

Heli Vehviläinen

**KOLMIPORTAISEN TUEN TOTEUTTAMINEN
ESIOPETUKSESSA**

Erityispedagogiikan
Pro gradu -tutkielma
Syksy 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Vehviläinen, Heli. KOLMIPORTAISEN TUEN TOTEUTTAMINEN ESIOPETUKSESSA. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, 2013. 63 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoitus oli kuvata kolmiportaisen tuen toteuttamista esiopetuksessa. Erityisesti kiinnostus kohdistui lasten saamaan tukeen yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin esiopetuksen opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen hyvistä käytännöistä ja kehittämisen kohdista.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä käytettiin lapsikohtaista kyselylomaketta ja teemahaastattelua. Tutkimukseen valikoitui neljä esiopetuksen opettajaa ja yksi varhaiserityisopettaja, joiden ryhmissä oli tukea tarvitsevia lapsia. Opettajat täyttivät pääasiassa avoimia kysymyksiä sisältävät kyselylomakkeet yhteensä kymmenen lapsen osalta. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajat haastateltiin. Aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan kolmiportaisen tuen toteuttamiseen liittyvät kaikilla tuen portailla toistuvat erilaiset tuen muodot, tuen prosessointi ja tuen kontekstit. Tuen muodot voidaan jakaa aikuisen tarjoamaan välittömään tukeen, pedagogisiin menetelmiin ja toimintaympäristön muokkaukseen. Tuen prosessoinnissa toistuvat yksilöllisyys ja tarve johonkin enempään sekä tuen konteksteissa laadukas esiopetus, kodin tarjoama tuki ja esiopetuksen jälkeinen perusopetus. Kolmiportaisen tuen toimivuuden arvioinnissa sekä hyväksi käytännöksi että kehittämisen kohdaksi kuvataan dokumentointi ja jatkuvuus esiopetuksesta perusopetukseen. Pelkäksi hyväksi käytännöksi arvioidaan muun muassa lasten oikeus saada tukea ja yhteistyö kodin kanssa. Kehittämisen kohdiksi koetaan vielä muun muassa uuden käytännön siirtyminen osaksi arjen toimintaa ja yhteiset linjaukset tuen muodoista.

Avainsanat: esiopetus, kolmiportainen tuki

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 KOLMIPORTAINEN TUKI.....	9
2.1 TAUSTAA.....	9
2.2 YLEINEN TUKI	11
2.3 TEHOSTETTU TUKI.....	12
2.4 ERITYINEN TUKI	13
2.5 RTI-MALLI (RESPONSE TO INTERVENTION)	14
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	18
3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	18
3.2 OSALLISTUJAT.....	18
3.3 AINEISTONKERUU	20
3.3.1 Aineistonkeruumenetelmien valinta	20
3.3.2 Lapsikohtainen kyselylomake.....	21
3.3.3 Teemahaastattelu	22
3.4 AINEISTON ANALYSOINTI	23
4 TULOKSET	28
4.1 LASTEN TUEN TOTEUTTAMINEN	28
4.1.1 Yleisen tuen toteuttaminen	29
4.1.2 Tehostetun tuen toteuttaminen.....	32
4.1.3 Erityisen tuen toteuttaminen	35
4.2 HYVÄT KÄYTÄNNÖT.....	37
4.3 KEHITTÄMISEN KOHDAT.....	39
4.4 TULOSTEN YHTEENVETO	40
4.4.1 Toistuvat tuen muodot ja intensiteetin kasvaminen.....	41
4.4.2 Tuen prosessoinnissa kohti yksilöllisyyttä	43
4.4.3 Tuen kontekstien lisääntyminen	43
4.4.4 Kolmiportaisen tuen arviointi	45

5 POHDINTA.....	47
5.1 TUTKIMUKSEN KESKEISIMMÄT HAVAINNOT	47
5.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	51
5.3 JATKOTUTKIMUSAIHEET	52
LÄHTEET.....	54
LIITEET	59
LIITE 1: TUTKIMUSSOPIMUS OPETTAJILLE	59
LIITE 2: TUTKIMUSSOPIMUS HUOLTAJILLE.....	60
LIITE 3: LAPSIKOHTAINEN KYSELYLOMAKE	61
LIITE 4: TEEMAHAASTATTELURUNKO	63

1 JOHDANTO

Olen toiminut viisitoista vuotta esiopetusikäisten lasten kasvun ja oppimisen mahdollistajana ja kehittäjänä. Aloitan työni joka syksy uuden, pääasiassa 6-vuotiaista lapsista koostuvan lapsiryhmän kanssa ohjaten heidät varhaiskasvatuksesta perusopetuksen alkuun. Perinteisesti esiopetus määritellään kuusivuotiaiden opetuksiksi ja kouluun valmistautumiseksi (Niikko 2001, 29). Hujala, Purola, Parrila ja Nivala (2007, 182) käyttävät tästä vuodesta ennen oppivelvollisuuden alkua nimitystä esiluokka, jolla tarkoitetaan päivähoitossa tai koulussa toteutettavaa maksutonta esiopetusta. Nämä edellä kuvatut esiopetuksen perinteiset määritelmät ovat myös kattavasti suomalaisen hallinnon ja lainsäädännön taustalla (Niikko 2001, 29). Työnkuvaani esiopetuksen opettajana on kuullut muun muassa lasten kanssa toimiminen, ympäristön muokkaaminen, monitahoinen yhteistyö ja esiopetussuunnitelman työryhmän jäsenenä esiopetuksen kehittäminen. Olen ollut mukana luomassa kotikuntani uutta esiopetussuunnitelmaa valtakunnallisen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaiseksi, mutta näiden opintojen vuoksi en ole ehtinyt käytännössä toteuttaa sitä. Tämä henkilökohtainen näkökulma ja kiinnostus esiopetukseen ja kolmiportaiseen tukeen vaikuttivat tämän tutkimusaiheen valintaan.

Esiopetuksen järjestäminen systemaattisesti, tavoitteellisesti ja koko Suomen kattavasti alkoi vuonna 1998, jolloin esiopetuksesta säädettiin Perusopetuslaissa (1998) ja Suomen kunnille tuli velvoite järjestää esiopetusta (Perusopetuslaki 1998, 4 § 1 mom; Niikko 2001, 17). Suomessa lasten oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun he täyttävät seitsemän vuotta (Perusopetuslaki 1998, 25 § 1 mom). Oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna heillä on oikeus maksuttomaan esiopetukseen (Perusopetuslaki 1998, 26 a § 1 mom). Vaikeasti vammaisista tai sairaista lapsista osa kuuluu yleisen ja osa pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Pidennetty oppivelvollisuus alkaa vuotta aikaisemmin, jolloin lapsilla on oikeus esiopetukseen sinä vuonna, kun he täyttävät viisi vuotta. He voivat käydä esiopetusta yhden tai kaksi vuotta ennen perusopetukseen siirtymistä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 31.)

Yhdysvalloissa lapset aloittavat koulunsa yleisesti 5–6-vuotiaana (Stipek 2003, 3), mutta aloitusikä vaihtelee muun muassa eri osavaltioiden välillä (Angrist & Krueger 1992, 335). Koulun aloitusiän vaihtelevuuden vuoksi Yhdysvalloissa on tutkittu sitä, minkä ikäisenä lapsi on valmis aloittamaan koulunkäynnin (mm. Stipek 2003, 3; Ang-

rist & Krueger 1992,). Stipekin (2003, 3) mukaan kaikki lapset ovat valmiita oppimaan, joten oleellista ei olekaan miettiä lapsen ikää, vaan miten opetus toteutetaan. Angristin ja Kruegerin (1992, 335) mukaan eri tutkijat ovat saaneet erilaisia tuloksia parhaimmasta koulunaloituksesta. Myös Euroopassa oppivelvollisuuden alkaminen vaihtelee 5-vuoden iästä 7-vuoden ikään, esimerkiksi Iso-Britanniassa perusopetus alkaa 5-vuotiaana, Tanskassa 6-vuotiaana ja Ruotsissa 7-vuotiaana (European Commission 2013).

Suomalaisessa lainsäädännössä esiopetus liitetään tiiviisti varhaiskasvatukseen, joten osittain sen järjestämistä meillä säätelee myös Laki lasten päivähoitosta (1973). Suomen kunnissa järjestettävää esiopetusta säätelevät valtakunnallinen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) sekä paikallisesti laaditut esiopetussuunnitelmat, jotka voivat olla koko kunnan, yksikön tai lapsen omia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Valtakunnallisissa perusteissa korostuu lapsen oikeus kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin turvallisessa ympäristössä. Lapsen hyvinvointi luo edellytykset hyvään kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 9.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista (2010) on tehty yhtenevät ja niiden avulla halutaan myös luoda jatkumo lapsen siirtyessä varhaiskasvatukseen kuuluvasta esiopetuksesta perusopetukseen (Huhtanen 2011, 16; Niikko 2001, 23, 133).

Esiopetuksen kolmiportaisen tuen ajankohtaisuus juontaa juurensa muutama vuosi sitten uudistettuihin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010). Suurimmat muutokset koskevat tuen järjestämistä ja oppilashuollon uudistamista. Tuen järjestäminen on jaettu aiemman kahden portaan (yleinen ja erityinen tuki) sijaan kolmeen portaan: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näin pyritään vahvistamaan mahdollisten ongelmien varhaista tunnistamista ja tuen välitöntä tarjoamista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 19.) Huhtasen (2011, 110) mukaan paras aika varhaiselle puuttumiselle ja tehostetun tuen ennaltaehkäisevälle toiminnalle on esiopetus.

Suomessa kolmiportaista tukea esi- tai perusopetuksessa ei ole tutkittu laajasti. Muutamit tahot ovat tutkineet aiheita ja raportoineet saamansa tulokset liittyen kolmiportaiseen tukeen tai lasten saamaan tukeen esi- tai perusopetuksessa. Ahtiainen ym. (2012) ovat koulutuksen arviointikeskuksen kautta arvioineet vuosina 2007–2011 tuen kolmiportaisuuden siirtymistä osaksi kuntien toimintaa. OAJ (2012) eli Opettajien ammattijärjestö on tutkinut kolmiportaisen tuen ja koko lakimuutoksen vaikutusta opettaji-

en työhön ja kuntien käytäntöihin. Hujala ym. (2012) kuvaavat omassa raportissaan, joka koskee esiopetuksen laatua, erääksi esiopetuksen laatutekijäksi lapsen tuen varhaisen tunnistamisen ja järjestämisen. Aiheesta on tehty myös muutamia pro gradu -tutkielmia (mm. Laakso 2012; Savolainen 2012). Laakso (2012) on tutkinut kolmiportaisen tuen toteuttamista vantaalaisissa alakouluissa. Savolainen (2012) on puolestaan tutkinut oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä tehostetusta tuesta esiopetuksessa. Muutamissa väitöstutkimuksissa sivutaan tätä aihetta. Eskelä-Haapanen (2012) on luonut perusopetuksen oppilaille suunnatun kohdennetun tuen mallin. Alijoki (2006) on puolestaan tutkinut erityistä tukea tarvitsevien lasten polkuja esiopetuksesta alkuopetukseen ja Kautoluoto (2010) on luonut oman varhaiseen tukeen ja yhteisöllisyyteen pohjautuvan päiväkotimallin. Tämän tutkimuksen merkittävyyttä voidaankin perustella kolmiportaisen tuen ajankohtaisuudella ja aiemman tutkimustiedon vähäisyydellä.

Yhdysvalloissa ja Euroopassa on käytössä kolmitasoisia lasten tukemiseen liittyviä malleja, joista on enemmän tutkimustietoa saatavilla kuin Suomesta. M. Aro (henkilökohtainen tiedonanto 9.2.2012) on verrannut Suomen kolmiportaista tuen mallia Yhdysvaltojen RTI-malliin löytäen niistä yhteneväisyyksiä, kun taas Itkonen ja Jahnukainen (2010, 15–17) ovat verranneet Suomen ja Yhdysvaltojen erityisopetusta toisiinsa löytäen niistä eroja. Itkosen ja Jahnukaisen (2010, 15–17) mukaan Suomessa erityisopetukseen liittyvät päätökset tehdään paikallista, kun taas Yhdysvalloissa usein liittovaltiollisella tasolla. Suomessa erityisopetusta tarjotaan lapsella havaittujen tarpeiden mukaan, kun taas Yhdysvalloissa erityisopetuksen tarjoaminen perustuu tutkimustietoon pohjautuvien arviointien tekoon. Toisaalta Itkonen ja Jahnukainen (2010, 15–20) kuvaavat Yhdysvalloissa RTI-mallin tuoneen 2000-luvun alusta alkaen kehitysvammaisuuden määrittelyyn koulutuksellisen näkökulman, joka Suomessa on ollut lähtökohtana jo 1990-luvulta lähtien.

Yhdysvalloissa RTI-malli on luotu ensisijaisesti niin sanottujen akateemisten (esim. lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan) valmiuksien ja taitojen tukemiseen (Fuchs & Fuchs 2006, 93–94), joista on runsaasti tutkimustietoa saatavilla (mm. Bryant ym. 2008; Busch & Reschly 2007; Fuchs, Compton, Fuchs, Bryant & Davis 2007; Fuchs, Fuchs & Hollenbeck 2007; VanDerHeyden, Snyder, Broussard & Ramsdell). RTI:n avulla on vahvistettu myös käyttäytymisen ja tunne-elämän taitoja, jota myös muutamat tutkijat ovat tutkineet (mm. Gresham 2007; McIntosh, Campbell, Carter & Dickey 2009). Fuchsin ja Fuchsin (2006, 93–94) mukaan RTI-mallissa painopiste on ns. riskilasten varhaisessa tunnistamisessa, tuen arvioinnissa ja seurannassa. Tunnistamisen

jälkeen näille lapsille tarjotaan interventiota, jonka intensiteetti muuttuu, kun lapsi siirtyy tuen tasolta toiselle. RTI-mallissa painopiste on intervention testaamisessa ja tuloksissa. Jos lapsi ei hyödy toisella tuen tasolla interventiosta, siirtyy hän erityisen tuen piiriin. Jos lapsi edistyy intervention aikana, siirtyy hän takaisin yleiseen luokkaopetukseen. Luotettavia arviointivälineitä on kehitetty eniten lukemisvaikeuksiin, mutta myös kirjoittamiseen ja matematiikkaan. (Fuchs & Fuchs 2006, 93–94.)

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on selvittää kolmiportaisen tuen toteuttamista esiopetuksessa tutkimalla esiopetuksen opettajien käsityksiä aiheesta. Kerään aineiston lapsikohtaisten kyselylomakkeiden ja opettajien haastattelujen avulla. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata lasten saamaa tukea esiopetuksessa ja esiopetuksen opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen hyvistä käytännöistä ja kehittämisen kohdista. Näin haluan saada näkyväksi kolmiportaisen tuen toteuttamisen esiopetuksen päivittäisessä toiminnassa.

2 KOLMIPORTAINEN TUKI

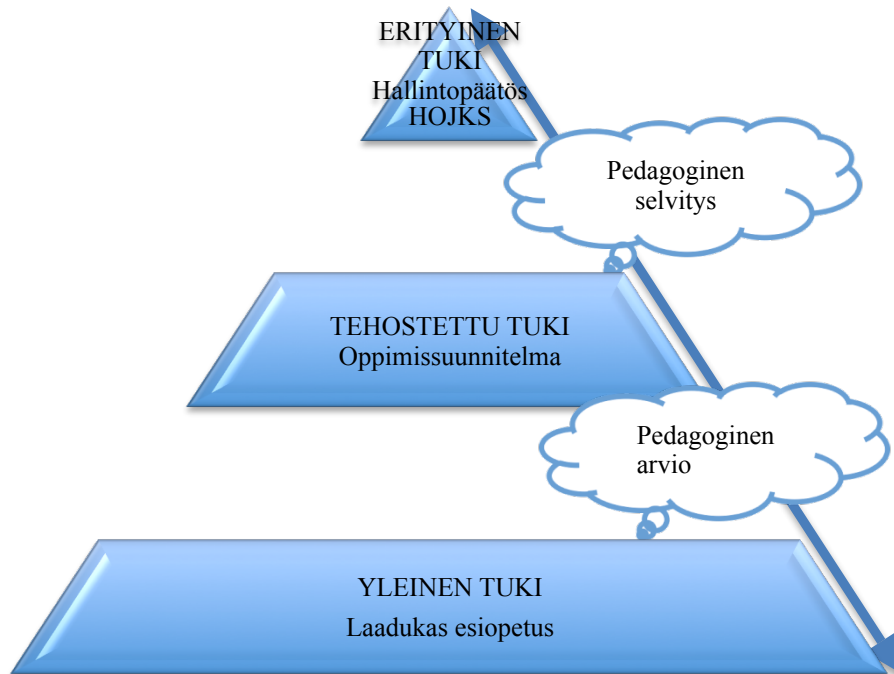
2.1 Taustaa

Opetusministeriö asetti vuonna 2006 työryhmän luomaan erityisopetukseen pitkän tähtäimen kehittämisstrategian. Tämä työryhmä kiinnitti nopeasti huomion erityisopetuksen oppilaiden suureen ja jatkuvasti kasvavaan määrään. Tämän vuoksi työryhmä halusi siirtää erityisopetuksen painopisteen varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään toimintaan (Erityisopetuksen strategia 2007). Kaukoluodon (2010, 216) mukaan käsitteenä varhainen tuki sekoitetaan usein varhainen puuttuminen käsitteeseen, jonka STAKES ja Lastensuojelun keskusliitto (2004) ovat luoneet sosiaalialan käyttöön. Varhainen puuttuminen perustuu Lastensuojelun keskusliiton (2004) mukaan asiakaslähtöiseen huolen vyöhykkeet -työvälineeseen, joka toisaalta Kaukoluodon (2010, 217) mukaan painottaa liikaa asiantuntijuuden ja vallankäytön näkökulmaa. Kaukoluoto (2010, 217) kuvaa käsitteen varhainen tuki asiakaslähtöiseksi ja avoimeksi toimintatavaksi, jonka avulla voidaan yhdistää ja yleistää lapsen kehitystä ja erityistarpeita. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä varhainen tuki ja tunnistaminen.

Erityisopetuksen strategiassa (2007) varhaista tukea ja ennaltaehkäisevää toimintaa vahvistamaan luotiin tehostettu tuki käsite, joka sijoitettiin aiemmin käytössä olleessa kaksiportaisessa tuen mallissa yleisen ja erityisen tuen väliin. Tehostetun tuen haluttiin vahvistavan oppilaiden oppimista ja kasvua sekä ehkäisevän ongelmien monimuotoistumista. (Erityisopetuksen strategia, 2007; Huhtanen 2011, 110.) Eskelä-Haapanen (2012) tarjoaa oman kohdennetun tuen mallin vastaamaan tähän Erityisopetuksen strategian (2007) painottamaan varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään toimintaan.

Erityisopetuksen strategia (2007) loi suuntaviivat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2010) uudistamiselle. Uudet perusteet otettiin valtakunnallisesti käyttöön 1.1.2011. Niiden pohjalta kunnat ovat päivittäneet omat kuntakohtaiset opetussuunnitelmansa, jotka otettiin kunnissa käyttöön viimeistään 1.8.2011. Uusissa opetussuunnitelmissa erityisopetus ja lapsille tarjottu oppimisen ja kasvun tuki jaetaan kolmeen portaaseen: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (ks. kuvio 1) (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012,

21). Alijoen ja Pihlajan (2012, 264) mukaan nämä uudet perusteet korostavatkin sitä, mitä lapselle tarjotaan eli tuen portaita eikä sitä, kuka lapsi on tehostettua tai erityistä tukea tarvitseva.



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki esiopetuksessa (Ahtiainen ym. 2012, 26 mukaellen)

Tuen suunnittelussa huomioidaan lapsen vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet kaikilla tuen portaita. Lapsen tarvitsema tuki voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaan tai yhden tukimuodon käytöstä usean tukimuodon käyttöön. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 18.) Komi (2011, 26) lisää edelliseen tuen joustavuuden ja muuttumisen tarpeen mukaan. Laakson (2012) tutkimuksen mukaan kolmiportaisen tuen käytetyimmät tukimuodot alakouluissa ovat opetuksen eriyttäminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä osa-aikainen erityisopetus.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaan tuen tarpeen varhaisen tunnistamisen edellytys on jatkuva arviointi ja tuen välitön tarjoaminen, kun tuen tarve havaitaan. Tarvittaessa tuen tarpeen tunnistamisessa ja suunnittelussa tehdään yhteistyötä erilaisten asiantuntijoiden kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.) Hujala ym. (2012) kuvaavat esiopetuksen laatua arvioivassa raportissaan varhaisen tunnistamisen ja lasten tukemisen erääksi esiopetuksen välilliseksi laatutekijäksi. Varhaisen tunnistamisen ja tukemisen toteutumisen tutkimukseen osallistuneet johtavat virkamiehet ja esiopetuksen opettajat kokevat hyvin ristiriitaisesti. Eskelä-Haapanen

(2012) on luonut oman kohdennetun tuen toimintamallin, joka perustuu nopeaan reagointiin ja välittömään vaikuttamiseen oppilaan henkilökohtaisessa ohjauksessa. Lisäksi malliin sisältyy varhainen tukeminen, johon kuuluu kiinteästi yhteydenpito huoltajien ja erityisopettajan kanssa. Malli on luotu luokanopettajien käyttöön erityisesti lasten kielellisten ja matemaattisten pulmien tukemisessa. Tutkija kuvaa mallia eriyttämisen työvälineeksi, jolla pyritään ehkäisemään erityisen tuen tarvetta. Tämä Eskelä-Haapasen (2012) malli vahvistaa myös Rantalan, Määtän ja Uotisen (2012, 379) korostamaa vanhempien ja ammattilaisten välistä nopeaa yhteydenottoa ja yhteistyötä osana varhaisen tuen prosessia.

Sekä suomalaisessa kolmiportaisessa tuen mallissa että edellä kuvatussa Eskelä-Haapasen (2012) kohdennetun tuen mallissa on paljon yhteneväisiä piirteitä Yhdysvalloissa ja Euroopassa käytettyihin tukimalleihin, jotka yhdistävät yleis- ja erityisopetusta. Esimerkiksi Yhdysvalloissa puhutaan kolmitasoisesta tuen mallista eli RTI:stä, joka muodostuu sanoista *response to intervention*, reaktio interventioon. Mallissa korostuu varhainen tunnistaminen, tarjottu interventio, säännöllinen havainnointi ja arviointi. (O'Meara 2011,7). Seuraavissa luvuissa kuvataan ensin tarkemmin Suomen kolmiportaisen tuen kaikki kolme porrasta (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) ja lopuksi RTI-mallin toteuttaminen.

2.2 Yleinen tuki

Jokaisella esiopetusikäisellä lapsella on oikeus laadukkaaseen esiopetukseen ja yleiseen tukeen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20). Alijoen ja Pihlajan (2012, 264) mukaan lapsen yleisen tuen tarve voi jäädä jopa huomaamatta, jos ympäristö vastaa lapsen tuen tarpeeseen automaattisesti ja tarjoaa laadukasta oppimaan ohjausta luonnollisena osana päivittäistä toimintaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 20) mukaan esiopetuksen opettajalla on vastuu ryhmästään ja jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. Tämän toteutumiseksi Ahtiainen ym. (2012, 54) painottavat lasten tuen tarpeen jatkuvaa, tietoista ja säännöllistä arviointia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 20) mukaan lapsen tarvitsema tuki suunnitellaan tarvittaessa yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa eri asiantuntijoiden, lapsen ja huoltajan kanssa.

Yleinen tuki voi olla opetuksen eriyttämistä ja opettajien välistä yhteistyötä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20), jota voidaan toteuttaa esimerkiksi Eskelä-Haapasen (2012, 11–12) luoman kohdennetun tuen toimintamallin avulla. Mallin tavoitteena on tukea lasta mahdollisimman yksilöllisesti, mutta samalla osallistaen hänen omassa luokassaan. Tuen toteuttajina on luokanopettaja tai luokanopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa. (Eskelä-Haapanen 2012, 11–12.) Yleisessä tuessa voidaan myös käyttää avustajan työpanosta ja opetusryhmien joustavaa muuntelua vastattaessa lasten tuen tarpeisiin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20–21.) Ahtiainen ym. (2012, 53) korostavat ettei huomio saisi yleisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa kohdistua ainoastaan lapseen, hänen piirteisiinsä ja käyttäytymiseensä, vaan enemmän myös toimintaympäristön, ryhmän ja toimintatapojen muokkaamiseen.

2.3 Tehostettu tuki

Lapsi, joka tarvitsee oppimiseen säännöllistä tukea tai useita tuen muotoja yhtä aikaa, tarvitsee tehostettua tukea (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2010, 21; Huhtanen 2011, 107). Tehostettu tuki on luonteeltaan pitkäjänteisempää ja vahvempaa kuin yleinen tuki. Sen avulla pyritään ehkäisemään ongelmien kasvamista ja kasautumista. Lapsen tuki suunnitellaan tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan, joka perustuu lapselle tehtyyn pedagogiseen arvioon (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 21), näin pyritään varmistamaan tuen suunnitelmallisuus ja joustavuus (Komi 2011, 26). Jahnukainen ym. (2012, 21) kuvaavat pedagogisen arvion ja selvityksen uusiksi lapsen tuen arviointi- ja seurantamenetelmiksi, joiden laatimiseen Rantalan ym. (2012, 390) mukaan pitäisi tiiviisti ottaa mukaan myös lapsi ja vanhemmat. Ahtiaisen ym. (2012, 55–56) mielestä tehostetun tuen oppimissuunnitelmassa pitää avata konkreettisine ehdotuksina se, mitä tehdään toisin, enemmän, intensiivisemmin tai eri tavalla. Näiden ydinasioiden ansiosta oppimissuunnitelmasta saadaan pätevä työväline osaksi lasten ja aikuisten esiopetuksen arkea.

Tehostetussa tuessa ovat käytössä kaikki tuen muodot lukuun ottamatta erityisopetusta. Tehostetun tuen portaalla korostuu erityisopettajan tai erityislastentarhanopettajan tarjoama tuki, lapsen yksilöllinen ohjaus, joustavat ryhmien muodostamiset ja yhteistyö huoltajien kanssa. Tuen määrän ja laadun pitää vastata lapsen yksilöllisiä tarpeita. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 21.) Savolaisen (2012, 63) mu-

kaan tehostetun tuen käytännön toteutuksessa korostuu säännöllisyys ja pienryhmätoiminta. Tässä vaiheessa vahvistuu ja korostuu myös oppilashuollollinen tuki (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 21; Savolainen 2012, 63). Oppilashuollolla tarkoitetaan esiopetuksessa lapsen hyvän kasvun ja oppimisen, hyvän psyykkisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen ja ylläpitämiseen liittyviä toimia, joista eräs esimerkki on moniammatillinen oppilashuoltoryhmä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 37–39). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010, 38) ja Rantala ym. (2012, 391) korostavat oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävää yhteistyötä oppilashuollossa.

2.4 Erityinen tuki

Huhtasen (2011, 107) mukaan erityistä tukea annetaan lapselle silloin kun tehostettu tuki ei riitä. Ahtiainen ym. (2012, 57) painottavat vielä laajemmin sitä, että erityisen tuen päätös tehdään vasta, kun kaikki muut keinot on kokeiltu. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 22–23) mukaan erityistä tukea tarjotaan lapselle silloin, jos hän ei esimerkiksi vaikean sairauden tai vamman vuoksi voi muuten osallistua esiopetukseen. Erityistä tukea tarvitseva lapsi voi kuulua joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Silloin lapsen kasvua, kehittymistä ja oppimisedellytyksiä tuetaan yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti, mikä korostui myös Alijoen (2006, 163) tutkimuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (23–28) erityisessä tuessa lapsille tehdään yksilöllinen tukisuunnitelma, josta käytetään nimeä HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). Se pohjautuu pedagogiseen selvitykseen ja tehdään virallisen hallintopäätöksen jälkeen. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä myös ilman pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen antamista, jos lapsen esiopetusta ei lääketieteellisen tai psykologisen selvityksen perusteella voida muuten järjestää.

Erityisessä tuessa ovat käytössä kaikki esiopetuksen tuen muodot (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 22). Ahtiaisen ym. (2012, 57–58) mukaan erityinen tuki voidaan toteuttaa joustavin järjestelyin muun ikäryhmän mukana, esimerkiksi kahden aikuisen tukemana, pienryhmässä tai erityisryhmässä. Lisäksi voidaan käyttää erilaisia kuntoutusohjelmia, terapioita, runsaasti yksilöllistä ohjausta ja eriyttäviä materiaaleja. Alijoki (2006, 88) jakaa erityisen tuen muodot erilaisiksi menetelmiksi seuraavasti:

yleiset menetelmät, lapsen positiivisen vahvistamisen menetelmät ja erityiset kuntoutusmenetelmät. Yleiset menetelmät ovat yleisesti käytössä lapsiryhmässä tukien luonnostaan lasten kehitystä. Lasten positiivisen vahvistamisen menetelmiin sisältyvät kaikki lasten ulkoiseen tukemiseen liittyvät menetelmät. Kuntoutusmenetelmien taustalla on aina jokin tietty teoria tai julkaistu harjoitusohjelma. Lisäksi Alijoki (2006, 98) kuvaa erityispedagogisesti lasten kehitystä tukeviksi menetelmiksi erityisten kuntoutusmenetelmien lisäksi terapiakuntoutuksen. Alijoen ja Pihlajan (2012, 264) mukaan tuen tarjoamisessa on keskitytty liikaa lasten yksilöllisiin vaikeuksiin, jolloin ympäristön havainnointi ja sen laadukkuuden tunnistaminen on jäänyt taustalle. He pohtivat myös sitä, riittääkö tavallisilla opettajilla uskoa omiin kykyihinsä ohjata erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

2.5 RTI-malli (Response to intervention)

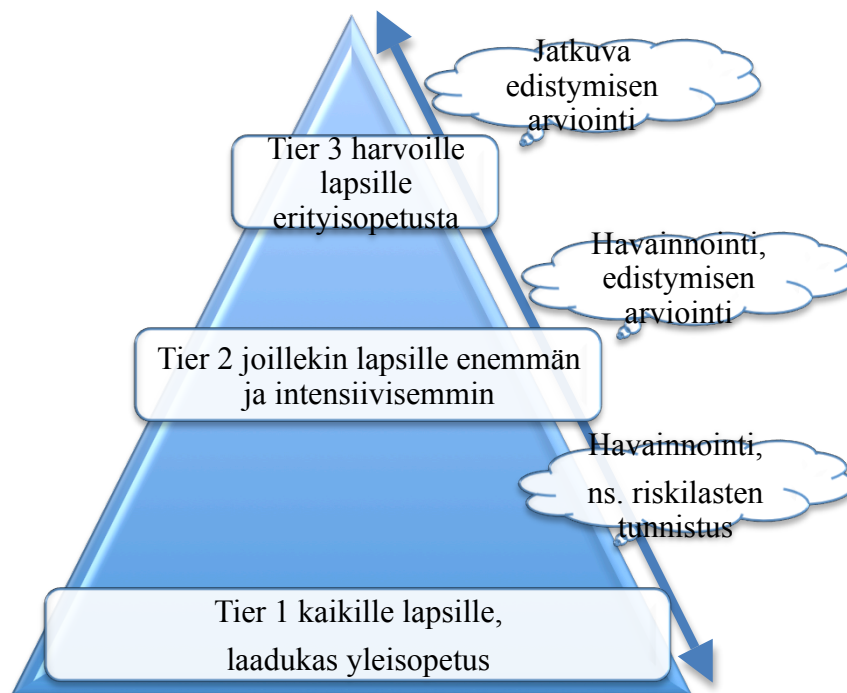
Yhdysvalloissa RTI-malli on aiheuttanut asiantuntijoiden keskuudessa runsaasti keskustelua ja avoimia kysymyksiä. Mallia on arvosteltu (mm. Ferri 2011) ja puolustettu (mm. Fuchs & Fuchs 2006; Vellutino, Scanlon, Small & Fanuele 2006). Arvostelijoiden mukaan RTI ei ole uudistus, vaan sen tavoitteena on palata takaisin eristävään ja perinteiseen erityisopetukseen (Ferri 2011, 863). Puolustajat pitävät RTI:tä inkluusiivisena vaihtoehtona perinteiselle älykkyyden tutkimukselle (Fuchs & Fuchs 2006, 96) ja mahdollisuutena tarjota varhaista tukea tehokkaasti (Vellutino ym. 2006, 168). Myös kirjainlyhenne itsessään on aiheuttanut keskustelua. Tarkoittaako I –kirjain interventiota vai opetusta vai niitä molempia? Vaikka RTI-mallista puhutaan yhtenä mallina, sovelletaan sitä eri osavaltioissa eri tavalla, usein joko neljä- tai kolmitasoisena. (O’Meara 2011, 6–11.)

Kirjallisuudessa RTI on usein jaettu kahteen erilliseen malliin, jotka ovat yleinen hoitokäytäntömalli, *universal treatment protocol model*, ja ongelmanratkaisumalli, *problem solving model*. Lyhyesti nämä mallit eroavat toisistaan siinä, millaisella aikuisen kokoonpanolla interventio suunnitellaan ja minkälaisessa ympäristössä se lapselle tarjotaan. Ongelmanratkaisumallissa lapsikohtaisesti suunniteltu interventio tarjotaan yleisopetuksen ryhmässä, mutta yleisessä hoitokäytäntömallissa interventio tarjotaan lapselle tuen portaalta toiselle pienenevässä ryhmässä tai jopa yksilöllisesti. (Ferri 2011, 864–865; Fuchs & Fuchs 2006, 94–95.) Fuchsin ja Fuchsin (2006, 94) mukaan inter-

vention toteuttajat käyttävät mieluummin ongelmanratkaisumallia ja tutkijat yleistä hoitokäytäntömallia.

RTI-malli on palveluiden hankintamalli, joka vaatii sekä jatkuvaa tutkimukseen pohjautuvan intervention käyttöä että säännöllistä lasten tavoitteiden mukaista edistymisen seuranta (Harlacher, Walker, Nelson & Sanford 2010, 31). Näiden lisäksi Fuchsin ja Fuchsin (2006, 93) mukaan mallissa painottuu niin sanottujen riskilasten tunnistus. Lasten edistymisen arviointi korostuu RTI-mallissa niin paljon, että monet tutkimukset perustuvat uusien mittausvälineiden luomiseen (mm. VanDerHeyden ym. 2007) tai olemassa olevien arviointiin (mm. Fuchs, D. 2007). Tämä johtuu osaltaan myös siitä, että muun muassa Fuchs ja Fuchs (2006, 94) painottavat lasten arvioinnista saadun tiedon käyttämistä ensisijaisesti opetussuunnitelmien, materiaalien ja opetusmenetelmien kehittämiseen ja vasta toissijaisesti yksittäisten lasten oppimisen tukemiseen.

Kuviossa 2 on esitetty yleinen kolmitasoinen RTI-malli O'Mearaa (2011, 11) muokaten.



KUVIO 2. RTI kolmiomalli oppimisen ja käyttäytymisen tukemiseen (O'Mearaa 2011, 11 muokaten)

RTI-mallissa lapsi siirtyy tasolta toiselle, jos lapselle tarjottu interventio ei ole riittävää. Ensimmäisellä tasolla (*tier 1*) kaikki lapset saavat laadukasta perusopetusta. Toisella tasolla (*tier 2*) lapset saavat jotain enemmän ja intensiivisemmin. Kolmannella tasolla

(*tier 3*) he saavat yksilöllistä erityisopetusta. Tasolta toiselle siirtyminen edellyttää lasten käyttäytymisen ja oppimisen systemaattista ja luotettavaa havainnointia ja arviointia. (Fuchs, Mock, Morgan & Young 2003, 159.)

Ensimmäisellä tasolla kaikki lapset osallistuvat laadukkaaseen ja tutkimukseen pohjautuvaan yleisopetukseen (Fuchs, D. ym. 2007, 413; O'Meara 2011, 10; Bayat, Mindes & Covitt 2010, 494). Lisäksi ensimmäisellä tasolla toteutetaan kaikille lapsille yleistä käyttäytymisen tukea, jolla on positiivisesti vahvistavat ja selkeät tavoitteet (O'Meara 2011, 10). Lapsia ja heidän reagointia yleisopetukseen havainnoidaan ja arvioidaan yleisin menetelmin ja välinein (Fuchs & Fuchs 2006, 94; O'Meara 2011, 11), joita Bayatin ym. (2010, 494) mukaan asiantuntijoista koostuva yhteistyötiimi on suositellut. Jo ensimmäisellä tasolla opettaja voi joustavasti ryhmitellä lapsia ja samalla arvioida käyttämiensä interventioiden toimivuutta (Bayat ym. 2010, 494).

Toinen taso tarjoaa lapsille jotakin enemmän, *something more* (O'Meara 2011, 11) ja jotakin erilaista, *something different* kuin ensimmäisellä tasolla (Harlacher ym. 2010, 37). Opetusta, interventiota ja yksilöllisempää ohjausta voidaan tarjota pienryhmässä, jolloin kerrataan ja korjataan opittuja asioita tai tarjotaan lisähaastetta lahjakkaille (O'Meara 2011, 11; Bayat ym. 2010, 494). Esimerkiksi Fuchs, D. ym. (2007, 424) käyttivät pienryhmäohjausta kielellisten valmiuksien vahvistamiseen, kuten kokonaisen sanan hahmottamiseen ja alkuäänteen tunnistamiseen. Tällaista opetusta ja interventiota voi tarjota joko luokan- tai erityisopettaja (Bayat ym. 2010, 494). Toisella tuen tasolla interventio tarjotaan aina tehostetun intensiivisesti (Fuchs & Fuchs 2006, 94; O'Meara 2011, 11), esimerkiksi 9 viikon ajan neljänä päivänä viikossa 45 minuuttia kerrallaan erillisessä pienryhmässä (Fuchs, D. ym. 2007, 423–424) tai 8 viikon ajan osana päivittäistä perusopetusta tavallisessa luokassa (McIntosh ym. 2009, 85). Ensimmäinen esimerkki kuuluu yleisen hoitokäytäntömallin ja jälkimmäinen ongelmaratkaisumallin mukaisesti toteutettuun RTI:hin (ks. Ferri 2011, 864–865; Fuchs & Fuchs 2006, 94–95). Suositeltava pituus tarjotulle interventiolla toisella tasolla on 8 viikkoa, vaikka monet intervention toteuttajat venyttävätkin jaksoa hieman pidemmäksi (Bradley, Danielson & Doolittle 2007, 9). Interventiojakson jälkeen lasten edistymistä havainnoidaan ja arvioidaan. Opettaja voi myös tarvittaessa muokata käyttämiään suunnitelmia, materiaaleja ja opetusmenetelmiä, mikäli interventiojakso toistuu uudelleen. (Fuchs & Fuchs 2006, 94; O'Meara 2011, 11.) Jos lapsen taidot ovat kehittyneet interventiojakson aikana, siirtyy hän takaisin ensimmäiselle tasolle yleisopetukseen. Jos tämä intensiivinen interventio-

kaan ei ole tukenut lapsen kehittymistä, siirtyy hän kolmannelle tasolle erityisopetukseen. (Busch & Reschly 2007, 226.)

Kolmas taso on tarkoitettu lapsille, jotka tarvitsevat enemmän kuin toisella tasolla tarjotun täydentävän intervention (O'Meara 2011, 11). Tämä taso sisältää kaikkein intensiivisintä (Fuchs, D. ym. 2007, 413; Bayat ym. 2010, 494) ja pitkäkestoisinta erityisopetusta, jota tarjoaa usein erityisosaamista omaava erityisopettaja (Bayat ym. 2010, 494). Erityisopettajan yksilöllinen opetus ja tuki pyritään kuitenkin tuomaan yleisopetuksen ryhmään (Bayat ym. 2010, 495), jolloin lasten eristäminen ryhmästä ja ryhmän hajoaminen ei pääse tapahtumaan (O'Meara 2011, 11). Tällä intervention tasolla päätöksen tekoon vaikuttavat usein erilaiset, lapsille tehdyt testit ja diagnoosit. (O'Meara 2011, 11.)

Jokaisella tuen tasolla tarjottu interventio rakentuu aiemmin tarjotun intervention pohjalle korvaamatta sitä. Kolmannen tason interventio perustuu toisella tasolla tarjottuun pienryhmäopetukseen ja edelleen ensimmäisellä tasolla tarjottuun yleisopetukseen, vain intervention intensiteetti kasvaa tuen tasolta toiselle siirryttäessä. (O'Meara 2011, 11.) Fuchs ja Fuchs (2006, 94) kuvaavat tätä intervention intensiteetin muuttumista eri tasoilla seuraavasti: opetus muuttuu suunnitelmallisemmaksi ja opettajakeskeisemmäksi, tukea tarjotaan useammin ja pitkäkestoisemmin, luodaan pienryhmiä ja lisätään intervention tarjoajien asiantuntijuutta. Harlacher ym. (2010, 32–37) kuvasivat myös omassa tutkimuksessaan näitä intensiiviseen opetukseen liittyviä tekijöitä. Heidän mukaansa ne voivat liittyä joko opetuksen suunnitteluun (esim. ryhmien muodostus) tai toteutukseen (esim. palautteen anto). Näiden opetukseen liittyvien tekijöiden intensiteetin vaihtelu ja ryhmien muokkaus muodostavat yhdessä, esimerkiksi lukemiseen liittyvän intervention, jonka tehokkuutta arvioidaan säännöllisesti.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää kolmiportaisen tuen toteuttamista esiopetuksessa. Näkökulmaksi tarkentui esiopetuksen opettajien kokemukset ja niiden pohjalta muodostuneet käsitykset kolmiportaisen tuen toimivuudesta ja lasten saamasta tuesta tuen eri portailla. Esiopetuksen kolmiportaista tukea ei Suomessa ole tutkittu, joten tämä tutkimus antaa uutta tietoa tuen portaiden toteuttamisesta esiopetuksen arjessa.

Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Miten esiopetusikäisten lasten tukea toteutetaan tuen eri portailla?
2. Mitä hyviä käytäntöjä kolmiportaiseen tukeen esiopetuksessa liittyy?
3. Mitä kehittämistä kolmiportaisessa tuessa on esiopetuksen opettajien näkökulmasta?

Ensimmäisen tehtävän avulla pyrin selvittämään, minkälaista tukea lapset ovat saaneet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portailla. Tällä tehtävällä pyrin luomaan opettajien käsityksien kautta kuvaa tukea tarvitsevien lasten arjesta esiopetuksessa. Toisen ja kolmannen tehtävän tavoitteena on arvioida kolmiportaista tukea esiopetuksessa. Tehtävien avulla kerään opettajien käsityksiä hyvistä käytännöistä ja kehittämisen kohdista.

3.2 Osallistujat

Aloitin tutkimukseni teon pyytämällä kirjallisen tutkimusluvan erään keskisuuren kaupungin varhaiskasvatuksen vastualuejohtajalta. Tämän jälkeen otin yhteyttä kaupungin varhaiserityisopetuksesta vastaavaan opettajaan ja pyysin häneltä yhteystietoja päiväkodeista ja esiopetusryhmistä, joissa oli eritasoista tukea tarvitsevia esiopetusikäisiä lapsia. Lähetin sähköpostia ja soitin useiden päiväkotien johtajille ja varajohtajille. He välittivät viestin tutkimuksestani työyhteisöjensä esiopetuksen opettajille ja varhaiserityisopettajille. Tutkimuksestani kiinnostuneet esiopetuksen opettajat ottivat minuun yhteyttä sähköpostitse.

Valitsin tutkimukseni tiedonantajiksi esiopetuksen opettajat, koska heille oli kertynyt kokemusta kolmiportaisen tuen toteuttamisesta. Heillä oli myös käsitys ryhmiensä lasten tuen tarpeista ja lasten saamasta tuesta esiopetusvuoden aikana. Tuomen ja Sarajärven (2011, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää löytää tiedonantajiksi henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta siitä. Tällöin tiedonantajien valinta on harkittua eikä satunnaista.

Tutkimukseeni osallistui neljä esiopetuksen opettajaa ja yksi varhaiserityisopettaja. Esiopetuksen opettajat olivat koulutukseltaan lastentarhanopettajia ja varhaiserityisopettaja oli erityislastentarhanopettaja ja kasvatustieteiden maisteri. Heidän työkokemuksensa näkyy alla olevassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Haastateltavien työkokemus vuosina

Esiopettaja (n=5)	Koko työkokemus	Työkokemus esiopetuksessa
1	> 10 v.	5 v.
2	20 v.	7 v.
3	6 v.	3 v.
4	25 v.	1 v.
5	6 v.	6 v.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien työkokemus vaihteli 6 vuodesta 25 vuoteen, josta he olivat työskennelleet esiopetuksessa 1 vuodesta 7 vuoteen. Ennen tutkimuksen alkua he allekirjoittivat kirjallisen tutkimussopimuksen (liite 1) tutkimukseeni osallistumisesta ja tietojen luovuttamisesta. Lisäksi lapsikohtaisten kyselylomakkeiden täyttäminen edellytti kirjallista lupaa lasten huoltajilta (liite 2), jotka myös palauttivat omat allekirjoitetut sopimukset ennen tutkimuksen alkua. Molemmissa sopimuksissa kerroin tarkasti tutkimukseni tarkoituksen painottaen luottamuksellisuutta ja tunnistamattomuutta. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat ja lapset olivat kolmesta eri päiväkodista. Esiopetusta voidaan järjestää myös kouluissa, mutta tästä ympäristöstä en saanut tutkimukseeni osallistujia.

3.3 Aineistonkeruu

3.3.1 Aineistonkeruumenetelmien valinta

Kartoitin esiopetuksen opettajien kokemuksia, ja niiden pohjalta muodostuneita käsityksiä laadullisesti. Laadullisen tutkimuksen valitsin, koska aihetta ei ole aiemmin tutkittu ja halusin saada tutkittavieni kokemukset ja käsitykset näkyviksi. Pattonin (2002, 40–41) mukaan laadullisella tutkimuksella tutkitaan muun muassa todellisia tilanteita, henkilökohtaisia kokemuksia ja suhtaudutaan avoimesti aineistoon ja siitä tehtyihin löytöihin. Koko tämän tutkimuksen ajan pyrin tietoisesti poistamaan kaikki ennakkokäsitykseni aiheesta ja suhtautumaan tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kokemuksiin mahdollisimman objektiivisesti. Alasuutarin (2011, 114) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tiedon tuottamiseen voidaan ottaa joko fakta- tai näytenäkökulma. Faktanäkökulmasta tutkimuksesta saatu tieto on totuudenmukainen väite todellisuudesta, kun taas näytenäkökulmasta saatu tieto on osa tutkittavaa todellisuutta. Tässä tutkimuksessa korostui näytenäkökulma eli tutkimukseen osallistuneet opettajat loivat omiin kokemuksiinsa perustuvan kuvan kolmiportaisesta tuesta esiopetuksessa. Heidän kokemuksensa oli osa tutkittavaa ilmiötä, ei koko totuus.

Aineistonkeruumenetelmiksi valitsin sekä lapsikohtaisen kyselylomakkeen (liite 3) että teemahaastattelun (ks. liite 4). Usean menetelmän käyttö yhdessä tutkimuksessa voi parhaimmillaan laajentaa näkökulmia ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38; Eskola & Suoranta 1999, 69; Patton 2002, 51). Tätä kahden tai useamman menetelmän käyttöä samassa tutkimuksessa voidaan kuvata käsitteellä menetelmätriangulaatio (Eskola & Suoranta 1999, 70; Patton 2002, 247).

Näihin kahteen menetelmään päädyin erilaisten tutkimustehtävien vuoksi. Ensimmäiseen tutkimustehtävään halusin saada faktatietoa toteutuneesta tuesta, kun taas toiseen ja kolmanteen tutkimustehtävään hain opettajien käsityksiä ja arviointia kolmiportaisesta tuesta. Taulukkoon 2 olen merkinnyt sen, kummalla aineistonkeruumenetelmällä sain vastauksia mihinkin kolmesta tutkimustehtävästäni. Kyselylomakkeella, jonka esiopetuksen opettajat täyttivät ensin, sain vastauksia ensimmäiseen tutkimustehtävään. Näitä saamiani vastauksia tarkensin myöhemmin tehdyillä haastatteluilla.

TAULUKKO 2. Aineistonkeruumenetelmillä saadut vastaukset tutkimustehtäviin

Tutkimustehtävä	Kyselylomake	Haastattelu
1. Lasten saama tuki	X	X
2. Hyvät käytännöt		X
3. Kehittämisen kohdat		X

Haastattelujen avulla sain vastauksia toiseen ja kolmanteen tutkimustehtävään. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 39) mukaan tutkimukseen kannattaa valita sellainen menetelmien joukko, joka sopii tutkimuksen tehtävän tai tehtävien ratkaisemiseen.

3.3.2 Lapsikohtainen kyselylomake

Useat tutkijat eivät halua erotella jyrkästi kyselyä ja haastattelua, vaikka käsitteet eivät olekaan toistensa synonyymeja. Kyselylomake on heidän mukaansa strukturoitu haastattelu, jonka tiedonantaja voi täyttää joko valvotusti, ohjatusti tai kotonaan. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 72; Metsämuuronen 2006, 114; Eskola & Suoranta 1999, 87.) Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat täyttivät kyselylomakkeet itsenäisesti joko työpäikällä tai kotonaan. Testasin kyselylomakkeen eräällä esiopetuksen opettajalla ennen tutkimukseni alkua. Tällöin sain tietoa muun muassa kysymysten toimivuudesta ja siitä, kuinka kauan lomakkeen täyttäminen kestää.

Kyselylomaketta täyttäessään opettajat pohtivat keväällä 2013 joidenkin ryhmänsä lasten koko esiopetusvuotta: lasten tuen tarpeita ja tarjottua tukea. Opettajat saivat itse päättää, huoltajien suostumuksella, kenestä ryhmänsä lapsesta he täyttivät kyselylomakkeen. Painotin tutkijana, että tutkimuksen aiheen vuoksi tarvitsin lapsia kaikilta tuen portailta. Opettajat saivat myös täyttää lomakkeen joko yksin tai yhteistyössä ryhmän muiden aikuisten kanssa miettien vastauksia riittävän pitkään. Kolme opettajaa täytti lomakkeet yhdessä ryhmän toisen opettajan kanssa ja kaksi täytti lomakkeet yksin. Näin sain tutkimukseeni tarkkaa tietoa lasten saamasta tuesta koko esiopetusvuoden aikana. Tutkimusta varten palautui kymmenen lapsikohtaista kyselylomaketta, joista kaksi kuvasi yleistä tukea, viisi tehostettua tukea ja kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Yksi erityistä tukea tarvitseva lapsi oli varhennetussa esiopetuksessa.

Kyselylomakkeessa (liite 3) kysyin lasten taustatiedot, tavoitteen esiopetusvuodelle, vahvuudet ja tuen tarpeet. Lisäksi minua kiinnostivat lasten saama tuki esiopetusvuoden aikana ja tulevaisuuden suunnitelmat. Käytin opettajien täyttämiä kyselylomakkeita myöhemmin toteutetuissa haastatteluissa opettajien muistin tukena.

3.3.3 Teemahaastattelu

Teemahaastattelusta voidaan käyttää myös nimeä puolistrukturoitu tai -standardoitu haastattelu, jolle on ominaista jokin etukäteen sovittu näkökohta tai teema (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11; Metsämuuronen 2006, 115). Tämän tutkimuksen teemoiksi olin määrittänyt etukäteen seuraavat: yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttaminen sekä kolmiportaisuuden arviointi. Nämä teemat kävin läpi kaikkien haastateltavieni kanssa, mutta kysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat haastattelujen välillä. Teemahaastattelu antaa tutkijalle vapauden muokata kysymyksiä haastattelun aikana tai eri haastateltaville, kunhan samat teemat käydään jokaisessa haastattelussa läpi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48).

Tein jokaiselle opettajalle oman teemahaastattelurungon (liite 4), jossa osa kysymyksistä oli yhteisiä ja osa koski heidän täyttämäänsä kyselylomakkeita (liite 3). Kysyin kaikilta haastateltaviltani kolmiportaisen tuen toteuttamiseen ja arviointiin liittyviä kysymyksiä. Kyselylomakkeiden vastauksiin liittyvät tarkennukset koskivat pääasiassa tuen muotoja, niiden arviointia ja joidenkin käsitteiden määrittelyä. Tätä haastattelijan tiedon intressiä Ruusuvuori ja Tiittula (2005b, 23) kuvaavat käsitteellä institutionaalisuus, joka erottaa haastattelut tavallisesta keskustelusta. Ennen varsinaisia haastatteluja tein yhden esihaastattelun eräälle esiopetuksen opettajalle. Kyseisessä haastattelussa kysyin vain yhteiset kysymykset. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 72–73) mukaan esihaastattelussa haastattelija harjaantuu tehtäväänsä, virheet vähenevät ja haastattelun kesto selviää.

Haastattelin kaikki viisi tutkimukseeni kyselylomakkeet täyttäneitä opettajaa. Tein haastattelut kahdessa osassa: kaksi haastattelua tein kesäkuussa 2013 ennen opettajien kesälomia ja kolme haastattelua tein elokuussa 2013 kesälomien jälkeen. Haastatteluissa olivat mukana opettajien täyttämät lapsikohtaiset kyselylomakkeet opettajien muistin tueksi. Taulukossa 3 näkyvät toteutuneiden haastatteluiden tarkat pituudet. Yhteensä haastattelut kestivät noin 1 t 50 min.

TAULUKKO 3. Haastatteluiden pituudet

Haastattelu (n=5)	Haastattelun pituus
1	21 min 46 s
2	26 min 19 s
3	10 min 36 s
4	32 min 47 s
5	18 min
Yhteensä	1 t 49 min 28 s

Toteutin haastattelut haastateltavien työpäivän aikana, heidän työpaikoillaan päiväko-
deissa, rauhallisessa tilassa. Nauhoitin haastattelut kahdella nauhurilla, jolloin poistin
mahdollisen teknisen ongelman vaikutuksen tutkimukseeni. Nauhoitus antoi minulle
haastattelijana vapauden keskittyä kysymyksiin ja kuunnella haastateltavien vastauksia.
Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 14–15) mukaan nauhoituksen etuna on muistiapuna
toimiminen, jolloin tutkijalla on mahdollisuus palata tilanteeseen uudelleen. Nauhoituk-
sen ansiosta tutkija voi myös raportoida tutkimustulokset tarkemmin, mikä lisää tutki-
muksen luotettavuutta.

3.4 Aineiston analysointi

Litteroin haastattelut kirjalliseen muotoon. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 57 si-
vua, rivivälillä 2 ja fonttikoolla 12. Litteraateissa käytin seuraavia merkkejä kuvaamaan
haastateltavieni puheen rytmiä: (.) alle sekunnin mittainen tauko ja (2) tauon pituus se-
kunteina (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005a, 303). Lisäksi jos poistin esimerkkien suorista
lainauksista tekstiä käytin kolmea ajatusviivaa - - -. Tutkimuksen aineistoon kuului
näiden litteraattien lisäksi kymmenen kahden sivun pituista kyselylomaketta (ks. liite 3).
Eskolan ja Suorannan (1999, 15) mukaan pelkistetysti ajatellen laadullinen aineisto on
tekstiä, joka voi syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tässä tutkimuksessa syntyi
kahdenlaista tekstiä, joista toisen eli kyselylomakkeiden tekstin tuottivat esiopetuksen
opettajat, ja toisen tutkija litteroimalla haastattelut. Analysoin koko aineiston laadulli-
sesti käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2011, 95) mu-
kaan silloin tutkimuksen aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus, jossa

analyysiyksiköt luodaan aineiston pohjalta. Kun tutkimuksessa painotetaan analyysissä käytettyä päättelyn logiikkaa, voidaan puhua induktiivisesta eli yksittäisestä yleiseen kehittyvästä analyysistä.

Aloitin analysoinnin lukemalla kyselylomakkeet ja haastatteluiden litteraatit läpi. Tämän jälkeen alleviivasin kyselylomakkeista vastauksia ensimmäiseen tutkimustehtävään ja hain litteraateista täydennyksiä näihin vastauksiin. Löysin litteraateista vastauksia myös toiseen ja kolmanteen tutkimustehtävään. Alasuutarin (2011, 40) mukaan tässä laadullisen aineiston analyysivaiheessa aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettis-metodologisesta viitekehuksesta eli tässä tutkimuksessa tutkimustehtävien viitekehuksesta. Käytin alleviivauksiin erivärisiä kyniä ja kirjoitin löytämiäni tuloksia erivärisille muistilapuille.

Tein kyselylomakkeista (liite 3) ja haastatteluiden litteraateista löytämistäni vastauksista ja teemoista yhteensä viisi taulukkoa tutkimustehtävieni mukaan. Ensimmäiseen tutkimustehtävään liittyi kolme taulukkoa, jotka olivat yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttaminen. Toiseen ja kolmanteen tutkimustehtävään liittyi molempiin yksi taulukko: hyvät käytännöt ja kehittämisen kohdat. Taulukoihin ja tähän raporttiin olen muuttanut tutkimukseeni osallistuneiden opettajien nimet neutraaleiksi ja tunnistamattomiksi lyhenteiksi: esiope1, esiope2, esiope3, esiope4, esiope5. Taulukko 4 on esimerkki tutkimusaineistoni pohjalta tehdystä sisällönanalyysistä kolmiportaisen tuen kehittämisen kohdista. Se on tehty vasemmalta oikealle edeten.

Ensimmäiseen sarakkeeseen olen kirjoittanut tutkimustehtäväni, johon olen etsinyt vastauksia haastatteluiden litteraateista. Nämä suorat lainaukset ovat taulukoiden toisessa sarakkeessa. Kolmanteen sarakkeeseen olen kirjoittanut suorista lainauksista pelkistetyt muodot. Tästä analysoinnin vaiheesta Tuomi ja Sarajärvi (2011, 109) käyttävät nimitystä aineiston redusointi eli pelkistäminen. Neljänteen sarakkeeseen olen ryhmitellyt teemoittain pelkistetyistä ilmauksista luodut alaluokat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 110). Tähän neljänteen sarakkeeseen olen kirjannut suoraan kyselylomakkeista löytämäni vastaukset ensimmäiseen tutkimustehtävään eli kolmeen ensimmäiseen taulukkoon (yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttaminen). Viidenteen sarakkeeseen olen yhdistänyt aineistostani löytämäni samankaltaiset alaluokat yläluokiksi. Tätä Tuomi ja Sarajärvi (2011, 111) kuvaavat käsitteellä aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Lopulta löysin yläluokille tutkimustehtäviini liittyvät yhdistävät käsitteet, jotka ovat yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttaminen sekä hyvät käytännöt ja kehittämisen kohdat.

TAULUKKO 4. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi kolmiportaisen tuen kehittämisen kohdista

Tutki- mus- tehtävä	Suora lainaus	Pelkistetty ilmaus	Ala- luokka	Ylä- luokka	Yh- dis- tävä
Mitä kehittämistä kolmiportaisessa tuessa on esiopetuksen opettajien näkökulmasta?	226) tää alku on ollut ehkä vähän 227) haastavaa kun oon ollut esimerkiksi muutamassa palaverissa missä koulu ei ole 228) esimerkiksi tienny ett meill on ihan samat käytössä ja semmosia niinkun 229) siirtymävaiheen niinkun kun tää on aika uusi juttu (esiope1)	Koulun tietämättömyys yhteisistä käytännöistä	Jatkuvuuden turvaaminen esiopetuksesta perusopetukseen	Jatkuvuus esiopetukselta perusopetukseen	Kolmiportaisen tuen kehittämisen kohdat
	309) erilaiset nää toimintaympäristöt 310) mihin tää tavallaan pitää tää kolmiportaisuus saada toimimaan että ett(.) mutt musta se 311) on kumminkin hyvä asia että se tulee(.) nyt mutt se vaatii vielä tosi paljon(.) 312) keskustelua ja semmosta niinku(.) työstämistä (esiope4)	Erilaiset toimintaympäristöt, joissa kolmiportaisuutta toteutetaan			
	167) tää on vielä musta semmonen jotenkin prosessi tää ett mikä(.) toistaseks tehään 168) vähän silleen vaan sen paperin vuoksi ett se ei ole silleen sisäistynyt (esiope4)	Keskeneräinen prosessi, toteutetaan papereiden vuoksi	Prosessin keskenäisyys	Uusi käytäntö osaksi arkea	
	281) nyt se rajan veto 282) on ehkä hankalaa ett millon on tehostettua ja millon yleistä (esiope2)	Tuen portaiden rajapinnat ovat haaste	Tuen portaiden siirtymien osaksi arjen toimintaa		
	216) me just niinku huomattiin että me tavallaan oltiin jo tehty kaikki se 217) mitä me kirjattiin tänne tehostetun tuen suunnitelmaan niin me oltiin jo toteutettu - - - 219) sitä tavallaan ett olisko mejän pitäny tehdä jo paljon aiemmin se 220) tehostetun tuen suunnitelma (esiope4)	Aikatauluttamisen ongelma. Käytännön tukeminen ja kirjaaminen			
	231) mihin tää nyt ja minkä paperin mää nyt täytän ett siin on useampi lomake mitä 232) pitää täyttää ett millon on pedagoginen arvio ja millon pedagoginen selvitys ja kuka täyttää ja olenko minä vai elto (esiope1)	Milloin mikäkin lomake täytetään ja kuka täyttää?	Selkeyttä lomakkeisiin ja vastuisiin	Kirjaaminen ja vastuut	
	314) ett jotenkin näihin lomakkeisiin jotenkin selkeyttä sitten (esiope2)	Lomakkeet selkeämmiksi			
	247) miusta nää lomakkeet 248) miusta ne ei oo kauheen toimivia - - - 249) kun me ruvettiin pedagogista arvioo kirjaamaan ni se 250) tuntu ett samoja asioita me kirjattiin eri paikkoihin (esiope4)	Eri lomakkeisiin kirjataan samoja asioita			
	283) ainahan myö ollaan tehty näin ja annettu tukea (esiope2)	Tukea on tarjottu aina	Tukea tarjottu ennen ja jälkeen kolmiportaisuuden	Kolmiportaisuuden kyseenalaistaminen	
	122) kyllä ne lapset varmaan meillä olis kyllä siitakin huolimatta 123) saanut sitä tukea(.) ja niitä(.) toimivia asioita ois etsitty (esiope3)	Lapset saisivat tukea ilman kolmiportaisuuttakin			
	162) että linjattas 163) yhteisesti että minkänlaista käytetään sillon kun on tämmöstä ja tämmöstä pulmaa ja 164) tietynlaista ett se tois sisältöä siihen mejän ammattitaitoon ja siihen mejän 165) toimintatapoihin (esiope4)	Yhteiset linjaukset, millaista tukea mihinkin pulmaan	Yhteinen ja tarkempi linjaus tuen muodoista eri portaille ja tarpeisiin	Yhteiset linjaukset	
	236) - - - listausta ett mikä mitä toimintamuotoja 237) vois olla nää yleisen ja mitä nää tehostetun ja mitä nää erityisen tuen - - - 243) verrattavissa enemmän eskareiden kesken eri eskareitten välillä kun ois 244) semmonen jonkunlainen tavallaan linja tai semmonen joku malli tai joku että niinku 245) siihen tueksi (esiope4)	Listaus toimintatavoista → tasa-arvo ja yhtenäisyys esiopetukseen			

Nämä yhdistävät käsitteet löytyvät taulukon oikeanpuoleisesta ja vasemmalta lukien kuudennesta sarakkeesta. Tuomen ja Sarajärven (2011, 112) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija luo tulkiten ja päätellen uutta teoriaa ja uuden kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä.

Tämän jälkeen muokkasini kaikki viisi taulukkoa pelkistetympään muotoon helppottaakseni tulosten lukemista (ks. Taulukot 5 ja 6). Näistä pelkistetyistä taulukoista jätin pois suorat lainaukset ja pelkistetyt ilmaukset. Käänsin taulukot niin, että ne ovat lukusuunnassa vasemmalta oikealle. Ensimmäisessä sarakkeessa on nyt yhdistävä käsite, jota kuvaavat tarkemmin toisessa sarakkeessa olevat pääluokat. Nämä pääluokat ja viimeisessä sarakkeessa olevat alaluokat ovat aineistosta löydettyistä vastauksista tekemiäni tutkimustehtäviin liittyviä tulkintoja ja päätelmiä, joita tehdessäni olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittaviani heidän näkökulmastaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 113). Esimerkkeinä olevat taulukot 5 ja 6 kuvaavat pelkistetyssä muodossa tekemiäni sisällönanalyysit kolmiportaisen tuen hyvistä käytännöistä ja kehittämisen kohdista. Seuraavassa luvussa kuvaan tutkimukseni tulokset lukien näitä taulukoita vasemmalta oikealle.

TAULUKKO 5. Pelkistetty sisällönanalyysi hyvistä käytännöistä

Yhdistävä	Pääluokka	Alaluokka
Hyvät käytännöt	Kirjaaminen ja päätökset	Tuen kirjaaminen tuo laatua Kirjaaminen vastuuttaa toimijoita Päätökset tuovat struktuuria työhön
	Lapsen oikeus tukeen toteutuu	Lapsen oikeus saada tarvitsemaansa tukea toteutuu
	Varhainen ja oikeanlainen tukeminen	Varhainen puuttuminen Oikeanlaiset tukimuodot
	Jatkuvuus siirtymävaiheessa	Jatkuvuus esiopetuksesta perusopetukseen
	Yhteistyö kodin kanssa	Yhteistyö vanhempien kanssa

TAULUKKO 6. Pelkistetty sisällönanalyysi kehittämisen kohdista

Yhdistävä	Pääloukka	Alaluokka
Kehittämisen kohdat	Kirjaaminen ja vastuut	Selkeyttä lomakkeisiin ja niiden täyttämiseen liittyviin vastuisiin
	Jatkuvuus siirtymävaiheessa	Jatkuvuuden turvaaminen esiopetuksesta perusopetukseen
	Uusi käytäntö osaksi arkea	Prosessin keskeneräisyys Tuen portaiden siirtyminen osaksi arjen toimintaa
	Kolmiportaisuuden kyseenalaistaminen	Tukea tarjottu ennen ja jälkeen kolmiportaisuudenkin
	Yhteinen linjaus	Yhteinen ja tarkempi linjaus tuen muodoista eri portaille ja eri tarpeisiin

Seuraavana olevassa Tulokset -luvussa kuvaan näiden taulukoiden ja aineiston pohjalta löytämäni tutkimustulokset tutkimustehtävittäin. Luvun lopussa esitän yhteenvedossa tutkimukseni tärkeimmät tulokset vertaillen tuen eri tasoja toisiinsa ja arvioiden kolmiportaisen tuen toimivuutta esiopetuksessa.

4 TULOKSET

Tässä luvussa kerron ensin lasten yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttamisesta esiopetuksessa. Tämän jälkeen kuvaan tutkimukseeni osallistuneiden opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen hyvistä käytännöistä ja kehittämisen kohdista esiopetuksen arjessa. Luvun lopussa olevassa yhteenvedossa kuvaan tämän tutkimuksen keskeisimmät tulokset vertailemalla tuen toteuttamista tuen eri portailla ja kolmiportaisuuden saamia arviointeja toisiinsa. Haastatteluaineistostani valitsemani esimerkit ja suorat lainaukset perustelevat saamani tulokset.

4.1 Lasten tuen toteuttaminen

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tulosten perusteella yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttamista esiopetuksessa kolmen lähestymistavan kautta (ks. taulukko 7). Nämä tuen toteuttamiseen liittyvät lähestymistavat ovat tuen muodot, prosessointi ja kontekstit.

TAULUKKO 7. Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttaminen

Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttaminen		
Tuen muodot	Tuen prosessointi	Tuen kontekstit
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aikuisen tarjoama välitön tuki ➤ Pedagogiset menetelmät ➤ Toimintaympäristön muokkaus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yksilöllisesti ➤ Jotain enemmän 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esiopetus ➤ Koti ➤ Koulun aloitus

Kerron ensin tuen muodoista, jotka tutkimukseni tulosten perusteella voidaan jakaa kaikilla tuen portailla toistuvaan kolmeen osaan. Nämä osat ovat aikuisen tarjoama välitön

tuki, pedagogiset menetelmät ja toimintaympäristön muokkaaminen. Tämän jälkeen kerron tuen prosessoinnista, jossa yksilöllisyys ja tarve enempään näkyy kaikilla tuen portailla sekä lopuksi konteksteista, joihin sisältyvät lapsen tuen kontekstit esiopetuksessa ja sen ulkopuolella.

4.1.1 Yleisen tuen toteuttaminen

Yleisen tuen portaalla tuen muodoissa korostuu *aikuisen tarjoama välitön tuki*. Aikuisen tarjoaa lapselle rohkaistumisen ja omatoimisuuden tukemiseksi tietoisesti, mutta huomaamatta, aikaa vastata ja tehdä tehtäviä. Aikuisen vahvistaa lapsen itsetuntoa ja tarjoaa myönteisiä kokemuksia kannustamalla, rohkaisemalla ja huomioimalla tukea tarvitsevaa lasta. Aikuisen tarjoaa lapselle myös yksilöllisiä ohjeita ja ohjausta, jos hän huomaa ettei lapsi osaa toimia yhteisten ohjeiden mukaan, kuten esiope4 seuraavana kuvaa.

Jos aatellaan jotain vaikka yksilöllisiä ohjeita ett jos me askarrellaan niin määhän ett toi eskarilainen(.) määhän oon sanonut ohjeet - - - niin se niinku tekee sen - - - tää toinen(.) ei ehkä saa pidettyä sitä ämpäriä - - - niin määhän niinku meen sen luo ja se on ihan normaalia (esiope4)

Esiopettajista nämä yksilölliset ohjeet ja ohjaus ovat enemmän esiopetukseen kuuluvaa normaalia toimintaa kuin erillistä tuen tarjoamista lapsille. Näitä edellä kuvattuja tuen muotoja lapselle tarjoaa joko ohjaaja tai esiopetuksen opettaja. Yleistä tukea tarvitseville lapsille riittää ryhmässä olevan ohjaajan yleinen tuki, jota ohjaaja tarjoaa vuorotellen kaikille ryhmässä oleville lapsille.

Yleisellä tasolla menee vielä kun lapsi työskentelee ryhmässä jossa on avustaja(.) ja vaikka avustaja auttaa häntä ja on yleisesti siinä pienryhmässä(.) (esiope1)

Tällöin lapsi hyötyy ohjaajan läsnäolosta ja tuesta, mutta pystyy poikkeuksellisissa tilanteissa toimimaan ryhmässä ilman ohjaajan tukea.

Erilaisista *pedagogisista menetelmistä* esiopetuksen opettajat kertovat käyttäneensä yleistä tukea tarvitseville lapsille pienryhmätoimintaa, kommunikointikuvia ja erilaisia kerhoja, esimerkiksi vuorovaikutusleikkiä ja ilmaisukerhoa. Esiope3 kuvaa seuraavassa esimerkissä pienryhmätoiminnan tarjoamaa tukea kaikille lapsille.

Niinkun tavallaan ehkä myöskin se pienryhmätoiminta oli kaikille semmosta(.) yleistä kaikki sai siinä semmosta enemmän enemmän työrauhaa ja enemmän aikuisen huomiota(.) (esiope3)

Opettajien mielestä pienryhmätoiminta hyödyntää ja vahvistaa kaikkien lasten oppimista ja kehittymistä. Vuorovaikutusleikkikerhoon pääsevät kaikki lapset, kuten esiopel seuraavassa esimerkissä kuvailee.

Kaikki lapset pääsivät vuorovaikutusleikkikerhoon ja aikuinen oli jakanut ne ryhmät ja sillein että ne tukee lasta(.) meidän mielestä hyvin ja tulee ryhmästä sellainen joka auttaa(.) - - - lapsi oli juuri tän(.) tunnepuolen takia valittu tähän ryhmään että oli näitä tunnepuolen juttuja ja osallistumisia (esiopel)

Vuorovaikutusleikkikerhon sisältöä ja toimintaa voidaan muokata kullekin pienryhmälle ja lapselle sopivaksi. Tällöin kerhon toiminnan suunnittelussa huomioidaan sekä koko ryhmän että yksittäisten lasten tavoitteet, vahvuudet ja tuen tarpeet. Lisäksi ryhmien muodostamisessa huomioidaan vertaisten tuki sitä tarvitsevalle lapselle.

Toimintaympäristön muokkaaminen on kolmas tapa tukea lapsia yleisen tuen portaalla. Lapsien istumapaikka mietitään tarkasti ryhmätilanteissa, jos lapsilla on keskittymisen pulmaa. Lisäksi sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi opettajat vaihtelevat tietoisesti toimintaryhmien rakenteita ja leikkikavereita vapaassa leikissä. Näin lapset oppivat pikkuhiljaa toimimaan kaikkien ryhmän lasten kanssa, kuten esiopel2 seuraavassa kertoo.

Sitä että voi niinku tutustus muihin ja sais sitä rohkasua olemaan muiden kanssa että sitten ei aina kun jaettiin ryhmään niin ei aina olekaan ne parhaat just ne kaverit ei ole siinä (esiopel2)

Toimintaryhmien rakenteen tietoista vaihtelua käytetään rohkaistumisen vahvistamiseen, kun tuttujen kavereiden kanssa rohkeus on jo kehittynyt. Seuraavana kuvataan näiden tuen muotojen ja tuen toteuttamisen prosessointia.

Esiopetuksen opettajat pitävät lasten yksilöllisen kehittymisen ja oppimisen huomioimista tärkeänä, kun *prosessoidaan* lasten tuen tarpeita ja tuen muotoja. Erään esiopetuksen opettajan mukaan yleisen tuen tasolla olevilla lapsilla on yksilöllisiä eroja tuen tarpeessaan. Hänen mukaansa toiset tarvitsevat enemmän ja toisille riittää vähempi tukeminen, kuten hän (esiopel5) seuraavana toteaa.

kyyllä joka ryhmässä mun mielestä nykyään on semmosia jotka tarvii yleistä tukea toiset tarvii vähän enemmän ja toiset vähän vähemmän. (esiopel5)

Eri lapsille voidaan käyttää samaa tuen muotoa, mutta tuen määrä ja laatu saattavat vaihdella näiden lasten välillä. Kuitenkin usein yleisessäkin tuessa lapset tarvitsevat jotain enemmän, jolloin pelkkä laadukas esiopetus ei esiopetuksen opettajien mukaan

riitä lapsille. Yleisen tuen prosessointia kuvaa myös se, kuinka tukea tarvitsevat lapset hyötyvät saamastaan tuesta, josta esiope4 seuraavana kertoo.

Jos lapsi hyötyy tukikeinosta mutta poikkeustilanteissa selviää myös ilman sitä tukikeinot on osa yleistä tukea. (esiope4)

Yleistä tukea tarvitsevat lapset voivat toimia, kehittyä ja oppia esiopetuksessa, vaikka heitä hyödyttävä tuen muoto puuttuisikin toisinaan esiopetuksen arjesta. Yleisen tuen tasolla erään esiopetuksen opettajan mukaan lapsen huoltaja pitää tärkeänä, että lapsen vahvuutta hyödynnetään prosessoitaessa lapsen tukea osaksi esiopetuksen arkea. Esiopetuksessa toteutetaan tämä huoltajan toive, kuten esiope2 seuraavassa esimerkissä vahvistaa.

Niin tämä lapsi sillä oli jo niin lähellä se ja se oli(.) ja äiti sano että se on niin kiinnostunu siitä ja se kotona haluaa niinku yrittää lukea niin se äiti sano että hän haluaa niinku ehottomasti että tämä lapsi on sitten siinä ryhmässä ketkä jo niinku osaavat lukea kun se on niin lähellä. (esiope2)

Tämän lapsen vahvuutena on lukemaan oppiminen ja hänen tuen tarpeensa liittyy rohkaistumiseen ja ryhmässä toimimiseen. Tällöin lapsen vahvuutta hyödynnetään, kun lapsen pienryhmäkerhoksi valitaan lukevien lasten ryhmä. Samalla pienryhmä tukee lapsen rohkaistumista ja sosiaalisten taitojen vahvistumista. Lopuksi kuvaan vielä lasten yleisen tuen toteuttamiseen liittyviä konteksteja.

Esiopetuksen opettajat näkevät usein riittävänä yleisen tuen *kontekstina* laadukkaana esiopetuksen, johon kaikki lapset osallistuvat. Esiopen3 mielestä *yleinen tukihan tavallaan koskee kaikkia*. Esiopetuksessa opettajat näkevät useat tuen muodot osana tavallista ohjausta, toimintaa ja arkea, jolloin ne ovat jokaisen lapsen ulottuvilla.

Kotona huoltajat voivat tarjota yleistä tukea ja vahvistaa esiopetuksen toimintaa, esimerkiksi antamalla tietoisesti huomiota lapsille, joiden rohkaistuminen tarvitsee vielä tukea. Esiopetusvuoden jälkeen näiden yleistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen kontekstina toimii yleisopetuksen ryhmä, jossa lasten tuen tarve jatkuu, kuten asiaa kuvailee esiope1.

Aikuisen toiminta silleen huomaamattomasti sitä tukien niin semmosella tuella(.) pärjää normaalilla luokalla ja normaali kaverisuhteissa kun asiat tiedostetaan(2) (esiope1)

Tällöin riittää, kun luokanopettaja tiedostaa lasten tuen tarpeet luokassa ja tukee niitä huomaamattomasti. Tämän onnistumiseen ja tuen jatkuvuuden turvaamiseen vaikuttaa toimiva tiedonvälitys esiopetuksesta perusopetukseen.

4.1.2 Tehostetun tuen toteuttaminen

Kaikki tuen muodot eli aikuisen tarjoama välitön tuki, pedagogiset menetelmät ja toimintaympäristön muokkaaminen korostuvat tämän tutkimuksen mukaan tehostetussa tuessa enemmän kuin yleisessä tuessa. Tällä tuen portaalla olevien lasten tuen tarpeet liittyvät tässä tutkimuksessa tarkkaavaisuuden, itsetunnon ja suomen kielen kehittymiseen. *Aikuisen tarjoamassa välittömässä tuessa* lapsille annetaan aikaa tehdä tehtäviä ja aikuinen tukee ohjaten lasten selviytymistä arjen tilanteissa. Esiope2 kertoo aikuisen lapselle tarjoamasta avusta leikkitalanteissa.

Aina kun se lapsi tuli tänne(.) niin sitten aikuinen sitten katto ett mihin leikkiporukkaan hän mahtu(.) (esiope2)

Tarvittaessa aikuinen voi antaa lapsille yksilöllisiä ohjeita ja ohjausta, jos hän huomaa etteivät lapset pysty toimimaan yksin tai yleisten ohjeiden varassa. Esiope3 kuvaa seuraavana tehostettua tukea tarvitsevaa lasta, jonka ohjeiden ymmärtämisen esteenä on riittämätön kielitaito.

Esimerkiksi jos niinkun ei pysty ottamaan ohjeita vastaan ite tai näillä lapsilla ei aina riittänyt kielitaito(.) ymmärtämään sitä kaikkea - - - siihen tarvi aikuista vierelle. (esiope3)

Edellä kuvattuja aikuisen tarjoamia tuen muotoja voi antaa joko ohjaaja tai esiopetuksen opettaja. Tehostetussa tuessa ei yleensä riitä enää koko ryhmän yhteisen ohjaajan tuki, vaan lapset tarvitsevat henkilökohtaisen ohjaajan vierelleen.

Myös *pedagogisia menetelmiä* käytetään enemmän tehostetun tuen portaalla kuin yleisessä tuessa. Tehostettua tukea tarvitseville lapsille toimintaa tarjotaan usein pienryhmässä joko jatkuvana toimintana tai silloin tällöin toteutuvana kerhona, esimerkiksi vuorovaikutusleikki-, ilmaisu- ja kielikerhona. Seuraavana esiope3 kuvailee pienryhmässä toteutettua kielikerhoa.

Kokoonnuttiin semmonen ehkä semmonen viisitoista kaksikymmentä minuuttia ja me käytiin aina jonkun aihealueen sanastoa läpi - - - he sai niinkun tehostetummin harjoitella niitä asioita ja kun oli kaksi niin ehkä sitten semmonen suorituskynnys oli pienempi (esiope3)

Kielikerhossa tuetaan maahanmuuttajalasten suomen kielen vahvistumista pienryhmässä. Lisäksi monien lasten oppimista tukevat eriytetyt tehtävät, toistot ja kommunikointikuvat, joilla luodaan turvallista päivästruktuuria. Lapset pelaavat myös Niilo Mäki instituutin kehittämää, tietokoneella pelattavaa Ekapeliä, jonka avulla voidaan tukea lasten

tarkkaavaisuutta, kielellisiä ja matemaattisia taitoja. Seuraavana esiope3 kertoo erään lapsen tukemiseen käytetystä palkitsemisesta.

Me kokeiltiin että se saa tarran niinkun päivähetkestä jos se(.) jaksaa keskittyä sen ajan (esiope3)

Palkitsemisen avulla haluttiin kehittää lapsen sisäistä motivaatiota käyttäytyä ohjatuilla tuokioilla hyvin keskittyen. Opettajan mielestä tämä tuen muoto toimi hyvin tämän lapsen kohdalla.

Tehostetussa tuessa *toimintaympäristöä muokataan*, jotta se tukisi kaikkien lasten kehittymistä ja oppimista. Ensiksi korostuu riittävän pieni ryhmäkoko, jotta lasten tuen tarpeita ja kehittymistä voidaan tukea yksilöllisemmin ja tehostetummin. Lisäksi lasten tarkkaavaisuutta voidaan vahvistaa miettimällä lasten istumapaikkaa ohjatuilla tuokioilla. Ohjatut tuokiot voidaan myös tauottaa sopivasti, lapsilla voi olla aktiivisyys ja liialliset ärsykkeet voidaan poistaa ympäristöstä. Seuraavana esiope3 kuvaa aktiivisuuden merkitystä eräälle lapselle.

No hänen oli vaikea niinkun keskittyä ja istua paikallaan(.) ja se tyyny oli varmaan sitä varten että se antoi mahdollisuuden liikehtiä (esiope3)

Aktiivisuuden avulla lapsi saa mahdollisuuden luvalliseen liikkumiseen ohjatuilla ja keskittymistä vaativilla tuokioilla, jolloin paikallaan istuminen olisi liian vaativa tavoite tälle lapselle. Nämä kaikki edellä kuvatut toimintaympäristön muokkaukset tukevat lasten tarkkaavaisuutta. Seuraavana kuvaan näiden tuen muotojen ja niiden toteuttamisen prosessointia.

Tehostetun tuen prosessoinnissa lasten tarve enempään ja yksilöllisempään tukeen näkyy tässä tutkimuksessa tuen olemassa olon ehdottomuudella ja pitkäkestoisuudella. Lapsille suunniteltu tuki on tehostetussa tuessa usein arjen sujumisen ehdoton edellytys. Jos tuki poikkeuksellisessa tilanteessa puuttuu, lapsen oleminen, toimiminen ja oppiminen vaikeutuu huomattavasti. Esiope4 kertoo seuraavana lapsen tehostetun tuen prosessointiin liittyvästä pitkäkestoisuudesta.

Ett se nähään semmosena pitkäaikasena(.) ett jos oikeesti on se pitkäaikainen tuen tarve niin sittä tehdään se tehostetun tuen päätös (esiope4)

Lapsi ei siis siirry tehostettuun tukeen lyhytaikaisen tiedon perusteella, vaan siirtyminen tapahtuu usein harkitusti, kun huomataan lapsen tuen tarpeen jatkuvan. Tehostettua

tukea pyritään tarjoamaan ennakoiden, joka toisinaan voi tapahtua vahingossakin, kuten esiope2 seuraavana kertoo.

Että se että ennen kuin on tehty ees päätökset näistä tehostetusta tuesta nii myö jo ollaan annettu niitä asioita (esiope4)

Tämä kertoo myös siitä, että arjessa lasten tuen portaalta toiselle siirtyminen ja siihen liittyvä dokumentointi eivät kulje vielä prosessina toistensa kanssa samaan tahtiin. Esiope2 kertoo vielä erään lapsen vahvuuden hyödyntämisestä tuen prosessoinnissa ja tarjoamisessa.

Esimerkiksi liikunnassa ei tarvinnut olla ehkä sitten sillä tavalla bongas niinkun havainnoi silmillään ei tarvinnut olla pienemmässä että lähinnä semmosessa- - - vähän niinkun koulumaisessa työskentelyssä. (Esiope2)

Esiopetuksen opettaja kuvaa lapsen vahvuudeksi liikunnallisen ketteryyden, jota hyödynnetään pienryhmiä muodostettaessa. Liikuntatuokioilla tämän lapsen tarkkaavaisuus riittää isossa ryhmässä toimimiseen, mutta enemmän keskittymistä vaativissa toiminnoissa lapsen tarkkaavaisuuden säilyminen ja kehittyminen edellyttää pienryhmää. Lopuksi kuvaan vielä tehostetun tuen konteksteja.

Riittävänä tehostetun tuen kontekstina esiopetuksen opettajat kokevat usein koko laadukkaan varhaiskasvatuksen, kuten esiope4 seuraavana vahvistaa.

Hirveen pitkälle todettiin ett tehostettu tuki on mejän laadukasta varhaiskasvatustakin (esiope4)

Lisäksi muiden kontekstien osuus tuen toteuttamisessa kasvaa tällä tuen portaalla. Koti on esiopetuksessa toteutetun toiminnan ja tuen luonnollinen jatkumo. Koti on usein tehostettua tukea tarvitseville lapsille yhtä tärkeä tuen konteksti kuin esiopetus. Siellä lasten taitoja, oppimista ja tuen tarpeita vahvistetaan, esimerkiksi pelaamalla Ekapeliä, tukemalla lasten kirjaintuntemusta ja suomen kielen osaamista. Moniammatillinen yhteistyö tulee tässä tutkimuksessa uutena kontekstina mukaan tehostetun tuen portaalla. Tähän yhteistyöhön liittyy erityislastentarhanopettajan tuen korostuminen, josta esiope5 seuraavassa esimerkissä kertoo.

Sitten jos ei(.) se yleinen tuki toimi niin sitten siihen tarvitaan jonkun muun mielipidettä siihen asiaan(.) - - - erityislastentarhanopettajan mielipidettä (esiope5)

Tarvittaessa yhteistyötä tehdään myös psykologin ja terapeuttien kanssa. Tehostettua tukea tarvitseville lapsille tehdään mahdollisia lisätutkimuksia tuen tarjoamisen pohjaksi ja perusteluiksi, kuten esiopel tarkentaa.

Jos viedään asioita eteenpäin jollekin taholle(.) ei mikään puheterapia mutta siis jos lähetetään vaikka sairaalajaksolle tai muuten niin ehkä siinä vaiheessa on tehostettu sitten meilläkin (esiopel)

Esiopetusvuoden jälkeen tehostettua tukea tarvitsevat lapset aloittavat oppivelvollisuuden joko yleisopetuksessa tai starttiluokalla. Starttiluokkaa esiopel kuvaa tukea tarvitsevien alkuopetusikäisten lasten pehmeäksi koulun aloitukseksi.

on ykkös-kakkosille tarkotettu ja siinä on tällainen pehmeä alku ett menee ensin startille ja sieltä siirtyy joko ykkösluokalle tai sitten kakkoselle ett siinä voidaan vielä sen vuoden arvioida ett käykö sitten startin jälkeen vielä epun uudestaan vai meneekö topulle ett se on semmonen pehmeän alun(.) sinne menee ett mun ryhmästä on joka vuosi mennyt ett semmosia jotka tarvii jotain tukea pientä tukea (esiopel)

Starttiluokalla lapset saavat mahdollisuuden harjoitella rauhallisemmin koulun aloittamista kuin yleisopetuksessa, koska ryhmä on pienempi ja opettajalla on erityisosaamista. Lisäksi huoltajilla ja opettajilla on aikaa pohtia lasten koulunkäynnin tulevaisuutta ja tehdä lapsia hyödyttäviä suunnitelmia.

4.1.3 Erityisen tuen toteuttaminen

Esiopetuksen opettajien mielestä erityinen tuki on henkilökohtaisesti ja yksilöllisesti lapsille suunnattua ja suunniteltua toimintaa. Tässä tutkimuksessa lasten erityisen tuen tarpeet liittyvät muun muassa kommunikoinnin ja kielellisten valmiuksien tukemiseen. *Aikuisen tarjoamassa välittömässä tuessa* korostuu henkilökohtaisen ohjaajan jatkuva tuki, jota esiopel kuvaa.

Avustaja tukitoimena oli ihan välttämätön eli hän tarvitsi koko ajan ja joka hetkelle aikuisen(.) että tulis minkään näköistä positiivista oppimista ja olemista siinä (esiopel)

Lisäksi aikuinen, joka voi olla joko ohjaaja tai opettaja, antaa lapselle yksilöllistä ohjausta ja aikaa, jotta muun muassa lasten omatoimisuus voisi kehittyä. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat usein aikuisen vierelleen sekä esiopetuksessa että vapaa-ajallaankin.

Pedagogisista menetelmistä käytetään eniten pienryhmässä tapahtuvaa jatkuvaa toimintaa tai erilaisia ohjattuja ja säännöllisesti kokoontuvia kerhoja, esimerkiksi vuo-

rovaikutusleikkiä ja suomi toisena kielenä eli S2 -opetusta. Lisäksi kommunikoinnin tukena käytetään tukiviittomia ja kommunikointikuvia. Esiope5 kertoo seuraavana kuvien merkityksestä sekä kommunikoinnin tukena että konkreettisen päivästruktuurin luomisessa.

Kuvat oli että haluuko lisää ruokaa vai ei halua ja hän katseella sitten tuota näytti sen - - - kyllä kuvat muutenkin sitten siinä mielessä kun ollaan katottu päivän integraatiota ja muuta niin kuvat ovat hyvin tärkeitä (esiope5)

Palkitsemista käytetään lapsille, jos halutaan vahvistaa heidän sisäistä motivaatiota toimia oikein tai kehittää heidän itsetietoisuutta, milloin he ovat toimineet hyvin. Eriytetyt tehtävät ovat erityistä tukea tarvitsevien lasten käytössä, koska esiopetuksen opettajien mielestä tavalliset eskaritehtävät ovat heille liian vaikeita. Opettajat suunnittelevat ja valmistavat lasten omia tavoitteita vastaavia tehtäviä ohjatuille tuokioille.

Eriytistä tukea tarvitsevien lasten arjen sujumiseksi *toimintaympäristöä* pyritään *muokkaamaan* erilaisten apuvälineiden avulla. Lapset tarvitsevat usein apuvälineitä arjen sujumiseen, kuten pyörätuolin ja seisomatelineen sekä kommunikointiin, kuten tietokoneen, 4 viestin laitteen ja iPadin. Seuraavana esiope5 kertoo iPadin käytöstä erään lapsen kommunikoinnin tukemisessa.

Että iPadihan on kanssa että sitä on varmaan ruvettu käyttää ihan sitten loppuvuodesta sillä niinkun mäkin oon kuvannut - - - lapsen toimintaa videokuvaa otin paljon kuvia ja sitten se meni niinkun kotia ja kotona on paljon kuvattu (esiope5)

IPad toimii tällä lapselle sekä kommunikoinnin tukena että eräänä yhteistyön muotona kodin ja esiopetuksen välillä. Seuraavana kuvataan erityisen tuen toteuttamisen prosessointia.

Eriytistä tukea tarvitsevien lasten *tuen prosessoinnissa* käytetään vahvasti lasten yksilöllisiä tavoitteita. Esiope4 kuvaa seuraavana erityistä tukea tarvitseville lapsille suunniteltua toimintaa heidän yksilöllisten tavoitteidensa kautta.

Jonka kohdalla ne yksilölliset tavoitteet tavallaan määrittää sitä toimintaa että minkälaista toimintaa me tavallaan sille tarjotaan eikä se(.) esiops niin paljon - - - sillä on se vaikka kommunikaation tai(.) vuorovaikutus tai joku minkä tavallaan ympärille sitten niinkun rakennetaan se - - - opetus ja kasvatus ja se toiminta (esiope4)

Lapsille tarjottu tuki ja toiminta perustuu ensisijaisesti heidän yksilöllisiin tavoitteisiin, jolloin esiopetus suunnitelman mukaiset tavoitteet jäävät toissijaisiksi. He tarvitsevat suuriin pulmiinsa enemmän tukea, jota tehostettu tuki ei voi tarjota. Tällöin tukea lisä-

tään sekä määrällisesti että laadullisesti. Seuraavana kerrotaan erityisen tuen konteksteista.

Tässä tutkimuksessa erityisen tuen kontekstina korostuu kotona huoltajien tarjoama tuki lapselle ja huoltajien saama tuki, esimerkiksi perhetyön ja hoitovapaiden muodossa. Myös esiopetuksen yhteistyö kodin kanssa vahvistuu. Moniammatillisesti yhteistyötä tehdään terapeuttien, psykologien ja lääkäreiden kanssa, kuten esiope2 kertoo.

Tarvitaan missä on enemmän moniammatillista ja sitten tarvitsevat ehkä tutkimusjaksolle mennä sairaalaan jo on jo niin isot(.) semmoset asiat(.) (esiope2)

Esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevat lapset kuuluvat usein pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin, jolloin heidän koulunaloitus on yksilöllinen. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevat lapset voivat, vanhempien niin halutessa, aloittaa esiopetuksen jo viisivuotiaana. Silloin lapset ovat varhennetussa esiopetuksessa, jossa he voivat jatkaa vielä toisenkin vuoden. Tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevat lapset aloittavat perusopetuksen yksilöllisessä pienryhmässä (YPR) tai erityiskoulussa, jota Esiope1 kuvaa seuraavana.

Sitten tää YPRi luokka tällä hetkellä ainakin meillä täällä vaatii aina lausunnon sulla on oltava diagnoosi(.) ett se on taas että sinne päästään(.) vain lääkärin lausunnolla (esiope1)

Esiopetuksen opettajien mukaan sekä yksilölliseen pienryhmään että erityiskouluun pääsemiseksi lapsilla pitää olla lääkärin tai psykologin lausunto.

4.2 Hyvät käytännöt

Esiopetuksen opettajat arvioivat kolmiportaisen tuen tuoneen paljon hyvää esiopetuksen ja tukea tarvitsevien lasten arkeen. *Viralliset päätökset ja asioiden kirjaaminen* lisäävät heidän mukaansa tuen tarjoamisen laatua. Esiope1 pohtii seuraavana kirjaamiseen liittyviä hyviä puolia.

Hyvä koska ne asiat tulee kirjattua(.) - - - joutuu miettimään että mitä on tehty ja mitä tehään toisin ja mitä tää lapsi saa tästä enemmän ja tämmösiä asioita ja ne kirjataan ylös niin on niin aika selkeätä(.) sitten ja semmosia mietittyjä asioita että ei vaan niinku tehdä(.) tekemisen vuoksi (esiope1)

Kirjaamisen kautta opettajat pohtivat tarkemmin lasten saamaa tukea ja tuen muokkausta, jos lapsi siirtyy tuen portaalta toiselle. Kirjaaminen ja tehdyt päätökset myös vastuuttavat ja sitovat aikuisia toimimaan kirjatulla tavalla. Se lisää tukea tarvitsevien lasten kanssa toimivien aikuisten yhteistyötä, kuten esiope4 seuraavana kertoo.

Jotain struktuuria siihen meidän työhön että on nää(.) portaat(.) - - - sitä ryhtiä että no okei jos lapsella on tehostetun tuen päätös niin se hei oikeesti tarkoittaa että se lapsi tarvii(.) niinku arjessa sitä seurantaa ja havainnointia ja sitä keskustelua ja palautetta - - - pitää huolehtia että on vaikka ne yhteistyöpalaverit riittävän usein. (Esiope4)

Kirjaaminen lisää, tuen toteuttamisen lisäksi, tuen suunnittelua ja arviointia. Opettajat jakavat arviointiin liittyvän havainnoinnin avulla saatua tietoa muiden lasten kanssa toimivien asiantuntijoiden ja huoltajien kanssa. Tuen kolmiportaisuudessa myös *lasten oikeus saada tukea* toteutuu. Esiope3 tarkentaa seuraavassa esimerkissä tätä lasten oikeutta.

Siitä nyt sitten on tehty semmosta konkreettisempaa(.) ja ehkä siirtyäkseen tehostettuun tukeen myös sen lapsen täytyy sillä lapsella on sen jälkeen oikeus saada(.) vielä(.) erilaisempia tukimuotoja kuin ne muut. (Esiope3)

Opettaja pohtii lasten oikeutta riittävään tukeen. Tukea tarjotaan lapsille *oikeaan aikaan*, ja mietitään yksilöllisesti jokaiselle lapselle sopivat *oikeanlaiset tuen muodot*. Tuen oikeaan ajoitukseen liittyy varhainen tukeminen, jota esiope5 seuraavana kuvaa.

Siin on hyvää se että mahdollisimman aikasin pyritään saamaan niitä tukitoimia mitä aikasemmin johonkin asiaan pystytään vaikuttamaan niin sitä varmaan paremmat(.) tulokset on mahdollista saada. (Esiope5)

Tuen kolmiportaisuuden ansiosta myös *yhteistyö* koteihin ja muihin tahoihin toteutuu. Yhteisten palaverien ja yhdessä kirjattujen asioiden ansiosta vanhemmatkin ovat tietoisempia siitä, mitä heidän lapsensa hyväksi esiopetuksessa tehdään. Lisäksi tuen *jatkuvuus esiopetuksesta perusopetukseen* on esiope1:n mukaan kolmiportaisen tuen hyvä käytäntö.

Hyvä(.) koska koulussa on sama arviointi(.) väline eli jos meiltä menee erityisen tuen lapsi niin se on myös koulussa erityinen eli samat termit kummallakin puolella. (Esiope1)

Jatkuvuuden toteutuessa hyvin lasten tukemiseen ei tule siirtymävaiheessa turhia katkoksia, vaan lasten tukeminen jatkuu saman tasoisena myös perusopetuksessa. Tämän mahdollistaa osittain yhteiset tuen muodot ja kokonaan yhteinen tukijärjestelmä.

4.3 Kehittämisen kohdat

Esiopetuksen opettajat arvioivat, että kolmiportaiseen tukeen liittyvä *asioiden kirjaaminen ja dokumentointi* ovat sekä hyvä käytäntö että kehittämisen kohta. Kirjaamiseen liittyvät lomakkeet eivät heidän mielestään ole riittävän selkeitä ja toimivia, kuten esiop4 seuraavana kuvailee.

Miusta nää lomakkeet miusta ne ei oo kauheen toimivia - - - kun me ruvettiin pedagogista arvioo kirjaamaan niin se tuntu että samoja asioita me kirjattiin eri paikkoihin. (Esiop4)

Samojen asioiden kirjaaminen eri lomakkeisiin on turhauttavaa työajan hukkaamista. Myös kirjaamiseen liittyvät vastuut ja työnjako kaipaavat opettajien mukaan vielä tarkennusta. Tätä esiop1 pohtii seuraavana.

Mihin tää nyt ja minkä paperin mää nyt täytän että siin on useampi lomake mitä pitää täyttää että millon on pedagoginen arvio ja millon on pedagoginen selvitys ja kuka täyttää ja olenko minä vai elto. (Esiop1)

Tuen eri portailta täytetään erilaisia lomakkeita, joiden mukautuminen luontevaksi osaksi arjen rutiineja ja opettajien työvälineeksi kestää aikansa. Ajan myötä myös lomakkeiden täyttämiseen liittyvät vastuut selkiytyvät kaikille aikuisille. Tämä vaatii ajan kulumisen lisäksi aikuisten välistä keskustelua ja toimintatapojen kehittämistä.

Jatkuvuuden turvaaminen esiopetuksesta perusopetukseen on opettajien mukaan sekä hyvä käytäntö että kehittämisen kohta. Esiop4:n mukaan jatkuvuuden haasteena on esi- ja perusopetuksen erilaiset toimintaympäristöt, joihin tuen kolmiportaisuus pyritään sulauttamaan.

Erilaiset nää toimintaympäristöt mihin tää tavallaan pitää tää kolmiportaisuus saada toimimaan että että(.) mutta musta se on kumminkin hyvä asia että se tulee(.) nyt mutta se vaatii vielä paljon(.) keskustelua ja semmosta niinkun(.) työstämistä. (Esiop4)

Jatkuvuuden turvaamisen toiseksi haasteeksi opettajat arvioivat joidenkin opettajien tiedon puutteen esimerkiksi käytössä olevista yhteisistä toimintatavoista.

Tuen kolmiportaisuuden toteuttamisessa esiopetuksen opettajat tuntevat olevansa siirtymävaiheessa, jolloin toiminta ja opetussuunnitelma eivät vielä toimi yhdessä. Kolmiportaisuuden mukanaan tuomat *uudet käytännöt* eivät opettajien mukaan ole luonteva osa *esiopetuksen arkea*. Heidän mukaansa prosessi on kesken, kuten esiop4 asiaa seuraavana kuvaa.

Tää on vielä musta semmonen jotenkin prosessi tää että mikä(.) toistaseksi tehään vähän silleen vaan sen paperin vuoksi että se ei ole silleen sisäistynyt. (esiope4)

Opettajat kaipaavat *yhteisiä linjauksia* ja listoja esiopetuksen tuen muodoista lasten erilaisiin tarpeisiin ja tuen eri portaille. Tämä lisäisi esiopen4 mielestä opettajien asiantuntemusta toimintatavoista ja tuen tarjoamisesta.

Että linjattais yhteisesti että minkälaista käytetään sillon kun on tämmöstä ja tämmöstä pulmaa ja tietynlaista ett se tois sisältöä siihen meijän ammattitaitoon ja siihen meijän toimintatapoihin. (Esiope4)

Näiden yhteisten linjausten ansiosta eri esiopetusryhmiä voitaisiin verrata toisiinsa ja esiopetusikäisten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo toteutuisivat paremmin. Lopuksi opettajat *kyseenalaistavat kolmiportaisen tukijärjestelmän* tuen toteuttamisessa. Muun muassa esiope2 arvioi, että lapset saisivat tukea myös ilman tällaista tukijärjestelmää.

Kyllä ne lapset varmaan meillä olis kyllä siitakin huolimatta saanut sitä tukea(.) ja niitä(.) toimivia asioita ois etsitty. (Esiope3)

Lapset ovat opettajien mielestä saaneet tukea jo ennen kolmiportaisen tukijärjestelmän tuloakin. Onko siis mikään muuttunut tai tullut mitään uutta?

4.4 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa teen yhteenvedon tutkimukseni tuloksista vertaamalla yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttamista tuen eri portaille ja arvioimalla kolmiportaisen tuen toimivuutta esiopetuksessa. Ensin mielenkiintoni kohdistuu kaikilla tuen portaille toistuviin tuen muotoihin ja tuen intensiteetin eli vahvuuden kasvamiseen portaalta toiselle siirryttäessä. Toiseksi kuvailen tuen prosessoinnissa tuen yksilöllisyyden, määrän ja laadun kehittymistä lapsikohtaisesti eri portaille. Kolmanneksi vertaan tuen kontekstien määrää ja laatua esiopetuksessa ja sen ulkopuolella. Vertailua varten olen koonnut kokonaisuudessaan taulukkoon 8 tämän tutkimuksen tulosten näkökulmasta kolmiportaisen tuen toteuttamisen esiopetuksessa. Luvun lopuksi arvioin kokonaisuudessaan kolmiportaisen tuen toimivuutta esiopetuksessa tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkökulmasta. Samalla vertaan kolmiportaisuuden mukanaan tuomia hyviä käytäntöjä ja kehittämisen kohtia toisiinsa.

TAULUKKO 8. Yhteenveto kolmiportaisen tuen toteuttamisesta esiopetuksessa

	Tuen muodot			Tuen prosesointi	Tuen konteksti
	Aikuisen välitön tuki	Pedagogiset menetelmät	Ympäristön muokkaus		
Yleinen tuki	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmäohjaaja • Yksilölliset ohjeet • Ajan antaminen • Rohkaiseminen ja kannustaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Pienryhmätoiminta • Kerhot • Kommunikointikuvat 	<ul style="list-style-type: none"> • Istumapaikan valinta • Vertaisryhmien rakenne • Leikkikaverin vaihtaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Yksilöllinen kehittyminen ja oppiminen • Toiset enemmän ja toiset vähemmän • Jotain enemmän • Tuki hyödyttää lasta • Vahvuuden hyödyntäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Koko esiopetus • Kotona ajan antaminen • Tuen tarve jatkuu yleisopetusryhmässä.
Tehostettu tuki	<ul style="list-style-type: none"> • Henkilökohmainen ohjaaja • Yksilölliset ohjeet • Yksilöllinen ohjaus • Aikuisen tuki arjessa selviytymiseen • Ajan antaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Pienryhmätoiminta • Kerhot • Kommunikointikuvat • Eriytetyt tehtävät • Toistot • Palkitseminen • Ekapeli 	<ul style="list-style-type: none"> • Istumapaikan valinta • Riittävän pieni ryhmäkoko • Aktiivituyny • Ylimääräisten ärsykkeiden poistaminen • Tauotus 	<ul style="list-style-type: none"> • Tuen tarjoaminen ennakoiden • Tuen pitkäaikaisuus • Tuki arjen sujumisen edellytys • Vahvuuden hyödyntäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Koko varhaiskasvatus • Kodin tarjoama tuki • Moniammatillinen yhteistyö • Koulunaloitus yleisopetusryhmässä tai startttiluokalla
Erityinen tuki	<ul style="list-style-type: none"> • Henkilökohmainen ohjaaja • Yksilöllinen ohjaus • Ajan antaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Pienryhmätoiminta • Kerhot • Kommunikointikuvat • Eriytetyt tehtävät • Palkitseminen • Tukiviitot 	<ul style="list-style-type: none"> • Arjen apuvälineet • Kommunikoinnin apuvälineet 	<ul style="list-style-type: none"> • Tehostettu tuki ei riitä, suuret pulmat • Yksilölliset tavoitteet 	<ul style="list-style-type: none"> • Kodin tarjoama tuki • Kodin saama tuki • Moniammatillinen yhteistyö • Yksilöllinen koulunaloitus

Seuraavissa luvuissa tulkitsemme ja tarkennamme taulukkoon 8 kokoamiani tuloksia yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttamisesta esiopetuksessa.

4.4.1 Toistuvat tuen muodot ja intensiteetin kasvaminen

Kaikilla tuen portilla toistuvat tuen muodot ovat pienryhmätoiminta, erilaiset kerhot, kommunikointikuvat ja ajan antaminen. Pienryhmätoiminta nähdään tärkeänä tuen muotona niin yleisessä, tehostetussa kuin erityisessäkin tuessa. Esiopetuksen opettajat tarkoittavat tällä tuen muodolla jatkuvaa, päivittäin toistuvaa ja ohjattuihin tuokioihin liit-

tyvää toimintaa. Ryhmien rakenne ei ole kiinteä, vaan riippuu lasten tarpeista, taidoista ja toiminnan laadusta. Myös kaikilla tuen portailla toistuvat kerhot toteutetaan pienryhmissä. Kerhoja voidaan perustaa monia eri tarkoituksia varten, esimerkiksi vuorovaikutusleikki, ilmaisukerho, S2-kerho, kielellisiä ja matemaattisia taitoja vahvistava kerho sekä kielikerho. Vuorovaikutusleikkikerhon sisältöä muokkaamalla se voi tukea, esimerkiksi lasten rohkaistumista, itsesäätely- tai vuorovaikutustaitoja niin vertaisten kuin aikuistenkin kanssa.

Kommunikointikuvat ja ajan antaminen ovat myös toistuva tuen muoto, mutta niidenkin käyttö vaihtelee lasten tarpeiden mukaan. Kommunikointikuvien avulla voidaan luoda lasten päivään turvallista struktuuria, jolloin he tietävät mitä milloinkin tapahtuu. Tämä vahvistaa lasten itsesäätelytaitojen ja tarkkaavaisuuden kehittymistä. Lisäksi kuvat voivat olla kommunikoinnin tukena, jos lasten kielelliset taidot eivät ole riittävästi kehittyneet. Ajan antaminen lapsille toistuu myös kaikilla tuen portailla, mutta sen käyttö vaihtelee tarpeiden ja taitojen mukaan. Yleisen tuen portaalla tukea tarvitseville lapsille annetaan enemmän aikaa tehdä tehtäviä ja vastata kysymyksiin kuin muille lapsille. Tällä tuetaan lasten rohkaistumista ja itsensä ilmaisua. Tehostetussa tuessa aikuinen antaa lapsille riittävästi omaa aikaansa ja on läsnä, jotta lapset saisivat positiivisia oppimiskokemuksia. Erityisessä tuessa lapsille annetaan aikaa erilaisissa arjen tilanteissa, kuten pukemisessa ja ruokailussa, jotta lasten omatoimisuus voisi toteutua.

Tuen muoto voi myös pysyä tuen eri portailla samana, mutta sen tarjoamisen intensiteetti eli vahvuus muuttuu tuen portaalta toiselle. Intensiteetti kasvaa yleisestä tuesta erityiseen tukeen siirryttäessä. Tämä näkyy erityisesti ohjaajan käytössä ja aikuisen tarjoamassa tuessa. Yleisessä tuessa riittää usein, että esiopetusryhmässä on yhteinen ja yleinen ryhmäohjaaja, joka ohjaa useita lapsia aina tarvittaessa. Tehostetussa tuessa lapset tarvitsevat vierelleen henkilökohtaisen ohjaajan, joka tukee lasten oppimista, kehittymistä ja mahdollistaa onnistumisen kokemuksia hyvän itsetunnon tueksi. Erityisessä tuessa lapset tarvitsevat henkilökohtaista ohjaajaa sekä esiopetuksessa että vapaaajalla. Ohjaajalta vaaditaan myös usein jotain erityisosaamista.

Aikuisen tarjoaman tuen intensiteetti kasvaa myös tuen portaalta toiselle siirryttäessä. Tällöin tukea tarjoavana aikuisena voi olla joko ryhmän esiopetuksen opettaja tai ohjaaja. Yleisen tuen tasolla riittää, kun aikuinen rohkaisee, kannustaa ja huomioi lapsia ryhmässä hieman enemmän. Tehostetussa tuessa aikuinen tukee lapsia ohjaamalla, mallintamalla tai sanallistamalla arjen tilanteita, esimerkiksi leikkikavereiden hankintaa.

Erityisessä tuessa lapset tarvitsevat aikuisen jatkuvaa ja yksilöllistä ohjausta sekä arjen tilanteissa että oppimisen tukemisessa.

4.4.2 Tuen prosessoinnissa kohti yksilöllisyyttä

Tuen prosessoinnissa lasten yksilöllisyyden huomioiminen, jonka Bryant ym. (2008, 61) kokevat vaikeana huomioida intervention suunnittelussa ja toteutuksessa, lisääntyy tuen portaalta toiselle siirryttäessä. Esiopetukseen tulevat lapset ovat kronologiselta iältään lähellä toisiaan, mutta heidän kehityksensä ja kasvunsa vaihtelee laajasti ja he opettelevat esiopetussuunnitelman mukaisia asioita omaan tahtiinsa. Tästä johtuen joidenkin lasten kehittymistä ja oppimista tuetaan yleisellä tuella, ja lasten omaan tahtiin oppiminen hyväksytään esiopetuksessa. Tehostetussa tuessa tuen tarjoaminen tiivistyy. Lasten saama tuki on usein arjen sujumisen edellytys, ja lasten oppiminen ja kehittyminen etenee yhä yksilöllisemmässä ohjauksessa. Erityisessä tuessa lasten yksilölliset tavoitteet ovat koko toiminnan suunnittelun lähtökohta. Lapset eivät useinkaan pysty tavoittelemaan yleisen esiopetussuunnitelman mukaisia tavoitteita, vaan heille tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Opettajat kuvaavat lasten tarvitsevan jotain enemmän, kun he siirtyvät tuen portaalta toiselle. Tämä tarkoittaa joko sitä, että lapset tarvitsevat uusia ja useampia tuen muotoja kehittyäkseen ja oppiakseen tai sitä, että samoja tuen muotoja käytetään uudella tavalla ja intensiivisemmin. Yleistä tukea tarvitseville lapsille riittää usein yhden tukimuodon lyhytaikainen käyttö. Tehostettuun tukeen lapset siirtyvät, kun huomataan, että he tarvitsevat pitkäkestoisesti useampaa tuen muotoa. Erityisessä tuessa lasten suuret pulmat vaativat useita tuen muotoja sekä esiopetuksessa että vapaa-ajalla. Näin tuen muotoja ja tuen toteuttamista prosessoidaan kullekin lapselle sopivaksi.

4.4.3 Tuen kontekstien lisääntyminen

Tuen kontekstien määrä kasvaa siirryttäessä tuen portaalta toiselle. Yleisen tuen toteuttaminen keskittyy usein esiopetukseen, koska lasten tuen tarpeet ovat niin pienet etteivät ne näy tai häiritse muissa ympäristöissä. Tällöin lasten tuen tarpeet voivat liittyä ryhmässä toimimiseen, tunne-elämän kehittymiseen tai oppimiseen. Tehostetussa tuessa

lasten tuen kontekstit lisääntyvät. Kodin merkitys lasten kasvun ja oppimisen tukemiseksi korostuu. Samalla yhteistyö esiopetuksen ja kodin välillä tiivistyy. Moniammatillinen yhteistyö alkaa usein tehostetun tuen portaalla. Lasten tukeminen ei ole enää vain esiopettajan tehtävä, vaan hän saa työnsä tueksi muita asiantuntijoita, kuten erityislastentarhanopettajan, terapeutteja, psykologin ja lääkärin. Moniammatillisen yhteistyön tarjoamaa tukea korostavat myös McIntosh ym. (2009, 90) RTI-mallin mukaisessa käyttäytymisen interventiossa tuen toisella tasolla. Erityisen tuen portaalla lasten tukeminen voi olla ympärivuorokautista ja jatkuvaa. Tämän vuoksi huoltajien merkitys lasten tuen tarjoajina lisääntyy. Samalla uutena kontekstina tulee mukaan huoltajien saama tuki, esimerkiksi perhetyön ja hoitovapaiden muodossa. Moniammatillinen yhteistyö laajenee entisestään. Samalla lasten tukeminen kokonaisvaltaistuu ja tiivistyy sisältäen paljon eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä.

Tässä tutkimuksessa kaikkien lasten tuen toteuttamisen konteksteissa ja toimintaympäristöissä sekä esiopetuksessa että perusopetuksessa on yksilöllisiä eroja. Esiopetuksessa kaikki tukea tarvitsevat lapset osallistuvat joko niin sanotun tavallisen lapsiryhmän tai integroidun pienryhmän toimintaan. Molemmissa ryhmissä on näiden tukea tarvitsevien lasten lisäksi niin sanottuja tavallisia lapsia. Esiopetuksen jälkeen kaikki yleistä ja yksi tehostettua tukea tarvitseva lapsi aloittavat koulunkäyntinsä yleisopetuksen ryhmässä, mutta heidän tuen tarpeensa jatkuu. Tämän vuoksi perusopetuksen aikuisten pitää tiedostaa ja tarjota tukea huomaamatta lasten tuen tarpeisiin. Tehostettua tukea saavista lapsista suurin osa tarvitsee pehmeämmän alun koulunkäynnilleen, jota tarjoaa starttiluokka. Starttiluokka on pienryhmä, jossa kaikilla lapsilla on tuen tarvetta. Erityistä tukea tarvitsevien lasten koulun aloittaminen on aina yksilöllinen. Esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevista lapsista suurin osa kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin, jolloin heidän esiopetusvuotensa on jo osa oppivelvollisuutta. Näillä lapsilla on oikeus varhennettuun esiopetukseen 5-vuotiaana, jolloin he käyvät esiopetusta kaksi vuotta. Tähän tutkimukseen osallistuneista erityistä tukea tarvitsevista lapsista yksi on varhennetussa esiopetuksessa jatkaen samassa ryhmässä seuraavan lukuvuoden. Kaksi muuta erityistä tukea tarvitsevaa lasta aloittaa perusopetuksen joko yksilöllisessä pienryhmässä (YPR) tai erityiskoulussa, joihin pääsemiseksi lapsilla pitää olla jokin lääketieteellinen diagnoosi. Tämä tulos tukee Pihlajan (2009, 153) näkemystä siitä, että päivähoiton palvelurakenne on vielä perusopetusta inklusiivisempaa eli kaikille avoin koulu ei tämän tutkimuksen mukaan toteudu Suomessa.

4.4.4 Kolmiportaisen tuen arviointi

Kolmiportaisen tuen arvioinnissa esiopetuksen opettajat löysivät sekä hyviä käytäntöjä että kehittämisen kohtia. Taulukkoon 9 on koottu yhteenveto kolmiportaisen tuen arvioinnista. Esiopetuksen opettajien mielestä muutamia hyviä käytäntöjä ovat myös kehittämisen kohtia ja lisäksi jotkut hyviä käytäntöjä ja kehittämisen kohdat ovat yhteydessä toisiinsa.

TAULUKKO 9: Hyvät käytännöt ja kehittämisen kohdat

Arvioitu asia	Hyvä käytäntö	Kehittämisen kohta
Kirjaaminen ja päätökset	X	X
Jatkuvuus esiopetuksesta perusopetukseen	X	X
Lapsen oikeus tukeen	X	
Yhteistyö kodin kanssa	X	
Varhainen ja oikeanlainen tukeminen	X	
Kolmiportaisuus osaksi arkea		X
Yhteiset linjaukset		X
Kolmiportaisuuden kyseenalaistaminen		X

Kirjaaminen ja päätökset ovat merkittävässä osassa, kun toteutetaan kolmiportaista tukea. Ne ovat sekä hyvä käytäntö että kehittämisen kohta. Esiopetuksen opettajien mielestä kirjaaminen ja päätökset lisäävät tuen tarjoamisen suunnitelmallisuutta, laatua, vahvuutta sekä yhteistyötä huoltajien ja asiantuntijoiden kanssa. Samalla he arvioivat, että kirjaamiseen käytetyt lomakkeet eivät ole riittävän selkeitä ja toimivia, vaan niiden toivotaan kehittyvän. Esiopetuksen opettajat tuntevat epätietoisuutta siitä, milloin täytetään mikään lomake, ja miksi eri lomakkeisiin kirjataan samoja asioita. Myös kirjaamiseen liittyvä työnjako ja aikuisten väliset vastuut ovat vielä epäselviä.

Jatkuvuus esiopetuksesta perusopetukseen on myös sekä hyvä käytäntö että kehittämisen kohta. Tuen kolmiportaisuuden myötä sekä esi- että perusopetuksessa on yhteinen tukijärjestelmä käytössä, mikä lisää joustavuutta, selkeyttä ja yhtenäisyyttä lasten

tukemiseen. Samalla esiopetuksen opettajien mukaan esi- ja perusopetuksen erilaiset toimintaympäristöt ovat haaste yhteiselle tukijärjestelmälle. Tämä tukijärjestelmän lopullinen yhtenäistäminen vaatiikin vielä paljon keskustelua ja työstämistä, koska tietämättömyys vaikeuttaa oleellisesti tiedonkulkua ja jatkuvuuden toteutumista tässä nivelvaiheessa. Jatkuvuuden turvaaminen esiopetuksesta perusopetukseen on siis hyvä tavoite, johon ollaan pyrkimässä, mutta toteutuminen on vielä kesken.

Lasten kannalta tuen kolmiportaisuuden toteuttamisen opettajat kokevat pääasiassa hyväksi käytännöksi. Lasten oikeus saada tukea toteutuu tämän tukijärjestelmän ansiosta. Lisäksi lapset saa tarvitsemaansa oikeanlaista tukea oikeaan aikaan, jatkuvan havainnoinnin ja arvioinnin ansiosta. Usein lasta pyritään tukemaan esiopetuksessa ennakoiden ja puuttumaan asioihin riittävän varhain. Tämän tutkimuksen mukaan lasten parasta ajatellen tehdään myös tiivistä yhteistyötä huoltajien kanssa. Tämä lisää huoltajien tietoisuutta siitä, mitä esiopetuksessa tehdään heidän lastensa hyväksi.

Vaikka lasten oikeus saada tukea toteutuu opettajien mielestä tuen kolmiportaisuudessa, kyseenalaistavat he samalla tätä tukijärjestelmää. Myös Yhdysvalloissa Ferri (2009, 877) haluaa kyseenalaistaa RTI-mallin mukanaan tuoman uudistuksen vaatimalla tutkittua tietoa mallin hyödyistä lapsille. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä lapset saivat tukea ilman kolmiportaisuuttakin, ja lapset ovat saaneet tukea jo ennen tämän tukijärjestelmän tuloakin. Kolmiportaisen tuen toimivuuteen lasten kannalta opettajat suhtautuvat hieman ristiriitaisesti. Tähän voi vaikuttaa se, että kolmiportainen tukijärjestelmä ei ole vielä muodostunut luontevaksi osaksi arjen toimintaa. Tuen portaiden rajapinnat eivät ole opettajille selkeitä eikä lasten saama tuki ja siihen liittyvä dokumentointi kulje vielä rinnakkain. Lasten tukeminen on ollut aina osa varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Sen opettajat osaavat, mutta uusien kirjaamisten ja dokumentointien liittäminen sujuvaksi osaksi tätä lasten tukemista on vielä keskeneräinen tavoite.

Esiopetuksen opettajien mielestä lasten tuen suunnittelussa ja toteutuksessa on erikuntien ja esiopetusryhmien välillä eroja. Tähän he ehdottavat ratkaisuksi yhteisiä linjauksia ja listauksia tuen muodoista eri portailta ja eri tarpeisiin. Nämä linjaukset voisivat olla opettajien tuki ja työväline, joka lisäisi heidän ammattitaitoa ja kehittäisi heidän toimintatapojaan. Tämä voisi vähentää opettajien epävarmuutta omasta osaamisesta ajatellen tukea tarvitsevia lapsia. Myös Yhdysvalloissa yleisopetuksen opettajien valmius hyväksyä, auttaa ja ottaa luokkaansa vammaisia ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia on vienyt aikaa ja ollut usein vaikeaa (Bradley ym. 2007, 11).

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää kolmiportaisen tuen toteuttamista esiopetuksessa. Tässä luvussa pohdin tarkemmin tutkimukseni keskeisimpiä havaintoja ja tuloksia suhteessa aiempaan teoriaan. Kuvaan ensin esi- ja perusopetuksen erilaisia kolmiportaisen tuen toimintaympäristöjä. Tämän jälkeen pohdin varhaisen tunnistamisen, moniammatillisen yhteistyön, vahvuuksien huomioimisen, tuen intensiteetin kasvamisen ja ympäristön muokkauksen merkitystä tukea tarvitseville lapsille. Lopuksi pohdin prosessin keskeneräisyyttä esiopetuksessa. Näiden pohdintojen avulla haluan havainnollistaa kolmiportaisen tuen monitasoisuutta esiopetuksen ja lasten arjessa sekä luoda pohjaa kolmiportaisen tuen kehittämiseksi ja jatkotutkimuksille niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin perusopetuksessakin.

5.1 Tutkimuksen keskeisimmät havainnot

Ensiksi tähän tutkimukseen osallistuneet esiopetuksen opettajat pohtivat kolmiportaisen tuen mukautumista esiopetuksen ja perusopetuksen erilaisiin toimintaympäristöihin. Heidän mukaansa kolmiportaisuuden toteuttaminen ja yhtenäisten linjauksien luominen tuen portaalta toiselle siirryttäessä on helpompaa perusopetuksessa kuin esiopetuksessa. Opettajien mielestä monet yleiseen ja tehostettuun tukeen liittyvät käytännöt ja toimenpiteet ovat osa tavallista esiopetusta, kuten usean aikuisen tuki ja pienryhmätoiminta. Tämän vuoksi tuen portaiden rajapinnat ja lasten siirtyminen tuen portaalta toiselle koetaan esiopetuksessa vielä vaikeaksi. Perusopetuksessa opettaja on usein yksin ison luokan kanssa, jolloin lasten pienetkin tuen tarpeet tulevat nopeasti esille. Tämän tutkimuksen opettajien toimintaympäristöjen erilaisuuteen liittämän haasteen jakavat myös Karikoski ja Tiilikka (2012, 89), joiden mukaan sekä toimintaympäristön että lapsen roolin muutos siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen on merkittävä. Lapsi siirtyy leikki-keskeisestä esiopetuksesta oppimiskeskeiseen kouluun, ja samalla leikkivästä ja aktiivisesta lapsesta pitäisi tulla vastuullinen ja usein yksin suoriutuva oppija. Sekä Alijoen (2006, 116) että Karikosken ja Tiilikan (2012, 91) mukaan tietoisella huomion kiinnit-

tämisellä ja keskusteluilla jatkumo esiopetuksesta perusopetukseen voisi toteutua onnistuneesti ja katkeamatta. Molempien tahojen, sekä esi- että perusopetuksen, pitäisi tällöin pohtia minkälainen yhteistyö koordinoisi lasten oppimista ja mahdollisia tukimuotoja parhaiten.

Toiseksi tämän tutkimuksen opettajien vastauksissa korostui esiopetuksessa tuen tarjoaminen ennakoiden ja heti, kun lasten tuen tarve on havaittu sekä ennen esiopetusta varhaisen tuen tarjoaminen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 19) mukaan kolmiportaisen tuen avulla pyritään mahdollisten ongelmien varhaiseen tunnistamiseen ja tuen välittömään tarjoamiseen. Myös RTI-mallin ensisijaisena tavoitteena on niin sanottujen riskilasten varhainen tukeminen (Fuchs & Fuchs 2006, 93), jota vahvistaa Fuchsin ym. (2007, 434) mukaan parhaiten ennakoiden toteutettu lasten tunnistaminen ja arviointi. Tämä varhainen tunnistaminen ja arviointi tukee Greshamin (2007, 221) mukaan parhaiten lapsia, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen pulmia ja vaatii onnistuakseen Buschin ja Reschlyn (2007, 229) mukaan toimivia ja opettajien päätöksen tekoa tukevia arviointi- ja havainnointivälineitä. Suomen esiopetuksessa tämä varhainen tunnistaminen ja tukeminen toteutuu Hujalan ym. (2012, 16) mukaan vaihtelevasti ja aiheuttaa esiopetuksen toteuttajien keskuudessa ristiriitaisia näkemyksiä. Toisaalta varhainen tunnistaminen toteutuu hyvin, mutta toisaalta siihen kaivataan lisää resursseja. Tässä tutkimuksessa tällaista ristiriitaista näkemystä ei ollut havaittavissa, vaan tutkimukseeni osallistuneista opettajista varhainen tunnistaminen ja lasten oikeus saada oikeanlaista tukea on hyvä asia, jonka kolmiportainen tuki on tuonut mukanaan. Opettajat ovat myös tottuneet jo ennen tuen kolmiportaisuutta tarjoamaan tukea heti, kun ovat huomanneet lasten sitä tarvitsevan.

Kolmanneksi tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan sekä vanhempien että eri asiantuntijoiden kanssa tehtävä moniammatillinen yhteistyö tiivistyi tuen portaalta toiselle siirryttäessä. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja kuvaili myös vanhempien toiveiden ja näkemysten huomioimista sekä heidän tietoisuuden lisäämistä lasten saamasta tuesta esiopetuksessa. Eskelä-Haapasen (2012, 178) mukaan varhaiseen, oikeanlaiseen ja –aikaiseen tuen suunnitteluun kannattaa ottaa myös vanhemmat tasa-vertaisina asiantuntijoina mukaan, koska heillä on runsaasti oman lapsensa kehitykseen ja oppimiseen liittyvää tietoa ja asiantuntemusta. Tämä voi myös parhaimmillaan käynnistää tasa-arvoisen ja luontevan yhteistyön vanhempien ja esiopetuksen sekä myöhemmin koulun välillä. Bayatin ym. (2007, 493) mukaan avoin ja selkeästi organisoitu

moniammatillinen yhteistyö, jossa vanhemmat ovat mukana vahvistaa erityisesti lasten, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen pulmia, tukemista ja kehittymistä.

Neljänneksi lasten vahvuuksien huomioiminen näkyi tutkimukseeni osallistuneiden lasten tuen järjestämisessä vain kolmen lapsen kohdalla. Heistä yksi tarvitsi yleistä tukea rohkaistumisen kehittymiseen ja kaksi tehostettua tukea tarkkaavaisuuden vahvistamiseen. Yleistä tukea tarvitsevan lapsen vahvuus oli kielelliset taidot ja tehostettua tukea tarvitsevilla lapsilla liikunnalliset taidot, joita kaikkia hyödynnettiin pienryhmien muodostamisessa. Yhdenkään erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen taitavuuden hyödyntäminen ei näkynyt tämän tutkimuksen tuloksissa lasten tuen tarpeidensa vahvistamisessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 18) lapsen tuen järjestämisessä lapsen oppimis- ja kehitystarpeiden rinnalle on nostettu lapsen vahvuuksien huomioiminen. Alijoen (2006, 164) tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemisessa opettajat mainitsivat käyttäneensä vain vähän positiivisen vahvistamisen menetelmiä. Tässä tutkimuksessa erään esiopetuksen opettajan mukaan lapsen vahvuuden hyödyntämättömyys sekä yleisesti tuen rajoittunut tarjoaminen johtui ajan puutteesta ja resurssien vähydestä. Ajan ja resurssien vähyys voivat olla heikon opetuksen merkkejä, jotka Fuchs, L. S. ym. (2007, 13) mukaan voidaan erottaa lasten oppimisvaikeuksista RTI:hin sisältyvän jatkuvan arvioinnin avulla. Alijoki (2006, 165) päätteli oman tutkimuksensa tulosten perusteella, että erityisen suurta tukea tarvitsevat lapset pitäisi sijoittaa erityisryhmään tai tuntuvasti lisäresurssoituun tavalliseen ryhmään, joissa laadukas tuki voisi paremmin toteutua.

Viidenneksi eräs esiopetuksen opettaja kaipasi työnsä tueksi listauksia ja linjauksia siitä, mitä tukea käytetään milläkin tuen portaalla, ja mihinkin pulmaan. Tätä ajatusta voisi kehittää siihen suuntaan, että linjattaisiin ja kuvattaisiin tarkemmin, mitä tuen vahvuuden eli intensiteetin kasvaminen tarkoittaa eri tuen muotojen ja tuen portaiden kohdalla (ks. Harlacher 2010, 32), koska kaikkia tuen muotoja, lukuun ottamatta erityisopetusta, voidaan käyttää kaikilla tuen portailla (ks. esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010). Yhdysvalloissa RTI-malliin kuuluviin interventioihin liittyy usein intervention intensiteetin kasvaminen tuen tasolta toiselle siirryttäessä. Tällöin interventio pysyy samana, mutta sen toteuttaminen muuttuu tai vahvistuu. (O'Meara 2011, 11; VanDerHeyden ym. 2007, 245.) Tämän vuoksi Suomessakin olisi tärkeää pohtia esimerkiksi sitä, miten eriyttämisen intensiteetin kasvaminen toteutetaan tai mitä se tarkoittaa esiopetuksen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portaalla? Harlacher ym. (2010, 32) jakoivat tutkimuksessaan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen erilaisiin

tekijöihin (esimerkiksi ryhmien muodostaminen ja palautteen antaminen lapsille), joiden intensiteetin kasvattaminen oli osa lukemisen interventiota.

Kuudenneksi tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät ympäristön muokkausta lasten tuen muotona kaikilla tuen portailla. Yleisessä tuessa muokkaukset olivat toteutusta ajatellen kevyimpiä, esimerkiksi ohjattuun toimintaan liittyvien ryhmien rakenteen pohtimista tai leikkikavereiden vaihtamista. Tehostetussa tuessa toimintaympäristön muokkauksella pyrittiin tukemaan lasten tarkkaavaisuutta muun muassa aktiiviuutyn ja istumapaikan valinnan avulla sekä poistamalla turhat ärsykkeet. Fuchsin ym. (2003, 160) mukaan toimintaympäristön muokkausta käytetään toisella tuen tasolla usein ennakoivana interventiona tai tuen muotona. Tässä tutkimuksessa erityisessä tuessa ympäristön muokkaus keskittyi erilaisiin arjen ja kommunikoinnin apuvälineisiin ja niiden tarjoamaan tukeen lapsille. Alijoen ja Pihlajan (2012, 261) mukaan ympäristö voi myös olla luomassa ja ylläpitämässä erityisen tuen tarpeita. Tukeakseen lasten kehittymistä, kuten apuvälineillä tässä tutkimuksessa pyrittiin, pitää ympäristön prosesseja ja rutiineja jatkuvasti arvioida ja muokata (Alijoki & Pihlaja 2012, 261).

Lopuksi kolmiportaisuuden siirtyminen osaksi arkea on tutkimukseeni osallistuneiden opettajien mukaan vielä keskeneräinen prosessi. Opettajien mielestä tavoite on hyvä, mutta arjen esiopetus ei ole vielä saavuttanut sitä. Näihin keskeneräisiin tavoitteisiin kuuluvat tiedonkulku, dokumentointi sekä opettajien taidot ja osaaminen tässä prosessissa. Sekä Savolaisen (2012) että Ahtiaisen ym. (2012) tutkimukset tukevat tätä näkemystä. Savolaisen (2012, 62) mukaan tehostetun tuen ja koko kolmiportaisuuden määrittelyyn toivotaan selkeyttä ja käsitysten jäsentymistä. Ahtiaisen ym. (2012, 63–64) mukaan uusi toiminta ei ole vielä jäsentynyt uudeksi käytännöksi, koska perinteinen toiminta ja uusi käytäntö kulkevat vielä rinnakkain toisiinsa tukeutuen. Tähän vaikuttaa perinteisen toiminnan hyvyys, joka voi joko aiheuttaa tulkintaeroja tai auttaa uutta käytäntöä löytämään paikkansa. (Ahtiainen ym. 2012, 63–64.) Myös Yhdysvalloissa on RTI-mallin mukanaan tuomat muutokset edenneet hitaasti, koska vanhat käytännöt ovat toimineet jopa 30 vuotta (Itkonen & Jahnukainen 2010, 21) Tätä prosessien keskeneräisyyttä ja hitautta kuvaakin hyvin vanha sananlasku, ”suuret laivat kääntyvät hitaasti”.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkijana ja tästä aiheesta ennakkokäsityksen omaavana esiopetuksen opettajana minun oli tiedostettava oma subjektiivinen asemani tutkimuksessa koko prosessin ajan. Tutkimukseeni osallistuneet esiopetuksen opettajat ja lapset olivat minulle aiemmin tuntemattomia. Haastattelujen aikana en kommentoinut enkä tuonut omia käsityksiäni aiheesta esille, vaan pyrin olemaan avoin ja objektiivinen. Analysointivaiheessa poistin kaikki ennakkokäsitykset mielestäni ja luin aineistoa läpi hakien sieltä vastauksia tutkimustehtäviini. Näin tutkimukseni analysointi toteutui aineistolähtöisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 95). Tuloksien esittämisessä pidäytäydyin kyselylomakkeiden vastauksissa, suorissa lainauksissa ja niiden tulkinnassa. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta kuvaamalla tarkasti tutkimukseni toteuttamisen, saadut tulokset, niiden tulkinnat, luomani synteetit ja perustelut tekemilleni ratkaisuille. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 230–233.)

Toteutin tutkimukseni käyttäen menetelmätriangulaatiota eli kahta aineistonkeruumenetelmää - lapsikohtaista kyselylomaketta ja teemahaastattelua – lisätäkseen tutkimukseni luotettavuutta ja laajentaakseni tutkimuksen näkökulmaa (ks. Eskola & Suoranta 1999, 70; Patton 2002, 247). Tämä kahden menetelmän käyttö oli onnistunut valinta, koska menetelmät tukivat toinen toisiaan. Kyselylomakkeen täyttämiseen opettajilla oli riittävästi aikaa. He saivat pohtia tarkasti lasten koko esiopetusvuotta ja vahvistaa omia käsityksiään ryhmän toisen opettajan näkemyksillä. Kyselylomake toimi myös hyvänä muistiapuna teemahaastattelussa. Haastattelussa minulla tutkijana oli mahdollisuus tarkentaa kyselylomakkeen vastauksia ja saada laajempaa näkökulmaa opettajien käsityksistä liittyen kolmiportaiseen tukeen. Näkökulma olisi laajentunut vielä enemmän, jos minulla olisi ollut aikataulullisesti mahdollisuus haastatella ne työparit, joiden kanssa osa opettajista täytti kyselylomakkeet. Tämän olisi voinut mahdollistaa näiden työparien parihaastattelu.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tietoisesti noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Hirsjärvi ym. 2010, 23) toimimalla rehellisesti, avoimesti ja huolellisesti. Olen tiedottanut tutkimukseni tarkoituksesta ja etenemiseen liittyvistä asioista tutkimukseeni osallistuneille opettajille ja lasten huoltajille ennen tutkimukseni alkua. Olen myös tehnyt tutkimussopimukset (liitteet 1 ja 2) sekä opettajien että lasten huoltajien kanssa etukäteen. Kaikki tutkimukseeni osallistuneet tahot ovat olleet mukana vapaaehtoisesti. Tutkimusraportissa en ole viitannut yksittäisiin lapsiin, vaan kuvaan heidän

saamaansa tukea esiopetuksessa yleisesti. Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien nimet olen muuttanut tunnistamattomaan muotoon (esiope1, esiope2, esiope3, esiope4 ja esiope5). Raporttiin valitsemistani suorista lainauksista ei voi päätellä tutkimukseeni osallistuneiden lasten tai aikuisten henkilöllisyyttä, paikkakuntaa eikä päiväkoteja. Nämä tiedot eivät ole tutkimukseni kannalta oleellisia, jolloin niiden mainitsematta jättäminen parantaa tutkittavieni tunnistamattomuutta. Tutkimusaineistoa olen säilyttänyt lukitussa kaapissa ja omalla tietokoneellani salasanan takana. Tutkimukseni valmistuttua hävitän kaiken tutkimusmateriaalin ja lähetän raportin kaikille tutkimukseeni osallistuneille opettajille ja yhteistyötahoille.

5.3 Jatkotutkimusaiheet

Lasten kasvun ja oppimisen kolmiportainen tuki esiopetuksessa on laaja aihealue, josta on vain vähän tutkimustietoa saatavilla. Tämän vuoksi kaikki tähän aiheeseen liittyvä uusi tutkimus on tarpeellista ja perusteltua. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui toteutuneeseen tukeen, jolloin vähemmälle huomiolle jäivät tuen portaisiin liittyvä dokumentointi ja moniammatillinen yhteistyö sekä eri asiantuntijoiden että lasten vanhempien kanssa. Näitä teemoja olisi tarpeen tutkia tulevaisuudessa.

Kolmiportaisesta tuen toteuttamisesta pitäisi saada tutkittua tietoa esiopetuksen ja perusopetuksen lisäksi myös varhaiskasvatuksesta, koska kolmiportaisen tuen vieminen osaksi koko varhaiskasvatuksen tukijärjestelmää olisi kiinnostava tutkimuksen ja kehittämisen kohde. Tätä tukevat myös yhdysvaltalaiset tutkimukset RTI-mallin toimivuudesta varhaislapsuudessa liittyen, muun muassa päätöksen tekoon (VanDerHeyden ym. 2007, 246) ja varhaiseen kielelliseen tukemiseen (Vellutino ym. 2006, 168).

Tämän tutkimuksen myötä henkilökohtainen kiinnostukseni kohdistuu kaikkiin keskeisiin havaintoihin, joita kuvaan pohdinnassa. Erityisesti positiivisesti vahvistavien menetelmien käyttö ja lasten vahvuuksien huomioiminen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa kaipaavat lisätutkimusta. Vahvuuksien huomioimiseen pitäisi luoda malli ja arjen työkalu. Tämän mallin avulla voitaisiin luoda myönteinen ja tasa-arvoinen alku opettajan ja huoltajan väliselle yhteistyölle. Ahtiaisen ym. (2012, 55–56) mukaan tehostetun tuen oppimissuunnitelma voisi parhaimmillaan sisältäessään konkreettisia ehdotuksia olla tällainen arjen työkalu. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeeseen opettajat kirjasiivat lasten vahvuudet, mutta toteutuneissa tuen muodoissa ne eivät selkeästi näky-

neet. Tuen suunnittelun lähtökohtana oli käytetty lähinnä lasten pulmia ja tuen tarpeita. Tulevaisuudessa näitä kaikkia lasten tuen suunnittelun lähtökohtia olisi kiinnostavaa tutkia.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 270.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.
- Angrist, J. D. & Krueger, A. B. 1992. The effect of age at school entry on educational attainment: an application of instrumental variables with moments from two samples. *Journal of the American Statistical Association*, 87(418), 329–336.
- Bayat, M., Mindes G. & Covitt, S. 2010. What does RTI look like in preschool? *Early childhood education journal*, 37(6), 493–500.
- Bradley, R., Danielson, L. & Doolittle, J. 2007. Responsiveness to intervention 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 8–12.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., Gersten, R. M., Scammacca, N. N., Funk, C., Winter, A., Shih, M. & Pool, C. 2008. The effects of tier 2 interventions on the mathematics performance of first-grade students who are at risk for mathematics difficulties. *Learning disability quarterly*, 31(2), 48–63.
- Busch, T. W. & Reschly, A. L. 2007. Progress monitoring in reading: using curriculum-based measurement in a response-to intervention model. *Assessment for effective intervention*, 32(4), 223–230.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2007:47.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27.

- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1747.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Helsinki: Gummerus.
- European Commission 2013. The structure of the European education systems 2013/14: schematic diagrams.
- Ferri, B. A. 2011. Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International journal of inclusive education*, 16(8), 863–880.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention: why, what and how valid is it? *Reading research quarterly*. 41(1), 93–99.
- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bryant, J. & Davis G. N. 2007. Making "secondary intervention" work in a three-tier responsiveness-to-intervention model: findings from the first-grade longitudinal reading study of the national research center on learning disabilities. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 21(4), 413–436.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. & Young, C. L. 2003. Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence and implications for learning disabilities construct. *Learning disabilities research & practice*, 18(3), 15–171.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Hollenbeck K. N. 2007. Extending responsiveness to intervention to mathematics at first and third grades. *Learning disabilities research & practice*, 22(1), 13–24.
- Gresham, F. M. 2007. Response to intervention and emotional and behavioral disorders: best practices in assessment for intervention. *Assessment for effective intervention*, 32(4), 214–222.
- Harlacher, J. E., Walker, N. J. Nelson & Sanford, A. K. 2010. The "I" in RTI. Research-based factors for intensifying instruction. *Teaching exceptional children*, 42(6), 30–38.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15–16. PAINOS. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

- 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. Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 61.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Itkonen, T. & Jahnukainen M. 2010. Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education students in Finland and the United States. *Comparative sociology*, 9(2).
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2012. Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–92.
- Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotiki mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231.
- Komi, T. 2011. Tukea esioppilaille. *Lastentarha* 4/2011, 25–26.
- Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä – Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.
- Lastensuojelun keskusliitto 2004. VARPU – tukea ajoissa. Viitattu 27.11.2013. <http://www.varpu.fi/varpu>
- McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter D. R. & Dickey C. R. 2009. Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of positive behavior interventions*, 11(2), 82–93.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Gummerus, 79–148.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: University Press
- OAJ 2012. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n raportti.
- O'Meara, J. 2011. RTI with differentiated instruction, grades K–5: A classroom teachers guide. Corwin Press.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus. Määräys 1/011/2004.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49(2), 146–157.
- Rantala, A., Määttä, P. & Uotinen S. 2012. Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 373–401.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005a. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005b. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori ja L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Savolainen, T. 2012. Tehostettu tuki ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ideaalimalli esiopetuksessa – Oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Stipek D. J. 2003. School entry age. Teoksessa R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. De V. Peters (toim.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-5. Viitattu 12.12.2013 <http://www.child-encyclopedia.com/documents/StipekANGxp.pdf>.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori ja L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- VanDerHeyden, A. M., Snyder, P. A., Broussard, C. & Ramsdell, K. 2008. Measuring response to early literacy intervention with preschoolers at risk. *Topics in early childhood special education*. 27(4), 232–249.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Toinen tarkistettu painos. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. & Fanuele, D. P. 2006. Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading

disabilities: evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions.
Journal of learning disabilities, 39(2), 157–169.

LIITEET

LIITE 1: TUTKIMUSSOPIMUS OPETTAJILLE

Olen Heli Vehviläinen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiserityisopetusta. Teen pro gradu -tutkielmaa, jossa aiheenani on Kolmiportaisen tuen toteutuminen esiopetuksessa. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, minkälaista tukea lapset saavat esiopetuksessa tuen eri portailla ja koota opettajien käsityksiä siitä, miten nämä tukimuodot toimivat kunkin lapsen kohdalla.

Ensisijainen aineistonkeruumenetelmäni on lapsikohtainen kyselylomake, jonka täyttävät lapsen esiopetuksen opettaja ja/tai erityisopettaja. Jokainen tutkimukseen osallistuva opettaja täyttää 1–5 lomaketta. Tarvittaessa tarkennan kyselylomakkeen vastauksia haastatteleamalla opettajat. Haastattelu kestää noin puoli tuntia. Käytän haastatteluissa nauhuria litterointia varten.

Käytän kyselylomakkeilla ja haastatteluissa saamaani tietoa ja aineistoa luottamuksellisesti. Sitoudun siihen, että en käytä aineistoa muihin tarkoituksiin. Säilytän aineiston lukitussa kaapissa ja tuhoan aineiston tutkimukseni valmistuttua. Kyselylomakkeissa ja haastatteluissa esille tulleet asiat raportoin siten, että henkilöitä, joita kyselylomakkeet ja haastattelut koskevat ei voi välittömästi tunnistaa. Tutkimuksessani ei myöskään kerrota tutkimukseen osallistuvien esiopetusryhmien sijaintipaikkakuntaa.

Allekirjoittamalla tämän luvan annat suostumuksesi käyttää täyttämiesi kyselylomakkeiden ja haastattelujen aineistoja tutkimuksessani.

KIITOS OSALLISTUMISESTASI!

Paikka ja aika

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus ja nimenselvennys

Paikka ja aika

Tutkijan allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 2: TUTKIMUSSOPIMUS HUOLTAJILLE

Olen Heli Vehviläinen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiserityisopetusta. Teen pro gradu -tutkielmaa, jossa aiheenani on Kolmiportaisen tuen toteutuminen esiopetuksessa. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, minkälaista tukea lapset saavat esiopetuksessa tuen eri portailla ja koota opettajien käsityksiä siitä, miten nämä tukimuodot toimivat kunkin lapsen kohdalla.

Lapsenne esiopetuksen opettajat ovat lupautuneet mukaan tutkimukseeni. Tutkimukseni ensisijainen aineistonkeruumenetelmä on lapsikohtainen kyselylomake, jonka täyttävät lapsenne esiopetuksen opettaja ja/tai erityisopettaja. Opettajat täyttävät kyselylomakkeen vain niiden lasten osalta, joiden huoltajat antavat tällä kirjallisella suostumuksella luvan käyttää tietoja tutkimuksessani. Kyselylomakkeessa kysyn muutamia lapsen taustatietoja (etunimi, syntymäkuukausi ja –vuosi, mahdollinen diagnoosi ja lapsen tuen taso), tärkeintä tavoitetta esiopetusvuodelle, tavoitteen saavuttamista, lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita, lapsen saamaa tukea esiopetuksessa ja sen ulkopuolelle (esim. terapiat), tukimuotojen toimivuutta, muutoksia tuen tasossa/tukimuodoissa esiopetusvuoden aikana ja jatkosuunnitelmia. Tarvittaessa tarkennan kyselylomakkeen vastauksia haastattelulla opettajat.

Käytän kyselylomakkeilla ja haastatteluissa saamaani tietoa ja aineistoa luottamuksellisesti. Sitoudun siihen, että en käytä aineistoa muihin tarkoituksiin. Säilytän aineiston lukitussa kaapissa ja tuhoan aineiston tutkimukseni valmistuttua. Kyselylomakkeissa ja haastatteluissa esille tulleet asiat raportoin siten, että lapsia, joita kyselylomakkeet ja haastattelut koskevat ei voi tunnistaa. Tutkimuksessani ei myöskään kerrota tutkimukseen osallistuvien esiopetusryhmien sijaintipaikkakuntaa.

Allekirjoittamalla tämän luvan annat suostumuksesi käyttää kyselylomakkeiden ja haastattelujen aineistoja tutkimuksessani. Vaikka lapsenne ei tarvitsisi tukea esiopetuksessa toivon, että annatte suostumuksenne tutkimukselleni tällä kirjallisella sopimuksella.

Lisätietoja:

Heli Vehviläinen

p. 040 752 9594

heli.m.vehvilainen@student.jyu.fi

Palautathan alaosan täytettynä ja allekirjoitettuna viimeistään **pe 24.5.2013** lapsenne opettajalle. KIITOS!

✂-----

Lapseni _____ (Lapsen nimi)

saa olla mukana

ei saa olla mukana Heli Vehviläisen pro gradu –tutkielmassa keväällä 2013

Paikka ja aika

Huoltajan allekirjoitus ja nimen-
selvennys

LIITE 3: LAPSIKOHTAINEN KYSELYLOMAKE

Päiväkoti: _____ Opettajan nimi: _____

Lapsen etunimi: _____ Lapsen sukupuoli: _____

Lapsen syntymäkuukausi ja -vuosi: _____ Lapsen diagnoosi: _____

Lapsen tuen taso: yleinen tehostettu erityinenLapsen tärkein tavoite esiopetusvuodelle:

Kuvaile, kuinka tavoitteen saavuttaminen on onnistunut:

Kuvaile lapsen vahvuudet (kielellinen, kognitiivinen, motorinen, sosiaalinen ja emotionaalinen alue):

Kuvaile lapsen tuen tarpeet (kielellinen, kognitiivinen, motorinen, sosiaalinen ja emotionaalinen alue):

Jatkuu

Jatkuu

Kuvaile minkälaista tukea tämä lapsi on saanut esiopetuksessa tuen tarpeisiinsa:

Arvioi tälle lapselle esiopetuksessa käytettyjen tuen muotojen toimivuus:

Kuvaile minkälaista tukea tämä lapsi on saanut tuen tarpeisiin esiopetuksen ulkopuolella:

Kuvaile minkälaisia muutoksia lapsen tuen muodoissa ja/tai tuen tasoissa on tapahtunut esiopetusvuoden aikana:

Kuvaile lapsen jatkosuunnitelmat (Minkälaisessa ryhmässä lapsi on syksyllä 2013, ennusta tuen tarpeiden säilyminen/muutokset):

KIITOS VASTAUKSESTASI!

LIITE 4: TEEMAHAASTATTELURUNKO

TAUSTATIEDOT:

Kerro nimesi ja ammattisi!

Kuinka pitkä työkokemuksesi on? Kuinka kauan olet työskennellyt esiopetuksessa?

Millainen lapsiryhmäsi on?

Kuinka monta lasta? Kuinka monta yleistä, tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevaa lasta ryhmässäsi on?

KOLMIPORTAINEN TUEN TOTEUTUMINEN:

Onko kolmiportainen tuki käytössä jo ennen esiopetusta?

Kerro milloin lapsi tarvitsee YLEISTÄ TUKEA eli milloin pelkkä laadukas esiopetus ei riitä! Voit kertoa esimerkkejä!

Kerro milloin lapselle yleinen tuki ei riitä, vaan on aika siirtyä TEHOSTETTUUN TUKEEN! Voit kertoa esimerkkejä!

**Kuvaile millainen lapsi tarvitsee esiopetuksessa ERITYISTÄ TUKEA!
Voit kertoa esimerkkejä!**

Siirtyykö tukea tarvitsevat lapset esiopetuksessa tuen portailla toiseen suuntaan, esim. tehostetusta tuesta yleiseen tukeen?

KOKEMUKSET:

**Arvioi kolmiportaisen tuen toimivuutta esiopetuksen arjessa!
Mitä hyvää ja toimivaa? Mitä kehitettävää?**

Onko jotain mitä haluat vielä sanoa, esim. lapsista, joista olet täyttänyt kyselylomakkeen?