tarkkaavaisuushäiriöistä määrittelemättä tarkkaavaisuushäiriön tyyppiä sen tarkemmin. Tarkkaavaisuushäiriöissä ei ole kyse yksin tarkkaavaisuuden ylläpitämisen tai havaintotoimintojen kohdentamisen puutteista, vaan myös toiminnan suunnittelun, tavoitteellisuuden, suorituspyrkimyksen sekä vireyden puutteista. Tarkkaavaisuushäiriöihin kytkeytyy usein myös muita oppimisen ongelmia. (Lyytinen 2002, 43–52.) Tarkkaavaisuushäiriötä ei arkiajattelussa ehkä mielletä yhtä selkeästi oppimisvaikeudeksi kuin vaikkapa lukemisen ja kirjoittamisen pulmia, mutta selvää on, että tarkkaavaisuuden säätelemisen kykyjen puutteellisuudesta kärsiville oppiminen on hankalampaa.

Lukeminen, kirjoittaminen sekä muut kielelliset vaikeudet

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia sekä muita kielellisiä vaikeuksia voi Korhosen (1995, 127–129) mukaan esiintyä lapsella, joka on osallistunut tavanomaisesti kouluopetukseen, hänellä ei ole todettua aivovauriota tai ole sosio-emotionaalisesti häiriintynyt ja lisäksi hänen yleinen älykkyytensä on hyvä. Tällöin voidaan puhua erityisistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista, ja Suomessa termeinä käytetään myös *lukivaikeutta* tai *dysleksiaa* kuvaamaan lukemisen ja kirjoittamisen pulmia joko yleisen vaikeutena tai tarkoittaen tiettyä oireyhtymää. Termi *dysleksia* koskee ensisijaisesti lukemista, vaikka ohessa esiintyy usein kirjoittamisenkin pulmia. Lukivaikeudet mielletään yleensä kehitykselliseksi ongelmaksi, joka on seurannut jo varhaisesta iästä saakka. (Fletcher ym. 2009, 113–165; Korhonen 1995, 127–129.)

Varhaiset luku- ja kirjallisuustaidot muodostavat pohjan lukemisen tarkkuuden ja sujuvuuden kehittymiselle (Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund ja Lyytinen 2010). Kirjaintietämys, nopea nimeäminen, taivutteenen morfologia (muoto-oppi) ja fonologinen prosessointi (puheäänteiden käsittely) toimivat suorina ennustavina ”polkuina” myöhemmälle lukutarkkuudelle

ja yhdistelmäsujuvuudelle (emt). Ennustettavuus ei rajoitu vain lukemisen taitoihin, vaan hyvät esilukutaidot sekä foneeminen tietoisuus (äännenrakenteet) ovat myös osoittautuneet suuriksi kouluvalmiuteen vaikuttaviksi tekijöiksi (Prior, Paving & Ong 2011). Lukusujuvuuden ennustettavuuden on osoitettu toimivan myös negatiivisessa mielessä: heikko foneeminen tietoisuus (kirjainäänteiden käsittely) päiväkotikäytössä ennusti vaikeuksia myöhemmässä lukusujuvuudessa (McNamara, Scissons & Gutknecht 2011). Henkilö, joka kokee lukemisen ja kirjoittamisen työlääksi, harvoin harjaannuttaa puutteellisia taitojaan, jolloin voidaan puhua kumuloitumisesta tai ”Matteus-vaikutuksesta” (McNamara ym. 2011; Morgan, Farkas & Wu 2011; Stanovich 1986). Taidot, jotka ennestäänkin ovat heikonlaiset, heikentyvät entisestään. Lisäksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet lapsuusiässä jatkuvat usein aikuisikään saakka (Eloranta, Närhi, & Ahonen 2009).

Sosiaalisen ja tunne-elämän vaikeudet

Sosiaalisen ja tunne-elämän vaikeudet tulevat esiin tunteiden ilmaisussa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Pihlaja 2004, 218). Esiopetusikässä suhteet ikätovereihin nousevat aiempaa tärkeämmiksi, ja näiden suhteiden luomisessa ja ylläpidossa epäonnistuvat lapset joutuvat pärjäämään eri olosuhteissa onnistujiin verrattuna: epäonnistujat saavat vähemmän tukea ympäristöltään, kokevat enemmän pätemättömyyden tunteita ja sopeutuminen hankaloituu (Mäkinen 1993, 17). Ongelmat näkyvät esimerkiksi leikkitaidoissa ja kyvyissä solmia sosiaalisia kontakteja. Hän voi vaikuttaa riehakkaalta tai vetäytyä tilanteesta. Omien tunteiden kontrolloiminen ja muiden ihmisten tunteiden tunnistaminen on tällaiselle lapselle hankalaa. (Pihlaja 2004, 220–221.) Sosiaalisissa suhteissaan ongelmia kokevalla lapsella saattaa olla lähtökohtaisesti pulmana heikko itsetunto (Aho 1996, 45–46). Oppimisvaikeuksien ja sosio-emotionaalisten pulmien yhteyttä on myös pohdittu ja osittain todettukin (ks. Ahonen & Korhonen 2002, 294–306).

Matemaattiset ja hahmottamisen vaikeudet

Oppimisen vaikeuksia voi mainittujen lisäksi esiintyä myös matemaattisella osa-alueella, joskaan pulmat eivät ole yhtä yleisiä kuin edellä käsitellyt. Matemaattisella tietoudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi kyvykkyyttä lukujen ja lukumäärien vertailuun, lisäämiseen tai vähentämiseen, mutta matemaattista toimintaa ovat erilaiset ongelmanratkaisutilanteet, jotka vaativat yleisempiä kognitiivisten prosessien ja strategioiden hallintaa. Matemaattisten taitojen avulla lapsi voi

harjoitella oman oppimisensa ja ongelmaratkaisutaitojensa tarkkailemista, selittämistä ja ohjaamista. (Mattinen, Räsänen, Hannula & Lehtinen 2008, 41.) Matemaattiset häiriöt tulevat esiin erilaisissa laskutaidon puutteissa sekä ongelmanratkaisun vaikeutena (Fletcher ym. 2009, 262).

Oppimisvaikeuden syyn ollessa mikä tahansa yllä mainituista, on oppimisvaikeuksien tarkka ennustaminen melkein pä mahdotonta. Lievinä niitä voi olla vaikeaa huomata, ja ne ovat jatkuvana haasteena lastentarhanopettajille niin varhaiskasvatukseen kuin esiopetuksenkin puolella. Seuraavaksi tarkastelen oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista ja niihin puuttumista.

3.2 Varhainen tuki

Varhaisella tukemisella tai puuttumisella tarkoitetaan oppimista tukevia toimenpiteitä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Suomessa varhaisen puuttumisen ympäristöinä voidaan pitää päivähoitoa ja lastenneuvolaa niiden tavoittaessa lähes kaikki suomalaiset lapset (Heinämäki 2005, 13–14). Oppimistaitojen pulmiin puuttumiseen mahdollisimman varhain on havahduttu Suomessa esimerkiksi neuvolan lainsäädännössä (asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskelijaterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta 338/2011). Nykyisin laaja terveystarkastus suoritetaan nelikuukautiselle, puolitoistavuotiaalle sekä neljävuotiaalle lapselle. Aiemmin laaja terveystarkastus suoritettiin lapsen täyttäessä viisi vuotta, joten painopiste on siirtynyt aiempaa varhaisemmaksi.

3.2.1 Varhainen tunnistaminen

Tieteellisen tutkimustiedon avulla voimme tunnistaa erilaisia oppimisvaikeuksien riskitekijöitä sekä saada keinoja tunnistaa mahdollisimman varhain ne lapset, jotka ovat vaarassa kohdata oppimisvaikeuksia. Taitojen kehittymisestä kartoitetaan tietoa erityisesti erilaisten pitkittäistutkimusten avulla, mutta myös kestoaltaan lyhyemmät tutkimukset tarjoavat arvokasta tietoa oppimisvaikeuksia käsiteltäessä. Esimerkiksi esiopetuksessa havaitut keskitasoa alemmat kielelliset ja kognitiiviset taidot yhdistettynä huonoon terveyteen tai heikkoihin sosiaalisiin taitoihin ennustivat heikompaa koulusuoriutumista matematiikassa ja lukemisessa ensimmäisen luokan lopulla. (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavallo & Calkins 2006). Eräs yhdysvaltainen pitkittäistutkimus (Watson ym. 2003) osoitti, että fonologinen tietoisuus ja varhaiset lukemisen taidot, kuten kirjain- ja sanatunnistus sekä epäsanojen [engl. nonsense] ääntäminen, ovat vahvasti

yhteydessä lukumenestykseen 1. ja 2. luokalla. Duncanin (ym. 2007) kansainvälisessä pitkittäistutkimuksessa havaittiin koulunaloitusiän matematiikan ja lukemisen taitojen sekä tarkkaavuuden ennustavan myöhempää koulusuoriutumista. Yhdysvaltalaiset tutkijat Crissmer, Grimm, Aiyer, Murrah ja Steele (2010) saivat samansuuntaisia tuloksia pitäen hienomotoristen taitojen, tarkkaavuuden ja yleistiedon toimivan vahvoina kouluvalmiuden ennustajina, sillä taitojen perusteella voitiin ennustaa myöhempää suoriutumista matematiikassa, lukemisessa sekä luonnontieteissä. Motoristen ja akateemisten taitojen välillä olevan yhteyden ovat havainneet myös Vuijk, Hartman, Mombarg, Scheder ja Visscher (2011). Huomionarvoista onkin, että yhteys oppimisvaikeuksiin ei aina löydy vain orastavia akateemisia taitoja tarkastelemalla, vaan myös toisenlaiset taitotasot muilla kehityksen osa-alueilla voivat kieliä tulevista vaikeuksista.

Oppimistaitojen tukemista mahdollisimman varhain voidaan miettiä humanien syiden ohella myös esimerkiksi taloudellisista syistä. Syrjäytymisvaarassa olevan nuoren tukitoimet voivat muodostua yhteiskunnalle kalliimmiksi, mitä varhainen puuttuminen olisi aikanaan maksanut (Heckmann 2011). Heinämäki (2005, 8–22) korostaa varhaisen tuen rakentuvan vahvan perusosaamisen ja peruspedagogiikan varaan, jossa on huomioitu varhaisen puuttumisen mahdollisuudet. Varhaisessa tuessa siis huomioidaan erityinen tuki, joka puolestaan vaatii erityispedagogista osaamista. Henkilöstön perusosaamisen on oltava riittävää, jotta voidaan tarjota edes lähtökohta varhaiselle puuttumiselle. Koulutettu henkilöstö oppii tunnistamaan lapsen oppijana – miten hän oppii, mitkä vaikeita asioita, mitkä vahvoja asioita ja mitä asioita pitää puolestaan tukea. Lapsi pääsee nauttimaan positiivisista oppimiskokemuksista eikä mahdottomia tehtäviä tule eteen. Varhaiselle puuttumisen puolesta puhuvat myös Mäkisen (1993) tutkimuksen tulokset, joissa havaitaan edeltävän kehityksen tekijöiden olevan selvästi yhteydessä myöhempään koulumenestykseen.

Oppimisvaikeuksien tunnistamisen helpottamiseksi nykypäivän tutkimustieto puhuu vankasti myös varhaisemman puuttumisen hyödyllisyydestä. Eräässä tutkimuksessa (Dion ym. 2010) tarkasteltiin varhaista puuttumista ja sen vaikutusta myöhempään lukutaitoon. Tutkimuksessa havaittiin, että sen ryhmän lapset, joihin intervention kohdistettiin sekä päiväkodissa että ensimmäisellä luokalla pärjäsivät paremmin kuin ryhmä, jossa interventio suoritettiin vain ensimmäisellä luokalla. Sen sijaan lapset joilla ei ollut riskiä myöhempään lukivaikeuteen, eivät juuri hyötäneet päiväkodin interventiosta. (Dion ym. 2010). Varhainen puuttuminen osoittautui hyödylliseksi nimenomaan niin sanottujen riskilasten kohdalla. Lisäksi lukuisten tutkimuksien tuoman lisätiedon valossa kehitellään seuloja ja testistöjä löytää ja

tunnistaa lapset, joiden kehitys ei ole edennyt kehitystason mukaisesti. Kehitystä voidaan arvioida kokonaisuudessaan (mm. LENE-arviointimenetelmä [Mustonen & Valtonen 2003], varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman VARSU [Kovanen 2003], VANE-Psy-Vauvan neurologisen ja psyykkisen kehityksen arviointimenetelmän [Mustonen 2007]) tai vain sen eri osa-alueita, kuten kielellistä kehittymistä (mm. Lumiukko-seula/Snögubbs-test [Korpilahti, 2002], Kettu-testi [Korpilahti & Eilomaa, 2006]). Niilo Mäki Instituutin LUKIVA-arviointimenetelmän avulla voidaan arvioida jo 4–5-vuotiaiden lukemista edeltäviä taitoja eli lukivalmiuksia. Menetelmän takana on pitkäaikainen lukivaikeuksia kartoittanut seurantatutkimushanke. (Puolakanaho, Poikkeus, Ahonen & Aro 2011.) NMI:ltä löytyy myös lukukäsitetesti 4–7,5-vuotiaille lapsille, jolla voidaan testata sellaisia opittuja matemaattisia taitoja, joiden hallinta on tärkeää peruskoulun matematiikan ymmärtämisessä; tällaisia ovat suhde- ja lukujonotaidot (Aunio 2006, 34–35).

3.2.2 Varhainen puuttuminen

Suomessa neuvolat tekevät yhteistyötä päivähoidon kanssa lapsen kehitykseen liittyen 3- ja 5-vuotistarkastuksen yhteydessä (Esikosta eteenpäin, 18.) Viisivuotistarkastus on merkityksellinen lapsen selviytymiselle ensimmäisellä luokalla koulussa. Lapset, joilla oli useita virheitä neuvolan tekemissä testeissä tai useammalla alueella kehitysalueen ongelmaa, ovat hyötäneet saamastaan kuntoutuksesta ennen kouluunmenoa (Liuksila 2000, ks. myös Valtonen 2009). Päivähoidon erilaiset interventiot ja toimintamenetelmät ovat keinoja tukea seulontamenetelmien avulla havaittuja heikkouksia. Päivähoidon toimintakulttuuri mahdollistaa lapsen kehityksen tukemisen myös niissä tapauksissa, jotka eivät ole tulleet ilmi neuvolakäynnillä tai erilaisten seulojen avulla. Päivähoidon työntekijöiden toimenkuvaan kuuluu päivittäinen lapsien sekä heidän leikkiensä ja toimintansa havainnoiminen. Toimintaa suunnitellaan havaintojen perusteella lapsen kehitystä tukeväksi. Yksin fyysinen ympäristö toimintoiheen ei ole merkityksellinen lapsen kehityksen kannalta, vaan tärkeässä roolissa ovat myös biologiset tekijät ja sosiaalinen ympäristö (Opetushallitus, esiopetus). Lapsen kehitystä suojaavat tekijät ovat Brassardin ja Boehmin (2007, 20–21) mukaan voimakkaampia kuin kehitystä haittaavat tekijät. Suojaavia tekijöitä heidän mukaansa on esimerkiksi kunnollinen hoito, hyvät kommunikointitaidot, perheen tuki, sopivat rutiinit ja lastenhoidon ja kasvatuksen mahdollisuudet saatavilla. Riskitekijöinä he pitivät alhaista syntymäpainoa, huonoja vertaissuhteita, organisoimattomia rutiineja sekä sosiaalista eristäytyneisyyttä.

Varhaista puuttumisen hyödyllisyyttä ei tarvitse tarkastella vain tietyn oppimisen pulman

näkökulmasta, vaan myös yleisemmin. Valtonen (2009) on tutkimuksessaan tarkastellut varhaisen, kokonaisvaltaisen kehityksen arvioinnin ennustuskyykyä koulusuoriutumiseen ryhmä- ja yksilötasolla. Tutkimuksen mukaan kohtalaiset tai selvät viiveet tarkkaavaisuuden-käyttäytymisen, motoriikan-hahmottamisen tai kielen alueella oli yhteydessä muilla kehityksen alueilla oleviin ongelmiin. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ei ollut niin merkittävää lievien viiveiden ryhmässä. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, kuinka nelivuotiaan kokonaiskehitys ennakoi merkittävästi kuusivuotiaan kokonaiskehitystä. Neljävuotiaalla lieviksi tulkittujen ongelmien jatkumisen ennakoitiin oli kuitenkin vaikeaa. Ongelmien pysyvyys kehityksessä lisääntyi asteittain sen myötä, miten selkeitä ne olivat nelivuotiaalla olleet. Tärkeää tämän tutkielman kannalta on erityisesti tulos, jossa jo neljävuotiaan kokonaiskehityksen perustella voitiin oppimista ja suoriutumista ensimmäisellä luokalla pystyä ennakoimaan ryhmätasolla erittäin merkittävästi. Seulontamenetelmän avulla voidaan erottaa ne lapset, joilla ei ole riskiä akateemisten taitojen ongelmiin. Menetelmän avulla voitiin myös ennakoida lapsen iänmukaista suoriutumista. Kuitenkin menetelmän herkkyys tunnistaa riskit akateemisten taitojen oppimisessa vaihteli erittäin heikosta kohtalaiseen. (Valtonen 2009, 35–43.) Muistitaidot ovat myös merkittävässä osassa, ja esimerkiksi Gathercole ja Pickering (2000) rohkaisevatkin muistitaitojen testaamisen käyttöä seulomismenetelmänä mahdollisten tulevien oppimisvaikeuksien varalle: he olivat tutkimuksessaan havainneet muistitaitojen liittyvän läheisesti lapsen koulusuoriutumiseen alkuluokilla. Jopa 80 % huonon työmuistin omaavista lapsista joutuu myöhemmin pulmiin matematiikan ja lukemisen parissa (Holmes, Gathercole & Dunning 2010).

Päivähoidon henkilöstölle oman kokemukseni mukaan on usein iso kynnyks puuttua lapsen toimintaan varhain: pelätään, että lapsi leimataan negatiivisella tavalla tai ikään kuin kirjoitetaan hänen elämälleen tietynlaista, poikkeavaa tulevaisuutta. Usein uskotaan myös lapsen yksilöllisen kehityksen voimaan ja tahdotaan viedä pitkälle ajattelu, jossa huolenaiheita herättänyt toiminta korjaantuu ajan kanssa itsekseen lapsen kypsyessä omaan tahtiinsa. Havaintoani tukee Linnilän (2006) väitöskirjateksti, jossa hän huomauttaa nyky-yhteiskunnan ajattelevan kouluaan aloittavan lapsen ”kypsyvän itsekseen pois erityisvaikeuksista”, joka puolestaan pitkittää lapsen tarvitseman oppimisen tuen saamista ja tekee tuen antamisestakin sattumanvaraista (Linnilä 2006, 255). Tuomitsematta ajattelutapaa on syytä silti muistaa riittävä rohkeus ja myös puuttumattomuuden kauaskantoiset seuraukset. Ongelmien ennustettavuudesta ja pysyvyydestä sekä siten varhaisen puuttumisen korostetusta merkityksestä puhutaan myös McClellandin, Morrisonin ja Holmesin (2000) tutkimuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin varhaisten työhön liittyvien taitojen (engl. *work-*

related skills) merkitystä myöhempään akateemiseen suoriutumiseen. Kun yleisimmät ympäristön vaikuttajat (kuten lapsen älykkyydosamäärä tai esiopetuskokemuksen määrä) huomioitiin ja kontrolloitiin testiasetelmissa, oli lapsen varhaisten työhön liittyvien taitojen taso selkeässä suhteessa myöhempään akateemiseen suoriutumiseen. Ne lapset, joilla oli esiopetusiässä alhaisempi työhön liittyvä taitotaso, selviytyivät alhaisemmin akateemisesti myöhemmin mitattuna. Taitotason kasvattamiseen vaikuttaa myös puuttumiseen, *intervention*, käytetty aika: mitä enemmän aikaa on käytetty, sitä parempiin suorituksiin lapsi pystyy (Harn ym. 2008).

Tilanteessa, jossa lapsella havaitaan riittävän suuria pulmia koulun aloitusvaiheessa, punnitaan vaihtoehtona lapsen koulun aloituksen siirtämistä vuodella eteenpäin. Koululykkäys ei Linnilän (2006, 113) mukaan ole ratkaisu, sillä hänen tutkimuksensa osoitti koululykkäystä saaneiden oppilaiden menestyneen koulussa yleisesti heikosti. Tämä tukee Valtosen saamia tuloksia, sillä hänen mukaansa mm. ongelmien pysyvyys kehityksessä lisääntyi lineaarisesti (Valtonen 2009). Koulun aloittamisen lykkääminen vuodella ei ole näiden tutkimusten perusteella riittävän tehokas toimintatapa takaamaan lapselle jatkossa hyvää tai edes riittävää koulumenestystä. Koulumenestyksen ollessa heikkoa, voimme pohtia sen vaikutuksia muun muassa koulunkäynnin motivaatioon ja suoritustapaan ja esimerkiksi jatkokoulutuksen innokkuutta pakollisen oppivelvollisuuden päättyessä.

Varhaiskasvatuksessa, erityisesti päiväkotiympäristöissä on jo nyt käytössä erilaisia menetelmiä tukea lapsen kasvua ja oppimista. Lapsikeskeisessä opetustyyliässä lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus tapahtuu yksilöidymmin pienryhmissä. Tällainen opetusmenetelmä rohkaisee itsenäisempään ajatteluun sekä vapaampaan ilmaisuun kasvattaen samalla kielellisiä taitoja Montien, Xiangin & Schweinhartin (2006) mukaan. Samassa tutkimuksessa osoitettiin myös, että mitä vähemmän aikaa lapset viettivät koko ryhmälle ohjatussa toiminnassa, sitä parempaa oli heidän kognitiivinen suoriutumisensa. Pienryhmät ovatkin useimmiten käytetty interventio varhaiskasvatuksessa, sillä suuren lapsiryhmän fokuksen saaminen ja oppimisen tukeminen isommassa ryhmässä voi olla vaikeaa. Systemaattisesti järjestetyllä pienryhmätoiminnalla on havaittu olevan positiivinen vaikutus 5–6-vuotiaiden päiväkotilasten toiminnan ohjaukseen, kuten työmuistiin, tarkkaavaisuuden säätelyyn ja kognitiiviseen joustavuuteen (Röthlisbergera, Neuenschwandra, Cimelia, Michelb & Roebersa, 2011). Pienryhmätoiminnalla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia huolimatta siitä millaista oppimisteoreettista koulukuntaa se edustaa, kuten todistivat Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis & Schatschneider (2005) ensimmäisellä luokalla olevien heikkojen lukijoiden kanssa tehdyssä tutkimuksessa. Pienryhmätoimintaa voidaan

myös kohdentaa erilaisten havaittujen heikkouksien tukemisessa, esimerkiksi matemaattisiin ongelmiin suunnatun Nallematikan avulla. Nallematika on suunnattu 4–5-vuotiaille lapsille heidän varhaisten matemaattisten oppimisvalmiuksiensa edistämiseen (Mattinen ym. 2010.) Toisessa tutkimuksessa lasten foneeminen tietoisuus (kirjainäänteiden käsittely) parani kontrolliryhmään verrattuna, kun he saivat avustusta pienryhmissä kolmesti viikossa seitsemän viikon ajan (Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar & Harris 2000).

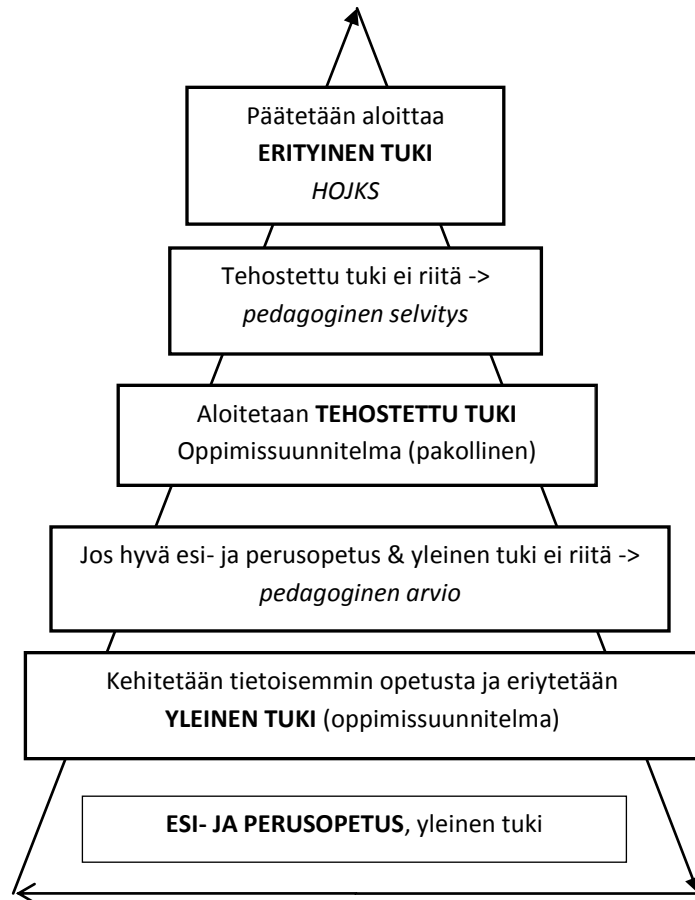
3.3 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisen tuen muodot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki, joista tehostettu tuki on Perusopetuslain muutoksen (642/2010) tuoma uusi tuen muoto. Nämä eri tukimuodot ikään kuin tihenevät asteittain ja niiden väliin kiinnittyy pedagogisen arvion ja pedagogisen selvityksen käsitteet. Mukana säilyvät myös ennestään opetuksen kentällä tutut päätös erityisopetukseen siirtämisestä sekä HOJKS, lapsen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Avaan näitä seuraavaksi hieman tarkemmin aloittaen uusista tulokkaista, tehostetusta tuesta ja sen mukanaan tuomista uusista käsitteistä. Toinen alaluku käsittelee yleistä tukea, erityisen tuen päätöstä sekä lapsen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa.

3.3.1 Tehostettu tuki, pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys

Uusi perusopetuslain muutos (642/2010, 16 a §) tuo mukanaan perus- ja esiopetuksen kentälle kolme uutta käsitettä: tehostettu tuki, pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys. Näiden kolmen käsitteen välinen suhde on avattu kuviossa 1, joka on Koivulan ja Parkkisen (2011) luoma. Koivula ja Parkkinen (2011, 13; ks. myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 21) selittävät, kuinka tehostettua opetusta on tarkoitus käyttää silloin, kun yleinen tuki ei riitä. Saatavan tuen tarkoituksena on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista ja auttaa lapsen kasvun ja oppimisen suunnitelmallisessa tukemisessa. Koivulan ja Parkkisen (2011, 13) mukaan oppilaan tarvitessa opiskelunsa tueksi säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita erilaisia tukimuotoja, on hänen oppimistaan tuettava tehostetun tuen keinoin. Opetushallituksen määritelmän mukaan tehostetulla tuella tarkoitetaan ”ennaltaehkäisevien yleisten tukitoimenpiteiden tehostamista määrällisesti ja laadullisesti sekä opetuksen järjestämistä riittävän

pienissä opetusryhmissä. Tuen muotoina se käsittää opetuksen eriyttämisen, tukiopetuksen, samanaikaisopetuksen eri muodot, osa-aikaisen erityisopetuksen ja oppilashuollon” (Opetushallitus, Kelpo). Menetelmät ja keinot ovat samoja yleistä ja erityistä tukea annettaessa, mutta niiden intensiteetti ja säännöllisyys vaihtelevat tuen muodosta toiseen ollen lievimmillään yleisessä tuessa ja vahvimmillaan erityistä tukea annettaessa. Tukiportaikossa tehostettu tuki sijoittuu yleisen tuen ja erityisen tuen välimaastoon.



Kuvio 1 Pedagoginen arvio, tehostettu tuki ja pedagoginen selvitys toisiinsa suhteutettuna (Koivula & Parkkinen 2011, 13).

”Tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 21–22). Sen laativat esiopetuksen opettaja tai opettajat yhteistyössä. Pedagogisessa arvioissa kuvataan lapsen kasvun ja oppimisen tilanne kokonaisuutena, lapsen saama yleinen tuki sekä arvio sen vaikutuksista, kuvataan lapsen oppimisvalmiuksia sekä erityistarpeita liittyen kasvuun ja oppimiseen. Siihen kirjataan myös arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä tai muilla ratkaisuilla tuetaan lasta. Laatimiseen voi

osallistua myös muita asiantuntijoita, mikäli tarve niin vaatii lapsen hyvinvoinnin ja kokonaiskehityksen kannalta. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen sekä siirtäminen takaisin yleisen tuen piiriin käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisessa oppilashuoltotyössä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 21–22.)

Kolmiportaisen tuen toisena ääripäänä on erityinen tuki. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010 (23–24) mukaan ennen erityisen tuen pariin siirtämistä ja erityisen tuen päätöstä on tehtävä pedagoginen selvitys sekä kuultava niin oppilasta kuin tämän huoltajaa (ks. myös Perusopetuslaki 642/2010 17 § 3 mom.). Pedagogista selvitystä varten on hankittava 1) lapsen esiopetuksesta vastaavilta opettajilta selvitys lapsen oppimisen etenemisestä sekä 2) moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys saadusta tehostetusta tuesta ja lapsen kokonaistilanteesta. Nämä kaksi selvitystä sekä niiden pohjalta muodostettu arvio lapsen erityisen tuen tarpeesta ovat kokonaisuutena pedagoginen selvitys. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 23–24). Siinä arvioidaan myös saadun tehostetun tuen vaikutuksia, selvitetään oppimisvalmiudet ja niihin liittyviä erityistarpeita, arvioidaan mahdollisia tukitoimia sekä tehdään perusteltu arvio siitä, tarvitseeko oppilas yksilöllistetyn oppimäärän (Opetushallitus). Erityinen tuki on luonteeltaan hyvin intensiivistä verrattuna yleiseen ja tehostettuun tukeen.

3.3.2 Yleinen tuki, erityisen tuen päätös ja HOJKS

Yleinen tuki esiopetuksessa on määritelty esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 20) jokaisen lapsen oikeuksiin kuuluvana kasvun ja oppimisen tukemisena sekä mahdollisuutena saada ohjausta. Esiopetuksen toiminnan lähtökohtana on jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointi esimerkiksi tuen tarpeita arvioiden ja sopivaa tukea tarjoten. Tarvittaessa lapsen oppimista tuetaan yhteistyössä muiden asiantuntijoiden sekä huoltajien kanssa. Yleisen tuen toteuttamistapoja ovat toiminnan ja opetuksen eriyttäminen, opettajien yhteistyö sekä opetusryhmien muuntelu. Halutessaan esiopetuksen opettaja voi laatia lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman yhdessä huoltajien kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20.) Kodin kanssa sopuisasti toimiva yhteistyö muodostuukin tärkeimmäksi tukimuodoksi lapsen oppimisen kannalta. Tätä yhteistyötä voidaan edistää antamalla riittävästi ajantasaista tietoa esiopetuksen toiminnasta lapsen huoltajille. (Peltonen 2006, 16–25.)

Kun yleisen tuen jälkeen lapselle on tarjottu riittämättömäksi havaittua tehostettua tukea, tehdään pedagoginen selvitys. Pedagogisen selvityksen jälkeen lapselle saatetaan suosittaa

erityistä tukea oppimisessa. Laissa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) erityinen tuki käsitetään kokonaan tai osittain järjestetyksi opetustoiminnaksi erityisluokalla tai muussa vastaavassa paikassa. Mikäli lapsella ilmenee lääketieteellisen tai psykologisen arvion perusteella tarvetta erityiselle tuelle, voidaan erityisen tuen päätös tehdä esi- tai perusopetuksessa myös suoraan antamatta sitä ennen tehostettua tukea tai tekemättä pedagogista selvitystä. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17 §.)

HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on virallinen asiakirja, joka toimii lapsen opetuksen työsuunnitelmana. Suunnitelmasta ilmenee lapsen erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen, ja se tarkistetaan vähintään kerran lukuvuodessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17 a §). HOJKSin avulla on tarkoitus tarvittaessa muokata ympäristöä tai toimintaa siten, että lapsen taidot pääsevät kehittymään ja osallistuminen toimintaan on mahdollista. HOJKSin avulla pystytään myös palaamaan ja arvioimaan toteutunutta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitän aluksi tutkimukseni tarkoituksen tutkimuskysymyksineen. Tämän jälkeen avaan tutkimukseni metodologisia lähtökohtia. Tätä seuraa tutkimusjoukon ja tutkimuksenkulun aineistonhankinnan vaiheiden esittely, sekä käyttämäni aineistonkeruun menetelmän, teemahaastattelun, kuvailu. Tutkimuksen aineiston analysoin fenomenografisella tutkimusotteella, joten olennaisena osana lukua on fenomenografisen aineiston analyysin erityispiirteiden ja toteutuksen esittely tässä tutkimuksessa. Luvun lopuksi pohdin tutkimusmenetelmien ja aineiston analyysin luotettavuutta.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä tehostetusta tuesta esiopetuksessa. Lisäksi tehtävänä on selvittää oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvän esiopetuksen ideaalimallista. Tutkimuksen taustalla on perusopetuksen lakimuutos (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010), joka on vaikuttanut myös esiopetuksen opetussuunnitelman uudistamiseen. Lakimuutos (642/2010) muokkaa aiempaa kaksiportaista tuen antamista (yleinen tuki ja erityinen tuki) kolmiportaiseksi, tuoden mukaan tehostetun tuen. Oppimisvaikeudet ja niiden ennaltaehkäisy on yksi osa-alue, johon uudella tehostetulla tuella voitaisiin esiopetuksessa pureutua perusteellisemmin.

Tutkimukseen osallistunut oppilashuollon asiantuntijajoukko sai haastattelussa hahmotella omien käsitysten mukaista kuvitteellista ideaalimallia oppimisvaikeuksiin puuttuvan ennaltaehkäisevän toimintamallin toteutuksesta.

Tutkimustehtävää voidaan lähestyä seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaisia käsityksiä oppilashuollon asiantuntijoilla on tehostetusta tuesta, esiopetuksen opetussuunnitelman 2010 kasvun ja oppimisen uudesta tuen muodosta?
2. Millaisia käsityksiä oppilashuollon asiantuntijoilla on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn painottuvan esiopetuksen ideaalista toteutuksesta?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimusaineisto on parhaimmillaankin vain palanen kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä, sillä laadullisessa aineistossa tieteellisyyden kriteerinä toimii määrän sijasta laatu (Eskola & Suoranta 1998, 18). Pientä, laadukasta aineistoa voidaan tarkastella monipuolisesti ja useasta eri lähtökohdasta käsin. Tutkimusotteena tässä pro gradu -tutkimuksessa on fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografinen tutkimus pyrkii tutkimaan ja analysoimaan ihmisten ymmärrystä ja käsityksiä tietystä ilmiöstä (Marton & Pong 2005, Uljens 1990). Myös suomennettuna englanninkielinen sana *phenomenographia* tarkoittaaakin ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen 2005, 210; Ahonen 1994, 114–117). Tärkeää on myös korostaa mielipiteen ja käsityksen eroa: Ahosen (1994, 114–117) määrittelemänä käsityksellä tarkoitetaan mielipidettä vahvempaa kuvaa, konstruktiota, jonka varassa uutta tietoa jäsennetään. Fenomenografisen lähestymistavan kehittäjä, tutkija ja professori Ference Marton, korostaa kuinka tärkeää on jo itsessään tarkastella, miten ihmiset kokevat, tulkitsevat, ymmärtävät tai käsittävät ympäröivää maailmaa. Fenomenografia on keino selvittää ihmisiltä itseltään näitä merkityksiä, sillä tietoa ei voida johtaa muuta kautta. Fenomenografisessa lähestymistavassa on kyse ihmisten käsitysten laadullisista eroista ja ajatuksista, ei niinkään maailmasta sellaisenaan. (Marton 1981; Marton 1988, 179; Metsämuuronen 2005, 211.) Tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista tarkasteltuina sen sijaan, että käsityksiä selvitettäisiin *miksi*-kysymysten avulla (Häkkinen 1996, 6–14).

Gröhn (1992, 26–29) on esittänyt fenomenografiselle tutkimukselle neljänlaista kritiikkiä. Ensiksi hän puuttuu fenomenografisten tutkimustulosten yleistettävyyteen: voidaanko

tutkimustilanteissa tuotetut ajatusmallit yleistää käytännön todellisiin tilanteisiin? Toiseksi Gröhn kiinnittää huomionsa käsitteiden kontekstisidonnaisuuteen ja opitun soveltamiseen: käsitteet leimataan vahvasti tiettyyn kontekstiin, mutta niiden siirrettävyys on Gröhnin oletuksen mukaan heikko. Kolmas kritiikin paikka osuu käsitysten muuttuvuuteen: ihmisellä saattaa olla samasta ilmiöstä erilaisia käsityksiä, joka puolestaan tarkoittaa fenomenografisen tutkimuksen jäämistä eräänlaiseksi poikkileikkaukseksi pitkäjänteisen seurannan uupuessa. Neljäs kritiikki koskeen niin ikään käsityksiä: tutkimustuloksia esitellessä olisi suotavaa kiinnittää huomiota niiden esitystapaan, jotta lukija ymmärtäisi käsitysten samanarvoisuuden eikä jäisi vaikutelmaa *oikein-väärin* -vastauksista. Kritiikkiä fenomenografiselle tutkimukselle ovat esittäneet myös Hasselgren (1993) ja Uljens (1993). Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen, siirrettävyyteen, käsitysten muuttuvuuteen sekä käsitysten samanarvoisuuteen otan kantaa tutkimukseni luotettavuuden ja eettisyyden pohdinnassa (luku 7.2.).

4.3 Oppilashuollon asiantuntijat tiedonantajina

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä hiljattain muuttuneesta kolmiportaisesta tuesta esiopetuksen opetussuunnitelmassa sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvästä esiopetuksen ideaalimallin toteutuksesta. Tutkimukseni aiheen sain tehtävänantona Lapset ja perhe Kaste -hankkeessa toimivalta henkilöltä. Tämä yhteyshenkilö ehdotti minulle haastateltavia, joita piti oman kokemuksensa pohjalta arvokkaina tiedonantajina. Sovimme ennalta yhteyshenkilöni kanssa tietyt osaamisalat ja ammatit, joiden joukosta yritin löytää sopivan haastateltavan niissä tapauksissa, joissa yhteyshenkilöni ei osannut nimetä sopivaa haastateltavaa. Tällöin esimerkiksi haastatelllessani erityislastentarhanopettajaa saatoinkin kysyä vinkkiä haastatteluun sopivasta lastentarhanopettajasta. Haastateltavien valinta tapahtui harkinnanvaraisena eliittiotantana, jossa tiedonantajiksi valikoidaan ne henkilöt, joilta uskotaan saavan parhaiten tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Haastateltaviksi valikoitui 9 henkilöä: lastentarhanopettaja, erityislastentarhanopettaja, luokanopettaja, erityisopettaja, alakoulun rehtori, päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen kehittämishankkeessa työskentelevä henkilö, sekä kaksi psykologia: pienten lasten psykologi sekä koulupsykologi.

4.3.1 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

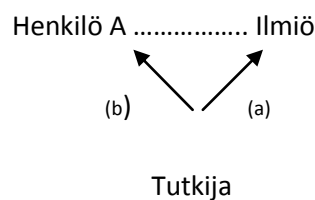
Laadulliselle tutkimukselle omintakeisia aineistonkeruun tapoja ovat erilaiset haastattelut, havainnoinnit sekä kirjoitetut tai painetut dokumentit (Patton 2002, 4). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla. Tutkimuksen tarkoitus on luonteeltaan kartoittava, ja sen pyrkimyksenä on etsiä uusia näkökulmia sekä selvittää käsityksiä vähän tunnetusta ilmiöstä. Omassa tutkimuksessani se tarkoittaa ajatuksia juuri muuttuneista tuen muodoista esiopetuksen opetussuunnitelmassa sekä tehostetun, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvästä esiopetuksen ideaalimallista. Menetelmää valitessa tutkijan on huomioitava myös menetelmän tehokkuus, taloudellisuus, tarkkuus ja luotettavuus (Hirsjärvi & Remes 2001, 35). Haastattelu menetelmänä on mielestäni riittävän tehokas keräämään monipuolista tietoa, jota eri asiantuntijat näkemyksissään tuovat esille. Haastattelu ei välttämättä ole kaikista taloudellisista menetelmistä, sillä se on pitkäkestoinen etenkin purku- ja analysointivaiheissa (Hirsjärvi ym. 2003, 193–195). Tarkkuus ja luotettavuus ovat mielestäni seikkoja, joihin tutkija itse vaikuttaa hyvin paljon käyttäessään mitä tahansa tiedonkeruun menetelmää. Haastatteluiden nauhoitus sekä suorat lainaukset tutkimusraportissa ovat muun muassa keinoja lisätä luotettavuutta: nauhoittamalla puhetta ei toimita yksin muistin varassa, ja sitaattit selventävät tutkijan tekemiä johtopäätöksiä esimerkinomaisesti. Tutkimukseni luotettavuuden tarkasteluun palaan tarkemmin luvussa 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.

Haastattelun suurimpana etuna voidaan pitää joustavuutta aineistoa kerätessä, sillä haastattelussa voidaan elää tilanteen mukaan (Hirsjärvi ym. 2003, 193–195; Patton 2002, 374). Tällä tarkoitan esimerkiksi kysymyksen toistamisen mahdollisuutta tai haastateltavien myötäilyä, haastattelun vuorovaikutteista luonnetta. Tehdessä tutkimusta niukasti kartoitetusta aiheesta on joustavan tutkimusmenetelmän käyttö suuri etu, sillä haastateltaessa vastausten suuntia on melkein mahdoton ennustaa. Toistamisen mahdollisuus helpottaa myös omaa ymmärtämistä. Haastateltaville tutkimukseen osallistuminen tarjoaa mahdollisuuden osallistua tieteen tekemiseen, ja myös mahdollisuus tuoda oma mielipiteensä julki, puhdas halu kertoa omista kokemuksistaan julkisesti tai aikaisemmat positiiviset kokemukset tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta voivat toimia kannustimina tutkimukseen osallistumisessa (Eskola ja Vastamäki 2001, 25–27).

Tutkimukseni aineisto kerättiin teemahaastatteluna, jota on perusteltua käyttää, kun aihe on arka tai kun halutaan selvittää vähän tunnettuja ja tiedettyjä asioita (Metsämuuronen 2005, 226). Haastattelumuotona teemahaastattelu on luonteeltaan melko avoin. Siinä ei edetä kysymys

kysymykseltä, vaan liikutaan teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Haastattelijan apuna voi olla esimerkiksi tukisanalista käsiteltävistä asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 26–27.) Tutkijan päätettävissä on teemahaastatteluiden yhdenmukaisuus: tutkija saa muun muassa valita, esittääkö kysymykset kaikille samassa järjestyksessä tai esittääkö kaikille samoja kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) On pidettävä kuitenkin mielessä, että haastattelu on aineisto, jonka avulla vastataan tutkimustehtävään, siksi samat teemat ja keskeiset kysymykset esitetään kaikille (Kuula 2006, 128). Omassa tutkimuksessani teemahaastattelun runko (liite 1) toimi haastattelua ohjaavana asiakirjana. Molemmat pääteemat sekä keskeiset kysymykset esitettiin kaikille haastateltaville osana luontevasti etenevää haastattelutilannetta.

Haastattelu menetelmänä sopii erityisen hyvin fenomenografisen aineiston keräämiseen. Ahosen (1994, 115) fenomenografisen tutkimuksen toteuttamiseen liittyy haastattelu, ja myös Gröhn (1992, 12) mainitsee fenomenografisen tutkimuksen pohjaksi haastattelun. Fenomenografian ”oppi-isän” Ference Martonin (1988, 197–198) pääasiallinen aineistonkeruun menetelmä oli myös haastattelu. Avoimet kysymykset sallivat haastateltavalle joustavuutta haastattelutilanteessa ja toteuttavan siten fenomenografisen tutkimuksen ideaa: olla kiinnostunut haastateltavan näkemyksistä ilman tutkijan liiallista ohjaamista. Samaa linjaa tukee myös Pattonin (2002; 341, 348) ajatukset haastattelusta ja sen merkityksestä tutkimuksen keruun välineenä: hän kuvailee, kuinka haastattelun avulla avautuu mahdollisuus ymmärtää toisen ihmisen näkökulma (tutkittavaan) asiaan ja päästä sisälle haastateltavan ajatusmaailmaan. Toisen ihmisen näkökulman tavoittelu onkin tärkeä osa fenomenografista tutkimusta: Tutkimuksen kohteena olevia käsityksiä kuvataan nk. *toisen asteen näkökulmasta*. Uljensin (1989, 18; kuvio 2) mukaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien ero on siinä, kuinka tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan. Ensimmäisen asteen näkökulmassa henkilö (tutkittava) käsittää ilmiön suoraan itse. Tutkija puolestaan tarkastelee ilmiötä siitä käsin, miten hän havaitsee tutkittavan käsittäneen ilmiön. Tällöin tutkija tarkastelee ilmiötä toisen asteen näkökulmasta. Tutkija havaitsee ilmiön suoraan myös itse, mutta on kiinnostunut tutkittavan käsityksistä siitä.



Kuvio 2. Toisen asteen näkökulma Uljensia (1989, 18) mukailten.

Toisen asteen näkökulman ottaminen ja sen säilyttäminen voidaankin nähdä fenomenografisen tutkimuksen haasteena: ilmiön näkeminen toisen silmin ei ole helppo tehtävä. Ennako-oletuksista ja omista käsityksistä luopuminen ovat tämän tutkimuksen selkeitä haasteita, ja niihin pyritään vastaamaan tekemällä tutkimuksen vaiheista mahdollisimman läpinäkyviä.

Aineisto kerättiin syyslukukauden 2011 aikana. Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista reiluun tuntiin. Haastateltavat edustivat oppilashuollon asiantuntijoita mielestäni hyvin laajassa skaalassa aina käytännön tasolta koulun hallintoon. Haastatteluissa apunani käytin Ediol-nauhuria, joka tallensi haastattelut mp3-muotoon. Tämän lisäksi käytössäni oli kynä ja paperia, joiden avulla kirjoitin havaintoja sekä sellaisia täsmentäviä lisäkysymyksiä, joita en voinut heti sillä hetkellä esittää, mutta jotka esitin myöhemmin sopivammassa kohdassa. Apunani oli myös teemahaastattelurunko apukysymyksineen (Liite 1). Olin lähettänyt haastateltaville etukäteen haastattelun teemat sekä esimerkkejä kysymyksistä, joiden avulla kutakin teemaa olin ajatellut lähestyä. Useimmilla haastateltavilla oli tämä muistinsa tukena ja osa oli tehnyt siihen jotain merkintöjäkin. Heille lähettämäni lista ei ollut kuitenkaan yhtä kattava kuin varsinainen oma teemahaastattelurunkoni. Haastattelutilanteen stressaavuutta olin pyrkinyt vähentämään tarjoamalla haastateltaville teetä ja keksejä. Lisäksi haastattelut suoritettiin haastateltaville tutussa paikassa, useimmiten heidän työpaikallaan.

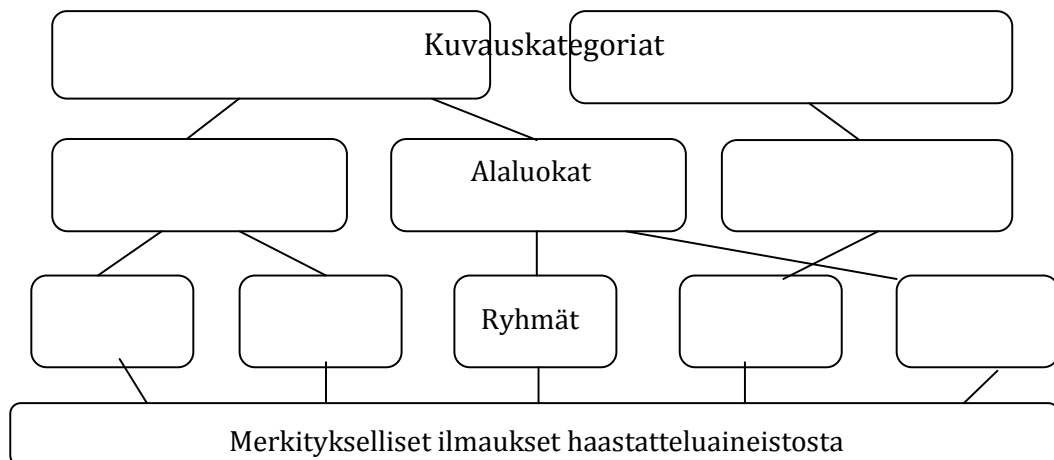
4.3.2 Aineiston analyysi

Tutkimukseni kohteena ovat asiantuntijajoukon käsitykset. Ahonen (1994, 117) määrittelee käsityksen konstruktioksi, jonka varassa ihminen jäsentää uutta tietoa. Fenomenografiassa käsityksellä tarkoitetaan ihmisten tapaa kokea jokin tietty elämän osa-alue (Sandberg 1997, 203–204). Käsityksillä pyritään kuvaamaan erilaisia tapoja hahmottaa ilmiötä yleisemmällä tasolla, eikä liitetä käsitystä tutkittavaan henkilöön itseensä (Häkkinen 1996, 25). Käsitykset eivät ole pysyviä ominaisuuksia tai piirteitä, vaan ne voivat vaihdella; Metsämuurosen (2005, 210) mukaan käsitysten vaihtelevuutta voidaan selittää esimerkiksi iällä, koulutustaustalla, kokemuksilla ja sukupuolella. Ihminen voi muuttaa käsityksiään useasti toisinaan lyhyessäkin ajassa: käsitykset ovat siis dynaaminen ilmiö (Ahonen 1994, 117; Metsämuuronen 2005, 211). Ihminen voi myös ilmaista erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä kysyttäessä eri kysymyksiin tai eri tilanteessa (Marton & Pong 2005). Lisäksi Häkkinen (1996, 25) tuo esille käsitysten kontekstisidonnaisuuden: jopa samassa kulttuurissa elävillä voi olla erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä. Ahosen (1994, 114)

mukaan käsitysten erilaisuus johtuu pitkälti kokemustaustasta, ja Häkkinen (1996, 25) liittää vaihtelevuuteen myös tiedon ja sen sosiaalisen syntykontekstin.

Uljensin (1990, 89–92) mukaan fenomenografinen analyysi on löyhästi strukturoitu, mutta vahvasti kontekstisidonnainen, ja siksi fenomenografia ylipäättään tulee nähdä lähestymistapana enemmän kuin tekniikkana tai metodina. Analyysi lähtee liikkeelle merkityksellisten ilmausten etsimisellä, jonka jälkeen ne analysoidaan siinä mikrokontekstissa, jossa ne ilmenevät. Jotta vertailu onnistuisi, merkitykset pelkistetään ja kategorisoidaan. Tutkijan muodostamat kategoriat auttavat ymmärtämään tutkimushenkilöiden ilmauksia (Ahonen 1994, 126–127). Omassa tutkimuksessani analyysin aloittaminen edellytti tutkimusaineiston hankintaa ja tutkimuskysymysten asettamista. Nämä vaiheet olen kuvannut aiemmin tässä tutkimusraportissa. Litteroitua aineistoa muodostui 101 sivua (rivivälillä 1,5 ja fonttina Times New Roman). Aineistoa litteroin sitä mukaan, kun aineistoa kertyi - voidaankin ajatella, että analyysini alkoi jo litteroidessa aineistoani. Litteroinnin aikana perehdyin aineistoon jo toista kertaa, ja tämä auttoi syvemmän ymmärryksen saavuttamisessa.

Aineistoa analysoin kahdessa osassa tutkimuskysymys kerrallaan. Aineistoni analyysi pohjautui Niikon (2003) näkemyksiin fenomenografisen aineiston analysoinnista (ks. myös Uljens 1989, 41 sekä kuvio 3). Niikko (2003) jaottelee analyysin neljään vaiheeseen, jotka seuraavat toinen toistaan: aineiston litterointi ja aineistoon tutustuminen, tutkimusongelmien kannalta merkityksellisten ilmaisujen valinta, ilmaisujen ryhmittely vertailun avulla, käsitysryhmien (alaluokkien) muodostaminen ja kuvauskategorioiden muodostaminen.



Kuvio 3. Analyysini eteneminen ja kuvauskategorioiden muodostaminen Uljensia (1989, 41) mukaillen.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineistoa luetaan, valitaan analyysiyksikkö ja etsitään aineistosta merkityksellisiä ilmauksia (Niikko 2003, 55). Näin tapahtui myös omassa tutkimuksessani, jossa varsinainen analyysi alkoi aineiston huolellisella lukemisella. Toisella lukukerralla alleviivasin merkityksellisiä ilmauksia käsin litteraattipapereihin. Analyysiyksikkönä toimi ilmaus, joka muodosti *ajatuksellisen kokonaisuuden*. Ahosen (1994, 143) mukaan vain tällaisista ilmauksista voidaan perustellusti tulkita merkityksiä. Siirsin merkitykselliset ilmaukset vielä koneelle tekstitiedostoksi. Tässä vaiheessa pohdin alleviivauksiani uudelleen: peilasin uudelleen alleviivauksiani suhteessa tutkimuskysymyksiini, ja muutama ilmaus karsiutuikin pois epärelevanttina. Toisaalta nostin aineistostani merkitykselliseksi sellaisia ilmauksia, joista alleviivatessani en ollut vielä täysin vakuuttunut. Numeroituani ilmaukset juoksevin numeroin sain niitä yhteensä 174 kappaletta koskien tehostettua tukea ja 242 kappaletta koskien ideaalimallin hahmottelemista. Koska analyysiyksikkönäni olivat vähimmillään lause (toisinaan myös kokonaiset virkkeet, enimmillään useamman virkkeen kokonaisuus), tiivistin ilmauksen merkityksen alkuperäisen ilmauksen viereen. Tämä helpotti analyysini toista vaihetta huomattavasti.

Analyysini toisessa vaiheessa tulostin luomani tekstitiedostot numeroiduista, merkityksellisistä ilmauksista ja niiden tiivistetyistä sisällöistä. Leikkasin ilmaukset erilleen toisistaan ja aloin järjestää niitä sisältöjensä mukaan, lajitellen samankaltaiset yhteen pinoon. Niikon (2003, 55) nelivaiheisen analyysinteon mukaan toisessa vaiheessa merkityksellisiä ilmauksia ryhmitellään tai teemoitellaan, sekä toisaalta myös vertaillaan: aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia, mutta myös ääripäitä. Tätä toteutin myös omaa aineistoani analysoidessa. Lopulta minulla oli ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta muodostettuna yhteensä 91 erilaista ryhmää. Ilmauksia kertyi 1-10 per ryhmä. Toisen tutkimuskysymyksen analysointi tuotti yhteensä 67 erilaista ryhmää, joissa ilmauksia oli 1-27 per ryhmä. Muodostetut ryhmät olivat hyvin väljiä ja analyysin tämä vaihe tarvitsi vielä tiivistämistä, joten siirtyminen seuraavaan analyysivaiheeseen oli luonnollista. Merkityksellisten ilmausten määrä ei ole ratkaiseva tekijä, vaan toisinaan syntyneitä kategorioita tukee aineistossa vain yksi ilmaus, joskus useampi. Määrää tärkeämpää on löytää sellaisia ilmauksia, jotka kuvaavat haastateltavien käsityksiä mahdollisimman hyvin. (Ahonen 1994, 127.)

Jatkoin analyysityötäni sen kolmanteen vaiheeseen, jossa pyrin muodostamaan aiemmin muodostamistani ryhmistä selvärajaisempia ja tarkempia, toisistaan selkeästi eroavia alaluokkia (vrt. Niikko 2003, 55). Ryhmien yhdistämisellä sain aineiston selkeämmin hallittavaksi kokonaisuudeksi. Alaluokkia muodostui yhteensä 14 ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta

(alaluokat A-N). Toisen tutkimuskysymyksen analysointi tuotti yhteensä 10 alaluokkaa (alaluokat A-J). Näin pystyi etenemään analyysissäni sen neljänteen vaiheeseen: kuvauskategorioiden muodostamiseen alaluokista. Näin muodostetut kuvauskategoriat ovat tutkimuksen päätulos (Marton 1988, 181; Häkkinen 1996, 33; Uljens 1989, 41; Niikko 2003, 55). Yksi käsitys yhdessä muiden, merkitykseltään samansuuntaisten käsitysten kanssa muodostavat ylemmän luokan eli kuvauskategorian, joka selittää käsityksiä yleisemmällä tasolla (Ahonen 1994, 128).

Kuvauskategoriat voidaan esittää Uljensin (1989, 47–51) mukaan kolmella tavalla: horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Näistä horisontaalinen kategoriasysteemi ilmenee useimmin: tutkijan luomat kuvauskategoriat ilmenevät tasavertaisina suhteessa toisiinsa, samalla asteella. Ne eivät myöskään ilmene päällekkäin. Vertikaalisessa kategoriasysteemissä aineisto järjestetään sisäisen rankingin mukaan. Tämä tarkoittaa, että kuvauskategoriat sijoittuvat toisiinsa nähden jonkinlaiseen arvojärjestykseen: kategoriat liittyvät toisiinsa tutkittavien käsitysten vaihtelun myötä ja on järjestetty esimerkiksi ajallisen esiintyvyyden tai yleisyyden perusteella. Hierarkkisessa kategoriasysteemissä joitain käsityksiä pidetään kehittyneempinä tai kattavampina kuin toisia ja ne esitetään hierarkkisessa suhteessa toisiinsa nähden. Kuvauskategorioiden taso hahmottuu vasta analyysin edetessä, eikä sitä niin ollen voi päättää etukäteen. (ks. myös Häkkinen 1996, 33–39.) Omassa tutkimuksessani kuvauskategoriat voidaan hahmottaa horisontaalisesti toisiinsa sijoittuneina samanarvoisessa asemassa keskenään.

4.4 Aineistonkeruun luotettavuus

Haastattelu aineistonkeruumetodina vaatii Kuulan (2006, 128–133) mukaan riittävää haastateltavien informointia aineiston käsittelytavoista, säilytyksestä, raportointitavasta ja salassapidosta. Haastateltavien tunnistettavuus on myös oma erityiskysymyksensä (ks. esim Ruusuvoori & Tiittula 2005, 17). Haastattelun aiheen ollessa arkaluontoinen, on haastateltavien tunnistamattomuudesta eli anonymisoinnista pidettävä tarkempaa huolta. Ei-arkaluontoinen aihe, kuten oma tutkimusaiheeni, ei sinällään vaadi haastateltavan anonymisointia. Tutkittavia hankkiessani ja heitä tiedottaessani kuitenkin lupasin osallistujille käyttäväni heistä vain työnimikkeitä, kuten ”rehtori”. Uskon, että haastateltava oli helpompi tavoittaa, kun hänelle taattiin riittävä tunnistamattomuus. Aineiston rajattu käyttö esimerkiksi tieteelliseen tutkimukseen ja opetukseen voidaan mainita haastattelulupaa pyydetessä. Tällöin aineiston luottamuksellisuus perustuu haastateltavien antamaan lupaan käyttää aineistoa tieteellisessä tarkoituksessa. (Kuula

2006, 128–133.) Omassa tutkielmassani haastateltaville tiedotettiin tutkimuksen luonteesta ja sen tarkoitusperistä, ja kuinka osallistuminen pro gradu -tutkimukseeni on vapaaehtoista. Haastateltaviani pyrin tiedottamaan haastateltavia mahdollisimman paljon esimerkiksi työn aikatauluista.

Haastattelussa pyrkimyksenä on saada mahdollisimman paljon tietoa aiheesta, jolloin on perusteltua pyrkiä tutustuttamaan haastateltavat aiheeseen, kysymyksiin tai teemoihin jo etukäteen esimerkiksi toimittamalla haastattelukysymykset haastateltavalle hyvissä ajoin ennen haastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Tiedostaessani haastattelumenetelmän haitatkin pystyin minimoimaan ongelmien mahdollisuuden ja säätelemään esimerkiksi oman ajan käyttöä aikaa vievän menetelmän kanssa toimiessani. Kasvokkain tapaaminen haastattelutilanteessa antoi mahdollisuuden vielä täsmentäville kysymyksille tutkimukseen liittyen.

Haastattelu syntyy haastateltavan ja tutkijan yhteisessä vuorovaikutustilanteessa (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 13), jossa voimme ilmapiirillä uskoa olevan suuri merkitys. Omassa tutkimuksessani pyrin luomaan haastattelutilanteesta enemmänkin kahdenkeskisen jutusteluhetken, vaikka noudatinkin tekemääni haastattelurunkoa kysymyksineen. Tarjosin haastateltaville haastattelutilanteessa keksiä ja teetä. Olin myös tarkistanut haastatteluvälineiden toimivuuden etukäteen, jotta itse haastattelutilanteessa kaikki sujuisi hyvin ja haastateltavien olisi helpompi muodostaa minusta mielikuva luotettavana ja osaavana henkilönä.

Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 15) pitävät haastattelun onnistunutta nauhoittamista ratkaisevana haastatteluaineiston hyödynnettävyyden kannalta. Aineiston on oltava selkeä ja käyttökelpoinen, että sitä voidaan ylipäättään analysoida. Siksi myös tarkkuus ja johdonmukaisuus sen litteroinnissa pitää huomioida (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184). Omassa tutkimuksessani aineiston litterointi veikin huomattavasti aikaa, mutta selkeät nauhoitteet antoivat mahdollisuuden sanatarkalle litteroinnille. Lisää aikaa litterointiin olisi saanut menemään, jos olisin merkinnyt mukaan esimerkiksi erilaiset äänenpainot. Näin en kuitenkaan omassa tutkimuksessani tehnyt, sillä en kokenut sitä merkitykselliseksi aineiston analysoinnin kannalta. Hiljaisuudet ja joitakin naurahduksia sen sijaan litteroin.

5 OPPILASHUOLLON AMMATTILAISTEN KÄSITYKSET TEHOSTETUSTA TUESTA

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä tehostetusta tuesta, esiopetuksen opetussuunnitelman 2010 kasvun ja oppimisen uudesta tuen muodosta. Haastatteluaineiston tuloksena muodostin neljä kategoriata, jotka ovat: 1) *työntekoon liittyvät muutokset*, 2) *muutoksen vastaanotto*, 3) *sijoittaminen tukiportaikossa* sekä 4) *lapsi tuen saajana*. Kuten jo edellä totesin, nämä kuvauskategoriat sijoittuvat toisiinsa nähden horisontaalisesti: ne ovat keskenään samanarvoisia sisällöltään, eikä niitä voida asettaa myöskään esimerkiksi esiintyvyyden perusteella eriarvoiseen järjestykseen. Jokaiseen alalukuun on liitetty taulukko, jossa on eritelty kunkin alaluokan kohdalle esimerkkejä alaluokan muodostaneista ryhmistä.

Esimerkkisitaateissa on pyritty haastateltavien tunnistamattomuuteen ja mainittu vain haastateltavan työnimike suluissa sitaatin jälkeen. Sitaattien sisällä kolme pistettä (...) merkitsee taukoa ja hakasulkeiden sisällä oleva *[kursivoitu]* teksti on tutkijan täydennystä varsinaiseen puheeseen ymmärrettävyyden vuoksi. Katkoviivat (--) sitaatin alussa tai lopussa merkitsevät sitä, että esimerkkinä toimiva osa on irrotettu kokonaisesta virkkeestä. Katkoviivat sitaatin keskivaiheilla merkitsevät, että virkkeestä on irrotettu esimerkin kannalta merkityksetöntä tekstiä. Mikäli

esimerkissä on käytetty tutkijan kysymyksiä tai kommentteja, ne on merkattu alkavaksi T-kirjaimella ja ovat kursivoitu, T: *Tähän tyyliin.*

5.1 ”Ei se ehkä lisää työmuotoa, mut pitää osata ottaa uus työkalu käyttöön”

Kuvauskategoria 1 pitää sisällään alaluokat A-E: *Vaikutus henkilökunnan työntekoon, työn kuormittavuus, käytännön toiminta, yhteistyön tahot sekä lomakkeet.* Tähän kuvauskategoriaan sijoitetut ajatukset liittyvät käytännön työn tekemiseen henkilökunnan näkökulmasta: he pohtivat, kuinka muutos vaikuttaa omaan työhön, muutoksen kuormittavuutta, konkreettisia esimerkkejä käytännöstä, yhteistyön aspekteja sekä lakimuutokseen liittyviä lomakkeita.

TAULUKKO 1 Työntekoon liittyvät muutokset

| KUVAUSKATEGORIA 1: TYÖNTEKOON LIITTYVÄT MUUTOKSET | | |
|---|---|--|
| Alaluokat: | Esimerkkiryhmät | Esimerkkisitaatit |
| A: Vaikutus henkilökunnan työntekoon | Jatkumon huomiointi Asiantuntijoilla selkeämpi käsitys Asiantuntijoille paineita Vaatii koulutusta, aikaa Oman työn tarkastelu Vaatii keskustelua mitä käytäntö on | ”Ja kun meille on nyt joka tapauksessa tullut tää muutos, sekä perusopetukseen että esiopetukseen, että me ei voida oikeestaan nyttän virallisestikaan pitää kiinni kauheen tarkkaan sit enää meidän vanhasta tavasta toimia niin, niin joka tapauksessa tulee se mahdollisuus ja velvoitekin tarkastella omaa työtä eri tavalla.” (Varhaiskasvatus-hankkeen työntekijä) ”Niin kyllähän se vaikuttaa minuun, et’ pitäis yrittää varmaan jatkaa samaa, jatkaa sillä linjalla tavallaan, että huomioida sitä [saatua tehostettua tukea], jos.. riippuen miten se on pärjännyt, onko siitä ollut, miltä se on näyttänyt.” (Luokanopettaja) |
| B: Kuormittavuus | Työmäärän lisääntyminen Ei lisää työtä | ”Mutta mä voisin kuvitella että reaktio on vähän sama ku koulumaailmassa, että voi vitsit, taas lisää työtä ja kaiken maailman blankettien täyttämistä. Et’ tää saatetaan kokea vähän työläänä.” (Koulupsykologi) ”Ei oikeestaan oo omaa työtä muuttanut miksiäkään.”(Erityisopettaja) |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| C: Käytännön toiminta | Säännöllisyys Ryhmäjaot Menetelmällinen pienryhmätoiminta | ”Sehän voi olla tässä arjessa vaik sellasta, et' erilaisin ryhmäjoain toteutetaan.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja) ”Ja se on säännöllistä, et sehän on yks semmonen tärkeä pointti, että se on säännöllistä, säännöllisesti toteutettua.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja) |
| D: Yhteistyön tahot | Vanhemmat ja perhe Oppilashuolto Moniammatillisuus | ”Ja ihan varmasti myös lisää ja syventää sitä kodin kanssa tehtävää yhteistyötä.” (Rehtori) ”Et' kuitenkin sekin päätös ni pitää sit moniammatillisesti kuitenkin miettiä oppilashuoltoryhmässä sit et' aletaanko antaa tehostettua tukea.” (Rehtori) |
| E: Kirjaaminen | Oppimissuunnitelma Kirjaaminen kankeaa Ylöskirjaaminen Historian näkeminen | ”-- kun meillä kirjataan Wilmaan sitten nää tehostetut tuen ja muut se on aika kankeaa, et se ei niinku... Se ei siitä vielä arkipäivän työkaluksi oo vielä muuttunut.” (Erityisopettaja) |

Tehostettu tuki vaikutti selvästi henkilökunnan työnteekoon. Henkilökuntaa vaadittiin mukaan koulutuksiin, joissa tehostetun tuen sisältöä avattiin tarkemmin. Lisäksi työnteekoon vaikutti muutoksen käsittelyyn ja sisäänajoon menevä aika. Lisäksi ilmeni konkreettisen välineistön, kuten tietokoneiden, tarvetta. Tehostettu tuki toi myös velvollisuuksia, kuten oman työn tarkastelua ja tuen jatkumon huomiointia erilaisissa siirtymissä (esimerkiksi esiopetuksesta kouluun). Oppilashuollon asiantuntijat määrittivät muutoksen tuovan heille paineita toimia asiantuntijana, ja jonkin verran kaivattiin lisää keskustelua käytännön toteutuksesta.

”Sehän on kaikille nyt uusi asia ja opeteltava asia, ja tässä sitä nyt yhteistä matkaa kuljetaan myös me erityislastentarhanopettajat. Et' sehän tuo, monesti tämmöset muutokset tuo sit semmosen paineenkin niinku sit erityislastentarhanopettajille, meille, ja samaten erityisopettajille, et' meidän pitäis nyt olla tässä asiassa sitten asiantuntijoita ja auttaa sitten kentällä työskenteleviä.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja)

Muutoksen tuoman työn määrän osalta osa ounasteli työmäärän jonkin verran lisääntyvän ainakin aluksi, osa käsitti työmääränsä ja -tehtäviensä säilyvän ennallaan. Koska varsinaista käytännön kokemusta muutoksesta oli ehtinyt kertyä vähän, perustuivat olettamukset työmäärästä pelkkiin arveluihin. Työvaiheiden lisääntyminen nähtiin väistämättömänä osana tehostetun tuen käyttöönotossa.

”No varmaan siis et’ ennenku tää kolmiportaisuus tulee tutuks henkilökunnalle ja vanhemmille, ni tää on varmaan aluksi nyt tää, ainakin ehkä mielikuvissa tuntuu siltä,että lisää työtä, työvaiheita.” (Rehtori)

Tehostetulle tuelle hahmoteltiin jonkun verran myös konkreettista käytäntöä: esimerkeiksi annettiin erilaisia ryhmäjakoja, puhe- ja toimintaterapiaa sekä erilaisia menetelmällisiä pienryhmätoimintoja. Käsitykset olivat hyvin yhdensuuntaisia. Käytännön katsottiin olevan parhaimmillaan toteutuessaan säännöllisesti. Käytännön toimintaa ei kuvailtu kovinkaan runsaasti ja esimerkkejäkin mainittiin vain muutamia. Yhteistyötä hahmoteltiin myös osana tehostettua tukea. Sen katsottiin jakaantuvan kahteen osa-alueeseen: kasvatusalan ammattilaisten välillä tapahtuvaksi sekä esiopetuksen ja vanhempien väliseksi.

Uudet, tehostettuun tukeen liittyvät lomakkeet nähtiin olennaisena osana muutosta. Niiden erikoispiirteenä oli sähköinen olomuoto. Vaikka sähköisten lomakkeiden uutuuden vuoksi ne koettiin jokseenkin työläinä ja vaikeina vastaanottaa, niissä nähtiin myös positiivisia elementtejä: lapsen saama tuen historia on jatkossa selkeämmin nähtävillä, joka helpottaa erityisesti siirtymätilanteita lapsien liikkua esiopetuksesta kouluun tai opettajan vaihtuessa.

”Vähän notkeempi sais olla se kirjaamisen menetelmä, mutta se et’ niinku pitäis se, et’ saa sen historian paremmin näkyviin et’ mitä on tehty ni se on kyllä hyvä. -- Jos vaihtuu opettaja usein, niin.. niin sitten näkee nopeesti sieltä, et’ mitä kaikkee on tehty, vaikkei ehtis jutellakaan.” (Erityisopettaja)

Kaiken kaikkiaan erilaiset työhön liittyvät aspektit tehostetusta tuesta oli esitetty melko positiivisessa valossa. Lakimuutoksen tuoreus näkyi työhön liittyvissä vastauksissa arveluina ja ennustavana puheena: *voi olla, voisin kuvitella, varmaankin*. Varmanoloisia käsityksiä ja vankkaan kokemukseen perustuvaa puhetta esitettiin niukalti tehostetun tuen osalta.

5.2 ”Sehän on kaikille nyt uusi asia ja opeteltava asia”

Kuvauskategoriaan 2 ”Muutoksen vastaanotto” liittyivät ensinnäkin epäselvä käsitys ja toisaalta hyvä ymmärrys esiopetuksen tehostetun tuen sisällöstä. Muutokseen liitettiin välittömästi myös käsityksiä sen tuomista haasteista ja mahdollisuuksista. Muutos koettiin myös helpommaksi vastaanottaa, sillä muutoksen tukena on toiminut Eskarin arki -niminen materiaali. Myös aiemmin tapahtunut lapsikohtaisesta kerroinajattelusta siirtyminen tukitoimikerroin-ajatteluun katsottiin luonnolliseksi jatkumoksi ja muutosta tukevaksi tapahtumaksi.

TAULUKKO 2 Muutoksen vastaanotto

| KUVAAUSKATEGORIA 2: MUUTOKSEN VASTAANOTTO | | |
|---|---|--|
| Alaluokka | Esimerkkiryhmät | Esimerkkisitaatit |
| F: Epäselvyys | Käytäntö epäselvä Vaikea hahmottaa Rajat epäselvät Vielä vieras | "Sillä tavalla.. vielä vieras." (Lastentarhanopettaja) "Missä se raja, et' missä kohti tää homma muuttuu et' tää mun juttu onkin jotain tehostettua." (Luokanopettaja) "Ja se on varmaan semmonen vaikee rajapinta tällä hetkellä se, et' millon siirrytään sinne tehostetun tuen puolelle." (Kiertävä erityislastentarhanopettaja) |
| G: Selkeä käsitys | Tiedostetusti erilaista Uusi ajattelutapa Enemmän kuin perustyö Negatiivinen muutos Positiivinen muutos | " Ja se mitä se esiopetuksessa on, niin mun mielestä se on semmosta niinku, niitten yksilöllisten tarpeitten huomioimista entistä paremmin." (Koulupsykologi) "-- et' mä en oo hirveen ihastunut siihen ja oon tavallaan pettynytkin siihen, kun mun mielestä perusopetuksessakin ois ollut hyvä siirtyä vähän kokonaisvaltaisempaan ajattelutapaan ja työn hahmottamiseen." (Päiväkodin johtaja) |
| H: Mahdollisuudet | Välimuodon tukea, ennen joko/tai Paljon mahdollisuuksia Vaihtoehto siirrolle erityisopetukseen. | "...ja sitten ei tartte tehdä niitä siirtoja, mitkä aina pelotti vanhempia, et' miten erityisopetuksesta pääsee sitten pois." (Erityisopettaja) "Siinä on mahdollisuuksia." (Erityisopettaja) |
| I: Haasteet | Jäsentyminen Selkeä toimintamallin kuvaus Lasten tarpeiden kirjo | "Haasteitahan sinne asettaa se, että jokaisella on varmaan ne omanlaisensa tarpeet ja että miten ne kaikki tarpeet sitten niinku siihen koko linjaukseen saahaan niin.. se on se haaste varmasti." (Koulupsykologi) |
| J: Muutoksen tuki | Eskarin arki -materiaali Tukitoimikerroin-ajattelu | "Se on hyvä et' meillä on ollut jo tämmönen väline [Eskarin arki], et' me ollaan jouduttu miettimään sitä et' mitä se on se vähän enemmän ja missä se lapsen lähikehityksen vyöhyke, jotain tämmöstä.--" (Kiertävä erityislastentarhanopettaja) "Mä aattelen et' tää menee hyvin yksin sen kanssa |

| | |
|---------------------|--|
| (J: Muutoksen tuki) | mikä tapahtu silloin pari vuotta sitten kun siirryttiin pois siitä lapsikohtaisesta kerroin-ajattelusta, ja alettiin puhua niistä tuen muodoista. Et' tää on niinkun luonnollinen jatkumo sille että nyt se tulee niinkun tällä lainkin puolella ja vielä kerran jotenkin silleen, silleen mietittäväksi." (Pikkulapsipsykologi) |
|---------------------|--|

Tehostetun tuen sisältö koettiin vielä hämäränä. Varsinaisen käytännön toiminta ei ole vielä jäsentynyt selkeäksi. Tämä näkyi vastaajien hämmennyksessä heidän kertoessaan käsityksiään siitä, *mitä* se tehostettu tuki konkreettisesti on. Myös haastattelujen sijoittuminen ajankohtaan, jolloin tehostettu tuki oli kovin tuore (syksy 2011), näkyi haastateltavien pohdinnoissa. Useat uskoivat, että käytäntö rupeaa hahmottumaan vasta tulevan kevään 2012 myötä. Epäselvyys tehostetun tuen sisällöstä ja rajanvedoista käy hyvin ilmi haastateltavien pohtiessa rajoja eri tukimuotojen välillä. Oma näkemys tehostusta tuesta on vielä *mysteeri* ja käytännön uskotaan hahmottuvan vasta tulevaisuudessa selkeämmäksi.

"No nythän se näkyy sillä tavalla, että me käydään kovasti sitä vääntöä, et' missä kohtaa menee niinku raja. -- Mut sit et' miten se et' miten se tehostettu sit poikkeaa siitä yleisestä niin se on mulle se hyvin suuri mysteeri." (Luokanopettaja)

"Siis mä aattelen että tulevana keväänä vasta näkee vähän että mitä, että mitenkä se on niinku, että miten siellä kentällä ajatellaan." (Koulupsykologi)

Tehostetun tuen sisältö ei kuitenkaan ollut epäselvä kaikille: sen nähtiin olevan uusi ajattelutapa, ja toiminnan olevan jotain enemmän tai erilaista. Osa vastaajista koki muutoksen olevan positiivinen töytäys oikeaan suuntaan:

"Mutta et' aina nää on semmosta positiivista, et' tulee semmosta lainsäätäjienkin taholta semmosta työntämistä oikeeseen suuntaan." (Pikkulapsipsykologi)

Osa puolestaan koki tehostetun tuen olevan takapakkia verrattuna siihen kokonaisvaltaiseen ajatusmalliin, joka on ollut varhaiskasvatuksessa vallalla:

"Niinku varmaan kuulee et' mä en oo hirveen ihastunut siihen ja oon tavallaan pettynytkin siihen, kun mun mielestä perusopetuksessakin ois ollut hyvä siirtyä vähän kokonaisvaltaisempaan ajattelutapaan ja työn hahmottamiseen." (Päiväkodin johtaja)

"Joo, et' siinä mielessä se esiopetuksessa nyt sitten haetaan nyt niitä raameja, et' mikä on tehostettu tuki ja varsinkin mitä on erityinen tuki, me tarvitaan se viranomaispäätös, HOJKS-päätös, mikä on meillä tavallaan paluuta menneeseen. Koska me ollaan HOJKSista päästy eroon. Kyllä tehdään lapsille varhaiskasvatussuunnitelma ja se pitää sisällään kaiken sen tuen mitä se lapsi tarvitsee. Et' me ollaan HOJKSista luovuttu jo aikaa sitten ja nyt palataan niihin takaisin... – Niin tota, jossain mielessä, vaikei sitä olla kyllä ääneen sanottu, se on vähän niinkuin

takapakkia menoo meille, meidän ajattelussa, täällä Jyväskylässä.” (Päiväkodin johtaja)

Muutoksen tuomiksi mahdollisuuksiksi nähtiin tehostetun tuen tuoma vaihtoehto erityisopetukseen siirtämiselle, ”mitkä aina pelotti vanhempia, et' miten erityisopetuksesta pääsee sitten pois” (erityisopettaja). Haasteiksi tuelle nähtiin sen jäsentyminen. Koska toiminta kohdistuu lapseen, haasteena nähtiin myös lasten tarpeiden kirjo ja niihin vastaaminen tehostetun tuen avulla. Muutoksen vastaanottamisen tukena on ollut Eskarin arki -materiaali, joka on käytössä Jyväskylän kaupungissa. Tämä materiaali on helpottanut oman toiminnan tehostamisen miettimistä, eli niitä tilanteita, joissa tarvitsee miettiä mitä on se ”vähän enemmän”. Tämä tulee hyvin ilmi seuraavasta sitaatista.

”Se on hyvä et' meillä on ollut jo tämmönen väline [*Eskarin arki*], et' me ollaan jouduttu miettimään sitä et' mitä se on se *vähän enemmän* ja missä se lapsen lähikehityksen vyöhyke, jotain tämmöstä. Että ne jotka on sen ottanut, ja sisäistänyt, koska sitten nyttien kunnat, kun tuli tämä tehostettu tuki ne on vähän pulassa nyt näitten, noh, ehkä vahva ilmaisu ”pulassa” mut tietyllä tavalla ovat olleet sen edessä et' nyt meidän pitää miettiä meidän arviointi- ja havainnointikäytänteitä uudestaan ja tätä moniammatillista työtä. Ja siihen on sit hakeneet välineeksi tätä Eskarin arkee nyt kun tämä tehostettu tuki tuli, että mollaan sillein onneksi askel siinä mielessä edellä.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja)

Aiemmin tapahtunut muutos, jossa tuen lapsikohtainen kerroin on vaihdettu käsittäväksi koko ryhmää, on myös auttanut tehostetun tuen vastaanottamisessa. Nykyisessä tukiajattelussa tukitoimet tuodaan päiväkotiryhmään sen tarpeiden mukaisesti, ja työn kuormittavuus hahmotetaan ryhmän haasteiden, ei enää yksittäisten lasten kertoimien mukaan. Kaiken kaikkiaan muutoksen vastaanottoon liitettiin paljon ajatuksia, joissa oli hämmennystä ja tukeen liittyvää epäselvyyttä asian tuoreudesta johtuen. Jyväskylän kaupungin koettiin olevan erityisasemassa Eskarin arki -materiaalin vuoksi.

5.3 ”Niin, yleinen, erityinen, tehostettu ja erityinen on sit se korkein”

Kolmas kuvauskategoria on ”Sijoittaminen tukiportaikossa”. Lakimuutoksen tuoma tehostettu tuki sijoitettiin selkeästi paikalleen kolmiportaiseen tukiasteikkoon ja portaisuus-ajattelu näkyi selvästi syntyneissä käsityksissä. Tehostetun tuen suhteuttaminen yleiseen ja erityiseen tukeen sen sijaan oli haastavampaa: määrittelyn tarvetta koettiin myös etenkin yleiselle tuelle, jotta tehostetun tuen määrittely olisi helpompaa.

TAULUKKO 3 Sijoittaminen tukiportaikossa

| Kuvauskategoria 3: Sijoittaminen tukiportaikossa | | |
|--|--|--|
| Alaluokka | Esimerkkiryhmät | Esimerkkisitaatit |
| K: Suhteuttaminen | Vaatii yleisen tuen määrittelyä Hahmoteltu suhteessa muihin Vaikeat rajapinnat Ero erityiseen tukeen on selvä | ”Mutta nimenomaan et' se pitää olla suhteutettu siihen yleiseen tukeen.” (Päiväkodin johtaja) ”Nii, se on sinnepäin. Et' se tehostetun ja yleisen raja... koska yleiseen tukeenkin sisältyy nykyään niin paljon. Et' sehän on kanssa semmonen, et' se sisältää jo todella paljon asioita se yleinen tuki.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja) |
| L: Portaisuus | Kolmiportaisuus on hyvä Yksi askel/porras lisää Enemmän tarttumakohtia | ”Et' voidaan vähän miettiä sitä portaittain.” (Rehtori) ”No siinähan tuli tavallaan tää kolmiportaisuus uutena käsitteenä, et' kun aikaisemmin oli jotenkin se et' on se valtavirta ja sit on se erityinen tuki ja erityisopetus siihen liittyen.” (Vk-hankkeen työntekijä) |

Tehostetusta tuesta puhuttiin suhteuttamalla sitä erityiseen ja yleiseen tukeen. Rajapinta erityisen tuen suuntaan koettiin selkeämmäksi suurilta osin HOJKS-päätöksen vuoksi. Sen sijaan rajapinta yleisen ja tehostetun tuen välillä koettiin varsin häilyväksi: *”Et' se on kun veteen piirretty viiva, et' mikä se on se tehostettu ja mikä on...”*. Yleinen tuki olisikin syytä määritellä tarkemmin, jotta tehostetun tuen sisältö kirkastuisi.

Kolmiportaisuus oli haastateltaville varsin selkeä. Tehostetun tuen paikka määriteltiin kolmiportaisessa asteikossa sijoittuvan portaikon keskelle ja siitä puhuttiin esimerkiksi keskivaiheena. Tehostetusta tuesta puhuttaessa kolmiportaisuus nousi esille positiivisena ja mahdollisuuksia avaavampana kuin aiemmin ollut kaksiportainen malli, jonka katsottiin olleen kahtia jakavampi. Yhden askelen tuominen lisää tukiportaikkoon katsottiin laventavan tuen antamisen mahdollisuuksia ja tekevän siitä aiempaa tiedostetumpaa.

”Niin, yleinen, erityinen, tehostettu ja erityinen on sit se korkein.” (Luokanopettaja)

”Ni jotenkin sen miellän sen, että ku on tää, kokonaisuutena puhutaan, että on tää kolmiportainen tuki tullut sekä kouluihin että esiopetukseen, ni että se on se yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, niin kyllähän se tavallaan avaa niitä pysähtymäkohtia, semmosia tarttumakohtia enemmän niinko siihen lapsen tukemiseen.” (Rehtori)

”Ennen se oli niinkun... tai nyt se on niinkun tiedostetumpaa koska siinä välillä on yksi tämmönen tavallaan niinkun askel.” (Lastentarhanopettaja)

Kolmiportaisuuden nähtiin myös tasaavan opetuksen laatua päiväkodeissa. Tähän päätelmään vaikuttanee ajatus yleisen tuen monimuotoisuudesta ja lakimuutoksen myötä tuen ”pilkkomisesta” entisestä kaksiporaisesta kolmiportaiseksi.

”Ja täähän vaikuttaa myös siihen, että kun on tämmönen niinkun kolmiportainen systeemi, niin se tekee siitä opetuksesta niinkun tasalaatusta joka päiväkodissa. Että ei mennä ihan niinkun säveltelemällä.” (Lastentarhanopettaja)

5.4 ”..niitä lapsia on niin valtavan monenlaisia..”

Tehostettua tukea kuvailtiin myös lapsen näkökulmasta, ja neljänneksi kuvauskategoriaksi muodostuikin ”Lapsi tuen saajana”. Näkökulmina olivat yksilöllisyys, lapsen haasteet toiminnan lähtökohtana sekä ajoittamisen kysymykset.

TAULUKKO 4 Lapsi tuen saajana

| Kuvauskategoria 4: Lapsi tuen saajana | | |
|---------------------------------------|--|---|
| Alaluokka | Esimerkkiryhmät | Esimerkkisitaatit |
| M: Yksilöllisyys | Yksilöllisyys Lapsen haasteet lähtökohtana Tuen tarjoaminen varhaisessa vaiheessa | ”Et’ mä nään sen niin et’ sen pitää olla sellasta arvioidaan koko ajan siinä samalla, et’ toteutuuko se ja hyötyykö se lapsi siitä saamastaan tuesta.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja) ”Mutta aina kun ollaan sen yhden lapsen asiassa liikkeellä niin jotenkin siinä pitää vielä niinku erikseen miettiä.” (Pikkulapsipsykologi) |
| N: Ajoitus | Kun tarvitsee tukea useassa asiassa Kun tarvitsee monimuotoista tukea Yleisen tuen antamisen jälkeen | ”No se, et’ lapsi saa sitä tukea systemaattisesti ja suunnitelmallisesti.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja) ”Jos lapsi tarvii monimuotoista tukea tai säännöllistä tukea, ni silloin jo puhutaan siitä tehostetusta tuesta.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja) |

Lapsen näkökulmasta tarkasteltuna tehostetusta tuesta nostettiin ajatus yksilöllisyydestä ja lapsen tarpeiden toimimisesta toiminnan lähtökohtana. Haastateltavien käsitysten mukaan tehostetussa

tuessa toimintaa pitäisi myös arvioida lapsen näkökulmasta ja tarkastella, hyötyykö lapsi saamastaan tuesta. Yksilöllisyyden puolesta otettiin vahvasti kantaa ja pelättiin, että suuret linjat ovat ristiriidassa yksilöllisten tarpeiden kanssa.

”Et' mä nään sen niin et' sen pitää olla sellasta arvioidaan koko ajan siinä samalla, et' toteutuuko se ja hyötyykö se lapsi siitä saamastaan tuesta.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja)

”Enempikin jotenkin tästä keskustelusta taas heräs se, että kun tuolla kentällä toimii niin niitä lapsia on niin valtava monenlaisia ja jotenkin se, että vaikka niitä tukimuotoja yritetään jotenkin yhtenäistää ni, niin niin, siellä toimitaan kuitenkin aika yksilöllisesti ja sen lapsenkin, tota... jotenkin että tuntuu kurjalta jos joutuu sellasiin tilanteisiin, et' lapsen tarpeet joutuu jotenkin ahtamaan semmoseen ikäänkuin raamiin kun ei ole muuta tarjolla.” (Pikkulapsipsykologi)

Lapsen tarpeet olivat lähtökohtana, kun pohdittiin milloin tehostettua tukea tulisi antaa. Tehostetun tuen katsottiin olevan tarpeellista silloin, kun lapsi tarvitsee monimuotoista tukea, tukea säännöllisesti tai useassa asiassa. Tehostettua tukea annettaisiin seuraavan näkemyksen mukaan silloin, kun yleistä tukea on jo annettu runsaastikin, mutta lapsen tarpeisiin nähden se ei ole riittänyt.

”Ensin tarjotaan vähän tukea ja katsotaan et' riittääkö se semmonen kevyt, pieni tuki niinkun yleinen tuki, ja sitten kun siitä tehdään nyt tän uuden lain myötä ni aika tarkat kirjaukset et' mitä yleistä tukea on tarjottu, ni jos sitä alkaa siellä sit aika paljon olla sitä yleistä tukea ni se antaa sit ehkä semmosen selkeemmän käsityksen sit tän lapsen kanssa työskenteleville aikuisille et' nyt on tätä yleistä tukea tarjottu tätä ja tätä ja tätä, et' itse asiassa kyllähän tää lapsi tarvii enemmän kuin tätä vähäisintä tukea, et' varmaan tehostettua tukea.” (Rehtori)

Koulun alkuopetuksen puolella käytäntöä hahmoteltiin sen kautta, jos lapsi tarvitsi paljon tukea.

”Sillähän me ollaan mietitty sitä, kun aatellaan et' joku lapsi joutuu kahdessakin aineessa saamaan paljon tukea, niin sitten se lapsi olis tavallaan jo tehostetun tuen piirissä, kun se tarvii niin kun niin paljon.

T: Niin, useammassa aineessa sitten.

Niin. Mut et' ei sekään nyt oo mitenkään selviö.” (Luokanopettaja)

6 OPPILASHUOLLON AMMATTILAISTEN KÄSITYKSET OPPIMISVAIKEUKSIEN ENNALTAEHKÄISYN IDEAALIMALLISTA

Toisena tutkimuskysymyksenä oli *”Millaisia käsityksiä oppilashuollon asiantuntijoilla on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn painottuvan esiopetuksen ideaalista toteutuksesta?”*. Haastateltavia pyydettiin ideoimaan kuvitteellista esiopetuksen ideaalimallia, joka puuttuisi tehostetummin oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn. Analyysin tuloksina muodostin seuraavat neljä kategoriaa: 1) *käsityksiä konkreettisesta toteutuksesta*, 2) *varhaisen tuen näkökulma*, 3) *ideaalimallin toteutumisen ehtoja* sekä 4) *ideaalimallin ajatuksen vastaanotto*. Osa haastateltavista pohti mielellään pyydettyä ideaalimallia, osa oli halutonta tai mielestään kykenemätön tehtävään esimerkiksi puutteellisen esiopetustiedon vuoksi. Esimerkkisitaateissa olen käyttänyt samoja merkintätapoja kuin edellisessä luvussa. Merkkien merkitykset on selostettu luvun 5 alussa.

6.1 ”Ja ylipäätään tarpeeks porukkaa, ei kai sinne, käsiparejahan sinne tarvitaan”

Kuvauskategorian 1 ”Käsitykset konkreettisesta toteutuksesta” alaluokat *fyysinen toimintaympäristö, ryhmän koostaminen, henkilöstö ja yhteistyö* kuvastavat ideaalimallin konkreettista toteuttamista.

TAULUKKO 5 Käsitukset konkreettisesta toteutuksesta

| Kuvauskategoria 1: Käsitukset konkreettisesta toteutuksesta | | |
|---|---|---|
| Alaluokat | Esimerkkiryhmät | Esimerkkisitaatit |
| A: Fyysinen ympäristö | Lähikoulu/päiväkoti Päiväkoti-koulu Välimaasto | "Mä aattelen niinku, että näissä taloissa joissa päivähoito ja koulu on niinku samassa." (Koulupsykologi) "Ni vähän siinä systeemissä et' se on semmonen niinku välimuoto. Et' se ei oo enää niinku päivähoitoa mut ei se oo vielä kouluakaan." (Koulupsykologi) |
| B: Ryhmän muodostaminen | Ryhmä jossa joustovara Pienryhmä Ei erillisryhmä Oma malli Vaihtoehtoinen malli Keskitetysti Mitä ei saisi olla Konkreettisia esimerkkejä Tehostetun tuen käytäntöä | "Että ainakin sitä integraatiota pitäis olla ja sitä yleisopetuksen ryhmää siinä rinnalla, ettei tuu semmosta kahta kaistaa sinne sisälle." (Rehtori) "Et' semmosta ihan tehostettua eskariryhmää en lähtis tekemään." (Rehtori) "Ja siinä on nyt se, että siellä pitäis tosissaan puuttua niihin valmiuksiin." (Erytisopettaja) "Sinänsä tuo ajatus semmosesta, tähän jotenkin menee yksiin jotenkin semmosen joustavan koulunalotuksen kans, että pystyttäis jotenkin ja myös siitä toisesta ääripäästä poimimaan ne lapset, sekä ne jotka tarvii vähän sitä jotain lisätukee ja lisääikaakin ehkä mutta sitten myös ne toisen pään lapset jotka ei sitä ehkä niin paljon tarvi." (Pikkulapsipsykologi) "Nää on tämmösiä juttuja, että kaik... että jos päiväkodissa ja koulussakin olis semmosia lapsiryhmiä, tuota, luokkia, eskariryhmiä, päiväkotiryhmiä, missä ois korkeintaan viistoista lasta, niin meidän ei tarvis hirveesti miettiä tämmösiä pilotteja. Vaan se ois mun mielestä hyvä pilottimalli että yli viientoista lapsen ryhmiä ei sais missään olla [naurahtaa]." (Lastentarhanopettaja) |
| C: Henkilöstö | Työparityöskentely Riittävästi väkeä Erytislastentarhanopettaja | "Varmaan se ois aika luontevaa ja itsestään selvääkin et jos tämmöstä työtä niin siinä ois ainakin työparina erityislastentarhanopettaja sitten." (Pikkulapsipsykologi) "Sit taas kokenut lastentarhanopettaja on |

| | | |
|--------------|---|---|
| | Pätevä lastentarhanopettaja | <p>kokenut lastentarhanopettaja. Et' osaa ihan varmasti tehdä niitä asioita." (Erityisopettaja)</p> <p>"Mun mielestä ois ihan loistavaa jos siinä ois sitä yhteistyötä sitten esiopetuksessa toimiva lastentarhanopettaja ja opettaja, tai koulun erityisopettaja, tai jollain lailla olis se työparityöskentely siinä." (Rehtori)</p> |
| D: Yhteistyö | <p>Moniammatillinen</p> <p>Koulu+päiväkoti</p> <p>Perhe</p> | <p>"--ja sit' siinä ois hyvällä lykyllä psykologi, toimintaterapeutti ja puheterapeutti, jotka tekis sitä yhteistyötä sen ryhmän niinkun... ja tietysti ois kaikista mahtavinta jos ne kaikki toimis siinä ryhmässä vielä [<i>hymyä ja naurua</i>]." (Koulupsykologi)</p> <p>"Ja koska kyllähän niitä parhaita tuloksia saadaan sillä tavalla, niinku todettu, että ne yleisty ne asiat jos ne on niinku, tehään johdonmukaisesti, niitä, niitä, pyritään muutokseen. Ni jos ollaan samalla linjalla, ni kyllähän se silloin näkyy kaikist' parhaiten." (Koulupsykologi)</p> <p>"Miten siellä päiväkodissa ja päivähoidossa tuetaan se on yks juttu, mut useimmiten nää lapset on semmosia jotka tarvii jotain muutakin tukee, tyypillisimmin puhe- ja toimintaterapiaa tai fysioterapiaa. Et' mä toivoisin jotenkin näitten terapeuttien kanssa sitä semmosta vuoropuhelua." (Pikkulapsipsykologi)</p> |

Fyysinen ympäristö tuli usein esille, ja esiin tuotiin kuinka ideaalimallin toteutus sijoittuisi päiväkotikoulu-yhdysrakennuksiin. Päiväkoti-koulu-rakennuksien toteuttaminen nähtiin myös uudisrakentamisen yhteydessä pohdittavaksi. Päiväkodin ja koulun yhdysrakennuksissa varsinainen toteutus olisi joustavaa ja lähentelisi joustavan koulunaloituksen ajatuksia. Joustavan koulunaloituksen ajatuksia kuvasivat käsitykset toteutuksesta "jossain päiväkodin ja koulun välimaastossa". Toiminnalle toivottiin riittävän hyviä puitteita, jotta toiminnan eriyttäminen eri ammattilaisten kesken olisi mahdollista. Toiminnan eriyttäminen olisi mahdollista eri huoneista koostuvassa tilassa. Lisäksi toteutusta hahmoteltiin toteutuvan alueellisesti: toivottiin, että lapset pääsisivät omaan lähikouluunsa/lähipäiväkotiinsa.

"Mut et' siinä voi varmaan sit olla semmosia käytänteitä ja pilotointeja, et' kokeilla jos on samassa rakennuksessa eskari ja ykkösluokka, et' niitten sitä välistä eroa hälvennettäis ja

että niitä lapsia voisikin yhdistää samaan ryhmään ja tehdä semmosta joustavaa jakoa siellä.”
(Rehtori)

”Mutta et’ just nähdä tääkin puoli sitten, ettei lähetä lapsia sitten esimerkiksi kuljettelemaan pitkiä matkoja, et’ ne sais olla siinä lähikoulussaan, lähipäiväkodin, et’ se on semmosta luonnikasta, et’ sitä niinku mietin.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja)

Ryhmiin ohjautumisen tulisi olla sujuvaa, ja toiminnan tulisi tapahtua lähellä lapsen kotia. Pitkien matkojen vuoksi kuljettaminen nähtiin ongelmallisena ryhmäytymisen ja sosiaalisten suhteiden vuoksi. Muodostettavat ryhmät olisivat pienryhmiä. Pienryhmätoimintaa harjoitetaan jo nyt paljon päiväkodeissa.

”Mut kun mä mietin tota, et’ mikä vois olla niin kun sellanen pilottimalli.. niin mun mielestä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy vaatii sen, että se toiminta on pienryhmätoimintaa. Että se nyt ei oo mikään uus juttu [naurua], tää nyt ei oo mikään niin kun mullistava.”
(Lastentarhanopettaja)

Yksittäisten, erillisten ryhmien perustamista ei kannatettu. Sen sijaan integraatioajattelu nousi vahvana esille. Erillisen ryhmän vaarana nähtiin sen homogeenisuus, ja siksi ajatukset integroidusta ryhmästä nähtiin perusteltuna. Ryhmiin kaivattiin kuitenkin joustovaraa lapsimäärässä. Joustovara mahdollistaisi erilaisten kokoonpanojen toteuttamisen sekä liikkuvuuden esimerkiksi esiopetuksen ja koululuokan välillä. Integroidussa ryhmässä saataisiin tarvittaessa myös mahdollistettua nk. toisenlainen malli esimerkiksi käyttäytymiselle. Myös monipuolisemman vuorovaikutuksen mahdollisuus olisi suurempi.

”Ja sitten että jos siinä on kaikilla joku tuen tarve niin mistä tulee sit se toisenlainen malli siihen lapselle. Et’ jos on vaikka vaikeita vuorovaikutuksen pulmia niin, niin tota sehän aina hirveen haasteellista. Se on semmonen porukka. Et’ siihen pitäis jostain tulla sitten toisenlainen malli ja mahdollisuus monipuoliseen vuorovaikutukseen et’ jos vaikka aattelee..” (Päiväkodin johtaja)

Pienryhmät olivat lähes ehdoton vaatimus varsinaisen toiminnan toteutukselle. Pienimillään ryhmäkooksi toivottiin vain kahta lasta, useimmiten pienryhmän kokoa ei tarkkaan määritelty. Vaikka pienryhmien puolesta puhuttiinkin paljon, myös isomman ryhmän hyödyllisyys tuli esille. Isomman ryhmän katsottiin olevan hyvää harjoitusta tulevaa koululaisen elämää varten. Liiallista koulumaisuutta kuitenkin tahdottiin vältellä.

”Niin kun mä mietin nyt jälkeinpäin niitä ryhmiä, missä on ollut isoja eskariryhmiä kun me ollaan tehty jotakin, kahellekymmenelle lapselle tehty jotaki siinä, ja vaikka on ollut aikuisia, niin kyllä sieltä on niin kun.. mä väitän, että se tuki niille yksittäisille lapsille on ollut huonompaa. Koska ne on väkisinkin sieltä on niin kun, jääny niin kun huomioimatta jotakin asioita mitä ois, mitä nyt on helpompi huomata, kun ollaan tossa pienemmässä, kaheksan... sehän on niinkun luonnollistakin. Et’ tavallaan siihen.. silloin se eskari oli enemmän niinkun koululuokkamainen. Kun eihän sen sitä tarvi vielä olla. -- Että se saa pienryhmässä tukee sille omalle työskentelytaidoilleen. Täsmätukee. Ja sitten kun se vuoden aikana kypsyy tässä niin

sit se pärjää niillä omilla taidoillaan mitkä se on eskarissa saanut, sitten siinä isossa ryhmässäkin paremmin.”(Lastentarhanopettaja)

Haastateltavat toivat esille myös ajatuksiaan toteuttamisesta. Haastatteluissa nousi esille oppimisen taitojen valmiuksiin puuttuminen: käsityksissä toimintaan kuuluisi esimerkiksi riittävää, syvätuntoharjoituksia, kuuntelua, erilaisia motorisia harjoituksia, lukujonotaitojen harjoittelua ja kauppaleikkejä.

”Et’ niitä numeroita ja kirjaimia ja niitä, pitäis tehdä vaikka pikkuautoilla niitä kakkosia.” (Erityisopettaja)

Esiin tuotiin myös yksittäinen ajatus siitä, että oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn voitaisiin puuttua uuden tehostetun tuen avulla. Lisäksi nykyisessä esiopetustoiminnassa katsottiin jo nyt olevan valmiita ja toimivia malleja, joilla voitaisiin puuttua oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn. Ideaalimalliin suhtautumisessa kerron tarkemmin luvussa 6.4.

”Mä en niin kun... mä aattelin sen sillä tavalla, että meillä on tässä tavallaan niin kun pilotti jo käynnissä [*naurahdus*]. Että kun meillä on jaettu pienryhmiin, ja toisessa ryhmässä on eskarilaisia ja sitten pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevia ja meillä on sitten ihan tavallisia, ja sitten meillä on yhteistyötä. Niin tuntus että tää meidän sapluuna jo vähän niin kun pilotilta, et’ jos näin niin kun aattelee. Mitä muuta se vois olla ni mä en oikein osaa keksiä siihen.” (Lastentarhanopettaja)

Ideaalimallissa työskentelevien henkilöiden pätevyysvaatimuksia oli tietty koulutus. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että pätevä lastentarhanopettaja olisi riittävä koulutus. Oma kiinnostus oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn katsottiin riittäväksi perusteeksi. Tuolloin voitaisiin olettaa henkilön olevan halukas esimerkiksi kouluttautumaan lisää ja hankkimaan itse tarvittavaa lisätietoa. Erityislastentarhanopettajan asiantuntijuus oli osan mielestä olennaista: erityislastentarhanopettajan kuuluisi olla mukana ryhmän toimintaa suunnittelemassa ja erityislastentarhanopettajan työskentely ryhmässä olisi myös hyvin suotavaa. Ryhmässä toimittaisiin lastentarhanopettaja ja erityislastentarhanopettaja -työparityöskentelyn ideaa toteuttamalla. Työpariksi muodostettiin myös luokanopettaja ja lastentarhanopettaja.

”Mun mielestä ois ihan loistavaa jos siinä ois sitä yhteistyötä sitten esiopetuksessa toimiva lastentarhanopettaja ja opettaja, tai koulun erityisopettaja, tai jollain lailla olis se työparityöskentely siinä.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja)

”Ja sitten niin ku se, että tuntee se ihminen joka tekee, ne asiat mitkä on niitten taitojen takana. Että taitoo ei voi harjottaa jos niitä valmiuksia ei oo olemassa.” (Erityisopettaja)

Ideaalimalliin yhdistettiin monenlaista yhteistyön aspektia. Perinteisenä ja yleisimpänä pidettiin päivähoiton, esiopetuksen ja koulun välistä yhteistyötä.

”Et’ tottakai, se on jotenkin niin ilman muuta selvää, että ne ihmiset jotka sekä päivähoiton, esiopetuksen että koulun puolella työskentelee lasten kanssa niin he tekee tietysti sitä yhteistyötä tai ainakin pitäis tehdä ja tiedon pitäis kulkea.” (Vk-hankkeen työntekijä)

Vastaajien näkemyksissä korostui moniammatillinen yhteistyö, jossa yhteistyökumppaneina pidettiin muun muassa fysioterapeutteja, psykologeja, puheterapeutteja, maahanmuuttaja-asiantuntijoita sekä lastensuojelua. Moniammatillisen yhteistyön toteutumisen ehdoiksi määriteltiin vastuuden ja velvollisuuksien selvyys kaikkien osapuolten välillä. Toimivan yhteistyön takaamiseksi olisi saatava riittävästi yhteistä suunnittelu- ja palaveriaikaa, mikä on osoittautunut käytännössä hankalaksi erilaisten työaikojen vuoksi.

Yhteistyössä kodin kanssa nostettiin esille käsitykset sen tärkeydestä olla yhtenevässä linjassa esiopetuksen kanssa, jotta johdonmukaisuus pulmiin puuttumisessa säilyisi. Käsitysten mukaan yhteistyö kodin kanssa ei aina ole ongelmaton. Yhteistyöhön kaivattiin selkeämpää vastuunjako, joka nähtiin kehittämisen kohteeksi.

”Varsinkin kun ne on monesti semmosia, et’ siihen pitäis saada sit ne vanhemmat mukaan. Nyt meillä on semmosia, ei esiopetuksessa olevia vaan viskareita, joista mietitään ens vuonna vähän et’ oisko arvion paikka. Nii sitten nää, niinku vanhempia on hirveen vaikee saada kontaktia. Ensinnäkin ne lapset on hirveen vähän täällä näin, et’ ne on paljon pois. Sellasista syistä mitkä tuota niin.. Vaikka sanotaan että nyt ois niinku tärkeetä sen tulevan eskarin kannalta et’ ois niinkun, et’ säännöllisesti kävis.” (Lastentarhanopettaja)

”Että miten se yhteistyö, että miten sitä kasvatusta tehdään niinku yhteistyössä kodin kanssa, ja että kuitenkin se niinku tietyllä tavalla se vastuu, olis ihan selvä et’ kummalla on mistäkin vastuu.” (Rehtori)

6.2 ”Kun oppimisvaikeudet, ne on semmonen ongelmavyyhti”

Kuvauskategoriana 2 on ”Varhaisen tuen näkökulma”. Ajatukset, kenelle ja milloin oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvää tehostetumpaa esiopetusta tulisi antaa, liittyvät lapsiin, hyödyn seuraamiseen, sekä oikea-aikaisuuteen.

TAULUKKO 6 Varhaisen tuen näkökulma

| KUVAUSKATEGORIA 2: VARHAISEN TUEN NÄKÖKULMA | | |
|---|--|---|
| Alaluokka | Esimerkkiryhmät | Esimerkkisitaatit |
| E: Tuen saaja | Lapsi Hyöty | ”Ni, et’ pitää sit saada se, et’ mikä hyöty tästä oli. Et’ kyllähän tämmösissä tarvis sit sitä tutkimusta myös sitten.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja) ”Niin sitten kun sais sen hetken miettiä tarkemmin et’ mitä just tää lapsi tarttee, niin siitä lähtis varmasti kyllä paljon paremmat jutut liikkeelle.” (Erityisopettaja) ”No se on se oppilas, se lapsi. Et’ kyllä se on se mistä pitää lähteä.” (Erityisopettaja) |
| F: Ajoitus | Esiopetusvuosi ei riitä Oikea-aikaisuus merkityksellistä Varhaisemmin kuin eskarissa | ”Et’ mun mielestä se esiopetusvuosi ei niinku sillä tavalla merkityksellinen, monella tavalla merkityksellinen, ja se on tavallaan portti. Mut se vois olla paljon joustavampi se ajattelu et’ se alkaa niinku 1-vuotiaana. Et’ me nähdään jo 1-vuotiaana käyttäytymisessä ja kehityksessä semmosia piirteitä jotka ennakoivat oppimisvaikeuksia.” (Päiväkodin johtaja) ”Kun oppimisvaikeudet, ne on semmonen ongelmavyöhyke. Se on semmonen isompi, tuota.. Tietenkin voi olla tämmönen spesifi juttu, mutta monesti se on kasautunut pidemmältä ajalta. Niin sitä ei kyllä pienessä ajassa poisteta.” (Lastentarhanopettaja) |

Ideaalimallin mukaisen esiopetuksen lähtökohtana oli lapsi ja tämän tarpeet. Lapsi toimi näkemysten mukaan myös toiminnan arvioinnin perustana. Toiminnan olisi hyödytettävä lasta ja toimintaa olisi pystyttävä tarkastelemaan. Tässä nähtiin tärkeänä tutkimustietoa, joka selventäisi tuloksia paperille tarkasteltavaksi. Toiminnan sisältöjä sinällään ei hahmoteltu pitkälle, sillä toteutus kulkisi ryhmän ehdoilla.

”Sitä mä en osaa niinku sitä sanoo, et’ noin niinku tarkemmin niistä sisällöistä, koska tota se on taas tämmösiä varmaan niinku jota täytyy sen niinku ryhmän ehdoilla, niitten tarpeitten ehdoilla tehdä siellä myöskin.” (Koulupsykologi)

Ajoittamisen pohtiminen herätti ajatuksia esiopetusvuoden riittämättömyydestä interventiona oppimisvaikeuksiin. Eräs vastaajista näki oppimisvaikeudet suurena ongelmavyöhykenä, jotka ovat kasautuneet useamman vuoden ajalta tai useamman tapahtuman seurauksena, esimerkiksi kodin

riittämättömän tuen vuoksi. Esiopetusvuosi koettiin siksi riittämättömäksi ajaksi pureutua oppimisvaikeuksiin ennaltaehkäisevästi.

” Et ne on niinkun ongelmavyhyhti, et sillä lapsella on jotain probleemaa, johtukoon sitten mistä tahansa, onkos se, onkos sitten tämmöstä kehityksellistä tai mitä tahansa ja sitten me täällä sitten saatettais jopa eskarissa, tai viskarissa tai jopa aikaisemmin tukee sitä lasta. Mutta sitten se kotikonteksti on semmonen ettei sitä sillä tavalla tiedosteta, ja se sitten tällein kasautuu ne ongelmat. Ja sitten kun tullaan eskariin, niin ne ongelmat on sitten jo sen luokkaisia, että tota niin.. pystyykö niihin sitten sen vuoden aikana enää hirveesti puuttumaan.” (Lastentarhanopettaja)

Oikea-aikainen puuttuminen ja tukeminen nähtiin merkityksellisenä, ja vastaajat toivat esille näkemyksensä siitä, kuinka oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn voitaisiin puuttua jo varhaisemmin kuin vasta esiopetusvuonna. Oikea-aikaisen puuttumisen nähtiin vaikuttavan positiivisesti tuleviin vuosiin. Vastuu positiivisesta kokemuksista ja oppija-minäkuvan säilyttämisestä asetettiin aikuisten vastuulle.

”Mut varmaan sitä semmosta varhaista havainnointia, varhaista puuttumista sekä oppimisvaikeuksiin ja sekä erityisesti mieltäisin kyllä tämmösiin, mä voisin kuvitella, jostain oon lukenutkin et’ ihan 2-3-vuotiaasta lapsesta pystytään aika hyvin näkemään semmonen, ee, epätyypillinen, ikään ja kehitystasoon epätyypillinen käyttäytyminen. Et’ siihenkin vaan puututtais mahdollisimman varhain.” (Rehtori)

”Että kun lapsi saa sitä oikea-aikaista tukea, niin kyllä siitä on hänelle siitä sit ihan oikeesti apua myöhemmillekin vuosille ja just se et’ lapsen semmonen ilo oppimiseen ja se semmonen oppija-minäkuva saadaan säilytettyä ja myös se semmonen motivaatio siihen oppimiseen, ni kyllä me aikuiset ollaan siitä niinku vastuussa.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja)

6.3 ”Se pitäis olla sit niin hyvin suunniteltu ja jotenki, mitä se on”

Ideaalimallin toteutumisen ehtoja -kuvauskategorian (kuvauskategoria 3) alla pohdittiin näkemyksiä siitä, mitä ideaalimalli toteutuessaan vaatisi esimerkiksi johtotasolta.

TAULUKKO 7 *Ideaalimallin toteutumisen ehtoja*

| KUVAUSKATEGORIA 3: IDEAALIMALLIN TOTEUTUMISEN EHTOJA | | |
|--|--|---|
| Alaluokka | Esimerkkiryhmät | Esimerkkisitaatit |
| G: Muutosjohtaminen | Toimintaa istuttaminen Raportointi ja suunnittelu | ”Jos oikeesti vakavasti halutaan tehdä joku pilotointi niin sen pitäis kyllä sit olla hyvin suunniteltu ja jäsennetty ja myöskin seurattu.” (Vk-hankkeen työntekijä) ”Et’ kyl mä toivon et mua konsultoitais sit |

| | | |
|--------------|---|--|
| | Seuranta Tutkimus | siinä vaiheessa kun sitä pilottia lähdetään tekemään. Et' olis sit sen alueen starttiope ja erityisopet mukana sit siinä. Et' en mä tiedä et millä ajalla me sitä tehdään mutta et sillain olis.. ettei ihan vaan keskenään mietittäis vaan se koulu vastaanottajana –näkökulmakin tulis siihen.” (Erityisopettaja) |
| H: Resurssit | Resurssit ideaalimallille Resurssit tiloille Välineistö | ”Et' kyllä siinä mielessä tämmöinen opetus ni vaatii lisää resursseja.” (Rehtori) ”Että tota, mä uskon että tahtoo on ja taitoo on, sitä ei puutu tästä kaupungista keneltäkään, mutta se mitä puuttuu on aidosti niitä resursseja tehdä sitä työtä sillä tavalla mikä on niille lapsille hyväks.” (Pikkulapsipsykologi) |

Muutosjohtaminen puhutteli monia haastateltavista. Käsitusten mukaan ideaalimallin pilotoinnissa pitäisi ottaa monia asioita huomioon, kuten raportoinnin ja suunnittelun tärkeys, seurantatutkimus sekä uusimman tutkimustiedon hyödyntäminen käytännön suunnittelutyössä.

”Et' vielä paremmin saada toi usin tutkimus, koska sekin, se koko ajan kulkee eteenpäin ja siihen tulee uusia vireitä ja ajatuksia että mikä on keskeistä.” (Vk-hankkeen työntekijä)

Toiminnalle kaivattiin selkeitä raameja ja sen pitäisi olla hyvin suunniteltu, jotta varsinaiseen toimintaan istuttaminen olisi mahdollista. Asiantuntijat peräänkuuluttivat vahvaa muutoksen johtamisen taitoa. Henkilökunnan pitäisi tietää tarkasti toiminnan sisällöistä, jotta he osaisivat esimerkiksi jakaa tietoa vanhemmille. Toimintaa tulisi myös seurata, jolloin raportoinnin avulla saataisiin tuotettua vakuuttavaa tietoa.

”Mut myös sitten se että, se pitäis olla sit niin hyvin suunniteltu ja jotenki, *mitä se on*, et' sen saa sit tuotua tänne rakenteisiin. Ku koska kyllähän se sitten taas vanhempien näkökulmastakin ni pitää olla sitä tietoo, ja henkilöstölläkin tietoo et' tämmöinen nyt on olemassa ja tää on yksi mahdollisuus, jos sitä lähtis niinku laajemmin toteuttamaan. -- No se tietenkkin, et' ... phh.. et' on pilottimalli, okei, mut et' jos tämmöstä ruvetaan koko kaupungin tasolla viemään ni senhän pitäis hyvin olla sit tämmöinen muutoksen johtaminen, esimerkiksi [*naurahtaa, hymyilee*]. Sehän muuttais koko rakenteita ja siinä, siinä tulee kyllä sudenkuoppia.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja)

”--et' tavallaan sen semmosen seurannan ja mielellään ehkä myös tutkimuksellisen otteen kautta saada siitä ihan semmonen niinku vakuuttava tieto. -- Jos oikeesti vakavasti halutaan tehdä joku pilotointi niin sen pitäis kyllä sit olla hyvin suunniteltu ja jäsennetty ja myöskin seurattu.” (Vk-hankkeen työntekijä)

Yleisimmin keskustelut resursseista liittyivät resurssien puutteeseen tai niukkuuteen, eikä niinkään ideointiin niiden saannista. Ymmärrettiin, että toiminta vaatii resursseja. Yleisesti ymmärrettiin, että taloudellisia resursseja kaupungissamme olisi varsin niukalti. Yksi vastaajista toi esiin

seuraavalla tavalla idean starttiopetuksen tarpeen vähenemisestä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvän esiopetuksen toimintamallin toteuttamisen vuoksi ja sitä kautta erityisopettajien resurssien uudelleensuuntaamisesta:

”Jolloin [*lykkäyksen ja starttiluokalle siirtymisen tarpeen vähentyessä*] me voitais tavallaan sitten, mun näkökulmasta vaan et' en tiedä onko se starttiluokkaopettajien ja erityisopettajien näkökulmasta että pitääkö he sitä realistisena, et' vois sen resurssin mikä siellä nyt on siellä starttiluokan opettajilla, niin käyttää jotenkin vielä niinkun laajemmin hyödyksi siihen et' he pystyis myös vähän niinkuin samantyyppisesti konsultoimaan luokanopettajia kuin meidän keltot reltot tällä hetkellä.” (Vk-hankkeen työntekijä)

6.4 ”Että en mä muuta semmosia suurempia uhkakuvia näkis, päinvastoin aattelen et' riemulla otettais vastaan”

Ideaalimallin ajatuksen vastaanottamisen kuvauskategorian (kuvauskategoria 4) alle sijoittui kaksi alaluokkaa: *asennoituminen* sekä *uhkat ja pelot*.

TAULUKKO 8 Ideaalimallin ajatuksen vastaanottaminen

| KUVAUSKATEGORIA 4: IDEAALIMALLIN AJATUKSEN VASTAANOTTAMINEN | | |
|---|--|--|
| Alaluokka | Esimerkkiryhmät | Esimerkkisitaatit |
| I: Asennoituminen | EOS Negatiivinen Haluton Positiivinen suhtautuminen | ”Mutta mä en nää sitä semmosena järkevänä, koska se kuulostaa siltä et' perustetaan joku erityisryhmä, jonne kasataan sit ne joilla on oppimisvaikeuksia. Ja sitten jotenkin operoidaan siellä ja katotaan et' minkälainen tulos, niin must' se ei oo tätä päivää. Ei alkuunkaan.” (Päiväkodin johtaja) ”-- Että en mä muuta semmosia suurempia uhkakuvia näkis, päinvastoin aattelen et' riemulla otettais vastaan.” (Pikkulapsipsykologi) |
| J: Uhka/pelko | Leimautuminen Jatkumon takaaminen Tilanpuute Oppimisvaikeuksien seulonta Riittämättömyys | ”Et' kun se ei vaan mene liian koulumaiseksi se tuki.” (Rehtori) ”Ehkä just ne sitten ne tämmösen ryhmän rajapinnat, et' jos se olis hyvin erillinen ryhmä jossa elttäis sitä omaa maailmaa niin siinä ei välttämättä tulis lapselle sitten sitä reaalikokemusta sitten siitä, että hän valikoituu johonkin ryhmään ja hän hakeutuu ja hän itse muodostaa jotain ryhmiä |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>vapaavalintaisesti, vaan se olis ehkä väkisin kasattu ryhmä.” (Päiväkodin johtaja)</p> <p>”Ongelmaks varmaan muodostuu se, että kun on niin erilaisia ne lapset kenelle pitäis antaa sitä kuntoutusta.” (Erityisopettaja)</p> <p>”Nii ni semmosia sudenkuoppia ainakin nään, et’ jos sitä ei valmistella ja jotenkin niinku rakenteita ei jotenki luoda ja sitä muutoksen johtamista ei viedä sillä lailla ni siinä voi olla sit semmosta epämääräsuu-, epämääräsyiden niinku sudenkuoppa. Et’ sellasen niinku uhkan nään.” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja)</p> |
|--|--|---|

Ideaalimalliin suhtautuminen oli kirjavaa: asennoituminen oli vahvaa, positiivisesta negatiiviseen. Kaikki asiantuntijat eivät halunneet osallistua mallin ideointiin ja osan näkemyksissä ei oikein osattu ottaa selvää kantaa. Haluttomuutta aiheutti useimmiten näkemys omasta epäpätevydestä määritellä käytäntöjä esiopetukseen, sillä koettiin, ettei oma kokemus ole riittävä antamaan käytännön toteutuksen vinkkejä esiopetukseen. Ideaalimallia pidettiin myös hyvänä asiana.

”No hyvähän se tietysti ois että tehtäis. Ja siinä on nyt se, että siellä pitäis tosissaan puuttua niihin valmiuksiin.” (Erityisopettaja)

”Että en mä muuta semmosia suurempia uhkakuvia näkis, päinvastoin aattelen et riemulla otettais vastaan.” (Pikkulapsipsykologi)

”Ajatuksenahan se on ihan hyvä. Sillä lailla et’ vähän sitä vois varhentaa sitä, et’ annettais sitä tukee siä esiopetuksessa. Ja ite nään sen, niinkun, ja oon nähnykin sitten kun sitä annetaan sillä lailla ni lapset on voinu siirtyy, et’ vaikka niillä on niitä riskejä ni...” (Kiertävä erityislastentarhanopettaja)

”Niin, mä en osaa sanoo siihen mitään kun mulla ei oo eskarista kokemusta.” (Luokanopettaja)

Jossain määrin negatiivinen tai kielteinen suhtautuminen ideaalimalliin tuli myös esille. Asia koettiin tärkeänä, mutta uskottiin, että panostamalla laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja sen toimintatapoihin saataisiin toimittua pelkästään yleisen tuen piirissä lasta auttavalla tavalla.

”Mut mä henkilökohtaisesti, niinku tästä näkökulmasta ni en pidä sitä sillä tavalla tärkeänä, mutta pidän tärkeänä sen, että niitä oppimisvalmiuksia kartotetaan ja lapsi saa tukea kun probleemia on. Mut mä luotan siihen et’ se tapahtuu ensisijaissa siinä yleisen tuen piirissä. Et’ meidän toimintatavat on semmosia et’ ne auttaa sitä lasta. Se on ihan hirvee, et’ joku hirtittää minut kun mä sanon näin, et’ et sä voi vaatia sitä, mut se on niin pieniä asioita. Että meidän, niinku, se on niin pieniä asioita, mitä me lähetään palastelemaan.” (Päiväkodin johtaja)

Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvälle ideaalimallille ja sen mahdolliselle pilotoinnille nähtiin myös uhkia. Pelättiin, että ryhmästä muodostettaisiin erillinen ryhmä, vuoden mittainen tehokoulu, joka ei palvelisi lasta parhaalla tavalla. Pelkona oli myös se, etteivät lapset pystyisi vapaasti valikoimaan esimerkiksi leikkitovereitaan. Ryhmien muodostuminen, ryhmään kuuluvuuden tunne ja leikkitovereiden omaehtoinen valikoituminen nähtiin tärkeäksi osaksi lasten kehitystä.

”--mut se alueellinen nimenomaan se, et’ se on aika iso juttu se että itse asiassa kuitenkin niille lapsille että, että vaikka kuinka niillä ois hyvää se opetus, mutta tietyllä tavalla pompata sieltä omalta elinalueelta niinku pois niinku jonneki muualle, ystävystyä siellä niitten lasten kans ja sit sä pomppaat niinku takasi sinne. Et’ se on niinku vuoden tämmönen, *tehokoulu*, jonka jälkeen sä tuut sinne. -- ... nykyajan lapset elää niin monissa muutoksissa, -- että sitä ei ehkä aina tulla ajatelleeks et’ kuinka se [*hyppiminen paikasta toisee*] voi olla niinku kauheen rankkaa. Että kuitenkin semmonen kuuluminen tähän tiettyyn porukkaan ja siinä niinku turvallisesti kasvaminen ni se on mun mielestä kuitenkin se aika niinku tärkeä juttu lasten kannalta, et’ sulla on se joukko jonka jäseneksi sä koet kuuluvasi.” (Koulupsykologi)

Uhkakuvana oli myös toiminnan epämääräiseksi jääminen. Ongelmaksi nähtiin myös tilanpuute, jonka pelättiin muodostuvan esteeksi esimerkiksi pilotoinnin jälkeisellä toiminnan levittämiseksi. Lisäksi kyseenalaistettiin kykyä seuloa oppimisvaikeuksia niin varhaisessa vaiheessa.

”Tai sit se hukkuu niin että sitä aletaan, kuvitellaan vaikka, et’ yhdellä alueella on pilotti ja sitten lähetään viemään muille alueille niin tuleekin tosiaan ne seinät vastaan, et’ joo otettais kauheen mielellään meidän päiväkotii ja meillä ois eltokin mut meillä ei oo tiloja.” (Pikkulapsipsykologi)

”No jos se jotankin pystyttäis niinkun ennakoimaan jotenkin, tai että ketkä lapset siitä niinkun.. millä siitä. Tai sitä mä mietin, et’ millä se eskarivaiheessa pystytään seulomaan et’ kuka näistä. Tai tietenkä on näitä kaikenmaailman lukujonotaitoja ja muita sellasia jotka jo ennakoi sitä, et’ jos ei sitä tuu tai jos hirveesti kääntyy väärinpäin. Et’ ne on ihan semmosia yleisiä mitkä oppimisvaikeuksiin liittyy.” (Luokanopettaja)

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen taustalla on perusopetuksen lakimuutos (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010), joka on vaikuttanut myös esiopetuksen opetussuunnitelman uudistamiseen. Lakimuutos (642/2010) muokkasi aiempaa kaksiportaista tuen antamista (yleinen tuki ja erityinen tuki) kolmiportaiseksi, tuoden mukaan tehostetun tuen. Oppimisvaikeudet ja niiden ennaltaehkäisy on yksi osa-alue, johon uudella tehostetulla tuella voidaan esiopetuksessa pureutua perusteellisemmin.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä tehostetusta tuesta esiopetuksessa sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvän esiopetuksen ihanteellisesta toteutuksesta. Perusopetuslain lakimuutos (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) toi esiopetukseen tehostetun tuen. Tämä tukimuoto lisää lapsen mahdollisuuksia saada tukea, ja tuo parhaimmillaan toteutuessaan entistä varhaisemman puuttumisen mahdollisuuden. Entinen, jokseenkin joko/tai-linja mielestäni lievittyy nyt kolmijaolla ja voi siten edesauttaa ennaltaehkäisyn oikea-aikaistumista. Kynnys puuttua ja ohjata tehostetumpien menetelmien pariin voidaan katsoa muuttuneen muutoksen myötä matalammaksi. Tukiportaikon muuttuminen on myös selkeästi kannanotto varhaisemman puuttumisen puolesta.

Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyi tarkastelemaan käsityksiä tehostetusta tuesta. Oppilashuollon asiantuntijoiden muodostamat käsitykset tehostetusta tuesta esiopetuksessa koskettivat henkilökunnan työntekoa, muutoksen vastaanottamista, tuen sijoittamista tukiportaikossa sekä lapsen näkökulmaa. Tehostetulle tuelle kaivattiin selkeää käytännön toteutuksen ohjeistamista, vaikka osalle asiantuntijoista tehostettu tuki olikin selkeämpi. Toimintaa kuitenkin ajateltiin toteutettavan säännöllisesti, pienryhmissä työskennellen sekä moniammatillista yhteistyötä tehden. Lapselle mahdolliset tukimuodot hahmotettiin selkeästi kolmiportaisena.

Tehostetun tuen hahmottamista helpottaisi yleisen tuen täsmällisempi määrittely. Tehostetun tuen vastaanottamisessa Jyväskylän kaupungin nähtiin kuitenkin olevan etulyöntiasemassa, sillä esiopetuksessa on ollut käytössä Eskarin arki -niminen materiaali. Tämä materiaali on helpottanut oman toiminnan tehostamisen miettimistä, eli niitä tilanteita, joissa tarvitsee miettiä mitä on ”vähän enemmän”. Tehostettu tuki on tullut esiopetuksen kentälle pitkällä aikataululla, mutta vaatii silti vielä sisäänajoaikaa. Useimmissa päiväkodeissa on perustettu työryhmä päivittämään vaadittu muutos päiväkodin omaan esiopetuksen opetussuunnitelmaan, mutta kaikki eivät kuitenkaan ole päässeet tarkastelemaan yhtä laajasti omaa työtä koskettavia muutoksia. Päivän mittainen koulutus ei ole riittävä aika asian todelliseen sisäistämiseen. Muutoksen vastaanottaminen näyttäytyikin asiantuntijoille eri tavoin: Toisaalla tehostetusta tuesta oli epäselvä käsitys ja toisaalla hyvä ymmärrys sen sisällöstä. Haastattelut toteutettiin jo syksyllä 2011, joten jäsentymättömyys tehostetun tuen sisällöstä selittyy osin käytännön kokemuksen puutteella. Useat uskoivat, että käytäntö rupeaa hahmottumaan vasta tulevan kevään 2012 myötä.

Tehostettu tuki muokkaa aikaisempaa käytäntöä, joten asiantuntijoiden käsitysten jäsentymättömyys on ymmärrettävää. Muutos voi lisätä työntekijöiden työtaakkaa, aliarvostamisen tuntemuksia, stressiä sekä epävarmuutta työn suhteen (Holbeche 2006; 11, 14), jonka olen huomannut myös omassa työympäristössäni työskennellessäni lastentarhanopettajana. Omistautuneella projektin johtamisella, kommunikaatiolla, henkilöstön osallistumisella ja selvällä vastuunjaolla ja päämäärällä voidaan päästä kohti onnistunutta muutosta (Oakland & Tanner 2007, Holbeche 2006). Kauaksi käytännön työstä eriytyneet päättäjät saattavat nähdä asian tehokkuuden ja erilaisten budjettien luomassa valossa, kun taas käytännön työntekijät puolestaan hahmottavat työn perusarjen näkökulmasta. Oakland ja Tanner (2007) summasivatkin onnistuneen muutoksen yhdeksi avaimeksi kommunikoinnin, jota tarvitaan näkökulmien vaihtamiseksi. Avoin

kommunikointi ja käytännön työntekijöiden kuuleminen näkyy myös esimerkiksi haastattelemani erityisopettajan lausunnossa:

”Et’ kyl mä toivon et’ mua konsultoitais sit siinä vaiheessa kun sitä pilottia lähdetään tekemään. -- ettei ihan vaan keskenään mietittäis vaan se koulu vastaanottajana – näkökulmakin tulis siihen.”

Tehostetun tuen käytännön toteutuksessa tärkeänä nähtiin sen toteutumisen säännöllisyys sekä pienryhmätoiminta. Pienryhmätoiminta pedagogisena välineenä on yleistynyt päiväkodeissa erittäin vahvaksi toimintamuodoksi. Näkemys sen hyödyllisyydestä on istutettu osaksi päivittäistä toimintaa. Myös useissa tutkimuksissa on osoitettu pienryhmätoiminnan positiivinen vaikutus toiminnan ohjaukseen, kuten työmuistiin, tarkkaavaisuuden säätelyyn sekä kognitiiviseen joustavuuteen (Röthlisbergera ym. 2011). Pienryhmätoiminnan on myös todettu johtavan parempaan kognitiiviseen suoriutumiseen sekä rohkaisevan itsenäisempään ajatteluun sekä vapaampaan ilmaisuun (Montie, Xiang & Schweinhart 2006). Pienryhmätoiminnalla voidaan puuttua kohdennetusti tietyn lapsen kohtaamaan vaikeuden avustamisessa, kuten esimerkiksi matemaattisten taitojen tukemisessa (mm. Mattinen ym. 2010) tai foneemisen tietoisuuden lisäämisessä (esim. Ukrainetz ym. 2000).

Tutkimuksen tuloksissa moniammatillisuus nousi tärkeänä aspektina esille. Oppilashuollon sekä vanhempien kanssa tehtävä moniammatillinen yhteistyö on tärkeä osa tehostettua tukea. Muun muassa päätös tehostetun tuen antamisesta tehdään moniammatillisessa työryhmässä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 22). Yksin yhteistyö ei ole vielä moniammatillista työtä, vaan moniammatillinen työskentely edellyttää oman asiantuntijuuden jakamista. Jotta aito asiantuntijuuden jakaminen olisi mahdollista, on toimintaympäristön oltava tarpeeksi avoin ja luottamusta herättävä. Toimintaa suunniteltaessa jokaisella tulee myös olla selvillä moniammatillisen tiimin eri jäsenten toiminnan tehtävä ja merkitys, jotta kunkin oman toiminnan suunnittelu helpottuu. (Suhonen & Kontu 2006, 31–32; Karila & Nummenmaa 2001, 104.) Vanhempien kanssa yhteistyötä tehdessä on muistettava heidän olevan oman lapsensa asiantuntijoita. Yhteistyö vanhempien kanssa koettiin tärkeäksi, kun tehdään päätöksiä lapsen siirtämisestä tehostettuun tukeen. Hyvässä hengessä tapahtuva yhteistyö kodin kanssa voi olla jopa tärkein tukimuoto lapsen oppimisen kannalta (Peltonen 2006, 16–25). Tähän olisi syytä herätä myös suomalaisessa päivähoitossa, jossa erään kansainvälisen tutkimuksen mukaan (Hujala ym. 2009) vanhemmat koetaankin vähäisimmin aktiivisina yhteistyökumppaneina muihin mukana

olleisiin maihin verrattuna.

Asiantuntijoilla oli yhteneväisiä käsityksiä työn lähtökohdista sekä tehostetun tuen sijoittamisesta. Työn lähtökohdaksi nähtiin lapsi, ja tehostettu tuki sijoitettiin tuen portaikon keskivaiheille. Lapsen tarpeet ovat lähtökohtana tuen ajoittamisessa: tehostettua tukea tulisi antaa siinä vaiheessa, kun lapsi tarvitsee monimuotoista tukea, tukea säännöllisemmin tai useammassa asiassa. Tuki ajoitettaisiin riittävän varhain siinä vaiheessa, kun yleinen tuki ei enää riitä. Moniammatillisen osaamisen tarvetta korostettiin myös tässä kohdin. Lakimuutoksen tuoma tehostettu tuki sijoitettiin selkeästi paikalleen kolmiportaiseen tukiesteikkoon ja portaisuusajattelu näkyi selvästi syntyneissä käsityksissä. Sen sijaan tukien väliset suhteet eivät olleet niin yksinkertaisia selventää. Yleinen tuki koettiin melko laajaksi, ja sille kaivattiinkin selkeämpää määrittelyä, jotta tehostetun tuen määrittely selkenisi. Erityisen tuen suhteen tehostetun tuen määrittely koettiin helpommaksi, sillä HOJKSin vaatiminen ja päätös erityisen tuen piiriin siirtämisestä helpottavat rajanvetoa. Yleinen tuki olisi siten syytä määritellä tarkemmin, jotta tehostetun tuen sisältö kirkastuisi.

Toinen tutkimuskysymys tarkasteli oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä ideaalimallista, joka keskittyisi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn esiopetuksessa. Yksimielistä toteutusmallia oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn puuttumiselle ei tutkimustulosten perusteella voida luoda. Tarjolla on kuitenkin mallin kehittämiseksi muutamia aspekteja, kuten toteutus mahdollisesti jo ennen esiopetusikää, lasta lähellä olevassa päiväkotia ja koulua yhdistävässä rakennuksessa, moniammatillisen yhteistyön toteutuminen erityiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa sekä koulun ja päiväkodin välillä. Pilottihanketta pohtiessa olisi syytä huomioida myös käytännön työntekijöiden toiveet sekä resurssikysymykset. Käsityksissä jätettiin avoimeksi esimerkiksi resurssikysymykseen vastaaminen tai tarkka toiminnan toteutuksen kuvaaminen, joten näiden kysymysten hahmotteleminen olisi tarpeen.

Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyn konkreettinen toteuttaminen noudatteli aika tavalla käsitystä siitä, millaista laadukkaan esiopetuksen jo nyt tulisi olla. Pienryhmätoiminta nähtiin keskeisenä toimintamuotona. Pienryhmätoiminnan pedagoginen hyödyllisyys on osoitettu useissa tutkimuksissa (esim Röthlisbergera ym. 2011, Montie, Xiang & Schweinhart 2006, Mattinen ym. 2010, Ukrainetz ym. 2000). Toteuttamispaikaksi parhaiten soveltuisi lapsen lähiympäristössä sijaitseva koulun ja päiväkodin yhteinen toimintaympäristö – siis sellainen kompleksi, joita Jyväskylässä on jo muutama ja uudisrakennushankkeiden myötä tulossa lisääkin.

Ehkä eniten poikkeavana toimintamuotona nykyisestä nähtiin työparityöskentely. Esiopetuksessa työskennellään jo nyt työtiimeissä, jotka yleensä muodostuvat lastentarhanopettajasta, lastenhoitajasta ja toisinaan myös erityislastentarhanopettajasta. Uutta näkemystä edusti koulun erityisopettajan tai luokanopettajan sekä esiopetuksen lastentarhanopettajan muodostaminen työpareiksi. Yhteistyötä käsitysten mukaan toteutettaisiin tarpeen mukaan moniammatillisesti, koulun ja päiväkodin välillä sekä lapsen perheen kanssa. Moniammatillinen yhteistyö tapahtuu usein lapsiryhmästä erillään, mutta lapsiryhmästä irtaantuminen ei toteudu nykypäivän päiväkotiympäristössä kovinkaan sujuvasti. Lastentarhanopettajan ryhmästä irtaantuminen kysyisi taloudellisia lisäresursseja mahdollisen lisähenkilöstön palkkaamisen merkeissä tai lapsiryhmien kokoa pienentämällä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yhteistyö vanhempien kanssa olisi luonteva osa ideaalimallin mukaisen toiminnan toteuttamista (ks. myös Peltonen 2006, 16). Lastentarhanopettajat kokevat vanhemmat yhteistyökumppaneikseen, mutta Hujalan (ym. 2009) mukaan usein suomalaisessa päivähoitossa vanhemman rooliksi muodostuu päivähoiton asiakkaana oleminen, ja lastentarhanopettajan asiantuntijan roolia korostetaan. Voidaan ajatella, että yhteistyötä koulun kanssa rakennetaan jo pitkin esiopetusvuotta, jolloin toiminnan toteuttamiseen liittyy olennaisesti yhteistyöaspekti myös kouluun päin. Näin kävi ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksista, joissa koulu nähtiin yhtenä yhteistyökumppanina päiväkodin kanssa. Pienten ryhmäkokojen, lisähenkilöstön sekä koulun ja esiopetuksen välinen yhteistyö ovat kaikki sellaisia toimintamuotoja, jotka vaatisivat lisää resursseja toimintaan.

Oppimisvaikeuksiin puuttumiselle esitettiin myös omia malleja, vaihtoehtoisia malleja sekä muutamia konkreettisia esimerkkejä. Esitetty oma malli oli kaksi rinnakkaista ryhmää, joissa molemmissa oli esiopetukseen osallistuvia lapsia, sekä heitä nuorempia. Malli mahdollisti muun muassa pienryhmissä toimimisen sekä nuorempien vertaisoppimisen vanhemmilta lapsilta, mutta ryhmien välillä toteutetun yhteistyön vuoksi toimintaa oli mahdollista toteuttaa myös suuremmalla esiopetusikäisten ryhmällä. Samansuuntaisia kehittämissuunnitelmia on tuotu esille myös esiopetuksen laatua tarkastelleessa tutkimuksessa (Hujala ym. 2012, 97), jossa ehdotettiin yksinomaan esiopetusikäisten lasten ryhmän lisäksi toimintamallia, jossa toiminta eriytetään esiopetusajaksi erilleen muusta ryhmästä. Asiantuntijoiden käsityksissä ilmeni myös ajatus siitä, että oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn voisi keskittyä myös *tehostetun tuen* avulla.

Ideaalimallin toiminnan toteuttamista koskevat ideat liittyivät oppimistaitoihin puuttumiseen leikinomaisesti. Toiminnaksi ehdotettiin esimerkiksi erilaisia riittelyjä,

syvätuntoharjoituksia, motoriikkaharjoituksia sekä lukujonotaitojen harjoittamista. Myös Hujala tutkimusryhmineen (2012, 98) esitti samankaltaisia ajatuksia esittäessään tutkimuksensa tulosten perusteella esiopetuksen kehittämisehdotuksia; Nykyisellään vallitsevasta oppimateriaalikeskeisyydestä olisi heidän mukaansa siirryttävä oppimiskeskeisyyteen, ja tärkeinä piirteinä esiopetuksessa tulee olla havainnollisuus sekä ajattelun, uteliaisuuden ja toiminnallisen aktiivisuuden ylläpitäminen lapsen elämää läheisesti koskettavien aihepiirien avulla. Esiopetuksen leikinomaisen toiminnan puolesta puhuu myös Linnilä (2012, 53–54) artikkelissaan, jossa hän korostaa lasten tarvitsevan leikkiä myös oppimiseen. Leikinomaisuuden tärkeys näkyy myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010), joka toimii virallisena normina kaikelle esiopetustoiminnalle.

Ideaalimallia, joka keskittyisi nimenomaan oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn, ei voida nähdä tehostetun tuen ainoana toteutusmallina. Haastateltavien vastausten perusteella oppimisvaikeuksiin tulisi puuttua riittävän ajoissa: varhainen tunnistaminen ja tuki olisivat tarpeen jo ennen esiopetuskäytäntöä. Lapsen näkökulma nousi toiminnan suunnittelun lähtökohdaksi, mutta toisaalta kaivattiin myös hyötynäkökulmaa: mahdollisesti toteutettavan pilotin osaksi kaivattiin seurantatutkimusta. Varhainen tuki esiintyi melko lailla sananmukaisesti: esiopetusvuosi katsottiin merkitykselliseksi, mutta oppimisvaikeuksiin puuttumisen mahdollisuus nähtiin jo varhaisemmin kuin esiopetusvuonna. Varhaiskasvatuksen toimintamalli mahdollistaa avun tuomisen jo varhaisemmassa vaiheessa, ja neuvolauudistus, jossa laajamittainen tarkastus suoritetaan jo nelivuotiaana, tukee tätä näkemystä. Myös Mäkisen (1993) tutkimuksen mukaan varhaisen kehityksen uhkatekijöitä pystytään tunnistamaan jo varhain taitojen edeltävän kehityksen ollessa selvästi yhteydessä koulumenestykseen. Ideaalimallin toteuttaminen vaatisi vahvaa muutosjohtamista sekä resursseja.

Oppimisvaikeuksien seulonta katsottiin myös pulmalliseksi lähtökohdaksi. Oppimisvaikeuksien seulontaa varten on nykyisin olemassa useita käytössä olevia menetelmiä, kuten LENE-arviointimenetelmä (Mustonen & Valtonen 2003), varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma VARSU (Kovanen 2003), VANE-Psy-Vauvan neurologisen ja psyykkisen kehityksen arviointimenetelmä (Mustonen 2007) sekä tietyn osa-alueen arviointimenetelmät esimerkiksi kielellisen kehittymisen arviointia varten kehitetyt menetelmät kuten Lumiukko-seula/Snögubbs-test (Korpilahti 2002) ja Kettu-testi (Korpilahti & Eilomaa 2006; ks. myös Puolakanaho, Poikkeus, Ahonen & Aro 2011, Aunio 2006, 34–35). Erillinen erityisryhmä ja sen eriyttävä sosiaalinen vaikutus on varmasti tämän päivän inklusiokeskustelussa hyvin ajankohtainen. Erillisten

pienryhmien puolesta on tehty tutkimuksia, joissa on havaittu niiden positiivinen vaikutus oppimiseen (mm. Röthlisbergera ym. 2011, Montie, Xiang & Schweinhart 2006, Mattinen ym. 2010, Ukrainetz ym. 2000), joskin erillisen ryhmän merkitys lasten sosiaaliseen kanssakäymiseen on huolenaiheena tietysti toinen.

Joidenkin haastateltavien käsitysten mukaan esiopetusvuotta ei pidetty riittävänä interventioaikana oppimisvaikeuksien puuttumiseen, sillä käsitysten mukaan niiden kasaantuminen on alkanut jo varhaisemmin ja tällöin selvittelyynkin on varattava pidempi aika. Oppimisvaikeudet nähtiin ”ongelmavyöhtinä”, jotka eivät ole vain yhden tekijän summa. Tällaiset käsitykset saavat tukea oppimisvaikeuksien tutkimuksista, joissa havaittu päähäiriö kietoo mukaansa rinnakkaisongelmia, kuten esimerkiksi kielellisten vaikeuksien ja tarkkaavaisuusongelmien ilmentyminen samalla lapsella (Fletcher ym. 2009, 21; Korhonen 2002, 159; Lyytinen 2002, 49) tai motoristen taitojen heikkoudet yhteydessä akateemisten taitojen oppimisvaikeuksiin (Vuojik ym. 2011).

Oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevän ideaalimallin muutoksen johtamisessa nähtiin tärkeäksi muun muassa toimintaan istuttaminen, raportoiminen, pilotin seuraaminen sekä tutkimuksellinen tieto. Vankkaa suunnittelua sekä keskustelevaa ilmapiiriä toivottiin ennen käytännön toteutukseen ryhtymistä. Resurssien hahmotteleminen sen sijaan jäi heikoksi, sillä käsityksissä lähinnä tuotiin esille kaupungin resurssien vähäisyys. Vaikka varhaisvuosiin panostaminen olisi tulevaisuuden säästö (mm. Heckman 2011), tulemme painimaan resurssikysymysten kanssa varmasti jatkossakin. Mahdollisen pilotin toteuttamiseen suhtauduttiin eri tavoin. Asennoitumista kuvasivat ääripäät negatiivisesta positiiviseen sekä käsitykset, joiden mukaan itse oli joko haluton tai kykenemätön vastaamaan tähän pohdintaan. Uhkakuvina nähtiin lähinnä erilliset ryhmät, erityisryhmän perustaminen ja lasten leimautuminen, ja pelko koulumaisesta ympäristöstä sekä ryhmän rajapinnoista muuhun ikäryhmään esimerkiksi tulevan kouluelämän ja sosiaalisten suhteiden kannalta katseltuna.

On tarpeen pohtia, muotoutuuko lakimuutoksen myötä tehostetusta tuesta sellainen toimiva käytäntö, joka on riittävä apu oppimisvaikeuksien kanssa painiville lapsille. Tällöin oppimisvaikeuksisten lasten esiopetusta ei tarvitsisi enää ”tehostaa” esimerkiksi pilotin keinoin. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan käsitykset tehostetusta tuesta olivat hyvin hajanaisesti jakautuneet. Tästä voidaan päätellä, että olisi syytä pohtia tehostetun tuen selkiyttämistä, jossa otetaan huomioon myös oppimisvaikeudet ja niiden ennaltaehkäisy esiopetusvaiheessa. Tulosten perusteella oppimisvaikeudet olisi kuitenkin huomioitava jo varhaisemmassa vaiheessa. Tämän

puolesta puhuvat myös ne tässäkin tutkimuksessa mainitut, useat tutkimukset, joiden perusteella erilaisten oppimisvaikeuksien ennustettavuus ja seulottavuus on mahdollista (Hair ym. 2006, Holmes ym. 2010, McNamara ym. 2011, Prior ym. 2011, Torppa ym. 2010, Vuijk ym. 2011, Watson ym. 2003).

7.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tämä tutkimus toteutettiin fenomenografista lähestymistapaa hyödyntämällä. Käytin huomattavan paljon aikaa fenomenografisen analyysimenetelmän itseopiskeluun, ja suurena apuna olivat useat fenomenografista otetta käyttäneet väitöskirjatutkimukset. Sandbergin (1997) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta voisi arvioida tulkinnallisen tietoisuuden kautta (engl. *interpretative awareness*). Tällä hän tarkoittaa, kuinka tutkijan tulisi kuvata tarkkaan subjektiivisuuttaan läpi koko tutkimusprosessin. Tietoisuus omien tulkintojen vaikutuksesta auttaa tutkijaa tunnistamaan niiden uhkan luotettavuudelle ja voi pyrkiä välttämään niiden vaikutusta tai ainakin tekemään ne näkyväksi. Ilmiön kuvaaminen ja hyväksyminen sellaisenaan sekä avoimuus ovat Sandbergin (1997) mukaan eräitä tulkinnallisen tietoisuuden toteuttamisen keinoja. Myös Ahonen (1994, 129) kiinnittää huomiota samaan asiaan: hänestä fenomenografisen tutkimuksen tuloksina syntyvät merkityskategoriat ovat valideja niiden vastatessa tutkittavien tarkoittamia asioita: tutkija ei siis ole vaikkapa ylitulkinnut aineistoaan. Aineiston analyysi ja siitä tutkijan tuottamat kategoriat vastaavat luotettavuuskriteereihin kahdella tasolla.

TAULUKKO 9 Aineiston hankinnan ja kategorioiden muodostamisen luotettavuuskriteereihin vastaaminen (Ahonen 1994, 130)

| | AINEISTO | KATEGORIAT |
|------------|--|---|
| AITOUS | Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa? | Vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä? |
| RELEVANSSI | Onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta? | Ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta? |

Ahosen (1994, 130) mukaan aineistoa hankkiessa on vallittava tutkittavan ja tutkijan välinen luottamus ja yhteisymmärrys, jotta voidaan puhua *aitouden kriteerin* täytyneen. *Relevanssin* hän katsoo toteutuneeksi, mikäli tutkijalla on läpi tutkimuksen toteuttamisen mielessä teoreettiset lähtökohdat ja hän onnistuu mukailemaan niitä johdonmukaisesti. Omassa tutkimuksenteossani yhteisymmärrystä tulosten suhteen pyrin lisäämään sillä, että lähetin aineiston analyysiosion ja tulosluvun haastateltaville luettavaksi. Tällä tavoin annoin heille mahdollisuuden puuttua sisältöön, mikäli kokivat minun tulkinneen heidän sanomisiaan erheellisesti tai tulevansa tunnistetuiksi. Kaksi haastateltavistani vastasi tätä asiaa koskien, lisäksi vastaanotin muutaman kannustavan sähköpostin. Tulosten sisältöihin puuttuneista toinen oli huolissaan mahdollisesta paljastumisestaan, toinen puolestaan sanomansa suoruutta ja ”kauheutta”, nyt kun ne oli irrotettu kommentteja ympäröineestä kokonaisesta haastattelusta. Sähköpostikeskustelumme jälkeen päädyimme yhteisymmärrykseen siitä, että tulososa sai jäädä sellaiseksi kuin olin aikonutkin. Tämä kertoo omalta osaltaan tutkimuksen onnistuneesta haastattelutilanteesta: Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 17) tämänkaltaiset tilanteet kertovat luottamuksen syntymisestä haastateltavan ja tutkijan välillä, sillä haastateltava on pystynyt uskoutumaan tutkijalle. Tutkijan oman toiminnan eettisyyttä on puolestaan tällaisten tilanteiden jatko: niistä raportointi ja niihin reagoiminen.

Jouduin punnitsemaan tarkoin haastattelusitaattien ammattinimikkeitä, joiden käyttö asetti haastateltavat suurempaan tunnistamisen vaaraan. Kuitenkin itse näin, että ammattinimikkeiden esille tuominen oli keino parantaa menetelmällistä luotettavuutta. Fenomenografia kuitenkin tarkastelee yksilöiden käsityksiä heidän lähtökohdistaan käsin, joten on perusteltua esittää tittelit suorien lainausten yhteydessä. Tällöin lukijalle tarjoutuu mahdollisuus sijoittaa haastateltavan käsitys oikeaan lähtökontekstiin. Samalla mahdollistuu tulosten tarkastelu hallinnon ja käytännön osaajien näkökulmista, jota toimeksiantajani kaipasi. Haastateltavien tunnistamisen pelkoon olin varautunut jo haastatteluvaiheessa, jossa mainitsin haastateltaville laittavani ”tittelit” näkyville, ja jokainen oli siihen antanut suostumuksensa. Joidenkin henkilöiden kohdalla kävimme jopa keskustelua sopivasta ammattinimikkeestä, jolla takaisimme riittävän anonymiteetin.

Tulosten esittäminen oli myös tutkijan valintaa, sillä vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa tulosten järjestäytymistä toisiinsa nähden ei voikaan ennalta päättää, se tapahtuu kuitenkin analyysin edetessä (Häkkinen 1996, 33–39; Uljens 1989, 47–51). Tulokset olen esittänyt horisontaalisessa muodossa: ne ovat samanarvoisessa asemassa keskenään, eikä niitä ole aseteltu

minkäänmoisen arvojärjestyksen perusteella (Uljens 1989, 47–51). Fenomenografiassa tulokset voidaan esittää myös hierarkkisesti tai vertikaalisesti. Tällöin tulokset järjestyvät jonkinlaiseen keskinäiseen arvojärjestykseen, esimerkiksi yleisyyden tai kattavuuden perusteella. Tällainen tieto olisi voinut olla paremmin hyödynnettävissä yleistettävyyden kannalta. Itse kuitenkin koin, että haastattelemani oppilashuollon asiantuntijat edustavat niin suurta ammatillista kirjoa, että heidän vastauksiaan ei voi pitää toinen toistaan parempina tai kattavampina.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut parantaa käyttämällä työparia (tutkijatriangulaatio) tutkimuksen toteuttamisessa tai suuremman kyselyn avulla (menetelmällinen triangulaatio). Työparin käyttö tai suuremmat otokset olisi kuitenkin ollut aikataulullisesti haasteellista. Tutkimusmenetelmänä yksilöhaastattelu oli tulosten kannalta antoisa. Tutkimusaiheeni kuitenkin keskittyi niin tuoreeseen tapahtumaan ja uutta ideoivaan aiheeseen, että jäin myöhemmin pohtimaan esimerkiksi pari- tai ryhmähaastattelujen mahdollisuuksia. Ryhmässä tai pareittain toteutetussa haastattelutilanteessa haastateltavat olisivat voineet saada toisiltaan tukea ja haastattelutilanne olisi voinut muotoutua varsinaiseksi ”ideamylyksi” tai ”aivoriiheksi”. Toisaalta esimerkiksi negatiivisten tai eriävien mielipiteiden sanominen olisi voinut jäädä vähäisemmäksi.

Fenomenografiselle tutkimukselle kritiikkiä asettanut Grön (1992, 26–29) puuttui tulosten yleistettävyyteen, siirrettävyyteen, käsitysten muuttuvuuteen sekä käsitysten samanarvoisuuteen. Tulosten yleistettävyys fenomenografisessa tutkimuksessa on aiheellinen kritiikki, sillä se on fenomenografiselle tutkimukselle vähintäänkin selkeä haaste. Gröhn kyseenalaistaa voidaanko tutkimustilanteissa tuotetut ajatusmallit yleistää käytännön todellisiin tilanteisiin. Omassa tutkimuksessani vastasin tähän kritiikkiin antamalla tutkittaville etukäteen haastattelurungon tutustuttavaksi, sekä tietoa tutkimuksen kohteesta. Tällöin tutkittavien oli mahdollista pohjustaa ajatuksiaan jo etukäteen, ja useat toivatkin muistiinpanoja haastattelutilanteeseen. Tutkittavieni käsitykset eivät siis muotoutuneet yksinomaan tutkimustilanteessa, vaan ne oli pohjattu jo etukäteen.

Fenomenografista tutkimusta toteutettaessa on otettava huomioon, kuinka käsitykset eivät ole kiveen kirjoitettuja yksilön näkemyksiä, vaan toisinaan hyvinkin eläväisiä ja muuttuvia (Ahonen 1994, 117; Metsämuuronen 2005, 211). Käsitykset muodostuvat jonkin tietyn kontekstin yhteyteen (Häkkinen 1996, 25), ja ihmiset voivat ilmaista erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä kysyttäessä eri kysymyksin tai eri tilanteessa (Marton & Pong 2005). Käsityksistä juonnetut kuvauskateoriat toimivat tutkimuksen tuloksina, joista Marton (1988, 183) huomauttaa seuraavaa: kuvauskategoriat ovat kunkin tutkijan yksilöllisiä löydöksiä: niiden ei tarvitse olla jäljiteltävissä. Sen

sijaan niiden käytettävyyden tulisi olla siinä muodossa, että myöhemmin toiset tutkijat samantyyllisillä tuloksilla voisivat hyötyä niistä. Tulosten siirrettävyys sellaisenaan ei varmasti olekaan mahdollista, mutta tulosten kautta saamme tietoa tutkitusta yleisemmällä tasolla (Ahonen 1994, 128) ja siten pystymme tuottamaan myös fenomenografian avulla yleisemmin hyödynnettävää tietoa. Gröhnin (1992, 26–29) kritiikki koski myös käsitysten eriarvoistamista. Omassa tutkimuksessani käsitykset asettuivat toisiinsa nähden horisontaalisesti. Käsitysten asettumista ei voi etukäteen päättää (Häkkinen 1996, 33–39; Uljens 1989 47–51.), mutta horisontaalisesti asettuneet käsitykset nähdään toistensa kanssa samanarvoisina eivätkä ne asetu keskenään vertailtaviksi esimerkiksi paremmuutensa perusteella.

Puhuttaessa Lincolnin ja Guban (1985) termein luotettavuudesta (engl. *trustworthiness*) laadullisessa tutkimuksessa, tarkoitetaan sillä tutkijan kykyä ymmärtää tutkittavan todellisuutta. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tuoda esille tutkittavan käsitykset, ja jättää omat tulkinnat taustalle (Ahonen 1994, 129; Sandberg 1997). Lähtökohtaisesti fenomenografinen tutkimus pyrkii käsittämään ilmiön tutkittavan näkökulmasta käsin, sen sijaan että tekisi havainnot ilmiöstä itse (*toisen asteen näkökulma*, ks. esim. Uljens 1989, 18). Tulkintojeni oikeellisuutta puolestaan tarkistutin haastateltavilla itsellään lähettämällä tulososion heille luettavaksi ennen tämän raportin lopullista julkaisemista. Saamani yhteydenotot kannustivat minua jatkamaan työni parissa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella sen uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden avulla (Lincoln & Guba 1985, 301–328). Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt tekemään tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman näkyväksi, julkiseksi, kirjoittamalla tämän raportin mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajarvi 2009, 142). Metsämuuronen (2003, 25) pitääkin tätä yhtenä tieteellisen tiedon ominaispiirteistä. Tutkimuksen uskottavuus rakentuu sille, kuinka hyvin tutkimus vastaa todellisuutta ja kuinka lukijan on mahdollista todeta samaa (Lincoln & Guba 1985). Itse olen tuonut tutkimuksen tulosluvussa esille selvästi vastaukset tutkimuskysymyksiin. Ulkopuolinen lukija voi täydentää arviotaan tutkimuksen pätevydestä myös liitteenä olevan haastattelurungon avulla.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyden mahdollisuutta (Lincoln & Guba 1985). Käytännössä se on tutkimusraportin selkeyttä, jotta lukijalle muodostuu hyvä käsitys tutkimuksen kulusta, analysoinnista ja johtopäätösten tekemisestä. Tällöin lukijan on mahdollista ottaa kantaa, voiko tuloksia mahdollisesti hyödyntää jossain toisissa olosuhteissa. Yksittäiset tulokset sellaisenaan ovat harvoin siirrettävissä tai yleistettävissä, joten tutkijan on tuotava esille

tuloksensa suuremmissa mittakaavassa: yleistyksiä tehdään siis aineistosta tehdyistä tulkinnoista, ei suoraan tutkimusaineistosta. Yksityiskohtainen selostaminen on apuna myös siinä vaiheessa, mikäli tutkimus tahdotaan toistaa.

Tutkimuksen selkeys sekä esimerkiksi tutkijan omien ennakkokäsitysten selventäminen ovat osa varmuutta (Lincoln & Guba 1985, 317). Tutkimuksellista varmuutta tarkastelemalla päästään niihin kysymyksiin, jotka koskettavat vaihetta tutkijan tekemistä tulkinnoista (esimerkiksi aineiston analysointi). Omassa tutkimuksessani aineiston analyysi oli kieltämättä haastavin, mutta tietysti myös sen antoisin osa viimein tulosta tuottaessaan. Raporttia laatiessani olen pyrkinyt esittämään analyysin mahdollisimman huolellisesti, jotta lukijan on mahdollisuus ymmärtää tekemiäni valintojani. Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan Lincolnin ja Guban (1985, 318–327) mukaan sitä asetelmaa, jolla pyritään saamaan lukijalle selkeä käsitys tutkimuksen kulusta ja taustoista ja sen avulla tarjota mahdollisuus tutkimuksen uskottavuuden arvioimiseen.

7.3 Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusideat

Tutkimukseni tulokset johtavat pohtimaan laadukkaan esiopetuksen ja päivähoidon merkitystä. Kun laadukkaan päivähoidon tavoitteina ovat lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen sekä perheen tyytyväisyys ja hyvinvointi, on laadukkuuden takaajiksi tässä tutkimuksessa nähty henkilöstön osaaminen ja asiantuntijuus, seuraten Korkalaisen (2009, 184) näkemystä. Varhainen tunnistaminen ja puuttuminen ovat osa opettajan ammatillista osaamista ja lähtökohtia toiminnalle, vaikka ongelmat ratkaistaisiinkin lopulta moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen (Peltonen & Laitinen 2006, 82).

Esiopetusvuonna ammattitaitoisten lastentarhanopettajien merkitys lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen asiantuntijoina kasvaa yhä tärkeämmäksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) asettaa myös omat tavoitteensa esiopetukselle: lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavien pulmien havaitseminen ja niihin puuttuminen riittävän varhain tulevien pulmien ehkäisemiseksi. Oppilashuollon asiantuntijoiden käsitysten perusteella voin tulkita, kuinka voisimme ryhtyä luomaan mieluummin toimintamallia sille millaista tehostettu tuki olisi käytännössä, kuin keskittyä luomaan oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevää ideaalimallia. Toisaalta keskustelut haastateltavien kanssa herättivät paljon ajatuksia siitä, että varhaiskasvatuksessa sekä koulumaailmassa olisi paineita satsata joustavampaan koulunaloitukseen. Joustavan koulunaloituksen ajatus on varmasti yksi suurista kehittämisalueilta

suomalaisessa opetuskulttuurissa.

Pedagogisia perusteita joustavalle koulunaloitukselle voimme aloittaa tarkastelun esimerkiksi Lev Vygotskyn ajatuksista lähikehityksen vyöhykkeistä ja jatkamalla tutkiskelua Linnilän (2006) näkemyksin koulun valmiudesta vastaanottaa lapsi. Heinämäen (2005, 8–22) toteamana varhainen tuki päiväkodissa rakentuu vahvan perusosaamisen sekä peruspedagogiikan varaan, joihin on sisäänrakennettu mahdollisuus varhaiselle puuttumiselle. Henkilöstön perusosaamisen on oltava riittävää, jotta voimme ylipäättään tarjota tällaisen lähtökohdan päivähoidon ja koulun piireissä tapahtuvassa varhaiskasvatuksessa ja erityisesti esiopetuksessa. Toisin sanoen päiväkodin arjen tulee olla sellaista, jossa pystytään erilaisin pedagogisin keinoin puuttumaan lapsen mahdollisiin (oppimis)vaikeuksiin. Esiopetuksen tavoitteet ovat väljemmin määritelty verrattuna koulujen opetussuunnitelmiin. Väljemmin määriteltynä esiopetuksen puitteet tarjoavat mielestäni oivan mahdollisuuden puuttua riittävän varhain ja monimuotoisella tavalla oppimisen pulmiin. Voidaan toisaalta myös pohtia, ovatko kulttuuriset erot koulujen ja esiopetuksen välillä liian suuria. Tuen saumaton jatkuminen esiopetuksesta kouluun tarjoaisi loistavan mahdollisuuden tukea lasta oppimisen alkutiellä.

Osana ammatillista toimintaa näen myös toimivan yhteistyökentän, ja moniammatillisuus tuli esiin useissa eri kohdissa. Moniammatillista yhteistyötä kaivataan tehostetun esiopetuksen järjestämisessä, sillä lapsen saamien tukien eri muodot vaativat rinnalleen monenlaista osaamista. Opettajien keskinäiselle yhteistyölle annetaan entistä enemmän painoarvoa uutta luodessa ja yhteistyötä tehdään myös kodin kanssa. Moniammatillisuus ei ole uutta lastentarhanopettajalle, jonka päivittäiseen työskentelyyn kuuluu tiimityö ja perheiden kohtaaminen. Moniammatillinen työskentely onkin vastaajien käsityksistä muodostamieni omien käsitysten mukaan hyvällä pohjalla Jyväskylässä, joten varsinaisten lisäresurssien suuntaaminen moniammatillisen työskentelyn kehittämiseksi tuskin on tarpeen. Sen sijaan tason olisi säilyttävä ennallaan ja erityisesti aikaa sille olisi löydettävä riittävästi.

Tutkimukseni tulokset lisäävät tietoutta siitä tilanteesta, mikä tehostetusta tuesta tällä hetkellä oppilashuollon asiantuntijoilla on. Tulosten avulla pystytään myös kartoittamaan näkemyksiä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvän toiminnan mahdollisesta toteutuksesta, vaikka valmista toimintamallia on tulosten perusteella hankala esittää. Tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, sillä ne keskittyvät Jyväskylän kaupunkiin. Kaupungin erityispiirteet, kuten esimerkiksi tehostetun tuen vastaanotossa hyödyttänyt Eskarin arki –materiaali, eivät ole toistettavissa kaikissa kaupungeissa. Tutkimukseni tulokset kuitenkin

haastavat varhaiskasvatuksen ammattilaiset kehittämään selkeämpiä malleja esiopetuksen tehostetun tuen käytännön toteuttamiselle. Lisäksi tulokset osoittavat, kuinka oppimisvaikeuksien seulontaa ja varhaista tukemista olisi syytä tavoitella jo ennen esiopetusikää. Tästä syystä hahmotellun ideaalimallin toteuttamisen sijaan tukiportaikon uusi tulokas, tehostettu tuki, voisi toimia vastauksena näiden kahden yhdistämiseen. Tehostetun tuen käytäntöjä hahmotellessa voisi oppimisvaikeuksiin keskittyvän toiminnan ottaa lähtökohdaksi. Kysymykseksi kuitenkin jää, miten tällainen eroaisi nykyisestä varhaisen puuttumisen toimintamallista. Lisäksi pohdinnan kohteeksi olisi asetettava erityispedagogisen osaamisen riittävä määrä päiväkodeissa: vaatisiko oppimisvaikeuksiin keskittyvä toiminta kenties erityispedagogisia lisäresursseja vai lisää moniammatillista yhteistyötä? Myös erilaisten puuttumismallien, *interventioiden*, lisäämistä tai käyttöönottoa olisi syytä pohtia uudelleen. Heckman (2011, 34) toteaaakin ytimekkäästi, kuinka järkevää on puuttua niihin suorittamisen osa-alueisiin, joihin todella voimme vaikuttaa. Laadukas varhaiskasvatus on tällainen. Tutkimuksen hyödyn toivon tavoittavan myös tehtävänannon antaneen Lapset ja perhe Kaste -hankkeen, jossa tutkimuksen tulokset voivat toimia osiittana tulevien toimintamallien kehittelylle.

Tutkimukseni tulokset tehostetusta tuesta sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn keskittyvästä ideaalimallista vastaavat siihen keskusteluun, joka ei ole pinnalla yksin varhaiskasvatuksen kentällä, vaan monitieteisemmin katsottuna mukana myös erityispedagogisessa, psykologisessa ja yleisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Varhainen puuttuminen ja tuki eivät ole uusia ajatuksia, mutta erityisen ajankohtainen yhä kiihtyvän inklusiokeskustelun vallatessa lisää jalansijaa yhteiskunnassamme. Jokaisen mukanaolo tahdotaan varmistaa, mutta se vaatii olosuhteiden muutoksia. Varhainen puuttuminen ja tuki vastaavat omalta osaltaan siihen mahdollisuuteen, että täysipainoinen osallistuminen yhteiskunnan toimintaan olisi mahdollista. Syrjäytymisen ehkäiseminen jo varhain panostamalla laadukkaasti toteutettuun varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan on mielestäni yksi avaintekijä.

Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn vastauksena on perustellusti entistä varhaisempi puuttuminen (mm. Heckman 2011, Dion ym. 2010), joten resurssien ohjaaminen laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja sen toimintamallien kehittämiseen toteuttaisi asiantuntijajoukon näkemyksiä oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevästä toiminnasta. Varsinaisen ideaalimallin kehittäminen voisi olla mielenkiintoista, mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella sen suoranaisten kehittely on melkein mahdotonta: tekemieni yhteenvedojen perusteella emme voisi vetää kuin suuria linjoja toiminnan toteutuksesta. Sen sijaan tuloksia tarkkaan tutkimalla huomaa

esitettyjen ajatusten pohjalla koulun ja päivähoidon toimintaa yhdistäviä ajatuksia: toiminnan toteutus olisi hyvä olla koulu-päiväkoti -kompleksissa, yhteistyötä luotaisiin koulun ja päivähoidon välillä... Nämä ovat esimerkkejä siitä, kuinka jatkokehittelyä voisi viedä eteenpäin kohti joustavamman koulunaloituksen lähtökohtia sekä päivähoidon ja erityisesti koulun alkuluokkien (1-2-lk.) yhteistyön kehittämistä. Myös tuen aloittamisen ajoitus on keskeinen kysymys, sillä lapsen oppimisen valmiudet eivät kehity yksinomaan esiopetusikäisenä, vaan hiljalleen jatkuvasti lapsen syntymästä alkaen (mm. Linnilä 2012). Siksi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä voidaan toteuttaa jo ennen esiopetusikää.

Tutkimuksellisesta näkökulmasta tehostetun tuen tilannetta voisi olla mielenkiintoista seurata uudelleen jo senkin vuoksi, että vuoden 2012 alusta Jyväskylän kaupunki siirsi päivähoitopalvelunsa sivistystoimen alaisuuteen. On mielenkiintoista nähdä, tuoko muutos mitään eroa käytännön toiminnan toteuttamisen ohjeistamiseen. Muutoksia on luvassa myös opetussuunnitelmien saralla: Valtioneuvosto on ilmoittanut päätöksestään uudistaa koko esiopetuksen opetussuunnitelman kokonaisuudessaan. Samalla uudistuvat perusopetuksen sekä lisäopetuksen opetussuunnitelmat. Uudistusten on määrä valmistua vuoden 2014 loppuun mennessä. (Opetushallitus, tiedote 62/2012). Muutaman vuoden päästä erilaiset käytännön toimintatavat ovat saaneet riittävästi aikaa muokkaantua, joten uusintatutkimus antaisi arvokasta uutta tietoa tehostetun tuen käytännöistä.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2001. Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen tarpeen kartoitus Jyväskylän seudulla syksyllä 2000. Jyväskylän yliopisto. Lapsitutkimuskeskus.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahonen T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 2008. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY. Sivut 168–187.
- Ahonen, T. & Korhonen, T. 2002. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman ja T. Riita (toim.). Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. 2. uudist. painos. Juva: WS Bookwell Oy. Sivut 291–328.
- Aro, T., Jere-Folotiya, J., Hengari, J., Kariuki, D. & Mkandawire, L. 2011. Learning and learning disabilities. Teoksessa T. Aro & T. Ahonen. Assessment of learning disabilities: cooperation between teachers, psychologists and parents. African edition. Turku: Turun yliopisto ja Niilo Mäki Instituutti. Luettavissa: <http://www.nmi.fi/kehitysyhteistyö/materiaalit/learning-disabilities-book.pdf> [viitattu 3.8.2012]
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta 60/1991.
- Asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskelijaterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta 338/2011.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.
- Aunio, P. 2006. Lukukäsitetesti auttaa löytämään lapset, joilla on matemaattisen oppimisen pulma. NMI-bulletin 16 (3), 34–39.
- Brassard, M. R. & Boehm, A. E. 2007. Preschool assessment. Principles and practices. New York: The Guilford Press.
- Clark, C. A., Pritchard, V. E. & Woodward, L. J. 2010. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. Developmental psychology 46 (5), 1176–1191.

- Dion, E., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M-É. & Fuchs, D. 2010. Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low-income students: Is earlier better? *Learning disabilities research and practice* 25 (2), 87–96.
- Duncan, G.J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental psychology* 43 (6), 1428–1446.
- Eloranta, A-K, Närhi, V. & Ahonen, T. 2009. Oppimisvaikeuksien pysyvyys – seurantatutkimus yhdeksästä lukivaikeustaustaisesta nuoresta naisesta. *NMI-bulletin* 19 (1), 4–19.
- Esikosta eteenpäin. Alle kouluikäisen lapsen kehityksen tukeminen yhteistyössä perheen, päivähoiton ja erilaisten tukiverkoston kanssa. Esikko-projekti 2005-2007. Raportin laadinta. S. Liias & K. Putkonen. Saatavissa: http://www.lukihero.fi/tiedostot/Esikko_Loppurapo.pdf [Viitattu 15.5.2011]
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos 42/011/2003 [<http://www.finlex.fi/data/normit/19887-oph4201103su.doc.pdf>]
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos 03/011/2009 [<http://www.finlex.fi/data/normit/34560-oph301109su.pdf>]
- Eskola J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. Sivut 24–42.
- Gresham, F. M. & Vellutino, F. R. 2010. What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities? *Issues and clarifications. Learning disabilities research & practice* 25, 194–206.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: Product or praxis*. London: The Falmer press.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.). *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Sivut 1–32. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. & Calkins, J. 2006. Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early childhood research quarterly* 21 (4), 431–454.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 93. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Harn, B. A., Linan-Thompson, S. & Roberts, G. 2008. Intensifying instruction. Does additional instructional time make a difference for the most at-risk first graders? *Journal of learning disabilities* 41 (2), 115–125.
- Hasselgren, Björn 1993: Tytti Soila och den fenomenografiska ansatsen. *Nordisk pedagogik* 3, 148–157.
- Heckman, J. J. 2011. The economics of inequality. The value of early childhood education. *American educator*, spring 2011, 31–47.
- Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – työväliseenä kehittämisvalikko. Helsinki: Erikoispaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holbeche, L. 2006. Understanding change, theory, implementation and success. Butterworth-Heinemann Publications. Oxford.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M. & Waniganayake, M. 2009. Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European early childhood education research journal* 17 (1), 57–76.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 61. Saatavissa http://www.edev.fi/img/portal/1354/julkaisu_61.pdf [Viitattu 3.10.2012]
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopistopaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Koivula, P. & Parkkinen, H. 2011. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet muuttuvat. Opetushallitus. Saatavissa [http://www.intermin.fi/lh/oulu/siv/home.nsf/files/FEE1D1EED8A59215C225781C00237797/\\$file/Koivula.pdf](http://www.intermin.fi/lh/oulu/siv/home.nsf/files/FEE1D1EED8A59215C225781C00237797/$file/Koivula.pdf) [Viitattu 5.3.2011]
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman ja T. Riita (toim.). *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WS Bookwell Oy. Sivut 127–189.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Lapsen oikeuksien sopimus. YK:n yleissopimus lasten oikeuksista.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, California: Sage.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä University Printing House. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2667-2> [Viitattu 3.3.2011]
- Linnilä, M-L. 2012. Kumpi on valmis, lapsi vai koulu? eEriKa: Erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto 2/2012, 52–58. Verkkolehti. Saatavissa: <http://educlusterfinland.fi/fi/images/stories/pdfs/eEriKa/erikaheavy2012.pdf> [Viitattu 9.11.2012]
- Liuksila, P-R. 2000. Lastenneuvolan viisivuotistarkastus ja sen merkitys selviytymiselle ensimmäisellä luokalla koulussa. Turun yliopiston julkaisuja C 161. Turku: Painosalama.
- Leseman, Paul P. M., Rollenberg, L. & Rispen, J. 2001. Playing and working in kindergarten: cognitive coconstruction in two educational situations. Early childhood research quarterly 16 (3), 363–384.
- Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. Kasvatus 25 (1/94), 87–94.
- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman ja T. Riita (toim.). Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WS Bookwell Oy. Sivut 43–93.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M-L. 2008. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY .
- Marsh, C. J. 2009. Key concepts for understanding curriculum. 4th edition. London & New York: Routledge.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. Instructional science 10 (2), 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.). Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific

- revolution. New York: Praeger. Sivut 179–208.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher education research and development* 24 (4), 335–348.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. 2005. The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading research quarterly* 40 (2), 148–183.
- Mattinen, A., Räsänen, P., Hannula M. M. & Lehtinen, E. 2008. Varhaisten matemaattisten oppimisvalmiuksien kehittämisohjelma päiväkodeille. *NMI-Bulletin* 18 (4), 40–53.
- Mattinen, A., Räsänen, P., Hannula M. M. & Lehtinen, E. 2010. Nallematikka: 4–5- vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksien kehittäminen – pilottitutkimuksen tulokset. *NMI-bulletin* 20 (2), 41–59.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. 2000. Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly* 15 (3), 307-229.
- McNamara, J. K., Scissons M. & Gutknecht, N. 2011. A longitudinal study of kindergarten children at risk for reading disabilities: The poor really are getting poorer. *Journal of learning disabilities* 44 (5), 42 –430.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Montie, J. E., Xiang, Z. & Schweinhart, L. J. 2006. Preschool experience in 10 countries: cognitive and language performance at age 7. *Early childhood research quarterly* 21 (3), 313–331.
- Morgan, P. L., Farkas, G. & Wu, Q. 2011. Kindergarten children’s growth trajectories in reading and mathematics: Who falls increasingly behind? *Journal of learning disabilities* 44 (5), 472–488.
- Mäkinen, T. 1993. Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 100. Jyväskylän yliopisto.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2009. In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian journal of educational research* 53 (5), 431-445.
- Niikko, A. 2003. Lastentarhanopettajaopiskelijat tulevana kasvattajina. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 84. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Oakland, J. S. & Tanner, S. 2007. Successful Change Management. *Total quality management & business excellence* 18 (½), 1–19.

- Opetushallitus, esiopetus http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus [Viitattu 5.3.2011]
- Opetushallitus, Kelpo-kehittämishanke. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo> [viitattu 13.6.2011]
- Opetushallitus, tiedote 62/2012. http://www.oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf
- Opetusministeriö. 2004. Esiopetuksen tila Suomessa; Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetuusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 32. Opetusministeriö.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Sage Publications.
- Peltonen, H. 2006. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa. H. Peltonen. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. 2006. Saarijärvi: Opetushallitus. Sivut 15–39.
- Peltonen, H. & Laitinen, K. Oppilashuolto. Teoksessa. H. Peltonen. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. 2006. Saarijärvi: Opetushallitus. Sivut 65–110.
- Perusopetuslaki 928/1998.
- Pietikäinen, M. & Ala-Laurila, E-L. 2002. Oppilashuoltotyö. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.). Kouluterveydenhuolto. Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Sivut 221–224.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy. Sivut 214–240.
- Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää” Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 230. Jyväskylä: Jyväskylä university printing house.
- Prior, M., Pavin, E. & Ong, B. 2011. Predictors of school readiness in five- to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample. Educational psychology 31 (1), 3-16.
- Puolakanaho, A., Poikkeus, A-M., Ahonen, T. & Aro, M. 2011. LUKIVA – Lukivalmiuksien arviointimenetelmä 4–5- vuotiaille. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A-M., Saaristo V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2 – peruseräraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus & Stakes. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Röthlisbergera M., Neuenschwandra, R., Cimelia P., Michelb E. & Roebersa C. M. 2011. Improving executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children. *Infant and child development*, sep 27, doi: 10.1002/icd.752.
- Salmelainen, U. 2008. Tiedon välittyminen ja rakentuminen kuntoutuksessa. Moniammatillinen asiantuntijayhteistyö ikäihmisten laitospuolisessa kuntoutuksessa. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 98. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Sandberg, J. 1997. Are phenomenographic results reliable? *Higher education research & development* 16 (2), 203–212.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in pre-school. *International journal of early years education*, 15 (2), 197-217.
- Sheridan, S. 2009. Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian journal of educational research* 53 (3), 245-261.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly* 21 (4), 360–406.
- Steele, M. M. 2004. Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early childhood education journal* 32 (2), 75–79.
- Stephen, S. 2010. Pedagogy: the silent partner in early years learning. *Early years* 30 (1), 15-28.
- Suhonen, E. & Kontu, E. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa. P. Pihlaja & E. Kontu (toim.). Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/2006. Helsinki: Valopaino Oy. Saatavissa <http://www.stakes.fi/verkojulkaisut/raportit/R14-2006-VERKKO.pdf> [viitattu 10.11.2012]
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2010. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.6.2011]. Saantitapa: http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuis, E., Elliot, K. & Totsika, V. 2006. Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early childhood research quarterly* 21, 76–92.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. 2010. Language development, literacy

- skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* 43 (4), 308–321.
- Tuittu, A., Klemelä, K. & Räsänen, M. 2009. Yhteistyötä lasten hyvinvoinnin tukemiseksi. Turun esi- ja alkuopetuksen oppilashuollollisten palveluiden laadun ja kehittämistarpeiden arviointi. Turun yliopisto. Koulutuksen arviointi- ja kehittämissyksikkö.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vasta, R., Miller, S. A. & Ellis, S. 2004. *Child Psychology*. 4th edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Valtonen, R. 2009. Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4-6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys kouluasuoriutumiseen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 357. Jyväskylä: Jyväskylä University printing house.
- Vuijk, P. J., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E. & Visscher, C. 2011. Associations between academic and motor performance in a heterogeneous sample of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 44 (3), 276–282.
- Watson, C. S., Kidd, G. R., Horner, D. G., Connell, P. J., Lowther, A., Eddins, D. A., Krueger, G., Goss, D. A., Rainey, B. B., Gospel, M. D. & Watson, B. U. 2003. Sensory, cognitive, and linguistic factors in the early academic performance of elementary school children: The Benton-IU project. *Journal of Learning Disabilities* 36 (2), 165–197.
- Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J. & Harris, T. J. 2000. An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly* 15 (3), 331–355.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. *Phenomenography – A qualitative approach in educational research*. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.). *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11. – 13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita* 39. Sivut 80–107.
- Uljens, Michael 1993: *The essence and existence of phenomenography*. *Nordisk pedagogik*, 134–146.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2002. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WS Bookwell Oy.

LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO

| PÄÄKYSYMYKSET /TEEMAT | TARKENTAVAT LISÄKYSYMYKSET (*) | <i>Apukysymykset:</i> |
|--|--|---|
| <p>1 TEEMA: Tehostettu tuki esiopetuksessa/tehostettu esiopetus.</p> | <p>Mitä tällä <u>käsitteellä</u> ymmärretään? ts. Mitä tämä <u>tehostettu tuki esiopetuksessa</u> oikein mielestäsi tarkoittaa? Oma käsitys?</p> <p>Mitä uusi lakimuutos ja esiOPS on tuonut? (Käsitteen määrittelyä ja avausta yleisesti)</p> <p>Osaatko erotella, mitä uutta tämä tuore lakimuutos ja esiOPS on nyt käytäntöön tuonut sinun mielestäsi?</p> <p>Mitä mahdollisuuksia tuonut?</p> <p>Miten käytäntö eroaa nykyisestä (yleisen tuen antamisesta)?</p> <p>Onko jotain huonoja puolia tai pelkoja, joita osaisit asiaan liittyen jo nyt hahmotella?</p> | <p><i>Tuoko mahdollisuuksia enemmän puuttua? (jääkö enemmän ajatuksen tasolle → pelkona?)</i></p> |
| <p>2 TEEMA:</p> <p>Ideaalimalli (tehostetun esiopetuksen interventio eli ”Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn kohdennettu tehostettu esiopetus”) ja sen käytäntö</p> | <p>Käsitykset tästä...mm.</p> <p>Tarve ja sen ymmärtäminen: Onko mielestänne tällaiselle pilottitoiminnalle kysyntää ja tarvetta?</p> <p>Millaisista lähtökohdista tätä ”pilottimallia” toteutettaisiin ja millaisin perustein?</p> <p>Jos kuviteltaisiin tällainen ideaalinen toimintamalli tehostetulle esiopetukselle, niin</p> | <p><i>(LK: Varhainen puuttuminen lähtökohtana? Mikä on tämän taustalla, inklusiivinen ajatusmalli/ samanaikaisopetus?</i></p> <p><i>HOJKS:n purkaminen?)</i></p> <p><i>Kuvaile konkreettisesti,</i></p> |

LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO

| | |
|--|--|
| <p>millaista olisi sen käytännön toiminta?</p> <p>KÄYTÄNTÖ/ OPETUKSESSA ERITYISESTI HUOMIOITAVAT ASIAT ?</p> <p>Valmiudet ja vaatimukset opettajalle?</p> <p>Vaatimukset: Millainen olisi hyvä opettaja tällaiselle ”luokalle”?</p> <p>Valmiudet: Millaisia vaatimuksia opettajalle asetetaan? Missä näitä valmiuksia voi hankkia? Minkälaista koulutusta/muuta tukea LTO:ille?</p> <p>Entä Resurssiasiat; (koulutus) Moniammattillinen yhteistyö?</p> <p>Summaa mallin ETUJA JA HAASTEITA → ONGELMAT JA RATKAISUKEINOT? Eli:</p> <p>Mahdollinen anti? Kenelle ajattelisit tällaisen ideaalimallin ensisijaisesti suunnattavan?</p> <p>Kenen ajattelet tästä ideaalimallista hyötyvän? Odotuksia?</p> <p>Mitä tämä voisi parhaimmillaan, optimaalitulanteessa tuoda?</p> <p>Entä vastakohtana: millaisia uhkia tai sudenkuoppia voisit kuvitella mallin tuovan tai mallissa olevan? Pelkoja?</p> | <p><i>millaiseksi ajattelet käytännön? Kuka tekee ja mitä.</i></p> <p><i>Kuvaile tyypillinen lapsi, joka nauttisi parhaiten tällaisen tehostetun esiopetuksen hyödyistä.</i></p> |
|--|--|

LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO

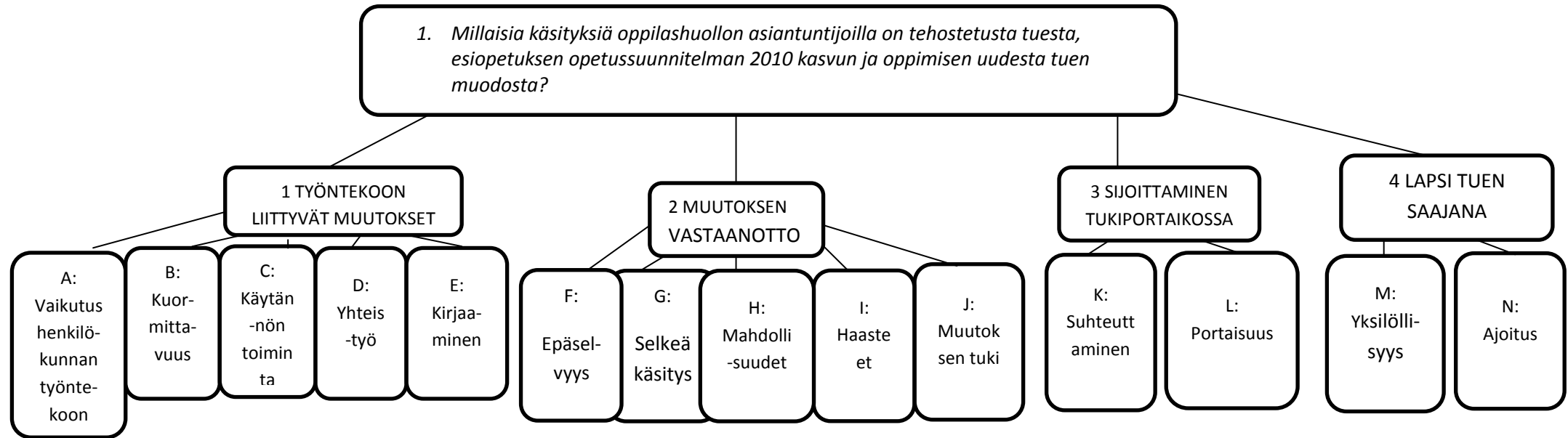
**) Kysymykset ovat esimerkkejä, eivätkä ne ole toistuneet kaikissa haastatteluissa tai ovat toistuneet hiukan toisessa muodossa. Teemahaastattelun teemat ovat olleet vakiot ja ne ovat pysyneet haastatteluista toiseen samanlaisina.*

Alkuun lämmittelykysymykset, joissa haastateltava kertoo mm. työhistoriastaan ja itsestään.

Loppukysymykset:

Onko jotain muuta, mitä haluaisit tähän haastatteluun liittyen vielä tuoda esille?

LIITE 2 KUVAUSKATEGORIAT HORIZONTAALISESTI TOISIINSA SIJOITTUNEINA



LIITE 2 KUVAUSKATEGORIAT HORIZONTAALISESTI TOISIINSA SIJOITTUNEINA

