

Tuovi Kämppi ja Sari Rautiainen

**KOLMIPORTAINEN TUKIMALLI ESIOPETTAJIEN
ARVIOIMANA – HAASTATTELUTUTKIMUS**

**Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Kämppi, Tuovi ja Rautiainen, Sari. KOLMIPORTAINEN TUKIMALLI ESIOPETTAJIEN ARVIOIMANA – HAASTATTELUTUTKIMUS

Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 89 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esiopettajien käsityksiä ja kokemuksia kolmiportaisen tuen toteuttamisesta esiopetuksessa. Kiinnostuksen kohteena olivat tuen tasot, arviointi, monitahoinen yhteistyö sekä kolmiportaisen tukimallin periaatteet, inklusio ja varhainen puuttuminen. Tämän lisäksi selvitettiin kolmiportaisen tukimallin kehittämis- ja koulutuksellisia tarpeita esiopettajien arvioimana. Aiheen tutkiminen oli ajankohtaista, koska kolmiportaisuus on melko uusi asia ja sitä on tutkittu esiopetuksen näkökulmasta vähän.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkittavina oli 10 esiopettajaa kahdeksasta eri kunnasta. Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Kolmiportaisessa tukimallissa on paljon hyviä, tuen antamista selkeyttäviä tekijöitä, mutta toisaalta siinä on vielä kehittämistä. Lapsen tuen toteuttamiseksi kaivataan selkeitä ja yhteisiä määrittelyjä ja käytäntöjä. Arvioinnilla osana tuen toteuttamista on tärkeä työtä ohjaava merkitys, mutta sen käytäntöjä tulee selkeyttää. Monitahoinen yhteistyö on kantava rakenne kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Inklusio ja varhainen puuttuminen nähtiin tärkeinä, mutta niiden ymmärtäminen osana kolmiportaista tukimallia kaipaa vielä vahvistamista. Esiopettajat kokivat käytössä olevat lomakkeet, tuen tasojen määrittelyn, resurssit ja tukimallin laajentamisen varhaiskasvatukseen kehitettäväksi asioiksi. Koulutusta toivottiin kolmiportaisen tukimallin tuen tasojen selkeyttämiseen, inklusion toteuttamiseen ja arviointiin.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että kolmiportainen tukimalli voi toimia selkeyttävänä rakenteena lapsen kasvun ja oppimisen tuen toteuttamiselle. Kolmiportaisen tukimallin mukaisesta luokittelusta ei kuitenkaan saa muodostua rajoitetta tuen saamiselle. Tärkeintä on, että lapsi saa mahdollisimman varhain tarvitsemansa tuen. Tukimallin määrittelyä ja käytäntöjä tulee kehittää tulevina vuosina, jotta olisi mahdollista saavuttaa valtakunnallinen koulutuksellinen tasa-arvo. Olennaista on vahvistaa tukimallin periaatteiden, inklusion ja varhaisen puuttumisen, yhteyttä kolmiportaiseen tukimalliin kehittämällä henkilöstön koulutusta suunnitelmallisesti lapsen tukea palvelevaksi.

Asiasanat: kolmiportainen tuki, esiopetus, inklusio, varhainen puuttuminen

SISÄLTÖ:

1 JOHDANTO	1
2 ESIOPETUS JA KOULUNALOITUS	5
2.1 Esiopetuksen ja koulunaloituksen kansainvälisiä käytäntöjä.....	5
2.2 Suomalainen esiopetus	6
3 KASVUN JA OPPIMISEN KANSAINVÄLISIÄ TUKIMALLEJA	9
3.1 Response to intervention (RTI) -tukimalli	9
3.2 Kasvun ja oppimisen eurooppalaisia tukimalleja.....	11
4 KOLMIPORTAINEN KASVUN JA OPPIMISEN TUKIMALLI SUOMESSA	14
4.1 Kolmiportaisuuden taustaa.....	14
4.2 Kolmiportaisen tukimallin rakenne.....	18
4.3 Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki	22
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	26
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
6.1 Tutkimuksen kulku	27
6.2 Tutkimusaineisto ja tutkittavat.....	29
6.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	32
7 LÖYDÖT	35
7.1 Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa	35
7.1.1 Esiopettajien kokemuksia kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja vaikutuksista.....	35
7.1.2 Kolmiportaisen tuen tasot.....	38
7.1.3 Arvioinnin ja monitahoisen yhteistyön merkitys kolmiportaisen tuen toteuttamisessa.....	43
7.1.4 Inklusio ja kolmiportainen tuki	48
7.1.5 Varhainen puuttuminen kolmiportaisessa tukimallissa.....	51
7.2 Kolmiportaisuuteen liittyvät kehittämis- ja koulutustarpeet.....	52

7.2.1	Kehittämistarpeet	52
7.2.2	Koulutustarpeet	55
8	POHDINTA	57
8.1	Kolmiportainen tukimalli esiopetuksessa	57
8.2	Tutkimuksen uskottavuus	62
8.3	Jatkotutkimusaiheet.....	65
	Lähteet	67
	Liitteet	77
	LIITE 1: TUTKIMUSLUPAHAKEMUKSEN MALLI	77
	LIITE 2: HAASTATTELUKYSYMYKSET	79
	LIITE 3: HAASTATTELUSOPIMUS.....	81
	LIITE 4: AINEISTON ALUSTAVA TEEMOITTELU.....	82
	LIITE 5: YLEINEN TUKI ESIOPETTAJIEN ARVIOIMANA	83
	LIITE 6: TEHOSTETTU TUKI ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA	84
	LIITE 7: ERITYISEN TUEN LAPSI ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA	85
	LIITE 8: ERITYINEN TUKI ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA	86
	LIITE 9: YHTEENVETOA KOLMIPORTAISEN TUEN TUKIMUODOISTA ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA	87
	LIITE 10: INKLUUSION MERKITYS ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA	88
	LIITE 11: KOLMIPORTAISEN TUKIMALLIN KEHITTÄMISTARPEET ESIOPETTAJIEN MÄÄRITTELEMINÄ	89

1 JOHDANTO

Kolmiportainen tukimalli otettiin käyttöön Suomessa vuonna 2011 usean vuoden kehittämistyön tuloksena. Tarve oppimisen ja kasvun tuen uudistamiseksi lähti erityisopetuksen määrän kasvusta 2000-luvun alussa (Erityisopetuksen strategia 2007). Taustalla tässä uudistuksessa vaikutti haaste järjestää opetus yksilölliset erot huomioiden ilman leimaamista ja segregointia (European Agency 2013a, 7; Huhtanen 2011, 80). Inklusion, osallisuuden ja tasa-arvon lisääminen sekä ulkopuolelle sulkemisen vähentäminen ovat jo useita vuosikymmeniä olleet mielenkiinnon ja kehittämisen kohteena, sillä ne ovat olennainen osa ihmisarvoa ja -oikeuksia (UNESCO 1994, 11–14). Muutokset tuen järjestämisessä koskivat Suomessa esi- ja perusopetusta. Tässä tutkimuksessa selvitimme, millä tavalla nämä muutokset on otettu käyttöön esiopetuksessa.

Esiopetuksen järjestäminen muuttui kunnille pakolliseksi vuonna 2001 (Opetusministeriö 2000). Esiopetukseen osallistuminen on Suomessa vapaaehtoista, mutta siihen osallistuvat lähes kaikki lapset (Opetushallitus 2014a). Vuonna 2012 esiopetukseen osallistui 6-vuotiaiden ikäluokasta 99 % (Kunnat.net 2013). Kaikissa maissa lapsilla ei ole yhtä laajasti mahdollisuutta esiopetukseen kuin Suomessa. Monissa Euroopan maissa koulu alkaa jo 4–6-vuotiaana, joskin myös näissä maissa opetuksessa huomioidaan lapsen kehityksellinen ikä. (European Commission 2013a & 2013b.) Suomessa esiopetusta suunnitellaan velvoittavaksi, sillä laadukas esiopetus nähdään kaikkien lasten perusoikeutena ja ennaltaehkäisevän kasvatustyön muotona (Kinos & Palonen 2013).

Esiopetus on nivelkohta päivähoidon ja koulun välillä. Se muodostaa yhdessä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa lapsen kehityksen kannalta merkityksellisen jatkumon. (ESIOPS 2010, 7.) Esiopetus sijoittuu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen väliin ajallisesti, mutta myös sitä ohjaavien asiakirjojen suhteen. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, mutta siitä säädetään perusopetuslaissa (1998). Tasapainoilu näiden kahden eri järjestelmän välissä tuo omat haasteensa esiopetuksen ominaispiirteiden esille tuomiin, erityisesti kolmiportaiseen tukeen liittyen.

Kiinnostuksemme kolmiportaista tukimallia kohtaan lisääntyi erityispedagogiikan maisteriopintojen myötä. Olemme molemmat toteuttaneet aiemmin työssämme esiopettaji-

na sekä kolmiportaista tukimallia että aiempaa tukimallia. Tässä tutkimuksessa olemme käsitelleet suomalaisen kolmiportaisen tuen järjestämisen mallin taustaksi amerikkalaista Response to intervention -mallia (RTI) ja eurooppalaisia malleja. Näiden lisäksi käytössä on useita erilaisia, muun muassa kuntoutuspohjaisia, malleja, mutta jätämme ne tarkastelun ulkopuolelle tässä tutkimuksessa.

Suomessa kolmiportainen tukimalli on ollut käytössä esiopetuksessa vuodesta 2011. Sitä määrittelee perusopetuslaki (1998) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Periaatteina tässä mallissa ovat lähikoulu, inkluusio ja varhainen puuttuminen. (Ahtiainen ym. 2012.) Kolmiportainen tukimalli on tuonut tarvetta uudistaa monia käytäntöjä esi- ja perusopetuksessa. Erityisopetuksen strategia (2007) on ollut tärkeä asiakirja näiden uudistusten eteenpäin viemisessä (Ahtiainen ym. 2012, 24). Erityisopetuksen strategian (2007) tavoitteena on muun muassa tuen saamisen tasa-arvoisuus valtakunnallisesti, mikä tarkoittaa sitä, että kaikkien tulee voida saada tukea oppimiseensa asuinkunnasta riippumatta (Sarlin & Koivula 2009, 27). Käytäntöön strategian ehdotuksia tuotiin Tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen (Kelpo) avulla (Ahtiainen ym. 2012).

Kolmiportainen tukimalli on ollut käytössä muutamia vuosia, mutta sen määrittely on keskeneneräistä sitä ohjaavissa asiakirjoissa. Tämä näkyy muun muassa siinä, että kolmiportainen tuki tunnetaan esi- ja perusopetuksessa tällä nimellä, mutta sitä ei kuitenkaan ole mainittu käsitteenä perusopetuslaissa (1998), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) eikä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010). Kolmiportaisen tuen sijaan käytetään termejä kasvun ja oppimisen tuki esiopetuksessa (ESIOPS 2010, 18–29) sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuki (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 10–23).

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2013) on toteuttanut selvityksen kolmiportaisen tuen toteutumisesta. Kyselyssä selvitettiin, kuinka lakimuutos on vaikuttanut oppilaiden saamaan tukeen. Selvityksen mukaan toimintakulttuurien muutos kunnissa on vielä keskeneneräinen. Uudistuksen onnistumisessa nähdään tärkeänä opetuksen järjestäjän vastuu mahdollistaa edellytykset tukitoimille. Tuen kolmiportaisuuden toteuttamisessa on selvityksen mukaan paljon hyvää, vaikka siinä onkin edelleen haasteita. (Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2013, 8–21.)

Kolmiportaista tukimallia on tutkittu toistaiseksi melko vähän. Edellä mainitun Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n selvityksen (2013) lisäksi tätä tutkimusta aloittaessamme meillä oli käytettävissä ainoastaan Kelpo-hankkeen raportti (Ahtiainen ym. 2012). Näissä esiopetus on vain yksi näkökulma. Käsityksemme mukaan kolmiportaisuutta ei ollut tutkittu esiopetuksen näkökulmasta myöskään opinnäytetöissä. Yksi pro gradu -tutkielma liittyen kolmiportaiseen tukeen esiopetuksessa julkaistiin tämän tutkimuksen tekoaikana (Vehviläinen 2013). Tuen portailla – Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012 -selvitys julkaistiin vuoden 2014 alkupuolella. Siinä selvitettiin kuntien kokemuksia kolmiportaisen tukimallin vaikutuksista tuen toteuttamiseen johtavien virkamiesten ja hankekoordinaattorien näkökulmista. (Rinkinen & Lindberg 2014, 12–13.) Samoihin aikoihin valmistui myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014b) selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Sen mukaan tuen toteuttamisessa on suuria kuntakohtaisia eroja. Edellä mainittu Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n selvitys (2013) on osa tätä selvitystä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b.)

Esiopetus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää (Opetushallitus 2014b; Perusopetuslaki 1998), mutta käytännössä se jää usein marginaaliin tai jätetään käsittelemättä suomalaista koulutusjärjestelmää käsittelevissä kirjallisuudessa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b; Sahlberg 2011). Tähän vaikuttaa mahdollisesti se, ettei esiopetus sisälly oppivelvollisuuteen. Kuilu esi- ja perusopetuksen välillä näkyy myös kolmiportaista tukimallia käsittelevässä kirjallisuudessa, sillä se käsittelee kolmiportaista tukea pääasiassa peruskoulun näkökulmasta (ks. Huhtanen 2011; Ikonen & Krogerus 2009; Oja 2012). Lisäksi suomalaista esiopetusta käsittelevää kirjallisuutta on melko vähän ja se on pääsääntöisesti melko vanhaa. Näin ollen olemme hyödyntäneet tutkimuksessamme myös koulun puolelle suunnattua kirjallisuutta.

Tällä hetkellä on meneillään sekä esi- että perusopetuksen opetussuunnitelmien muutos. Uusien valtakunnallisten opetussuunnitelmien on tarkoitus olla valmiina vuoden 2014 loppuun mennessä ja ne on tarkoitus ottaa käyttöön 1.8.2016 alkavan lukuvuoden alusta. (Opetushallitus 2013a.) Myös varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistaminen on käynnissä ja siihen on suunnitteilla lapsen kehityksen ja oppimisen tueksi kolmiportainen tukimalli (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a, 43–46). Esi- ja perusopetuksen ko-

kemuksista kolmiportaisen tuen toteuttamisesta voivat hyötyä sekä esi- että perusopetus ja varhaiskasvatus.

Tässä tutkimuksessa selvitimme esiopettajien käsityksiä ja kokemuksia kolmiportaisesta tuesta ja sen toteuttamisesta esiopetuksessa. Selvitimme, miten tukea toteutetaan tuen eri tasoilla ja ovatko tuen toteuttamisen käytännöt, käsitteet ja periaatteet selkeitä tukea toteuttaville esiopettajille. Kiinnostuksemme kohteena olivat myös esiopetuksen kolmiportaisen tuen käytäntöjen mahdolliset kehittämiskohteet ja koulutustarpeet. Olemme halunneet tuoda esiin inklusion, ja siihen sisällyttämämme lähikoulun, sekä varhaisen puuttumisen merkityksen kolmiportaista tukimallia ohjaavina periaatteina. (Erityisopetuksen strategia 2007, 55–56.)

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Toteutimme aineistokeruun teemahaastatteluina, jotka analysoimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Eettisiä kysymyksiä olemme pohtineet ja kuvanneet tutkimuksen eri vaiheissa ja uskottavuutta pohdinnassa. Tässä tutkimuksessa käytämme nimitystä esiopettaja kaikista esiopetusta antavista henkilöistä riippumatta heidän ammattinimikkeestään tai työskentelypaikastaan. Kelpoisuusvaatimukset on määritelty Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986, 7 §). Esiopetuksen oppilaista käytämme pääsääntöisesti nimitystä lapsi. Lakiin viitatessamme käytämme nimitystä oppilas.

2 ESIOPETUS JA KOULUNALOITUS

2.1 Esiopetuksen ja koulunaloituksen kansainvälisiä käytäntöjä

Esiopetus- ja koulunaloitukset ovat kansainvälisesti vertailtuina toisistaan poikkeavia. Kokonaisuuden saamiseksi koulunaloitusvaiheesta eri maissa niiden järjestelmiä sekä niihin liittyviä käsitteitä on tarkasteltava maakohtaisesti ja suhteessa toisten maiden järjestelmiin. Koska eri maiden järjestelmät ja niitä kuvaavat käsitteet eivät ole toisiaan vastaavia, myöskään järjestelmien vertailu ei ole yksinkertaista. Tässä vertailun kohteena ovat Euroopan maat sekä Yhdysvallat.

Koulunaloitusikä vaihtelee tarkastelun kohteena olevien maiden kesken. Suurimassa osassa Euroopan maista koulu alkaa pakollisena 6-vuotiaana. Suomen lisäksi koulu alkaa pakollisena 7-vuotiaana Bulgariassa, Latviassa, Liettuassa, Puolassa, Ruotsissa ja Virossa. Alankomaissa ja Iso-Britanniaan kuuluvassa Pohjois-Irlannissa koulu alkaa 4-vuotiaana. Iso-Britannian muissa osissa, Englannissa, Skotlannissa ja Walesissa sekä Maltalla koulunaloitus on pakollista 5-vuotiaana. (European Commission 2013a & 2013b.) Myös Yhdysvalloissa koulu alkaa pääsääntöisesti 5-vuotiaana. Siinä voi kuitenkin olla vaihtelua eri osavaltioiden kesken. (Bureau of International Information Programs 2014, 2–4; Corsi-Bunker 2011a.)

Esiopetuksella (pre-primary education) käsitetään laajasti ajateltuna koulu- tai keskusperustaista (centre-based), vähintään kolmevuotiaille lapsille tarkoitettua opetusta. Se koskee eri maissa eri-ikäisiä lapsia ja voi vaihdella kestoltaan yhdestä vuodesta useampaan vuoteen. Osassa Euroopan maista varsinaista esiopetusta ei Suomessa tunnetulla tavalla järjestetä lainkaan. Pohjoismaista, Suomen tavoin, esiopetusta järjestetään vapaaehtoisena 6-vuotiaille ainoastaan Ruotsissa. Tanskassa esiopetusta järjestetään nollaluokalla koulun yhteydessä kaikille pakollisena. Esiopetusta ei tällä nimellä puolestaan ole Norjassa eikä Islannissa, joissa koulu alkaa pakollisena 6-vuotiaana. (European Commission 2013a & 2013b.) Yhdysvalloissa esiopetusta tarjotaan 3–4-vuotiaille, yleensä alhaisen tulotason perheiden lapsille, jotta he olisivat valmiita aloittamaan koulun 5- tai 6-vuotiaana (Bureau of International Information Programs 2014, 3).

Suomen esiopetusmallin vertailu muiden maiden järjestelmiin on vaikeaa niiden erilaisuuden vuoksi. Suomessa on polku varhaiskasvatuksesta, esiopetukseen ja edelleen

kouluun. Suomessa ja Ruotsissa esiopetuksella tarkoitetaan koulunaloittamisvuotta edeltävänä vuotena annettavaa oppimisvalmiuksien tukemista. (European Commission 2013a & 2013b; Kinos & Palonen 2013, 34–36.) Huolimatta siitä, että esiopetus ja koulunaloitus käsitetään eri tavoin eri maissa, niiden ei kuitenkaan katsota olevan 6-vuotiaiden opetukseen suhteutettuina sisällöllisesti kovin paljon toisistaan poikkeavia. Vaikka joissakin maissa koulu alkaa jo 4-vuotiaana, esimerkiksi lukemaan opettaminen kuitenkin aloitetaan suunnilleen samassa kehitysvaiheessa, noin 6–7-vuotiaana. (Kinos & Palonen 2013, 36.)

2.2 Suomalainen esiopetus

Suomessa esiopetuksen järjestämisestä säädetään ensisijaisesti perusopetuslaissa (1998). Päivähoidon puolella järjestettävää esiopetusta ohjaa myös laki (1973) ja asetus (1973) lasten päivähoidosta. Esiopetusta annetaan oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna, ja sitä tulee myös järjestää pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille oppivelvollisuuden alkamisvuonna (Perusopetuslaki 1998, 4 §). Se kestää pääsääntöisesti yhden vuoden (Perusopetuslaki 1998, 9 §).

Perusopetuslain (1998) mukaan vastuu esiopetuksen järjestämisestä on kunnilla. Esiopetusta toteutetaan sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen alaisuudessa. Järjestämispaikkana voi olla joko päivähoitopaikka tai koulu riippumatta siitä kumman alaisuudessa esiopetusta järjestetään. Hakkarainen (2002, 8) toteaa päivähoidon ja koulun erilaisen toimintakulttuurien vaikuttavan esiopetukseen. Näin ollen molemmat opetuksen järjestämispaikat antavat omanlaisensa lähtökohdat ja muodot esiopetukselle. Esiopetuksen opettajina voivat toimia kasvatustieteen kandidaatti, lastentarhanopettaja ja luokanopettaja sekä opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista säädetyn asetuksen (Asetus 986/1998, 7§) mukaisesti tietyin edellytyksin sosiaalikasvattaja, sosiaalialan ohjaaja tai sosionomi (AMK).

Perusopetuslaki (1998) määrittelee yleiset tavoitteet perusopetuksen lisäksi esiopetukselle. Esiopetuksen toteuttamista ohjaavat lisäksi Esiopetussuunnitelman perusteet (ESIOPS) (2010) sekä sen pohjalta laaditut paikalliset opetussuunnitelmat. Esiopetuksen opetussuunnitelma poikkeaa perusopetusta ohjaavasta perusopetuksen opetussuunnitelmas-

ta sisältöjen ja osittain toteuttamistapojenkin suhteen. (ESIOPS 2010; Perusopetuslaki 1998, 1 §; PEOPS 2004.)

Esiopetuksen tavoitteena on tukea lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa yhteistyössä huoltajien kanssa (Asetus 442/2012, 5 §; ESIOPS 2010, 6–7). Erityisopetuksen strategiassa (2007, 30) korostetaan esiopetuksen merkitystä sosiaalisesta taustasta ja oppimisvaikeuksista johtuvien erojen taustoittajana. Hakkaraisen (2002, 66) mukaan esiopetuksen merkitys voidaan nähdä eri tavoin. Usein korostetaan esiopetuksen merkitystä kouluvalmiuksien vahvistajana ja nivelvaiheena päivähoidosta kouluun. Tämä näkemys kuitenkin rajoittaa esiopetuksen mahdollisuuksia kokonaisvaltaisena kasvun ja oppimisen tukijana, sillä esiopetus vaikuttaa laajemminkin yksilön elämään kuin vain koulun aloitukseen. (Hakkarainen 2002, 66.)

Esiopetuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on lapsen oppimisen esteiden ja vaikeuksien varhainen toteaminen, mikä edellyttää kehityksen ja oppimisen jatkuvaa arviointia. Tuen tarpeet tulisi todeta ja niihin tulisi puuttua riittävän varhain, jotta ongelmien syveneminen ja jatkuminen voitaisiin estää. (ESIOPS 2010, 19.) Tämä edellyttää arvioinnin sisällyttämistä osaksi opettajan työtä ja kaikkia opetustilanteita (European Agency 2012a).

Perusopetuslaki (1998, 21 §) määrittelee arvioinnin puitteet kaikelle sen alaisuuteen kuuluvalla koulutuksella. Se sisältää sekä oppilaiden että opetuksen ja koulutuksen arvioinnin. Oppilaan arvioinnin tehtävänä on opiskelun ohjaaminen ja siihen kannustaminen. Oppilaan arvioinnin tulee kohdistua oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen ja sitä tulee suorittaa monipuolisesti. (Perusopetuslaki 1998, 21–22 §.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) arvioinnin suorittamista on käsitelty melko lyhyesti. Siinä arviointi on määritelty yleisten ja lapselle asetettujen tavoitteiden jatkuvaksi seurannaksi sekä oppilaan itsearviointin tukemiseksi. Tämän seurannan tulisi tapahtua pääosin opettajan ja lapsen vuorovaikutuksessa. Pääpaino arvioinnissa on lapsen kasvu- ja oppimisprosessin edistymisessä. (ESIOPS 2010, 54.)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen mukaan arviointia tulee suorittaa siten, että löydetään mahdollisimman hyvin inklusiivisuutta tukevat opetusmenetelmät (Watkins 2007). Oppimisen arviointi tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti siten, että se sisältäisi oppimisen tiedolliset, taidolliset, sosiaaliset ja emotionaaliset osa-alueet. Sen tulisi antaa tietoa oppimisprosessin etenemisestä. Toisaalta se ei saisi leimata oppijoita eikä aiheuttaa

muitakaan kielteisiä seurauksia. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 17; European Agency 2013c.) Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2014, 5–7) hankkeen perusteella oppimisen arviointia pidetään merkityksellisenä sekä opetuksen että oppimisen suhteen. Käytettävät arviointimenetelmät ja -välineet tulisi suunnitella siten, että ne soveltuisivat kaikkien oppilaiden arviointiin. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2014, 5–7.)

Tukea tarvitsevien oppilaiden arviointia toteutetaan yhteistyössä (Watkins 2007, 52–53). Määttä ja Rantala (2010, 160–166) määrittelevät tämän yhteistyön monitahoiseksi yhteistyöksi. Se sisältää opettajan tekemän yhteistyön oppilaan kanssa toimivien opettajien ja muiden ammattilaisten, päiväkodin tai koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden sekä vanhempien kanssa. Useissa asiakirjoissa (ESIOPS 2010; Perusopetuslaki 1998) käytetään termiä moniammatillinen, joka ei kuitenkaan sisällä vanhempia yhteistyökumppaneina, vaan heidät on mainittu erikseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 20) mukaan myös lapsen tulee saada olla mukana tuen suunnittelussa. Yhteistyön tulee lisäksi olla lapsen edun mukaista. Erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency 2013a, 46) ehdottaa, että monitahoista yhteistyötä sekä moniammatillisten verkostojen käyttöä pitäisi vahvistaa, jotta voitaisiin paremmin hyödyntää kaikkien osaaminen sekä resurssit mahdollisimman tehokkaasti.

Opettajalla on päävastuu monitahoisen yhteistyön toteuttamisesta (ESIOPS 2010, 20). Monitahoisen yhteistyön keskiössä esi- ja perusopetuksessa toimii oppilashuoltoryhmä, joka toteuttaa oppilashuoltoa (ESIOPS 2010, 39). Heinäkuun 2014 loppuun saakka oppilashuoltoa säätelee perusopetuslaki (1998, 31a §). Sen mukaan oppilashuoltoryhmään osallistuvat henkilöt, joiden tehtäviin kunkin oppilaan asiat kuuluvat. Esiopetuksessa heitä voivat olla rehtori tai päiväkodin johtaja, oppilaan opettaja ja erityislastentarhanopettaja (ESIOPS 2010, 43). Oppilashuollon tehtävänä on edistää lapsen oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia (ESIOPS 2010, 37; Perusopetuslaki 1998, 31a §). Myös oppilaan tehostetun ja erityisen tuen tarve sekä tuen aloittaminen tulee käsitellä oppilashuoltoryhmässä (Ahtiainen ym. 2012, 26). Uusi laki oppilas- ja opiskelijahuollosta (1287/2013) astuu voimaan 1.8.2014, ja se tuo mukanaan uudet oppilashuoltoa koskevat määräykset. Myös esiopetuksen opetussuunnitelmaan on tehty muutokset oppilashuollon osalta (Opetushallitus 2014c).

3 KASVUN JA OPPIMISEN KANSAINVÄLISIÄ TUKIMALLEJA

3.1 Response to intervention (RTI) -tukimalli

Yhdysvalloissa on käytössä Response to intervention -tukimalli (RTI), josta voidaan löytää yhteneväisyyksiä Suomen kolmiportaiseen tukimalliin. RTI:stä on olemassa paljon kansainvälisiä tutkimuksia (esim. Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter 2010; Fuchs & Fuchs 2006; Jimerson, Burns & VanDerHeyden 2007; Mack, Smith & Straight 2010). Siitä on käytössä malleja yksitasoisesta mallista alkaen seitsemän tasoiseen malliin (Fuchs, Fuchs, Lynn, Compton 2012, 264). Pyramidimalliin (mm. Fox ym. 2010) kuvattu RTI:n rakenne on samantyyppinen kuin Suomen kolmiportaisessa mallissa.

RTI-malli tuli aiemmin käytössä olleen älykkyyden ja suoriutumisen välistä risti-riitaa mittaavan mallin (discrepancy) tilalle (Fuchs & Fuchs 2007, 14). Foxin ym. (2010, 4) mukaan RTI:n tarkoituksena oli tarjota tukea mahdollisimman varhain aiemmalle mallille tyypillisen ongelmien odottamisen (wait-to-fail) sijaan. RTI kehitettiin lähestymistavaksi lasten oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen (Department of Education 2006). Vähitellen se on otettu käyttöön myös käytöksen pulmien tunnistamisessa esiopetukselta toiselle asteelle saakka (Bayat, Mindes & Covitt 2010, 493).

RTI:n toteuttamiseen on kaksi erilaista lähestymistapaa. Toinen on ongelmanratkaisumalli (problem solving) ja toinen on standardoitujen käytäntöjen malli (standard treatment protocol). (esim. Bayat ym. 2010; Fox ym. 2010; Fuchs & Fuchs 2006; Jimerson & Burns 2007; Mack ym. 2010.) RTI kehitettiin alunperin yleisopetuksen tarpeisiin tukea oppilaita (Bayat ym. 2010, 495). Sen tunnuspiirteitä ovat jo edellä mainitut oppimisen ja käytöksen ongelmien ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen. Niiden lisäksi olennaista on säännölliseen oppilaan ja opetuksen arviointiin perustuvien interventioiden tuottaminen kaikille oppilaille sekä inklusio ja monitahoinen yhteistyö. (esim. Fox ym. 2010, 4; Gilbert, Compton, Fuchs & Fuchs 2012, 6; Jimerson ym. 2007, 3.)

Knotekin (2007, 54) mukaan tuen monitasoisuus merkitsee RTI:ssä sitä, että ellei oppilas reagoi alemman tuen tason tutkimuspohjaiseen tukeen, hän siirtyy tuen seuraavalle tasolle, jolla hän saa yksilöllisempää ja intensiivisempää tukea omassa luokassa, erillisessä

pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Tuen tasoilla liikkumisen tulee olla joustavaa siten, että tuki perustuu oppilaan todelliseen tuen tarpeeseen ja että oppilas voi saada useamman tason tukea samanaikaisesti (Kratochwill, Clements & Kalymon 2007, 42). Huolimatta siitä, kuinka monta tasoa käytössä olevassa mallissa on, periaatteet ovat samat. Bursuck ja Blanks (2010, 421) näkevät tärkeänä, että oppilas siirretään erityisopetukseen vasta, kun hän on saanut riittävän pitkään korkealaatuista, tutkimustietoon pohjautuvaa (evidence-based: ks. EPPI-Centre 2014; What Works Clearing House 2014) ohjausta ja opetusta, ja kun hänen kehittymistään on arvioitu. Fuchs ym. (2012, 268–270) kannattavat erityisopetuksen sisällyttämistä osaksi RTI:ssä oppilaalle annettavaa tukea. Heidän lisäksi Compton ym. (2012, 205) ovat kritisoineet RTI-mallia siitä, että lapsen täytyy epäonnistua tuen ensimmäisellä ja toisella tasolla ennen kuin hän pääsee kolmannelle tasolle. Heidän mukaansa kolmannelle tasolle pitäisi päästä suoraan, kun kyseessä on oppilas, jolla on vahva tuen tarve.

RTI:n tavoitteena on tarjota kaikki lapsen tarvitsema tuki hänen lähikoulussaan, yleisopetuksen ryhmässä inklusion periaatteiden mukaan (Fox ym. 2010, 5, 8; Mack ym. 2010, 15). Gresham (2007, 16) toteaa, että tukea on myös pyrittävä antamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta välttyttäisiin ongelmien päällekkäis- ja pitkäaikaisvaikutuksilta.

Oppilaiden säännöllinen arviointi ja tavoitteiden toteutumisen seuranta ovat olennainen osa RTI:n toteuttamista (Fox ym. 2010, 4; Jackson, Pretti-Frontczak, Harjusola-Webb, Grisham-Brown & Romani 2009, 424). Arvioinnissa käytetään kaikille suunnattuja seulontoja, joiden tarkoituksena on tunnistaa oppilaat, joilla on oppimisen tai käytöksen haasteita. Seulonnan perusteella todetut tuen tarpeet selvitetään tarkemmilla arviointimenetelmillä, jotta tarjottava tuki voidaan sovittaa oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. (Gresham 2007, 16–17.) Useiden tutkijoiden mukaan sekä oppilaan taitojen kehittymistä että opetusta pitää arvioida säännöllisesti, jotta intervention vaikuttavuus voidaan todeta (Fox ym. 2010, 9; Olson, Daly III, Andersen, Turner & LeClair 2007, 119).

Gerzel-Short ja Wilkins (2009, 109) näkevät hyvän kommunikoinnin RTI:n toimivuuden avaintekijänä. Sen lisäksi vahva, monitahoinen yhteistyö on edellytys RTI:n käytön onnistumiselle. Yhteistyöhön osallistuvat luokanopettaja, erityisopettaja, perhe, muut palvelujen tuottajat, kuten terapeutit ja psykologi, sekä hallinto. (Jackson ym. 2009, 425.)

Yleis- ja erityisopettajan yhteistyö korostuu RTI:ssä. He suunnittelevat ja toteuttavat yhdessä arvioinnin ja arviointitiedon hyödyntämisen opetuksessa. (Mack ym. 2010, 19.) Näin oppilaiden tuen tarpeet voidaan kohdata mahdollisimman varhain ja tehokkaasti yleisopetuksessa (Jackson ym. 2009, 425).

3.2 Kasvun ja oppimisen eurooppalaisia tukimalleja

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (European Agency 2013b) mukaan kasvun ja oppimisen tuki järjestetään Euroopan maissa oppilaan tuen tarpeeseen perustuen. Useimmissa maissa opetus jaetaan yleis- ja erityisopetukseen. Erityisen tuen oppilaiden tukea on järjestetty yksi-, kaksi- tai moniväyläisenä. Tämä käytäntö näyttäisi olevan käytössä edelleen. Yksiväyläisyys tarkoittaa kaikkien oppilaiden tukemista pääasiassa yleisopetuksessa, moniväyläisessä mallissa oppilaiden tukemisessa yhdistyy yleis- ja erityisopetuksen käyttö ja kaksiväyläisessä mallissa puolestaan korostuu segregatio. (European Agency 2013a.) Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen jäsenmaiden kesken on sovittu, että segregoiduksi opetuksi määritellään opetus, jossa oppilas on erityisopetuksen luokassa tai koulussa koulupäivästään 80 % tai enemmän (European Agency 2012b, 5).

Suurimmassa osassa Euroopan maista näyttäisi olevan tavoitteena tarjota opetus yleisopetuksen ryhmissä. Oppilaiden tuen tarpeista riippuen heille tarjotaan tukea inkluusivisesti omassa luokassaan tai joko kokonaan tai osittain erityisluokissa tai erityiskouluissa. (European Agency 2013b.)

Kaikki Euroopan maat ovat allekirjoittaneet Salamancan sopimuksen (UNESCO 1994). Sillä on monissa maissa edelleen tärkeä merkitys erityisen tuen järjestämistä määrittelevänä asiakirjana. Sen mukaan kaikilla tulee olla mahdollisuus opiskella siten, että opiskelussa arvostetaan oppijoiden yksilöllisiä eroja ja keskitytään persoonallisiin vahvuuksiin heikkouksien sijaan. (European Agency 2013b.) Kaikki Euroopan maat ovat myös allekirjoittaneet YK:n vammaisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen (European Commission 2011). Sen tavoitteena on taata vammaisille ihmisille tasa-arvoiset mahdollisuudet yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä vähentää syrjintää (Suomen YK-liitto 2012). Suurin osa Euroopan maista on jo sekä allekirjoittanut että ratifioinut tämän sopimuksen (United Nations 2014). Suomi allekirjoitti sopimuksen ensimmäisten joukossa, mutta sen ratifiointi on

vielä kesken eikä sitä voida viedä loppuun ennen lainsäädäntöön tehtäviä muutoksia (Suomen YK-liitto 2012).

Inklusiivinen opetus on yleinen tavoite eurooppalaisissa maissa (European Commission 2012). Vaikka useissa maissa on tehty periaatteellisia päätöksiä inklusion suuntaan, monien maiden pitää kuitenkin vielä toteuttaa poliittiset tavoitteensa käytännössä (Meijer 2010). Kaikkien erilaisten oppijoiden tarpeisiin ei ole täysin pystytty vastaamaan kaikille yhteisissä kouluissa missään Euroopan maassa, vaan kaikissa maissa näyttäisi edelleen olevan myös erillisiä erityiskouluja. Joissain maissa inklusion toteuttaminen on pidemmällä kuin toisissa maissa (European Commission 2012). Esimerkiksi Italian lain mukaan yleisopetuksen kouluissa ei ole lainkaan erityisluokkia, vaan kaikki opiskelevat yhteisissä luokissa. Maan laki ei salli minkäänlaista syrjintää, erottelua tai segregointia. (European Agency 2012b, 38). Siellä järjestetään opetusta erityiskouluissa vain erittäin pienelle osalle (0,01 %) erityisopetuksen oppilaista. Italian lisäksi Ruotsissa, Islannissa ja Norjassa ainoastaan pieni osa oppilaista opiskelee segregoidusti erityiskouluissa. (European Commission 2012.) European Agencyn (2013b) internet-sivujen mukaan Ruotsissa erityisopetuksen tuki tulee järjestää mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen luokissa.

Euroopan komission (2012) julkaiseman raportin mukaan Belgiassa ja Saksassa kaikki erityisopetus järjestetään erityiskouluissa. Monissa Euroopan maissa on käytössä myös yleisopetuksen kouluissa olevia erityisluokkia. Raportin mukaan Sveitsissä ja Kreikassa erityisopetus järjestetään täysin erityisluokissa. Niissä ei näyttäisi olevan lainkaan erityisoppilaita yleisopetuksen luokissa. (European Commission 2012.) Erityisoppilaiden määrät vaihtelevat huomattavasti eri maiden kesken, Ruotsin 1,5 %:sta Islannin 24 %:iin. Euroopan komission raportissa tuodaan esille hyvinkin erilaiset tavat määrittellä erityisopetus. Näin ollen yhdenmukaista vertailua on hankala tehdä. (European Commission 2012.)

Maissa, joissa on suhteellisen laaja erityisopetusjärjestelmä, kuten esimerkiksi Belgiassa, Saksassa, Alankomaissa ja Ranskassa, inklusio koetaan uhkana erityiskouluille. Niissä erityisen tuen tarpeisiin on totuttu vastaamaan vain erityisluokissa ja -kouluissa eikä yleisopetuksessa ole totuttu kohtaamaan tuentarpeisia oppilaita. Näin ollen erityiskoulujen olemassaolo voidaan nähdä inklusion esteenä. (Meijer 2010.)

Useissa Euroopan maissa, muun muassa Ruotsissa, Norjassa ja Islannissa, oppilaat menevät pääsääntöisesti lähikouluun. Vanhemmilla on kuitenkin vaikuttamismahdollisuus

koulun valinnassa. Joissain Euroopan maissa, kuten Tanskassa, Alankomaissa, Belgiassa ja Italiassa, koulun valinta perustuu täysin vanhempien valintaan. Tosin näissäkin maissa valintaa voivat rajoittaa lapsen tuen tarpeet, sillä rajoituksena valinnalle mainitaan oppilaitoksen mahdollisuudet tarjota tukea. Joissakin maissa osa yleisopetuksen kouluista on erikoistunut tietyn pulman tukemiseen. Esimerkiksi Englannissa osalle yleisopetuksen kouluista on suunnattu lisäresursseja oppimisen tukemiseen. Näihin kouluihin menevät oppilaat, joilla on haasteita oppimisessa tai käytöksessä. (European Agency 2013b.)

Tuen järjestämisessä on monissa maissa, kuten Norjassa ja Saksassa, korostettu moniammatillista yhteistyötä. Ruotsissa kouluissa toimii moniammatillinen työryhmä oppilashuoltoryhmän nimellä kuten Suomessakin. Suuntauksena Euroopassa on enenevässä määrin myös se, että yleis- ja erityisopetuksen koulut tekevät yhteistyötä (European Agency 2013b). Erityiskouluja on muutettu useissa maissa, kuten Norjassa, Tanskassa ja Suomessa, yleisopetuksen kouluille tukea tarjoaviksi resurssikeskuksiksi (Meijer 2010).

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskukseen kirjallisuuskatsauksen (European Agency 2013a, 55–56) mukaan monissa Euroopan maissa on käytössä kansallinen oppilaiden luokittelukäytäntö perustuen oppilaan tuen tarpeisiin. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus suosittelee monissa yhteyksissä luopumaan luokittelusta, joka leimaa tai luokittelee oppilaita. Toisaalta luokittelua puolustetaan sillä, että niiden avulla voidaan varmistaa sopiva tuki oppilaalle. (European Agency 2013a, 55–56.)

Oppilaalle annettavan tuen järjestämisessä varhainen puuttuminen on nostettu esille useiden maiden linjauksissa. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskukseen kirjallisuuskatsauksen (European Agency 2013a, 56) mukaan yleinen käytäntö on ollut, että ongelmia on alettu korjata vasta, kun ne ilmaantuvat. Katsauksessa todetaan, että nykyään yhä useammassa maassa on alettu kiinnittää huomiota varhaiseen puuttumiseen, ongelmien ennaltaehkäisyyn.

4 KOLMIPORTAINEN KASVUN JA OPPIMISEN TUKIMALLI SUOMESSA

4.1 Kolmiportaisuuden taustaa

Erityisopetuksen tarve kasvoi Suomessa 2000-luvun alussa sekä esi- että perusopetuksessa (Ahtiainen ym. 2012, 9). Siihen vaikutti Sarlinin ja Koivulan (2009, 25–26) mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvun lisäksi ennalta ehkäisevien tukimuotojen tehoton käyttö. Tilanteeseen haluttiin muutos, sillä tuen tehokkaammalla käytöllä nähtiin olevan yhteys myös syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn (Ahtiainen ym. 2012, 9). Erityisopetusta koskevia muutoksia työstämään perustettiin työryhmä, jonka kehittämistyön tuloksena julkaistiin Erityisopetuksen strategia (2007).

Aiemmin opiskelun tuki jaettiin yleiseen tukeen ja erityistä tukea tarvitsevien opetukseen (ESIOPS 2000; PEOPS 2004). Oppimisen tuen painopistettä oli tarve muuttaa yleistä tukea paremmin hyödyntäväksi, sillä laadukkaan perusopetuksen nähtiin olevan tehokasta vaikeuksien ennalta ehkäisyä (Sarlin & Koivula 2009, 25–26). Tukitoimien saaminen edellytti aiemmin diagnoosia, mikä useimmiten hidasti niiden aloittamista (Huhtanen 2011, 60). Muutoksella haluttiin korostaa pedagogista asiantuntijuutta aiemman psykologisen ja lääketieteellisen painotuksen sijaan. Tavoitteena oli, että lapsi saisi nopeammin oman tarpeidensa mukaista riittävän ajoissa aloitettua tukea (Ahtiainen ym. 2012, 36; Erityisopetuksen strategia 2007, 55).

Erityisopetuksen strategiaa työstänyt ohjausryhmä laati lukuisia ehdotuksia opetuksen järjestämisen uudistamiseksi. Yhtenä merkittävimpänä uudistuksena ehdotettiin tukimallin muuttamista kolmiportaiseksi. Yleisen ja erityisen tuen välille esitettiin otettavaksi käyttöön uusi tukimuoto, tehostettu tuki, jonka käyttöönoton tarkoituksena oli vähentää erityisen tuen antamisen tarvetta. (Ahtiainen ym. 2012, 24–25; Erityisopetuksen strategia 2007, 56) Kolmiportaisen mallin käsitteiden ja rakenteen avaamista jatkettiin valtakunnallisen Kelpo-hankkeen avulla (Ahtiainen ym. 2012).

Strategiassa ja Kelpo-hankkeessa esille tulleet tuen muutosehdotukset vietiin lakiin vuonna 2011, jolloin vuodelta 1998 peräisin olevaa perusopetuslakia uudistettiin tuen osalta (Ahtiainen ym. 2012, 25; Erityisopetuksen strategia 2007; Perusopetuslaki 1998). Saman-

aikaisesti uudistettiin myös opetussuunnitelman perusteita, jotka otettiin käyttöön elokuussa 2011 (ESIOPS 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Koska esiopetus on perusopetuslain alaista toimintaa, uudistukset muuttivat tuen järjestämisen periaatteita myös esiopetuksessa (Perusopetuslaki 1998). Lain voimaan tulon myötä opetuksen ja oppimisen tuen painotus siirtyi lähikoulun ja inklusiivisuuden sekä varhaisen puuttumisen periaatteiden mukaiseksi (Ahtiainen ym. 2012; Opetuksen ja oppimisen tuki 2012). Nämä periaatteet ovat samansuuntaiset jo aiemmin käsitellyn amerikkalaisen RTI-mallin kanssa (Fox ym. 2010, 4; Jimerson ym. 2007, 3). Ahtiainen ym. (2012, 26) mukaan koulun on muutettava käytäntöjään joustavammiksi, jotta kolmiportaisuuden periaatteet ja tavoitteet oppilaiden tarpeisiin vastaamisesta voitaisiin saavuttaa.

Lähikouluperiaatteen mukaan oppilaalle tulee järjestää opetus ja riittävä oppimisen tuki koulussa, jossa hän opiskelisi, ellei hänellä olisi erityisopetuspäätöstä. Opetuksen kehittämisen tavoitteena on ottaa huomioon kaikkien lasten tarpeet siten, että kaikkien oppilaiden opetus voidaan järjestää yleisopetuksen luokassa. (Erityisopetuksen strategia 2007, 55.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 19) mukaan lapsen tarvitsema tuki tulee antaa hänen omassa esiopetusryhmässään, ”...ellei tuen antaminen välttämättä edellytä lapsen siirtämistä toiseen esiopetusryhmään tai muuhun soveltuvaan esiopetuksen järjestämispaikkaan”. Perusopetuslaissa (1998, 6 §) puolestaan puhutaan lähikoulusta tai muusta soveltuvasta paikasta.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2009) on laatinut suositukset, joiden mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus tulisi toteuttaa. Perimmäisenä tavoitteena on kaikille yhteinen koulu, mikä tarkoittaa sitä, että kaikilla oppilailta on samanlaiset oikeudet ja mahdollisuudet tuen tarpeesta riippumatta. Kaikille yhteisen, inklusiivisen, koulun toteutuminen edellyttää koulujärjestelmältä joustavuutta, jotta se voisi vastata oppilaiden hyvinkin erilaisiin tarpeisiin. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 7.) Näin ollen huomion kiinnittäminen kulttuurin ja käytäntöjen muutokseen nähdään koulujen tehtävänä inklusion kehittämisessä (Runswick-Cole 2011, 113).

Oppilaiden tukijärjestelmän kehittämisen taustalla vaikuttavat kansainväliset inklusiivista koulua koskevat sopimukset, mikä näkyy täysin segregoidussa opetuksessa olevien oppilaiden vähenemisenä kaikkialla Euroopassa (Ahtiainen ym. 2012, 24; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 23). UNESCO:n Salamancan julistuksessa (1994)

korostetaan kaikkien lasten oikeutta koulutukseen kaikille avoimessa koulussa inklusioperiaatteiden mukaisesti riippumatta heidän erityistarpeistaan tai taustastaan. Sen mukaan on löydettävä tavat opettaa kaikkia oppilaita tehokkaasti ja inklusiivisesti. Inklusiivinen opetus ei ole ainoastaan laadukasta, vaan se auttaa myös vähentämään syrjiviä asenteita muuttaen koko yhteiskuntaa suvaitsevammaksi ja inklusiivisemmaksi. (UNESCO 1994, 6–7.)

Inklusion perustana on kaikkien oppilaiden mahdollisuus opiskella yleisopetuksessa (Meijer 2010). Pelkkä oppilaiden sijoittaminen samoihin luokkiin voi johtaa tukea tarvitsevien oppilaiden kiusaamiseen ja syrjäytymiseen. Ensisijaisen tärkeää on se, kuinka oppilaiden välisiä suhteita ja osallisuutta tuetaan. (Runswick-Cole 2011, 113–117; Taylor & Moniz-Tadeo 2012, 19–20.) Inklusiivisten periaatteiden mukaan tavoitteena on kehittää koulua aiempaa tasa-arvoisemmaksi, kaikki oppilaat yhteisönsä hyväksyväksi kouluksi, joka ottaa huomioon oikea-aikaisesti jokaisen oppilaan tarvitseman tuen (Ahtiainen ym. 2012, 46). Jotta koulutuksellinen tasa-arvo voisi toteutua, on periaatteiden oltava valtakunnallisesti yhtenäiset. Kuntien käytännöt oppimisen tuen järjestämisessä vaihtelevat vielä suuresti. (Sarlin & Koivula 2009, 27.) Käytössä on oltava yhteinen, erilaisuutta kohtaan myönteinen toimintakulttuuri, jossa opetuskäytäntöjen kehittäminen koetaan tapana kehittää kaikkien, ei vain tukea tarvitsevien oppilaiden, opetuksen laatua (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 18–19; Unesco 1994, 21–25).

Meijerin (2010) mukaan inklusioperiaatteiden hyväksymiseen ja omaksumiseen kouluissa ja vanhempien keskuudessa vaikuttavat koulujen mahdollisuudet tarjota tukea sitä tarvitseville. Ellei tukea ole saatavilla yleisopetuksen kouluissa, asenteet inklusiota kohtaan ovat epäilevämpiä. Inklusion toteutumiseen vaikuttavatkin opettajien tiedot, taidot ja asenteet. (European Agency 2013b; Meijer 2010.) Meijerin (2010) mukaan asianmukainen opettajankoulutus on merkittävä avaintekijä inklusiiossa. Onnistuakseen inklusion tulee olla hyvin suunniteltua ja sen toteutuksen pitää perustua tavoitteisiin, joita kohti pyritään (Runswick-Cole 2011, 117). Tutkimukset osoittavat, että inklusion onnistumisen edellytyksenä ovat muiden muassa riittävät resurssit, yhteisopettajuus, joustavat opetusratkaisut ja heterogeeniset ryhmät sekä tehokas opetus (European Agency 2013a, 26; Meijer 2010).

Pool ja Hourcade (2011, 267) toteavat, että varhaisella puuttumisella on tärkeä merkitys kehityksen tukemisessa. Sen määrittelyyn liittyy useampia näkökulmia. Ensinnä-

kin sillä tarkoitetaan lapselle annettavaa tukea hänen elämänsä varhaisvuosina. Toisaalta sillä tarkoitetaan tuen antamista mahdollisimman varhain, kun tuen tarve ilmenee, iästä riippumatta. (Erityisopetuksen strategia 2007, 56; Huhtanen 2011, 40–43; Oja 2012, 43.) Varhaiseen puuttumiseen sisältyy tuen antamisen lisäksi oppimisessa ilmenevien riskitekijöiden ja vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä niihin puuttuminen. Näin pyritään välttämään ongelmien syveneminen ja kasautuminen. (ESIOPS 2010, 19; Sarlin & Koivula 2009, 24.) Lisäksi oikea-aikainen tuen antaminen sopivalla intensiteetillä pienentää myöhempiä tuen tarvetta (ESIOPS 2010, 19).

Perusopetuslain (1998, 30 §) mukaan oppilaalla on oikeus saada ”...riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä”. Alle kouluikäisen lapsen kohdalla varhaisen puuttumisen pääpaino on käytökseen, puheeseen ja hyvinvointiin liittyvissä asioissa. Kouluikäisellä painotus siirtyy oppimiseen ja asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamiseen. (Huhtanen 2007, 29.) Yell ja Walker (2010, 127) ovat todenneet, että vahvalla varhaisella puuttumisella voidaan todennäköisesti pienentää akateemisia ja käytöksen pulmia. Pool ja Hourcade (2011, 267) pitävät varhaisessa puuttumisessa tärkeänä varhaisvuosien kokemuksia ja ihmissuhteita. He toteavat, että siinä on olennaista kehityksellisten riskien tunnistaminen. Ihanteellisimmassa tapauksessa varhaista tukea annetaan ennen kuin varsinaista tuen tarvetta ilmaantuu (Huhtanen 2011, 40).

Suomalainen termi varhainen puuttuminen on peräisin kansainvälisessä keskustelussa käytetystä termistä *early intervention*. Tällä tarkoitetaan intervention aloittamisen sijaan koko prosessia tuen havaitsemisesta sen järjestämiseen. (Heinämäki 2007, 17.) Varhainen puuttuminen on saanut terminä negatiivisen leiman. Sen tilalle onkin luotu erilaisia korvaavia termejä, kuten esimerkiksi varhainen tuki, varhainen havainnointi, havaitseminen, huomaaminen, toteaminen ja toimiminen. (Huhtanen 2011, 40–41.) Huhtanen (2011, 12) ottaa esille myös käsitteen pedagoginen ennakointi, jossa yhteistyössä puututaan oppilaan tilanteeseen lähtökohtana oppilaan vahvuudet tavoitteiden saavuttamiseksi.

Simeonsson (1991) jaottelee varhaisen puuttumisen kolmeen ennalta ehkäisevään tasoon: primaariseen, sekundaariseen ja tertiääriseen. Hänen mukaansa primaariprevention avulla on tarkoitus vähentää ja ehkäistä ongelmien syntymistä. Sekundaarisen prevention tavoitteena on pienentää jo olemassa olevien ongelmien vaikutusta. Tertiäärisen prevention

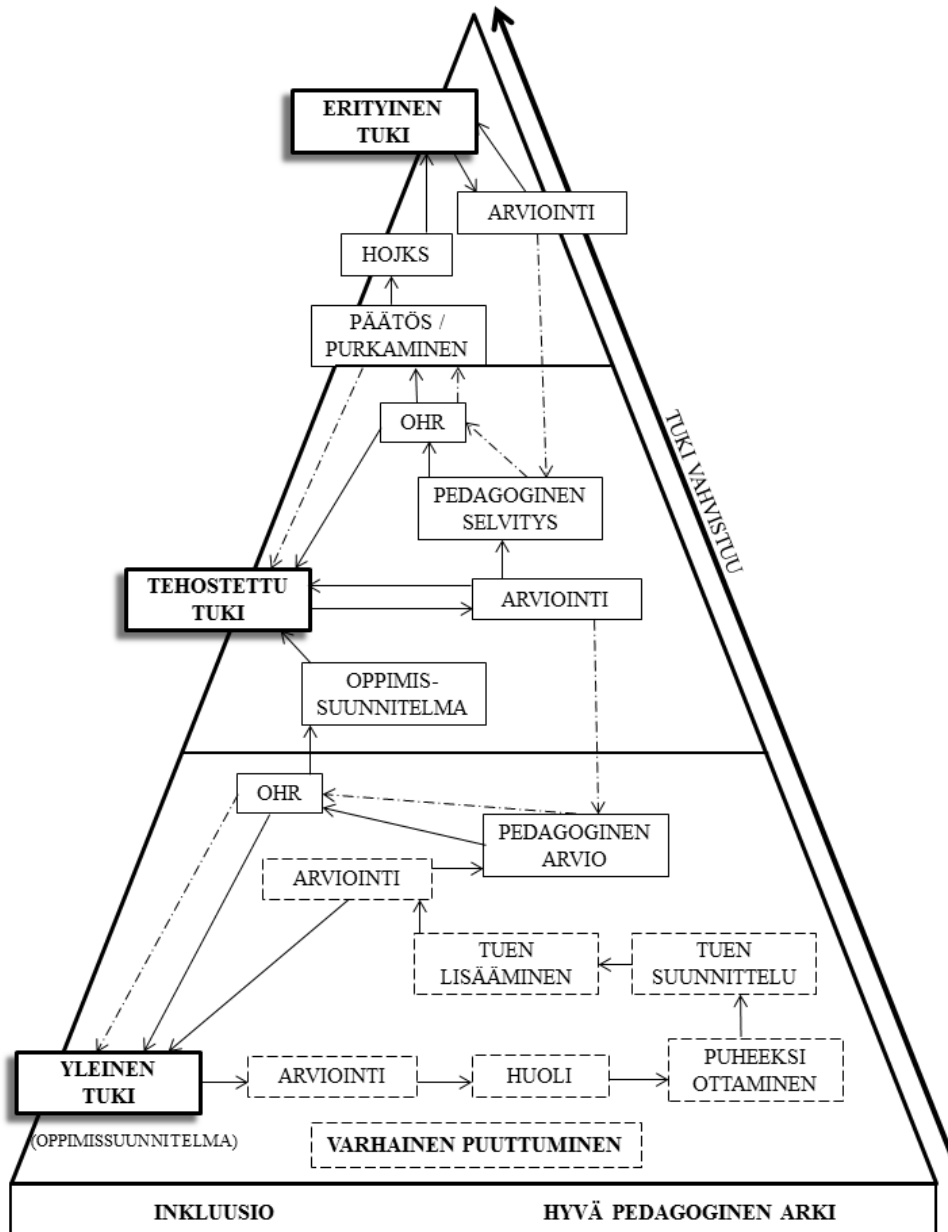
avulla puolestaan pyritään vähentämään häiriöiden aiheuttamia vaikutuksia. Simeonsson korostaa lisäksi perheen roolia varhaisen puuttumisen prosessissa. (Simeonsson 1991.)

4.2 Kolmiportaisen tukimallin rakenne

Suomalaista kasvun ja oppimisen tuen kolmiportaista mallia kuvataan kolmiomuodolla. Tämän mallin on kehittänyt Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus kolmiportaisen tuen kehittämistoiminnan pohjalta. (Ahtiainen ym. 2012, 25–26.) Tässä työssä kolmiportaisuus on kuvattu kuviossa 1. Se on mukailtu Ahtiaisen ym. (2012) kolmiportaista tukea kuvaavasta mallista. Kuviossa on huomioitu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) ja Erityisopetuksen strategian (2007) linjaukset. Lisäksi siinä on hyödynnetty Huhtasen (2011), Ojan (2012) sekä Sarlinin ja Koivulan (2009) näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta.

Alkuperäisessä mallissa (Ahtiainen ym. 2012, 26) oppimisen ja kasvun tuen perustana on hyvä perusopetus. Tässä työssä kasvun ja oppimisen tuen perustana on käytetty termiä hyvä pedagoginen arki, sillä se kuvaa laajemmin esiopetuksen tehtävää kuin hyvä perusopetus, joka viittaa perusopetukseen koulussa. Hyvän pedagogisen arjen rinnalla esiopetuksen perustana on inklusiivinen opetus Erityisopetuksen strategian (2007, 55) mukaisesti. Kuvion kolmiomuodolla kuvataan tukea saavien lasten suhteellista osuutta opetusjärjestelmässä (Ahtiainen ym. 2012, 26). Näin ollen kuvion leveä alaosa, yleinen tuki, verrattuna kuvion ylempiin osiin, tehostettuun ja erityiseen tukeen, kuvaa sitä, että yleistä tukea saavia oppilaita on enemmän kuin ylemmillä tasoilla tukea saavia. Kuvion oikealla puolella oleva nuoli kuvaa tuen määrän ja intensiteetin lisääntymistä siirryttäessä vahvempaa tukea kohti.

Kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli sisältää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen (Ahtiainen ym. 2012; Sarlin & Koivula 2009, 24). Yleisen tuen taso on Huhtasen (2011, 44) mukaan ennalta ehkäisevää toimintaa. Hän määrittelee tehostetun ja erityisen tuen pääasiassa korjaavana toimintana. Tehostettu tuki voidaan hänen mukaansa nähdä toisaalta myös ennalta ehkäisevänä toimintana, jolla pyritään pienentämään korjautuvan toiminnan tarvetta. (Huhtanen 2011, 42–44.) Näissä tuen tasoissa voidaan nähdä yhteneväisyyttä Simeonssonin (1991) varhaisen puuttumisen mallin kanssa.



KUVIO 1. Kolmiportainen tukimalli mukailleen Ahtiaista ym. (2012), Erityisopetuksen strategiaa (2007), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2010), Huhtasta (2011) Ojaa (2012) sekä Sarlinia ja Koivulaa (2009)

Huom. Kolmion sisällä olevat yhtenäiset nuolet kuvaavat siirtymistä tuen tasoilla. Katkoviivanuolet kuvaavat siirtymistä tuen tasoilla alaspäin. Kuviossa on kuvattu myös varhaisen puuttumisen prosessi (katkoviivalaatikot). OHR = oppilashuoltoryhmä

Yleisen tuen tasolla tapahtuvan arvioinnin perusteella havaittu huoli on varhaisen puuttumisen lähtökohta. Varhaiseen puuttumiseen liittyvät vaiheet on merkitty kuvioon laatikoin, joissa on katkoviivat. Tässä vaiheessa huoli otetaan puheeksi huoltajan ja mahdollisten muiden asiantuntijoiden kanssa. Lapselle suunnitellaan tietoisemmin vahvempia tukitoimia hänen tarpeitaan vastaaviksi. (Huhtanen 2011, 43.) Yleisen tuen tukimuodot voidaan kirjata lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan. Sovitun ajan jälkeen arvioidaan lapsen oppimisen edistymistä sekä tukitoimien tehokkuutta. Jos lapsen oppiminen on edistynyt toivotusti, tuen voidaan katsoa olleen tehokasta ja näin ollen lapsi jää yleiseen tukeen. Ellei oppimista tapahdu riittävästi, lapselle tehdään pedagoginen arvio, jossa arvioidaan hänen oppimistaan, tuen tarpeitaan ja saamaansa tukea. Pedagogisen arvion tekemisestä vastaa esiopettaja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa. Pedagoginen arvio käsitellään oppilashuoltoryhmässä, jossa päätetään tehostetun tuen aloittamisesta tai oppilaan yleisen tuen jatkamisesta. (Ahtiainen ym. 2012, 25; ESIOPS 2010, 21–22.)

Tehostetun tuen aluksi tukitoimet kirjataan lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan (ESIOPS 2010, 22). Lapsen oppimista ja tukitoimien tehokkuutta arvioidaan säännöllisesti, minkä perusteella lapsen tukeen tehdään muutoksia tehostetussa tuessa tai hänelle tehdään pedagoginen selvitys tehostettua tukea vahvempien tukitoimien tarpeesta. Pedagoginen selvitys käsitellään oppilashuoltoryhmässä, jossa päätetään oppilaan tehostetun tuen jatkamisesta tai erityiseen tukeen siirtämisestä. Jos oppilas päätetään siirtää erityiseen tukeen, hänelle tehdään erityisen tuen päätös. Tällöin hän alkaa saada erityistä tukea, joka on vieläkin intensiivisempää ja yksilöllisempää tukea kuin tehostettu tuki. (Erityisopetuksen strategia 2007, 57; Oja 2012, 46–47.) Olennaista on, että tuki suunnitellaan pitkäjänteisesti, sitä annetaan joustavasti ja sitä muutetaan tuen tarpeen mukaan (ESIOPS 2010, 19).

Erityisen tuen aloittamiseksi lapselle tulee myös tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa määriteltäviä tavoitteita ja tukitoimia arvioidaan säännöllisesti. Jos erityisen tuen tukimuodot ovat riittävän tehokkaita ja lapsen oppiminen edistyy, hänen tukeaan on mahdollista keventää ja näin ollen siirtää hänet tehostettuun tukeen. Tuen tasoilla alaspäin siirtyminen edellyttää pedagogisen selvityksen tai arvion tekemistä ja asian käsittelyä oppilashuoltoryhmässä. Kun kyseessä on erityinen tuki, myös erityisen tuen päätös tulee purkaa. (ESIOPS 2010, 22, 24.) Kuviossa tuen tasoilla alaspäin siirtyminen on kuvattu katkoviivanuolilla.

Tuen antaminen kolmiportaisessa mallissa edellyttää arvioinnin suorittamista (Perusopetuslaki 1998, 22 §). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2010, 21) todetaan, että arvioinnin tulee olla säännöllistä, jotta lapsen kasvua ja kehitystä voidaan seurata sekä sen myötä reagoida muutoksiin. Ahtiaisen ym. (2012, 25–26) mukaan tuen tasolta toiselle siirtymiseen liittyvästä arvioinnista käytetään termiä havaitseminen. Arvioinnin merkitys kasvaa tuen tarpeen lisääntyessä. Yleisessä tuessa arviointi nähdään opettajan työhön kuuluvana tehtävänä kaikissa esiopetustilanteissa. (ESIOPS 2010, 19–21; European Agency 2012a). Tehostetun tuen piirissä olevan lapsen kasvun ja oppimisen arvioinnin edellytetään olevan säännöllistä ja tapahtuvan tarvittaessa monitahoisena yhteistyönä (ESIOPS 2010, 22; European Agency 2012a). Erityisen tuen piiriin kuuluvan lapsen tuen tarpeen arvioinnissa tulee huomioida kaikkien lasten kanssa työskentelevien henkilöiden ja huoltajan arviot riskitekijöistä lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyen. (ESIOPS 2010, 22; European Agency 2012a.)

Oppilaalle tarjottavat tuen muodot ovat jokaisella tuen tasolla pääasiassa samat. Ne on kuvattu taulukossa 1. Niiden painotus on kuitenkin erilainen riippuen tuen tasoista, mikä näkyy kuviossa lihavoitina. (Sarlin & Koivula 2009, 31.) Lapsen tuen tarve voi vaihdella, mikä tulee huomioida tukea suunniteltaessa. Tuen tarve voi olla tilapäistä tai jatkuvaa ja vähäistä tai vahvempaa, mutta se voi olla myös yhden tai useamman tukimuodon yhdistelmä. (ESIOPS 2010,18.)

TAULUKKO 1. Kolmiportaisen tuen tukimuodot ESIOPS:ia (2010), European Agencya (2012a), Perusopetuslakia (1998) ja Sarlinia ja Koivulaa (2009, 31) mukailten

Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Erityinen tuki
eriyttäminen oppilaanohjaus tukiopetus monitahoinen yhteistyö oppilashuollon tuki osa-aikainen erityisopetus apuvälineet tulkitsemispalvelut avustajapalvelut ohjaus- ja tukipalvelut joustavat ryhmittelyt	eriyttäminen oppilaanohjaus tukiopetus monitahoinen yhteistyö oppilashuollon tuki osa-aikainen erityisopetus avustajapalvelut joustavat ryhmittelyt apuvälineet tulkitsemispalvelut ohjaus- ja tukipalvelut	eriyttäminen oppilaanohjaus tukiopetus monitahoinen yhteistyö oppilashuollon tuki osa-aikainen erityisopetus avustajapalvelut joustavat ryhmittelyt apuvälineet tulkitsemispalvelut ohjaus- ja tukipalvelut erityisopetus

Huom. Tukimuotojen painotukset tuen eri tasoilla on merkitty lihavoineilla.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 20–21) on yleisen tuen tukimuotoina mainittu opetuksen eriyttäminen, opettajien yhteistyö ja opetusryhmien joustava muuntelu. Myös erityislastentarhanopettajan, erityisopettajan ja avustajan työpanosta voidaan käyttää keinoina vastata lasten tuen tarpeisiin. Tuen rakentaminen tehdään yhteistyönä huoltajan ja lapsen sekä tarvittaessa eri ammattilaisten kanssa. (ESIOPS 2010, 20–21; European Agency 2012a.) Tehostetussa tuessa tuen tulee pohjautua yleiseen tukeen ja hyvin suunniteltuun pedagogiseen arkeen sekä niiden kehittämiseen ja vahvistamiseen (Huhtanen 2011, 11–12). Siinä korostuu erityislastentarhanopettajan tai erityisopettajan rooli, kuten myös lapsen yksilöllisen ohjauksen ja joustavien ryhmittelyjen merkitys. Lisäksi yhteistyötä kodin ja oppilashuollon kanssa vahvistetaan. (ESIOPS 2010, 21.) Erityisessä tuessa oleville on edellä mainittujen tukimuotojen lisäksi annettava erityisopetusta (ESIOPS 2010, 21; Perusopetuslaki 1998, 17§). Yhteistyö sekä moniammatillisesti että vanhempien kanssa tiivistyy erityisen tuen myötä (Sarlin & Koivula 2009, 30).

4.3 Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki

Esiopetuksessa yleinen tuki perustuu Esiopetussuunnitelman perusteiden (2010, 20) mukaan laadukkaaseen opetukseen sekä jokaisen lapsen oikeuteen saada ohjausta ja tukea kasvuun ja oppimiseen. Yleinen tuki on tarkoitettu kaikille esiopetuksen oppilaille. Lasten erilaiset lähtökohdat, edellytykset ja tarpeet tulee huomioida yksilöllisesti opetuksessa, mikä auttaa lapsia löytämään omat vahvuutensa ja voimavaransa. Lapsen oppimisen valmiuksien, myönteisen minäkuvan ja tekemisen ilon vahvistaminen ovat esiopetuksen keskiössä ja luovat täten pohjan lapsille annettavalle tuelle. (ESIOPS 2010, 20; European Agency 2012a.) Muun muassa äidinkielessä ja matematiikassa perusasioiden oppimisella on tärkeä merkitys, jotta oppimisen ongelmat eivät vaikeutuisi ja kasautuisi (Huhtanen 2011, 110).

Perusopetuslaissa (1998, 16 §), toisin kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010), yleistä tukea ei määritellä käsitteenä. Siinä todetaan yleiseen tukeen liittyen, että ”Oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta.” Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) ei puolestaan ole mainittu termiä tukiopetus, mikä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010, 13) mai-

nitaan koulun käyttämänä tukimuotona jo yleisessä tuessa. Toisena yleiseen tukeen liittyvänä asiana perusopetuslaissa (1998, 16 §) mainitaan osa-aikainen erityisopetus, jota tulee antaa, jos oppilaalla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään. Oppimisen tueksi voidaan yleisessä tuessa laatia lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma, mutta se ei ole pakollista (ESIOPS 2010, 20–21).

Yleisen tuen tarkoitus on ennaltaehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia (Oja 2012, 45). Yleisopetuksen kehittämisen paremmin kaikkien oppilaiden tarpeita vastaavaksi nähdään kehittävän kaikkien oppilaiden opetuksen laatua (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 9). Kelpo-kehittämistyön alkuvaiheessa todettiin, että kolmiportaisen tuen onnistumisen edellytys on yleisen tuen vahvistaminen, mikä on todettu haasteelliseksi. Tehostetun tuen rakentaminen ja erityisen tuen uudistaminen on kuitenkin mahdotonta, ellei yleistä tukea vahvisteta ensin. (Oja 2012, 44.)

Kun yleinen tuki ei riitä, oppilaalle tulee antaa tehostettua tukea (ESIOPS 2010, 21). Perusopetuslaki (1998, 16a §) määrittelee tuen antamisen seuraavasti: ”Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja on annettava tehostettua tukea...”. Sen mukaan tehostetun tuen tulee perustua pedagogiseen arvioon sekä oppilaalle tehtyyn tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan. Tuen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee ottaa huomioon oppilaan kehitystaso ja yksilölliset tarpeet (ESIOPS 2010, 21). Tehostetussa tuessa tuen yksilöllisyys, intensiivisyys ja pitkäjänteisyys lisääntyvät (ESIOPS 2010, 21; Sarlin & Koivula 2009, 28).

Ennen tehostetun tuen aloittamista oppilaalle laaditaan pedagoginen arvio, joka käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Tämän perusteella päätetään tuen aloittamisesta ja siitä, kuinka tuki järjestetään. (ESIOPS 2010, 21–22.) Annettava tuki tulee kirjata oppilaan oppimissuunnitelmaan. (Perusopetuslaki 1998, 16 a §.) Pedagogiseen arvioon kirjataan lapsen kokonaistilanne ja oppimisvalmiudet. Siitä tulee käydä ilmi lapsen yleisen tuen vaiheessa saama tuki ja arvio sen vaikutuksista. Siihen kirjataan myös, millaista tukea lapsen tulee saada tehostetun tuen alettua. (ESIOPS 2010, 21–22.) Vastuu tehostetun tuen prosessin käynnistämisestä on opetusryhmän vastuuopettajalla (Sarlin & Koivula 2009, 29).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaan lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaa ”...voidaan käyttää osana yleistä tukea ja sitä tulee käyttää tehostetun

tuen aikana”. Tästä saa käsityksen, että molemmissa tapauksissa käytettävä oppimissuunnitelma on sama, mutta tehostetussa tuessa sen käyttäminen on pakollista. Kuitenkin tehostetussa tuessa käytettävä oppimissuunnitelma on valtakunnallisten ohjeiden mukaan nimeltään lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma tehostettua tukea varten (Opetushallitus 2014d). Yleiseen tukeen ei puolestaan ole olemassa erillistä mallilomaketta. Kunnat voivat laatia myös omat lomakkeensa, joissa pitää olla esiopetuksen opetussuunnitelmassa määritellyt asiat (ESIOPS 2010, 25–27; Opetushallitus 2014d). Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan tehostettua tukea varten tulee kirjata lapsen oppimisvalmiudet, erityistarpeet ja tavoitteet sekä lapselle suunniteltu tuki, kuten erilaiset pedagogiset ja oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut. Oppilaan suunnitelmaa tulee arvioida ja päivittää säännöllisesti, jotta tuki vastaisi mahdollisimman hyvin oppilaan tarpeisiin. (ESIOPS 2010, 25–27.)

Eriyistä tukea annetaan lapsille, joille muu tuki ei ole riittävää ja joiden opetusta ei muuten voida järjestää. Lapsi voi tarvita erityistä tukea joko säännöllisesti tai tilapäisesti. Sitä annetaan kokoaikaisesti silloin, kun lapsella on esimerkiksi jokin vamma, sairaus tai toimintavajaus. Näissäkin tapauksissa tuki voi olla tilapäistä riippuen lapsen tarpeista. Eriyistä tukea tarvitsevan lapsen opetus järjestetään joko yleisen tai pidennetyt oppivelvollisuuden piirissä. (ESIOPS 2010, 22.)

Eriyistä tukea saavan oppilaan opetus voidaan perusopetuslain (1998) mukaan järjestää ”...oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” Tässä lainkohdassa näyttäisi olevan ristiriitaisuutta Eriyisopetuksen strategiassa (2007) esitettyjen inklusio- ja lähikouluperiaatteiden kanssa (ks. luku 4.1).

Ennen erityisen tuen aloittamista on kuultava oppilaan huoltajaa ja oppilasta. Oppilaalle tulee tehdä moniammatillisena yhteistyönä pedagoginen selvitys, josta selviävät muun muassa hänelle annettu tehostettu tuki ja hänen kokonaistilanteensa. Opetuksen järjestäjä tekee kirjallisen erityisen tuen päätöksen erityisopetuksen antamisesta. (Perusopetuslaki 1998, 17 §.) Se voidaan tehdä myös ilman pedagogista selvitystä ja ilman tehostetun tuen antamista psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella (ESIOPS 2010, 23; Perusopetuslaki 1998, 17 §).

Oppilaalle on tehtävä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jotta erityisen tuen päätös tulisi voimaan (ESIOPS 2010, 28; Perusopetus-

laki 1998 17a §). Kuten lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmasta tehostettua tukea varten, myös HOJKS:sta tulee käydä ilmi lapsen tuen tarpeet ja tuen järjestämiseen liittyvät ratkaisut (ESIOPS 2010, 28; Perusopetuslaki 1998, 17 a §). Lapsen erityisen tuen tarvetta tulee arvioida, jotta tuki olisi lapselle sopivaa (ESIOPS 2010, 24). Erityisopetuksen strategian (2007, 59) laatineen työryhmän ehdotuksissa todetaan, että erityisopetuspäätös tulisi tehdä jo ennen esiopetuksen alkamista, mikäli tehostettu tuki ei tehtyjen arviointien mukaan tulisi riittämään. Siinä ehdotetaan myös, ettei erityisopetuspäätöstä tehtäisi esiopetuksen tai ensimmäisen kouluvuoden aikana. Erityisen tuen päättäminen esiopetuksen aikana on mahdollista, mutta sitä tapahtuu harvoin, sillä tuen tehokkuus on todettavissa usein vasta pitkällä aikavälillä (ESIOPS 2010, 24).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kolmiportainen tukimalli on ollut käytössä suomalaisessa esi- ja perusopetuksessa noin kaksi vuotta. Halusimme selvittää esiopettajien käsityksiä ja kokemuksia siitä, millaista kolmiportainen tuki on esiopetuksessa. Selvitimme, miten esiopettajat toteuttavat kolmiportaista tukea ja sitä, miten kolmiportaisen tuen periaatteet näkyvät tuen toteuttamisessa sekä millaisia haasteita ja mahdollisuuksia sen toteuttamisessa koetaan olevan. Halusimme tutkimuksessamme selvittää, kuinka kolmiportaisen tuen käsitteistö ja menetelmät on sisäistetty sekä tulleet osaksi arkea esiopetuksessa. Tutkimuksen avulla kartoitimme sitä, kuinka kolmiportaisen tuen käytäntöjä esiopetuksessa voitaisiin kehittää. Tarkoituksena oli myös tuoda esiin se, millaisia koulutuksellisia tarpeita kolmiportaisen tuen suhteen on.

Tutkimuksen avulla etsimme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista on kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa esiopettajien arvioimana?
2. Millaisia kehittämis- ja koulutuksellisia tarpeita on kolmiportaisen tuen toteuttamisessa esiopetuksessa esiopettajien arvioimana?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kulku

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuva- ta elämää ja todellisuutta sellaisina kuin ne ovat ottaen huomioon niiden monimuotoisuu- den. Sen avulla tutkittavasta aiheesta on tarkoitus saada kokonaisvaltainen käsitys ja ”löy- tää tai paljastaa” erilaisia näkökulmia tutkittavasta aiheesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 161.) Pattonin (2002, 14) mukaan laadullinen tutkimus tuottaa rikkaan, yksityiskoh- taisen aineiston pienehköstä joukosta ihmisiä ja tapauksia. Tämän hän sanoo parantavan tapausten ymmärtämistä, mutta vähentävän tutkimustulosten yleistettävyyttä. Eskolan ja Suorannan (2005, 61) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena tehdä yleistyks- iä, vaan tulkita ilmiötä teoreettisesti mielekkäällä tavalla. Heidän (2005, 18) mukaansa aineiston määrän sijaan laatu määrittää laadullisen tutkimuksen tieteellisyyden. Siinä pyri- tään saamaan ilmiöstä mahdollisimman kattava kuva. (Eskola & Suoranta 2005, 18.)

Hirsjärven ym. (2013, 138, 205) mukaan laadullinen tutkimus sopii hyvin sellais- ten aiheiden tutkimiseen, joista on olemassa tietoa vähäisesti. Kolmiportainen tuki esiopet- uksessa on melko vähän tutkittu aihe, joten laadullinen tutkimus oli luonteva ja perusteltu valinta tämän tutkimuksen toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa tarkoituksenamme oli kar- toittaa ja kuvailla tutkittavaan aiheeseen liittyviä asioita. (Hirsjärvi ym. 2013, 138, 205.) Halusimme saada kuvailevaa tietoa kolmiportaisuuden toteuttamisesta esiopetuksessa sekä ymmärtää kolmiportaisuutta ilmiönä.

Päätimme tutkimuksemme aiheen syyskuussa 2013, jonka jälkeen laadimme aika- taulun tutkimuksen toteuttamiselle. Aloimme perehtyä aiheeseen, kirjoittaa teoriaosuutta ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä asioita. Tutkimussuunnitelma ja tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimuksen edetessä, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi ym. 2013, 164; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13).

Etsimme esiopettajia haastatteluja varten pääasiassa kuntien internetsivujen kautta selvittämällä esiopetuksen järjestämispaikat ja hallinnon yhteyshenkilöt. Selvitimme myös kuntien tutkimuslupakäytännöt. Marraskuun 2013 loppupuolella olimme saaneet selville tarvittavat tiedot ja oitimme yhteyttä sähköpostitse kuntien varhaiskasvatuksesta, esiopetuk- sesta tai opetustoimesta vastaaviin henkilöihin, joita pyysimme välittämään viestin kunnan

esiopetuksen opettajille. Tällä tavoin löysimme haastateltavat neljästä kunnasta. Lisäksi soitimme suoraan neljään päiväkotiin tai kouluun, joissa esiopetusta järjestetään ja löysimme siten haastateltavat. Saimme selville tutkimushenkilöt pääosin joulukuun aikana.

Alustavat haastattelukysymykset laadimme marras-joulukuussa 2013 sekä lähetimme tutkimuslupahakemukset (liite 1). Saimme luvat joulu-tammikuussa, minkä jälkeen sovimme haastattelujen ajankohdat. Perehdyimme kirjallisuuden pohjalta teemahaastatteluun menetelmänä. Tarkensimme haastattelukysymyksiä (liite 2) tammikuun 2014 alkupuolella ennen ensimmäistä haastattelua. Ennen haastatteluja lähetimme haastateltaville haastattelun pääteemat (ks. Patton 2002, 342). Haastattelut teimme tammikuun puolivälin ja helmikuun alun välisenä aikana. Litteroimme haastattelut pian niiden tekemisen jälkeen. Noudatimme litteroinnissa huolellisuutta, jotta haastateltavien puhe tulisi esiin alkuperäisessä muodossaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Haastattelut tehtyämme huolehdimme siitä, etteivät tallenteet joutuneet sivullisten käsiin. Kumpikin meistä toteutti ja litteroi neljä haastattelua. Haastattelujen kestot vaihtelivat 1 h 18 minuutista 1h 53 minuuttiin. Niiden kestot olivat yhteensä 12 h 25 min. Litteroitujen tekstien pituudet vaihtelivat 19–26 sivuun rivivälillä 1. Yhteensä niitä oli 174 sivua. Huolehdimme myös tallenteiden tuhoamisesta työn valmistumisen jälkeen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20).

Ennen haastatteluja arvioimme haastattelujen likimääräiset kestot, sovimme haastatteluajat ja varasimme haastatteluvälineistön (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 73). Emme tehneet esihaastatteluja ajan säästämiseksi (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 72). Haastattelu-ympäristöiksi valikoituivat haastateltavien työpaikat, sillä se oli helpointa haastateltaville. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 74) toteavat, että haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen. Kolmessa haastattelutilanteessa haastattelutilan ulkopuolelta kuului aika ajoin melko kovaäänistäkin puhetta, mikä saattoi vaikuttaa huomion pysymiseen haastattelussa.

Luvat haastattelujen toteuttamiseen haastateltavien työaikoina ja työpaikoilla pyysimme yksiköiden esimiehiltä etukäteen. Yksi haastatteluista toteutettiin kokonaan haastateltavan työajan ulkopuolella sekä toinen osittain. Ennen haastattelun aloittamista teimme haastateltavien kanssa kirjallisen haastattelusopimuksen (liite 3), jossa haastateltava antoi luvan nauhoittaa haastattelun sekä ottaa yhteyttä myöhemmin, jos jotain vastausta olisi tarpeen tarkentaa.

Tallensimme haastattelut mp3-tallentimilla. Yksi haastattelu keskeytyi hetkeksi, kun tallentimen muistikortti täyttyi ja nauhoitusta täytyi jatkaa matkapuhelimella. Koska keskeytys tuli yllättäen, yhtä kysymystä piti tarkentaa sähköpostitse. Yhdessä haastattelussa mp3-tallennin ei ollut käynnistynyt haastattelun aluksi, minkä haastattelijä huomasi haastattelun jatkuttua noin 50 minuuttia. Haastattelua saatiin tallennettua noin 40 minuuttia. Haastattelun alkuosan tiedot haastattelijä kokosi heti haastattelun jälkeen ja lähetti tiedot tarkastettavaksi sähköpostitse (ks. Patton 2002, 383).

Joulu-helmikuussa perehdyimme tarkemmin teoriaan ja kirjoitimme tutkimuksen teoriaosuuden valmiiksi huhtikuun loppuun mennessä. Työn eri vaiheissa muiden tutkijoiden tekstiin viitatussa käytimme asianmukaisia lähdeviitteitä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Helmikuun lopulla aloitimme aineiston analyysin. Tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä asioita kirjoitimme tutkimuksen edetessä. Tutkimus valmistui toukuussa 2014.

6.2 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Valitsimme haastateltaviksi esiopettajat, sillä he toteuttavat kolmiportaista tukea käytännössä esiopetuksessa. Näin ollen voidaan olettaa, että heillä on paras tieto siitä, kuinka kolmiportaista tukea toteutetaan esiopetuksessa ja siksi heidän valintansa tutkimushenkilöiksi oli tarkoituksenmukaista (Hirsjärvi ym. 2013, 164; Patton 2002, 40, 230–244). Halusimme saada monipuolisesti tietoa erilaisista kolmiportaisen tuen toteuttamiskäytännöistä, joten tiedustelimme osallistumishalukkuutta mahdollisimman erikokoisista kunnista ja eri hallinnon alaisuudessa toimivista yksiköistä. Tavoitteenamme oli myös löytää useampi haastateltava koulun alaisuudessa toimivasta esiopetuksesta, mutta saimme sieltä vain yhden haastateltavan. Halusimme eri lähtökohdista olevien haastateltavien kautta tuoda esille kolmiportaisen tuen toteuttamisen käytäntöjen vaihtelua. Tavoitteenamme oli löytää kahdeksan esiopettajaa kahdeksasta eri kunnasta. Tutkimukseemme osallistui lopulta kahdeksasta eri kunnasta 10 henkilöä, joista yksi oli yksityisestä päiväkodista. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 58) mukaan haastateltavia on riittävä määrä, kun aiheesta on saatu tarvittava tieto. Tutkimukseemme oli käytettävissä rajallinen aika, minkä vuoksi jouduimme rajamaan haastattelujen määrää.

Haastattelemistamme esiopettajista koulutukseltaan kolme oli lastentarhanopettajia, kaksi kasvatustieteen kandidaatteja, yksi kasvatustieteen maisteri, kolme sosiaalikasvatustajia ja yksi kasvatustieteen kandidaatti, joka oli suorittanut erilliset erityisopettajan opinnot. Haastateltavista yhdeksän oli naisia ja yksi mies. Haastateltavilla oli työkokemusta esiopetuksessa 1,5 vuodesta 16 vuoteen. Näin ollen saimme tutkimukseemme henkilöitä, joilla oli erilaiset taustat koulutuksen määrän ja esiopetuksessa työskentelyn suhteen. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta tutkittavasta aiheesta, minkä Tuomi ja Sarajärvi (2013, 85) näkevät merkittävänä asiana haastateltavia valittaessa.

Osassa kunnista esiopetusta toteutettiin sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen alaisuudessa. Yksi haastateltavistamme työskenteli perusopetuksen alaisuudessa toteuttaen esiopetusta koulun tiloissa. Kaksi haastateltavista työskenteli puolestaan varhaiskasvatuksen alaisuudessa kuitenkin toteuttaen esiopetusta koulun tiloissa. Muut seitsemän haastateltavaa työskenteli varhaiskasvatuksen alaisuudessa päiväkodissa.

Kuntien asukasluvut vaihtelivat alle 10 000 asukkaan kunnasta noin 200 000 asukkaan kokoiseen kuntaan. Ne sijaitsivat eri puolilla Etelä-, Länsi- ja Itä-Suomea. Haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi emme erittele tarkemmin kuntien kokoja, emmekä hyödynnä niitä tutkimuksen analyysissä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20; Patton 2002, 408).

Kaksi haastatteluista toteutettiin parihaastatteluna haastateltavien tai heidän esimiestensä toiveesta. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 61) määrittelevät parihaastattelun ryhmähaastattelun alalajiksi. Pattonin (2002, 343–344) mukaan teemojen käyttäminen ryhmähaastattelussa pitää huomion kohdistuneena oikeisiin asioihin, mutta sallii kuitenkin yksilöllisten näkemysten esille tuomisen.

Toteutimme aineiston keräämisen puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48). Haastattelujen avulla on mahdollista saada tutkimusaiheesta paljon tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Käsittelimme haastatteluissa kolmiporlaiseen malliin liittyviä teemoja, joten teemahaastattelu oli luonteva valinta aineistonkeruumenetelmäksi. Teemahaastattelu sopii menetelmäksi tutkittaessa yksilön tietoja, kokemuksia, ajatuksia, mielipiteitä, uskomuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Patton 2002, 4). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47–48) kutsuvat menetelmää myös puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. Tätä vastaavia menetelmiä ovat *the general interview*

guide approach (Patton 2002, 343) ja *the focused interview* (Merton, Fiske & Kendall 1990).

Ennakkokäsityksemme perusteella odotimme vaihtelevia ja monitahoisia vastauksia, minkä vuoksi haastattelu oli luonteva valinta aineistonkeruumenetelmäksi (Hirsjärvi ym. 2013, 205). Tätä tuki myös se, että halusimme tuoda tutkittavien omat näkökulmat kolmiportaisen tuen toteuttamisesta esille (Hirsjärvi ym. 2013, 164). Mertonin ym. (1990, 4) mukaan haastattelujen avulla haastateltavia voidaan johdatella kertomaan tarkasti ja yksityiskohtaisesti tutkittavasta aiheesta. Haastattelut mahdollistivat tutkimuksessamme haastateltavien todellisten mielipiteiden esille tulemisen ja jätti mahdollisuuden kertoa aiheesta juuri heille merkityksellisiä asioita. Haastateltavien kertoessa aiheesta laajasti meillä oli mahdollisuus saada luotettavampi käsitys kolmiportaisen tuen toteuttamisesta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36; Merton ym. 1990, 4–13.) Haastattelut mahdollistivat myös vastausten tarkentamisen sekä perustelujen ja selvennysten pyytämisen haastateltavilta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35; Hirsjärvi ym. 2013, 205; Patton 2002, 343).

Teemahaastattelua suunnitellessamme selvitimme aluksi kolmiportaiseen tukeen liittyviä asioita. Tämän jälkeen muodostimme haastattelurungon. (Merton ym. 1990, 3.) Haastattelukysymysten suunnittelu edellytti meiltä monipuolista kolmiportaiseen tukimalliin tutustumista sekä aiheen pohdintaa yhdessä. Koimme haasteena sen, että haastattelujen runko ja aihepiiri säilyisivät pääpiirteittäin samankaltaisina huolimatta kahdesta haastattelijasta ja kahdeksasta haastattelutilanteesta. (Metsämuuronen 2005, 211.) Mietimme haastatteluja varten teemat ja niiden pohjalta suuntaa antavat kysymykset, jotta molempien tulisi kysytyä samanlaisia asioita. Tämä helpotti myös aineiston käsittelyä analyysivaiheessa. Vaikka keskeiset teemat ohjasivat teemahaastattelua, meillä oli kuitenkin vapaus edetä joustavasti haastateltavan vastausten perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Hirsjärvi ym. 2013, 205; Patton 2002, 349). Teemojen ja haastattelurungon avulla varmistimme sen, että muistaisimme kysyä kaikki olennaiset asiat tutkittavasta aiheesta ja että saisimme kaikilta haastateltavilta vastaukset pääkysymyksiimme (Patton 2002, 342–343). Tutkimuksessamme haastateltavilla oli myös mahdollisuus kertoa asioista niissä kohdin, missä se oli heille luontevinta asiakokonaisuuksien kannalta. Tehtävänäme haastattelijoina oli huolehtia siitä, että haastattelu pysyi kuitenkin valittujen teemojen sisällä (Patton 2002, 343). Puolistrukturoitu haastattelu, jossa olimme rajanneet haastattelukysymykset etukäteen, helpotti

samansisältöisten, systemaattisten haastattelujen tekemistä useammalle haastateltavalle (Patton 2002, 343, 349). Kysymysten väljyys ja mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä antoivat meille mahdollisuuden kerätä tietoa kokonaisvaltaisesti. Toisaalta Patton (2002, 349) huomauttaa, että jotakin keskeistä saattaa jäädä tällaisessa tilanteessa tahattomasti kysymättä. Joustava kysymyksenasettelu erilaisine näkökulmineen saattoi vaikuttaa tutkimuksemme myös vastausten vertailtavuuteen (Patton 2002, 349).

Merton ym. (1990, 21) korostavat haastattelujen laajuuden, syvyyden, yksityiskohtaisuuden ja henkilökohtaisuuden esille tuomista raportoinnissa. Halusimme saada aineistoon syvyyttä tuomalla löydöissä esille haastateltavien tunteita ja asenteita kolmiportaiseen tukeen liittyen (Merton ym. 1990, 112). Käytimme haastatteluissa paljon avoimia kysymyksiä (Patton 2002, 16–17). Koska tutkimusaiheemme oli melko monitahoinen, saimme aiheesta tietoa melko laajasti, mikä toisaalta saattoi vaikuttaa tiedon syvyyteen yksittäisten teemojen osalta (Merton ym. 1990, 50).

6.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Toteutimme tutkimuksemme analyysin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään yksinkertaistamaan aineistoa luokittelemalla aineisto jäsentävien teemojen mukaan, jotta se saataisiin selkeästi esitettävään muotoon (Patton 2002, 453). Emme asettaneet etukäteen analyysiyksiköitä, vaan pyrimme toteuttamaan analyysin siten, etteivät kolmiportaisesta tuesta olevat tiedot ohjanneet analyysin toteuttamista (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–98).

Aloitimme litteroidun aineiston käsittelyn helmikuun lopulla. Aluksi tutustuimme aineistoon tarkemmin lukemalla kaikki litteroidut haastattelut. Etsimme samalla aineistosta toistuvia sanoja ja teemoja sekä kirjasimme huomioita litterointeihin (Patton 2002, 453). Etenimme aineiston analyysissä induktiivisesti, yksityisestä yleisempiin näkökohtiin ja halusimme löytää tutkittavasta aiheesta uusia, mielenkiintoisia näkökulmia tarkastellen aineistoa monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi ym. 2013, 164). Olennaista analyysissä oli löytää aineiston ydinsisällöt haastatteluista tunnistamalla, koodaamalla ja luokittelemalla ne (Patton 2002, 463).

Lukemisen perusteella muodostimme haastattelurungon teemoista muokatut 10 yläteemaa aineiston jäsentämiseksi (Ruusu vuori ym. 2010, 11–12; Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Näiden yläteemojen mukaan teemoittelimme aineiston eriväristen korostustussien ja puuvärien avulla. Ryhmittelimme seuraavaksi aineiston alateemojen mukaan tietokoneella, minkä jälkeen tulostimme ryhmitellyn aineiston. Lajittelimme sen liitteessä 4 olevan taulukon alateemojen mukaisesti leikkaamalla ja liimaamalla asioita samoihin papereihin vastaavien alateemojen kanssa. Käytimme vielä tarvittaessa värikyniä korostamaan joitain tärkeinä pitämiämme kohtia sekä alateemojen alle lajittelemiamme, niihin kuulumattomia asioita, jotta muistaisimme käsitellä ne oikeissa paikoissa. Tiivistimme haastateltavien alkuperäisilmaisuja pelkistetyiksi ilmaisuiksi ja tyypittelimme ne yläluokiksi. Lisäksi liitimme saman aihepiirin asiat yhdistävien käsitteiden alle. Etsimme aineistosta sekä yhtäläisyyksiä että poikkeavuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93, 108–109.) Tarkastelimme aineistoa huolellisesti useaan kertaan, jotta saatoimme varmistua siitä, että tutkimuksen kannalta olennaista aineistoa ei jäänyt käyttämättä. Halusimme varmistaa myös sen, että kertoisimme haastateltavien puhetta mahdollisimman todenmukaisesti. (ks. Alasuutari 2011, 42–43; Hirsjärvi & Hurme 2001, 20; Patton 2002, 463–466.) Varmistimme myös, että tyypittelyn ulkopuolelle jääneelle aineistolle ei ollut löydettävissä tutkimuskysymyksiin sopivia yläluokkia (Patton 2002, 454). Olimme myös huolellisia aineiston tyypittelyssä sen suhteen, ettemme muodostaneet sellaisia luokkia, joita aineistosta ei olisi löydettävissä. Tarkastimme tyypittelyjen sopivuuden useaan kertaan ja kävimme vuoropuhelua siitä, miten ymmärsimme yläluokat ja niihin kuuluvat alkuperäisilmaukset. (Alasuutari 2011, 42; Patton 2002, 454–459.)

Aineiston lajittelun jälkeen teimme synteesejä eli kokosimme löydöt alateemoitain alustaviin taulukoihin ja kuvioihin (Hirsjärvi ym. 2013, 229–230). Seuraavaksi kuvailimme tutkimusaineiston kannalta olennaiset löydöt (Patton 2002, 465). Tutkimuksen löytöjen yhteydessä olemme käyttäneet haastateltavien lainauksia. Tekstin sisällä olevat haastateltavien lainaukset ovat otteita heidän puheestaan. Olemme kursivoineet ne. Tekstissä olevat pitkät lainaukset olemme sisentäneet. Lainauksissa olemme käyttäneet kolmea pistettä viittaamaan siihen, että lainaus on katkaistu pidemmästä virkkeestä.

Haasteellisinta haastatteluaineiston analyysissä oli rajata tutkimuksen tarkoituksen kannalta epäolennainen analyysin ulkopuolelle, koska kolmiportaisuuden toteuttaminen on

hyvin monitahoinen ilmiö. Analyysin tekemistä ohjasivat tutkimukselle asettamamme tutkimuskysymykset, joiden perusteella etsimme aineistosta kohdat, jotka vastasivat kysymyksiimme (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 92). Analyysin myötä lomakkeet eivät olleet enää omana teemanaan, vaan siirsimme ne käsiteltäviksi kolmiportaisen tuen kehitettävien asioiden alle. Resursseista puolestaan muodostimme teemoitteluvaiheessa oman yläteeman, sillä haastateltavat puhuivat niistä paljon. Emme kuitenkaan halunneet nostaa resursseja tämän tutkimuksen keskiöön ja käsitelimme niitä ainoastaan osana muita tutkittavia aiheita. Kolmiportaisen tuen toteuttamisen verkostoihin liittyvät asiat yhdistimme monitahoisen yhteistyön alle.

Analyysin tekemisen jälkeen suhteutimme tutkimuksemme tuloksia teoreettisiin näkökulmiin ja pohdimme myös jatkotutkimusaiheita (Ruusuvuori ym. 2010, 29). Tutkittavien mukaan ottaminen aineiston tulkintaan olisi lisännyt heidän mahdollisuuttaan varmistaa, että heidän puheensa on tulkittu oikein (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan käytettävissä olevan ajan rajallisuuden vuoksi tätä tehneet. Raportoinnin olemme tehneet analyysin perusteella ja esittäneet sen pohjalta syntyneet löydöt. (Hirsjärvi ym. 2013, 26.)

7 LÖYDÖT

7.1 Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa

7.1.1 Esiopettajien kokemuksia kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja vaikutuksista

Tutkimukseemme osallistuneet esiopettajat toteuttivat kolmiportaista tukimallia eri tavoilla. Tutkimusaineiston perusteella heillä oli erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia kolmiportaisesta tuesta, mutta niissä oli löydettävissä myös samankaltaisuutta. He pohtivat haastatteluissa kolmiportaisen tukimallin toimivuutta. He myös nimesivät erilaisia kolmiportaisen tukimallin vaikutuksia tuen tarjoamiseen. Aineistossa oli nähtävissä suomalaisen kolmiportaisen tukimallin toteuttamisen vaihtelua sekä yhteneväisyyksiä.

Kaikki haastateltavat nimesivät kolmiportaisen mallin kehikseksi tuen tasot: *Sillä tarkotetaan näitä yleistä tukea ja tehostettua tukea ja sitten erityistä tukea.* Kolmiportaisuutta kuvattiin muun muassa *selkeyttäväksi rakenteeksi* tuen tarjoamiselle. Kukin haastateltavista toi kuitenkin esille hieman toisistaan poikkeavia näkökulmia siihen, mitä kolmiportainen tukimalli on: *Se on semmonen lapsen oikeus saada tukea ja lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista.* Siihen liittyy myös oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy mahdollisimman varhaisen ja riittävän tuen avulla. Haastatteluissa tuli myös esille, että tuki voi lisääntyä tarvittaessa. Kolmiportaisen tuen suunnittelua ja järjestämistä kuvattiin muun muassa seuraavasti: *Se on semmosta palapeliä, kun niitä [tukea tarvitsevia lapsia] on useampi.*

Kolmiportaisuuden toimivuus esiopettajien arvioimana

Tutkimukseen osallistuneiden esiopettajien arviot kolmiportaisuuden toimivuudesta voidaan ilmaista kolmen yläluokan avulla: muutos parempaan, epäilevä ja kehitettävää. Kehitettävät asiat ovat kuvattuina toisen tutkimuskysymyksen kohdalla luvussa 7.2. Useimmat haastateltavat näkivät toimivuuden toisaalta hyvänä, mutta toisaalta he saattoivat nähdä siinä kehitettävää tai suhtautua siihen epäilevästi. Muutosta parempaan he kuvasivat sillä, että malli on tuonut selkeyttä tuen antamiseen. Erityisesti uusi tehostetun tuen porras nähtiin hyvänä: *Mä tykkään just siitä, ett siinä on se niinkun joku väliporras.*

Epäilevää suhtautumista kuvaavat haastateltavien pohdinnat siitä, miten malli toteutuu käytännössä ja miten resurssit riittävät, *siis ajatus on hyvä, jos se saadaan... vaan käytännön tasolla toteutettua*. Myös kokemusta tuen toteuttamisesta kaivattiin lisää ennen kuin toimivuutta arvioitaisiin paremmin.

Kolmiportaisen tukimallin vaikutukset tuen tarjoamiseen esiopetuksessa

Esiopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin vaikutuksista tuen antamiseen on kuvattu taulukossa 2. Vaikutukset voidaan jakaa positiivisiin ja negatiivisiin vaikutuksiin, jotka voidaan jakaa edelleen tuen suunnitteluun ja antamiseen liittyviin tekijöihin. Lisäksi osa esiopettajista koki, että kolmiportaisella mallilla ei ole ollut vaikutuksia työhön kaikilta osin.

TAULUKKO 2. Kolmiportaisen tukimallin vaikutukset tuen tarjoamiseen esiopetuksessa

Positiiviset vaikutukset	Negatiiviset vaikutukset	Ei vaikutusta
<p>Tuen suunnitteluun liittyvät Yhteistyön tiivistyminen Yksilöllinen huomioiminen lisääntynyt Havainnointi lisääntynyt Oppimisympäristön suunnittelu lisääntynyt Paperityö selkiytynyt Tukee aikatauluttamista</p> <p>Tuen antamiseen liittyvät Tuen antaminen selkeytynyt Tuki tullut helpommin saatavaksi Yleinen tuki vahventunut Tehostettu tuki hyvä Tehostetun tuen lapset tulleet näkyviksi Erityinen tuki kauempana Vähentää leimaamista Puututaan varhaisemmin Resurssien tasapuolinen jakaminen Käsitteiden yhteneväisyys koulun kanssa</p>	<p>Tuen suunnitteluun liittyvät Paperityö lisääntynyt ja haasteellisempaa Byrokraattisempaa Vaikeus luokitella oikeaan tukeen Resurssien rajallisuus</p> <p>Tuen antamiseen liittyvät Resurssien rajallisuus Luokittelun tarpeellisuuden kyseenalaisuus Yleisen tuen antaminen jäänyt vähemmälle Erityisen tuen saaminen vaikeutunut</p>	<p>Yksilöllinen huomioiminen Pienryhmät Varhainen puuttuminen Arki Oppimisympäristö</p> <p>(Huomioitu ennenkin)</p>

Haastateltavat nimesivät eniten positiivisia vaikutuksia. Tuen suunnitteluun liittyvistä tekijöistä haastateltavat mainitsivat yhteistyön tiivistyminen: *Mikä meillä on menny meillä eteenpäin, ett kun tää yhteistyö on tiivistyny.* Osa haastateltavista näki yksilöllisyyden huomioimisen ja havainnoimisen lisääntyneen. Myös oppimisympäristön suunnittelun koettiin lisääntyneen. Osa haastateltavista koki paperityön selkeytyneen. Tuen suunnittelua parantavana asiana nähtiin se, että kolmiportainen tukimalli on tuonut ryhtiä tukitoimien järjestämiseen: *Se on varmaan jotenki niinku aikatauluttanu ja ryhdittäny sitä toimintaa.*

Tuen antamiseen liittyviä positiivisia vaikutuksia oli, että tuen antaminen on selkeytynyt ja että *...tuki on tullut vähän lähemmäksi, helpommin saatavaksi.* Osa haastateltavista koki, että yleisen tuen antaminen on lisääntynyt. Uutta tehostetun tuen vaihetta pidettiin hyvänä, koska *...on hyvä, et saaha ne haasteet näkyviksi, kun siinä väliin tuli se yks luokka.* Kolmiportainen malli on myös tuonut *mahdollisuuksia siihen, ettei heti hypätä erityiseen tukeen ja ei tuu tavallaan sitä leimaamista.* Tukea voi nyt siis saada helpommin. Kolmiportainen malli on myös aikaistanut tuen aloittamista, sillä mallin ansioista on mahdollisuus tehostetun tuen tukitoimilla puuttua varhain tehokkaammin. Kolmiportaisessa mallissa tuen tarpeiden luokittelu mahdollistaa resurssien tasapuolisen jakamisen. Kaksi haastateltavaa piti hyvänä myös sitä, että kolmiportaisen mallin myötä esiopetuksessa ja peruskoulussa malli ja käsitteet ovat samat. Tosin eräs haastateltavista mainitsi käsitteistön olevan koulukeskeistä. Lisäksi muutama haastateltava toivoi, että kolmiportaisuus tulisi myös varhaiskasvatukseen: *...esiopetus ja koulu puhuu niinkun samaa kieltä, mutt sitten jos saatas vielä päivähoito puhuun samaa kieltä.*

Negatiivisena suunnitteluun liittyvänä asiana useampi haastateltava koki lisääntyneen paperityön. Kolmiportaisuuden myötä myös byrokraattisuuden nähtiin lisääntyneen tuen suunnittelussa. Myös se, kuinka lapset luokitellaan oikein tuen eri tasoille, koettiin vaikeana. Haastatteluissa tuli esille se, että lapselle pitää järjestää tuki ilman luokitteluakin. Resurssien koettiin vaikuttavan tuen suunnitteluun negatiivisesti, sillä esimerkiksi aikaa arvioinnille, suunnittelulle tai yhteistyölle koettiin olevan monissa tapauksissa niukasti. *Mä luulen, että sitä aina on liian vähän sitä aikaa, ett on niin paljon kaikkee, että se tuntuu olevan se aika, mikä rajottaa.*

Suurimman osan negatiivisista vaikutuksista haastateltavat liittivät resursseihin. Resurssit vaikuttavat haastateltavien mukaan siihen, voidaanko kolmiportaista tukea toteut-

taa lain edellyttämällä tavalla. Resurssien riittävyteen liittyen osa esiopettajista mainitsi avustajien saannin vaikeuden, sillä *...lasten kans tarvitaan ihmisiä, niitä käsipareja ja tekijöitä*. Resurssien vähäisyys vaikuttaa myös siihen, ettei erityistä tukea tarvitsevan lapsen tuki juurikaan eroa tehostetusta tuesta. Kolmiportaisen tukimallin negatiivisiin vaikutuksiin voidaan katsoa kuuluvan myös pohdinnan siitä, onko kolmiportaisen tukimallin mukainen lasten luokittelu tarpeellista, *se, että miks tää luokittelu pitää tehdä?* Tuen järjestämisen negatiivisia vaikutuksia on lisäksi se, että tehostetun tuen korostuessa yleisen tuen tarjoaminen on jäänyt vähemmälle. Se, että erityisen tuen saaminen on vaikeutunut, voidaan nähdä sekä positiivisena että negatiivisena asiana. Toisaalta tukea voidaan nähdä annettavan tehokkaasti jo tuen alemmilla tasoilla, toisaalta voidaan ajatella, että lapsen on aiempaa vaikeampi saada erityisen tuen vahvuista tukea.

Osa haastateltavista koki, että kolmiportainen tukimalli ei juuri ole tuonut muutoksia tuen järjestämiseen: *...ei se oikeestaan siihen arkeen nyt kauheesti ole mitään uutta tuonut*. Nämä mielipiteet liittyivät siihen, että kolmiportaisuuteen liittyviä asioita oli toteutettu jo aiemminkin, kuten esimerkiksi varhaista puuttumista tai yksilöllistä huomioimista. Näiden haastateltavien mukaan pienryhmätoimintaa oli ollut aiemminkin ja myös oppimisympäristön järjestäminen oli ollut suunnitelmallista.

7.1.2 Kolmiportaisen tuen tasot

Yleinen tuki

Haastateltavien vastaukset siihen, mitä yleisellä tuella tarkoitetaan, voidaan jakaa neljään luokkaan (liite 5): Pedagoginen arki, yksilöllinen huomioiminen, tilapäinen tuki ja vähän yhteistyökumppaneita. Esiopettajat näkivät yleisen tuen olevan pedagogista arkea. Tuki voidaan määritellä arjessa tukemisena. Osa haastateltavista koki, että yleinen tuki, *mitä saa ihan jokaikinen lapsi*, on koko ryhmälle koko ajan suunnattua, yksilölliset tarpeet huomioivaa ja pedagogisesti suunniteltua *eskarin arkea*. Osa haastateltavista koki vaikeana yleisen tuen määrittelyn: *...en nyt tiää oikein, et miten se erotetaan siitä normaalista esiopetuksesta*.

Yleisen tuen toteuttamisen tueksi kaikki esiopettajat eivät tehneet lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaa: *Yleisessä tuessa ei tehdä noita oppimissuunnitelmia*. Suurin osa kuitenkin koki niiden tekemisen yhteistyössä vanhempien kanssa tärkeänä.

Yleisessä tuessa esiopettajat näkivät tärkeänä lapsen yksilöllisen huomioimisen. Osa haastateltavista mainitsi, että yleinen tuki on vähän enemmän kuin tavallinen arki ja että tuen antamisessa tulee huomioida jokainen lapsi yksilönä, koska *jokaisella on kuitenkin omat tuen tarpeet*. Näin ollen opetusta täytyy eriyttää lapsen tarpeiden mukaan.

Yleisen tuen nähtiin liittyvän lapsen tilapäiseen tuen tarpeeseen: *Se voi olla ihan tilapäistä, joku semmonen apu johonkin taidon saavuttamiseen*. Sitä määrittelikin tuen tarpeen lyhytkestoisuus.

Pääasiassa yleistä tukea annetaan esiopettajien mukaan tiimissä toteutettuna. Yleistä tukea toteutettaessa tärkeimpänä tukena opetuksessa on tiimi: *...kun meitä on kaks... niin toinen kulkee siinä rinnalla*. Tässä vaiheessa mukana on vasta vähän yhteistyökumppaneita.

Tehostettu tuki

Yleisestä tuesta tehostettuun tukeen siirtymistä esiopettajat kuvailivat eri tavoin. Siirtymisvaiheessa toteutuu varhaisen puuttumisen prosessia vastaavat vaiheet (ks. luku 7.1.5). Yleisestä tehostettuun tukeen siirtymisessä kaikki haastateltavat toivat esille tärkeänä osana tuen suunnittelua keskustelut tiimin tai työyhteisön kanssa. Haastateltavat nostivat esille lapsen havainnoinnin tuen tarpeen toteamisessa. Pian tiimin kanssa tehtyjen havaintojen ja keskustelujen jälkeen asia otettiin puheeksi vanhempien ja kelton tai erityisopettajan kanssa: *Tehostettu tuki edellyttää tietysti sitä, että me ollaan vanhempien kanssa juteltu ja se lapsen asia on viety oppilashuoltoon ja tehty sitä ennen pedagoginen arvio siitä lapsesta*. Se, kenen kanssa keskusteltiin ensin, vaihteli. Yksi haastateltava toi esille tässä kohden asian jakamisen johtajan kanssa. Kahdessa kunnassa psykologi oli mukana jo hyvin varhaisessa vaiheessa ja yhteistyö hänen kanssaan oli tiivistä. *Me tarvitaan siihen sitten yhteistyökumppaneita, elikä psykologi on se, jonka kanssa me täällä tehään yhteistyötä tosi paljon*.

Vaihtelua tehostettuun tukeen siirtymisessä oli siinä, tehtiinkö pedagogista arviota. Yhden haastateltavan mukaan pedagogista arviota tai erityiseen tukeen liittyvää pedagogista selvitystä ei tehty ollenkaan. Toinen haastateltava kertoi, että sekä pedagoginen arvio että selvitys tehtiin joko ennen esiopetusvuoden alkua tai vasta koulua varten. Lapsi voi kuitenkin myös tässä tapauksessa siirtyä tehostettuun tai erityiseen tukeen esiopetusvuoden aikana. Kuudessa kunnassa pedagoginen arvio käsiteltiin oppilashuoltoryhmässä, *missä me sit*

mietitään lapsen tuen tarpeet. Kaikissa muissa paitsi yhdessä kunnassa tehostetussa tuessa olevalle lapselle tehtiin tehostetun tuen oppimissuunnitelma. Pedagogisen arvion merkitys mietitytti haastateltavia: *pedagoginen arvio tehdään sit, kun käytännössä päätös on jo tehty, että tää [lapsi] tullaan siirtämään [tehostettuun tukeen]... se ei tuu vielä siinä kohtaa keskusteluihin, kun käydään kelton kanssa mietintää, että mikähän tällä [lapsella on].* Pedagogisen arvion merkitys lapsen tilannetta ja tuen tarvetta mietittäessä jää toisarvoiseksi, koska arvio tehdään yleensä vasta siirtopäätöksen jälkeen. Se ei näin ollen toimi varsinaisena työvälineenä.

Haastateltavat kertoivat, että tehostetun tuen aloittamista mietitään, jos lapsi tarvitsee *enemmän tukea* ja lapsella on pulmaa oppimisessa ja kehityksessä. Tehostetun tuen lasta kuvattiin seuraavasti: *Sillä [lapsella] on selkeesti joku... mihin tarvii vähän enemmän, tarvii selkeesti jotain kuntouttavampaa.* Tällainen lapsi tarvitsee lisäapua oppimiseensa. Tehostetun tuen aloittamisen syynä voi haastateltavien mukaan olla se, *kun huomataan, että se oppiminen ei mee eteenpäin niin paljon kuin tarvitaan tai se on hidasta.* Myös huoli pärjäämisestä yleisopetuksessa ja siellä tarvittavista tukitoimista on usein syynä tehostettuun tukeen siirtämiseen.

Kaksi haastateltavaa piti onnistuneena termiä tehostettu tuki: *Se on sinänsä ihan hyvä termi tehostettu, että... siinä on tehokkuutta, siinä on jotakin enemmän.* Tehostettua tukea esiopettajien kuvailemana on kuvattu liitteessä 6. Pedagoginen suunnittelu, monimuotoiset tukitoimet ja yhteistyön lisääntyminen kuvaavat tehostettua tukea.

Esiopettajat kuvailivat tehostetun tuen olevan aiempaa tarkemmin pedagogisesti suunniteltua. Se on systemaattisempaa ja säännöllisempää. Sen nähtiin lisäksi olevan *kohdennettu nimenomaan yksittäisen lapsen johonkin tiettyyn tarpeeseen.*

Haastateltavat kuvailivat tehostetun tuen tukimuotojen olevan monimuotoisia. Näihin tukimuotoihin voivat kuulua opetuksen eriyttäminen tarjoamalla *enemmän yksilöllistetympiä tehtäviä.* Tukimuotoina ovat myös erityisopetuksen ja avustajan työpanoksen lisääntyminen sekä erilaisten pienryhmien käyttäminen. Näillä tehostetun tuen tukimuodoilla lisätään yksilöllisyyden huomioimista.

Esiopettajien mukaan yhteistyön määrä lisääntyy ja tuen toteuttaminen suunnitellaan moniammatillisesti: *...siinä yleensä pyydetään jo ulkopuolelta tiimiä... apua ja se kelto*

nyt on se, johon nyt ekaks. Lisäksi terapeutit voivat olla toteuttamassa tukea. Myös vanhemmat ovat pääsääntöisesti tiiviimmin osallisina lapsen tuen suunnittelussa.

Erityinen tuki

Esiopettajien mukaan lapsen on mahdollista siirtyä esiopetuksen aikana tarvittaessa vahvempaan tukeen, mutta harvoin kuitenkaan esiopetuksen aikana tapahtuu siirtymistä tehostetusta tuesta erityiseen tukeen. Siirrot erityiseen tukeen on yleensä jo tehty ennen esiopetusvuoden alkua, jos lapsella on ollut selkeä erityisen tuen tarve. Usein erityiseen tukeen siirtäminen tehdään vasta koulun puolella: *...kesken eskarivuoden ei o siirtynyt yhtään [erityiseen tukeen] että niille, jotka on erityisessä tuessa esiopetuksessa, niin niillä on ollu jo omat henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat jo aikasemmin.* Vahvemmassa tuesta siirtymisen alaspäin on myös haastateltavien mukaan mahdollista, mutta kuitenkin *harvemmin* [tapahtuu siirtymistä] *erityisestä tehostettuun, koska yleensä erityisessä tuessa on jo niin tavallaan sitä oppimisen ongelmaa paljon, että ei ehkä kunnoudu.*

Esiopettajat kuvailivat monisanaisesti erityistä tukea saavaa lasta (liite 7). Erityistä tukea annetaan haastateltavien mukaan lapselle, jonka tuen tarve on paljon enemmän: *kun se tehostettu tukikaan ei enää riitä.* Erityistä tukea saavalla lapsella on monitahoiset vaikeudet sekä pitkäaikainen tuen tarve: *...onhan ne moniulotteisemmat ne vaikeudet.* Kolme haastateltavaa toi esille, että erityisen tuen lapsi on usein sellainen, jonka kohdalla on huoli kouluun menosta: *...jos tuntuu, et se lapsi ei tule pärjäämään siellä tavallisella luokalla ilman apua.* Hänelle... *aika usein ehdotetaan erityisluokkaa tai erityiskoulua.* Erityistä tukea saavalla lapsella on usein lausuntoja ulkopuolisilta tahoilta. Lapsi, jolla on pidennetty oppivelvollisuus, kuuluu automaattisesti erityiseen tukeen. Yksi haastateltava toi esiin sen, että ennen erityisen tuen aloittamista lapsi on käynyt mahdollisesti tutkimuksissa, jotka selkiyttävät lapsen tuen tarpeen määrittelyä: *Yleensä siinä taustassa on se tehostettu tuki tai siinä on joku lausunto.*

Esiopettajien mukaan erityiseen tukeen siirtämisessä pohjana ovat keskustelut vanhempien kanssa. Lapselle tehdään pedagoginen selvitys, jonka jälkeen lapsella aloitetaan erityinen tuki. Hänelle tehdään myös HOJKS. Erityisen tuen aloittamisvaihe on samantyyppinen kuin tehostetun tuen aloittamisen vaihe: *...sit tehdään se selvitys... ja käydään*

varmaan samantyyppiset palaverit, mitä käydään tehostettuun tukeen, mutt vielä laajemmalla joukolla.

Erityisessä tuessa (liite 8) yhteistyö lisääntyy myös muulla tavoin: *Kelton rooli korostuu entisestään, yhteistyö tiivistyy henkilökunnan, avustajan ja yhteistyökumppaneiden kanssa.* Useampi haastateltava näki erityisen tuen olevan hyvin samantyyppistä kuin tehostettu tuki: *Se ei hirveästi eroa meillä* [erityinen tuki tehostetusta tuesta tukimuotona]. Osa haastateltavista toi esille erityisen tuen vahvemmat tukitoimet. Haastateltavat mainitsivat myös erityisen tuen tavoitteiden olevan hyvin konkreettisia: *...tavoitteet ihan tämmösiä konkreettisia, vaikka että pukeutumiseen liittyviä, itsestä huolehtimiseen... oman nimen kirjoittaminen.* Erityisen tuen lapsen kohdalla voi tulla kyseeseen myös erityisryhmän tarve. Lisäksi lapsi saa erityisopetusta.

Tuen muodot kolmiportaisessa tuessa

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että tukimuodot kolmiportaisessa mallissa ovat hyvin paljon samanlaisia tuen eri tasoilla. *Sitä ei ajatella tuen nimee siinä arjessa niin hirveesti vaan sitä, mitkä on lapsella ne tarpeet ja pyritään niihin vastaamaan.* Useampi haastateltava toi esille, että *tärkeintä tuki on se, että se lapsi saa sitä apua heti, kun se sitä tarvitsee, että on se tuen nimi sitten mikä tahansa.* Haastateltavat toivat kuitenkin esille sen, että tehostetussa ja erityisessä tuessa lapsella on enemmän tukimuotoja. Eräs haastateltava korosti, että erityisen tuen toteuttaminen edellyttää arjen hyvää suunnittelua: *...on mietitty... kuka tarvitsee minäkinlaista tukea ja missä hetkessä sitä tukea annetaan, kuinka paljon.*

Haastateltavat toivat esille erilaisia mahdollisia kolmiportaisen tuen tukimuotoja. Ne on koottu yhteenvedoksi liitteeseen 9. Tukimuodot voidaan jakaa opetukseen, rakenteisiin sekä välineisiin liittyviin tukimuotoihin. Haastateltavien kertoman mukaan tuen tasoilla ylöspäin siirryttäessä lapsen saamat tukimuodot lisääntyvät. Yleisen tuen tukimuodot ovat käytettävissä myös tehostetussa ja erityisessä tuessa ja tehostetun tuen tukimuodot myös erityisessä tuessa. Toisaalta ei ollut aivan selkeää se, mitkä tukimuodot kuuluvat vain erityiseen tukeen. Kaikkia tukimuotoja voitiin toteuttaa kaikilla tuen tasoilla, mutta niiden intensiteetti vaihteli. Esimerkiksi kuvia voidaan käyttää tukimuotona kaikilla tuen tasoilla, mutta niitä käytetään eri tavoin eri tasolla. Yksi haastateltava kuvasi kuvien käyttöä seura-

vasti: *Päiväjärjestyskuvat ovat yleistä tukea, mutta esimerkiksi toiminnan jäsentämistä ja etenemistä varten olevat kuvat ovat jo tehostettua tukea.*

7.1.3 Arvioinnin ja monitahoisen yhteistyön merkitys kolmiportaisen tuen toteuttamisessa

Arviointi

Esiopettajat kuvailivat arvioinnin merkitykseen liittyviä asioita osana kolmiportaista tukea. He näkivät lapsen arvioinnin tärkeänä lapsen tuntemisen näkökulmasta: *Jos ei arvioida, niin ei tiää mennäänkö me oikeeseen suuntaan.* Heidän mukaansa arviointi auttaa tunnistamaan lapsen haasteet ja vahvuudet: *Meidän pitää pystyä näkemään sen kehityshaasteet ja tarpeet ja sitten ne vahvuudet.* Arvioinnin tarkoituksena nähtiin olevan siis sen, että opitaan tuntemaan lapsi kokonaisvaltaisesti.

Arvioinnilla nähtiin olevan työtä ohjaava merkitys. Arviointi toimi haastateltavilla suunnittelun tukena: *...lähtökohtana on lapsi, mitä se tarvitsee, mitä taitoja se tarvitsee ja sit siitä me keskustellaan et mitä me voitais tehdä niitten lasten kanssa.* Työtä ohjaava merkitys näkyi myös opetuksen tehokkuuden arvioinnissa: *...ja sitten tosiaan ne menetelmät, onks ne toimivia.* Tarvittaessa arvioinnin perusteella mietitään tehokkaampia menetelmiä käytössä olevien tilalle.

Arviointi nähtiin kouluun siirtymisen nivelvaiheessa osana tietojen siirtämistä koululle: *Ja toinen on sitten myös tää kouluun siirtäminen, ni sitte koululla on joku tieto siitä, että minkälaisia lapsia sinne on tulossa, ni ne osaa järjestää ne luokat sillä. Täällä otetaan ihan tosissaan meidän havainnot ja niitä käytetään hyväks.*

Arviointi kohdistui pääasiassa kielellisiin ja matemaattisiin taitoihin sekä jossain määrin muihin kasvun tai kehityksen osa-alueisiin. Menetelmistä käytetyin oli arjessa havainnointi: *Havainnoinnin perusteella aikalailta [arvioidaan].* Sitä käyttivät kaikki haastattelemamme opettajat. Osa heistä piti tärkeänä myös havainnoista keskustelua tiimin kanssa. Lisäksi haastateltavat käyttivät arvioivia lisätehtäviä arvioinnin tukena: *...sitä osa-aluetta tarkkaillaan enemmän tai tehään jotain vastaavanlaisia tehtäviä sitten lisää.* Valmiita arviointimenetelmiä pidettiin hyvänä tukena ja suunnannäyttäjänä lapsen taitojen arvioinnissa: *...et sillei semmosta ryhtiä [arviointimenetelmän käyttö] tuo siihen.* Käytetyimmät arviointi-

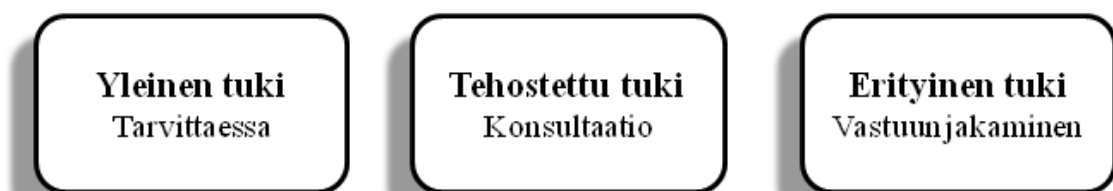
timenetelmät olivat Eskarin arki, Kpt, erilaiset matemaattiset arvioinnit, kuten Makeko, Mavalka, LukiMat -arviointimateriaali sekä kuntien omat arviointipaketit.

Arviointikäytännöt vaihtelivat sekä kuntien sisällä että eri kuntien välillä. Useimmissa kunnissa oli yhteisesti sovittuja arviointikäytäntöjä. Arvioinnin systemaattisuus opetuksen ja tuen vaikutusten mittaamisessa oli kuitenkin vähäistä. Arviointikäytäntöihin liittyvistä muutostarpeista todettiin, että *ei ainakaan vähentää, että kyllä se ihan tärkeätä on se arviointi*. Myös kirjaamiskäytännöt olivat vaihtelevia. Osa haastateltavista kirjasi tekemäänsä arviointia säännöllisesti: *se on aina oma muisti, on niin paljon asioita... kyllä mä itelleni kirjaan... että ei aina välttämättä ihan kaikkee muistakaan, ett sit se on kirjattu sinne, niin se on helppo tarkistaa*.

Osa haastateltavista puolestaan säilytti arviointitiedon muistinvaraisesti: *Mä en osaa sitä... et laittaisin johonkin ylös*. Yksi haastateltava toivoi enemmän arviointivälineitä myös muiden kuin eniten käytettyjen matematiikan ja kielellisten taitojen arviointiin, lähinnä havainnoinnin tueksi.

Monitahoinen yhteistyö

Monitahoista yhteistyötä toteutettiin kunnissa, mutta toteuttamistavat poikkesivat toisistaan jossain määrin. Yhteistyö eri osapuolten kesken osoittautui tutkimuksemme mukaan kolmiportaisen tukimallin olennaiseksi rakenteeksi esiopetuksessa: *Yhteistyöhän se on tässä se kaiken a ja o, vanhempien kanssa... ja tottakai muitten asiantuntijoiden kanssa*. Käytämme tutkimuksessamme nimitystä monitahoinen yhteistyö (ks. luku 2.2) kuvaamaan kaikkien osapuolten välistä yhteistyötä. Kolmiportaisen tukimallin eri tasoilla yhteistyö näyttäytyy eri tavoilla (kuvio 2).



KUVIO 2. Yhteistyön merkitys kolmiportaisessa tukimallissa

Yleisen tuen tasolla monitahoista yhteistyötä tehdään tarvittaessa. Esiopettajien mukaan tiimin kanssa tehtävä yhteistyö on merkittävässä osassa. Myös vanhemmat otetaan mukaan yhteistyöhön. Joissakin tapauksissa *vanhemmat kuitenkin määrittää sen yhteistyön tiiviiden*. Jossain määrin yleisen tuen tarjoamisessa voi olla mukana varhaiskasvatuksen (kelto) tai koulun erityisopettaja. Oppilashuoltoryhmä käsittelee lasten asioita pääasiassa yleisellä tasolla tässä vaiheessa.

Tehostetun tuen vaiheessa yhteistyöllä on tärkeä merkitys konsultoinnin näkökulmasta. Tässä vaiheessa yhteistyötahot useimmiten lisääntyvät yleisen tuen vaiheeseen verrattuna. Lapsesta ja mahdollisista lapselle sopivista tukimuodoista vaihdetaan tietoja yhteistyökumppaneiden kesken. Tiimin ja vanhempien kesken tehtävään yhteistyöhön tulee mukaan vahvemmin erityisopettaja ja eri ammattilaiset sekä oppilashuolto. Haastateltavat mainitsivat useita tahoja, joiden kanssa yhteistyötä tehdään: *kiertävä erityisopettaja, psykologi ja sitten jos lasta on hoitanut joku puheterapeutti tai toimintaterapeutti, niin ne ja neuvola jossain tapauksessa*. Näiden yhteistyökumppaneiden rooli kasvaa erityistä tukea kohti siirtäessä.

Erityisen tuen tasolla yhteistyön sekä yhteistyökumppaneiden määrä lisääntyy edelleen. Siinä korostuu vastuun jakaminen lapsen tuen järjestämisessä. Kaikki osapuolet ovat tiiviisti mukana järjestämässä lapselle tarjottavaa tukea:

...tätä työtä ei tee niinku yksin. Jos mä miettisin, ett mun vastuulla on hoitaa tämän lapsen tuki, niin siinä ois aika paljon hommaa, mutta se vastuu jakautuu väistämättä, koska on oltava niitä eri asiantuntijatahoja, että on niinku kaikkien yhteinen tehtävä, niin vanhempien ku mejän työntekijöiden ja psykologi on siinä mukana ja elto osittain ja puheterapeutinkin, että tavallaan kukaan ei ole tässä niinku yksin, vaan yhdessä niinku halutaan auttaa lasta ja kukaan ei käsittääkseni saa siitä liian suurta taakkaa.

Esiopettajat nimesivät yhteistyötahoille, tiimille, vanhemmille, keltolle / erityisopettajalle sekä oppilashuoltoryhmälle, erilaisia merkityksiä kolmiportaisen tuen toteuttamisessa (taulukko 3). Tiimin merkitys korostuu tuen järjestämisessä eli suunnittelussa, arvioinnissa ja tiedon jakamisessa: *Mutt et toki yhteistyössä mietitään ja toteutetaan, tottakai, sitä kasvatustehtävää*. Tiimin kesken pohditaan ryhmän arkeen ja lasten tukemiseen liittyviä kysymyksiä: *...me käyään viikottain keskustelujä lapsista ja tästä ryhmästä, miten tää toimii,*

mitä ongelmia tässä lastenvälisessä vuorovaikutuksessa on, mitä me voitais tehdä... ja muutetaan sitten käytäntöjäkin saman tien.

TAULUKKO 3. Monitahoisten yhteistyötahojen merkitys

	Tiimi	Vanhemmat	Kelto / Erityisopettaja	Oppilashuoltoryhmä
M e r k i t y s	Suunnittelu Arviointi Tiedon jakaminen Tuen toteuttaminen	Vanhempien osallistaminen Yhteisten tavoitteiden löytäminen	Konsultaatio Havainnointi Lasten ohjaaminen Materiaaleja Itsearviointin tuki	Tiedon jakaminen Vastuun jakaminen Konsultointi Velvoittavuus tuen eri vaiheissa

Vanhempien merkitys monitahoisessa yhteistyössä koettiin tärkeänä. Heidän osallistamisensa nähtiin hyödyllisenä yhteisten tavoitteiden ja toimintatapojen löytämiseksi. Heidät nähtiin myös tärkeinä yhteistyökumppaneina kolmiportaisen tuen toteuttamisessa: *Ja sitten se yhteistyö vanhempien kanssa on se olennaisin juttu.* Haastateltavat kokivat, että perheen ja esiopetuksen tavoitteiden tulisi olla yhteneväiset. Osa haastateltavista piti tärkeänä hyviä ja avoimia välejä vanhempien kanssa sekä heidän osallistamistaan tukiprosessiin.

Haastateltavat kokivat erityisopettajan merkityksen oman työnsä tukijana tärkeäksi. Hänen tehtävänä on toimia konsulttina. Hänen työtehtäviinsä kuuluu lasten havainnointi ja ohjaaminen:

Ja sit kun itelle tulee sellanen olo... ett tarvitsiskohan vai eikö, niin silloin on tärkeätä, ett saa sen kelton tuen, ett kelto voi ottaa esimerkiks vaikka omaan ryhmäänsä... ett se kattoo vähän, tsekkaa sitä tai tulee seuraamaan ja antaa niinkun oman [mielipiteensä]... ett se tukee sitä, että uskaltaa lähtee sitä asiaa ajaan eteenpäin...

Erityisopettajalta saadaan myös tuen toteuttamiseen tarvittavia materiaaleja. Lisäksi hän voi toimia esiopettajan tukena itsearviointissa.

Oppilashuoltoryhmän merkitys kasvaa tehostettuun tukeen siirryttäessä ja edelleen siirryttäessä erityiseen tukeen. Sen merkitys voidaan nähdä konsultoinnissa sekä tiedon ja vastuun jakamisessa. Sillä on myös velvoittava merkitys tuen eri vaiheissa. Oppilashuoltoryhmän järjestäminen kunnissa vaihteli esiopettajien kertoman mukaan melko paljon. Yh-

dessä kunnassa oppilashuoltoryhmä käsitteli esioppilaiden asioita esiopetuksessa vain koulunaloituksen yhteydessä. Muutamassa kunnassa oppilashuoltoryhmä kokoontui pienimuotoisena: *...siinä on se kelto, eskariope ja päiväkodinjohtaja. Se on se meidän oppilashuolto lähinnä.* Näissä tapauksissa se kokoontui melko harvoin eli käytännössä kerran syksyllä ja keväällä. Muutamassa kunnassa oppilashuoltoryhmä kokoontui säännöllisesti tai aina tarvittaessa moniammatillisena ryhmänä, johon kuuluivat sellaiset henkilöt, joiden koettiin olevan hyödyksi lapsen tukea mietittäessä. Ryhmään voitiin kutsua tarvittaessa eri asiantuntijoita. Näissä tapauksissa oppilashuollon konsultoiva merkitys korostui:

Siellä on aina mukana tietysti oman ryhmän lastentarhanopettaja, sit siellä on erityislasterhanopettaja, psykologi, terveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä ja tarvittaessa sitten fysioterapeutti, puheterapeutti tai joku muu asiantuntijajäsen... Elikä se on aika kattava porukka, kun etukäteen vielä ilmoitetaan lyhyesti, että minkälainen tapaus on, niin sitten ne pystyy järjestämään sen tietyn asiantuntijajäsenen sillon paikalle, niin saa heti sitä jonkunlaista vinkkiä ja neuvoa... myös lähtökohtaa sille, ett millälaila vois vanhempien kanssa vaikka jutella tästä asiasta...

Yksi haastateltava tiivistä oppilashuoltoryhmän kokoonpanon seuraavalla tavalla: *...se on nimenomaan sen lapsen ympärillä olevat toimijat ja siinä on aina vanhemmat mukana.* Joissakin kunnissa oppilashuoltoryhmät toimivat kahdessa eri merkityksessä. Osassa kokoontumisista keskityttiin yksittäisten lasten asioihin ja toisissa käsiteltiin yleisempiä oppilashuollollisia asioita.

Tiedon jakaminen on oppilashuoltoryhmän keskeisimpiä tehtäviä esiopettajien kertoman mukaan. Oppilashuoltoryhmä voidaan nähdä tuen järjestämisen tukena: *Se on mun mielestä ihan hyvä paikka, mihin voi tuoda sen huolen sinne.* Ryhmässä voidaan myös kartoittaa lapsiryhmän tuen tarpeita laajemminkin: *...me käyään kaikki lapset läpi ja mietitään, että kenen kohalla pitää tehdä tarkempaa syyniä.* Oppilashuoltoryhmässä tiedon jakaminen *varmistaa sen, että kaikki tietää sen, missä mennään... että ollaan kaikki samoilla linjoilla.* Osa oppilashuoltoryhmän kokoontumisista palveli tiedon siirtämistä koululle. Osassa tapauksista tiedonsiirtopalaverit olivat vaikuttaneet yhteistyöhön koulun kanssa: *Yhteistyökin on tiivistyny edelleen koulujen kanssa ja kyllä musta se taas omalle työlle antaa, ku sieltä koulusta tulee palautetta, että hienoo, kun näin hyvin nää paperit.*

Esiopettajat näkivät oppilashuoltoryhmän merkityksen vastuun jakajana. Ryhmässä voivat olla sen laajimmassa muodossa paikalla kaikki lapsen asioihin liittyvät toimijat

samanaikaisesti. Silloin oppilashuoltoryhmä palvelee monesta näkökulmasta: *Siellä laaditaan tavoitteet ja arvioinnit ja mitä tehdään ja kaikki jatkosuunnitelmat ja kaikki tehdään siellä.* Kahdessa kunnassa korostui psykologin rooli kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja järjestämisessä:

...siinä vaiheessa psykologin merkitys korostuu, kun on tullut se huoli lapsesta ja on vanhempien kanssa juteltu siitä ja mietitty, että pitäiskö asia viedä oppilashuoltoon. Ja siellähän on psykologi myös mukana... Hänellä on se idea, että miten tässä mennään eteenpäin. Että on tosi tärkeä apu ja yhteistyökumppani... Hän on mukana sitten tietysti näissä palavereissa, kun hän on käynyt lasta seuraamassa ja sitten pidetään keskustelu vanhempien kanssa, niin hän kertoo oman näkemyksensä...

Kolmiportaista tukea toteutettaessa oppilashuolto näyttäytyi haastateltavien puheessa osana tuen velvoittavuutta sen eri vaiheissa. Näinä velvoittavina asioina voidaan nähdä esiopettajien mainitsemat pedagogiset asiakirjat sekä oppimissuunnitelmien tekeminen. Suurin osa haastateltavista näki oppilashuoltoryhmän roolin tärkeänä: *oppilashuoltoryhmä nimenä tuo jotenkin ryhtiä, et ne [yhteistyökumppanit] tulee sinne palaveriin, kun se on nyt tehtävä.* Osa haastateltavista puolestaan ei nähnyt oppilashuoltoryhmällä olevan erityisen tärkeää merkitystä työssään: *...meillä nämä asiat menee ja rullaa eteenpäin, niin jo ilman varsinaisesti sitä [oppilashuolto-] palaveria niin sen merkitys ei ehkä ole niin suuri.* Monet haastateltavat, joiden työssä oppilashuoltoryhmän rooli oli vähäinen, olisivat toivoneet sen roolin selkeyttämistä. Heidän mukaansa olisi hyvä, että oppilashuoltoryhmä kokoontuisi säännöllisesti ja että sen merkitys vahvistuisi tuen järjestämisessä.

7.1.4 Inkluisio ja kolmiportainen tuki

Inkluisio oli käsitteenä esiopettajille melko tuttu. Erityisesti kolmiportaisuuden periaatteenä sitä ei kuitenkaan mielletty. Myös sen yhteys kolmiportaisuuteen vaihteli. Erään haastateltavan mukaan kolmiportaisuus liittyy *varmaan erityiseen tukeen sitten lähinnä tai oikeestaan tosi paljon.* Toinen puolestaan totesi, että: *...ehkä siihen yleiseen tukeen ja tehostettuun.* Esiopettajat näkivät inklusion segregoinnin vastakohtana. He toivat esille, että inklusiossa kaikki lapset saavat tuen omassa ryhmässään, eikä heitä *eristetä* erityistarpeidensa takia. Yksi haastateltavista kuvasi inklusiota seuraavasti: *...varhaista puuttumista, ku annetaan se kasvulle, oppimiselle, lapselle tuki. Hän pärjää siellä toisten kanssa.*

Niinkun meillä on nää erityislapsset... ne on täällä samassa ryhmässä aina päiväkodissa ollu.

Haastateltavien mukaan ryhmän toimintaa muokataan kunkin lapsen tarpeita vastaavaksi. Inklusiivisesti järjestetyllä varhaisella tuella nähtiin olevan syrjäytymistä ehkäisevä vaikutus: *että [lapsi] ei syrjäytyisi siellä ryhmässä.* Suurin osa esiopettajista koki tärkeänä sen, että jokaisella olisi mahdollisuus päästä osalliseksi omassa yhteisössään: *...laps ja ihminen on sen yhteisön jäsen, missä ois ilman sitä sairautta, vammaa tai rajotettakin.* Yksi haastateltavista mainitsi inklusion sisältävän ajatuksen kaikkien hyväksymisestä sellaisena kuin he ovat. Hänen mukaansa inklusio *tarkottaa sitä, että annetaan kaikkien kukkien kukkia.* *Eskarissa se tarkoittaa sitä, että meillä on siellä myös niitä, jotka paljonkin tarttee sitä tukea, samassa porukassa.*

Puolet haastateltavista näki lähikouluajattelun liittyvän vahvasti inklusioon: *...meille on kaikki lapset tervetulleita... tää on ihan normaali päiväkotia ja täällä on sitten semmosia lapsia, kun kunakin vuonna on.* Lähtökohdan tulisi olla sen, että... *lapset hakee päivähoitoon ja tulee päivähoitoon just tasan siihen ryhmään.* Lapsen esiopetuspaikan määräytymiseen ei näin ollen heidän mukaansa vaikuta lapsen tuen tarve.

Esiopettajat näkivät inklusion olevan *hyödyllistä ja mahdollista.* Heidän mielestään yhdessä oleminen oli tärkeää, mutta toisaalta vaihtoehtoisia tapoja opetuksen toteuttamiseksi ei haluttu sulkea pois: *Kyllä ne jollain lailla kaikki hyötyy siitä [samassa ryhmässä olemisesta], mutta on myös asioita, joissa ne sitten tarvii myös sitä pienempää porukkaa.*

Esiopettajat näkivät inklusion merkityksen eri näkökulmista (liite 10). Haastateltavat kokivat, että kaikkien yhdessä oleminen edistää suvaitsevaisuutta: *...kaikki ois samanarvoisia ja jokaista kohdellaan niinku tasa-arvoisesti ja hyväksyvästi ja arvostavasti.* Inklusiossa nähtiin etuna myös erilaisuuden hyväksymisen oppiminen. Inklusiivisissa ympäristöissä lapset oppivat ottamaan toisia paremmin huomioon. Tällä tavoin on mahdollista vähentää myös leimautumista.

Inklusion vahvuutena nähtiin sen kaikille lapsille mahdollistama vertaistuki. Ryhmän tuella nähtiin olevan tärkeä merkitys. Esiopettajat kokivat hyvänä sen, että tukea tarvitseva lapsi voi saada tukea omalle oppimiselleen muiden lasten antamasta mallista: *...tukea tarvitsevat... näkee sitä... samanikäisen lapsen touhua.* Yksi esiopettaja puolestaan kuvasi inklusion hyödyn kaikkien samassa yhteisössä olevien yhteistyö- ja empatiataitojen

kehittymisen näkökulmasta: *...lapset näkevät erilaisia... ett joku on vähän heikompi, mä voin ehkä vähän auttaa sitä, mutt silti me ollaan ihan samanarvoisia. Ja tai sitten se, ett mä en osaa niin hyvin, mutta ihanaa, että tuo toinen voi mua auttaa ja se on mun kaveri.*

Osa haastateltavista toi kuitenkin esiin yksilöllisyyden huomioimisen. Lapselle pitäisi heidän mukaansa etsiä sellainen esiopetuspaikka, joka tukee parhaiten hänen kasvuun: *...meillä pyritään aina hakemaan sitä lapsen parasta. Sekä lapsen etu että hänen tarpeidensa huomioiminen edellyttävät joustavien ratkaisujen etsimistä esiopetuksessa ja tuen järjestämisessä.*

Haastateltavien suhtautuminen inklusioon vaihteli. Haastateltavat asettivat jonkin verran ehtoja inklusion toteuttamiselle, mutta toisaalta monet heistä näkivät kuitenkin, että erityisryhmiä ei tarvita. Erään haastateltavan mukaan... *ehkä näillä pienillä ei erityisryhmiä tarvii. Ainoastaan yksi haastateltava ei asettanut mitään ehtoja inklusiolle: Mä oikein yritän miettiä tilannetta, missä se [yhdessä oppiminen] ei ois mahdollista. En nyt äkkiä keksi.* Hänen mukaansa kaikki, mikä nähdään tärkeänä, saadaan järjestettyä eli kyse on lähinnä tahdosta toteuttaa inklusiota.

Mahdollisina inklusion esteinä haastateltavat pitivät lapsen vaikeita pulmia: *Et jos on esimerkiksi lapsi, jolla on oikein pahoja keskittymisvaikeuksia, että tarttis koko ajan sen aikuisen siihen viereen, ni ei se kauheesti hyödy tommosta isosta ryhmästä.* Haasteellisimpina pulmina he pitivät sosiaalisia ja käytöksen pulmia. He kokivat, että erityisesti aggressiivisen lapsen inklusiivinen sijoittaminen on vaikeaa. Inklusiota eivät kaikki haastateltavat välttämättä nähneet hyväksi vaihtoehdoksi myöskään silloin, jos lapsella on paljon kehityksellistä poikkeavuutta. Haastateltavat näkivät heterogeenisen ryhmän toisinaan lapsen elämää hankaloittavana, erityisesti silloin, jos lapsi häiriintyy liiallisista ärsykkeistä.

Resurssien riittävyys koettiin merkittävänä inklusion mahdollistajana tai estäjänä. Yhden haastateltavan sanoin inklusio on: *Pohjimmiltaan hyvä, kunhan se vaan mahdollistetaan, ett se toimii.* Inklusion mahdollistavina tekijöinä pidettiin muun muassa riittävän pieniä ryhmäkokoja suhteessa henkilökunnan määrään: *Ryhmäkoot pidettäis sopivan kokosina ja sitten henkilökuntaa tarpeeks, että se hyödyttää niitä lapsia. Ett sillon se niinkun toimii.* Haastateltavat korostivat sitä, ettei inklusio saa olla kuntien säästötoimenpide: *...jos sen takia, että ei ole varaa, rahaa niin se lapsi laitetaan siihen samaan ryhmään muiden*

kans, eikä anneta palikoita... mitä tarvitaan niin, jos ei niitä mahdollisteta, niin sillon se ei palvele tarkotustaan.

7.1.5 Varhainen puuttuminen kolmiportaisessa tukimallissa

Jokainen haastateltava koki varhaisen puuttumisen tärkeänä. Kolmiportaisuuden myötä käytäntöjen ei nähty juurikaan muuttuneen, sillä haastateltavat olivat toteuttaneet varhaista puuttumista jo aiemminkin. Varhaisen puuttumisen prosessia esiopettajat toteuttivat eri tavoilla, mikä näkyi varhaisen puuttumisen vaiheiden järjestyksessä. Tämä prosessi on kuvattu yleisestä tehostettuun tukeen siirtymisen yhteydessä kohdassa 7.1.2.

Haastattelemamme esiopettajat määrittelivät varhaista puuttumista eri näkökulmista. Varhainen puuttuminen on *sitä puheeksi ottamista*. Esiopettajien mukaan varhainen puuttuminen alkaa siitä, kun lapsella havaitaan haasteita jollakin kehityksen osa-alueella:

...jos me nähdään, ett lapsella on joku haaste, pulma, ihan vaikka kuinka pieni, niin siitä jutellaan vanhempien kanssa, totta kai, ja keskenämme... ett tavallaan niinku se nimitys sanoo, ett varhainen puuttuminen, heti puututaan, eikä vaan ootella, että katotaan nyt.

Varhainen puuttuminen on myös tiedon keräämistä ja havaintojen tarkentamista. Varhaisen puuttumisen määritelmä voisi olla kokoavasti yhtä haastateltavaa lainaten: *Lapsen kasvuun, kehitykseen, oppimiseen liittyvien riskitekijöiden tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja tukitoimien järjestäminen.*

Tuen aloittamisen lähtökohtana koettiin olevan arvioinnille perustuvan suunnittelun. Haastateltavat toivat esille sen, ettei tuen aloittamiseksi tarvita diagnoosia: *No en mä tarvii sitä diagnoosia enkä papereita, toki heti, et jos mä vaan nään, missä se on se ongelma, että jos tietää jotenkin, että mitä tässä harjoitellaan.* Tukitoimien tulee haastattelemiemme esiopettajien mukaan lähteä lapsen tarpeista. Tuen antamisessa edetään *yleensä pienillä askelilla ja mahdollisimman nopeesti.*

Esiopettajat näkivät varhainen puuttumisen erityisesti ajallisesti varhain puuttumisenä, jo ennen esiopetusta tapahtuvana: *Varhainen puuttuminen esiopetuksessa on sitte vielä, jos varhaiskasvatuksessa ei oo huomattu vielä mitään.* Haastateltavien mukaan, *jos vasta esiopetuksessa puututaan johonkin, me ollaan niinku vähän myöhässä.* Esiopettajat toi-

vat esille sen, että ajallisesti varhainen puuttuminen mahdollistaa paremmin sen, että *puuttumisprosessi* ehditään käymään läpi ennen koulun aloittamista.

Kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä, että lapsella havaittuihin pulmiin tuleekin puuttua mahdollisimman pian. He kokivat, että *mitä aikasemmin sen lapsen haasteisiin ruvetaan kiinnittämään huomiota, sitä todennäkösemmin niitä ehditään korjaan enemmän*. Kun tuki aloitetaan varhain, voidaan pienemmällä tuella saavuttaa parempia tuloksia ja lapsen kuntoutuksen ennuste on näin ollen parempi. Varhainen puuttuminen voi yhden haastateltavan mukaan mahdollistaa sen, ettei lapsella tarvitse koskaan aloittaa erityistä tukea ja toisaalta tuen lopettaminen on todennäköisempää, kun tuki on aloitettu varhain: *Jos se aikasemmin huomataan, niin todennäköisempää se on, että voiko tulla siihen tilanteeseen, että se voidaan jossain kohtaa todeta, että tää homma ei tarvii tukea*. Kaiken kaikkiaan varhaisesta tuesta koettiin olevan iso apu lapselle. Varhaisen puuttumisen yhtenä puolena nähtiin olevan pulmien ennaltaehkäisy ja sen koettiin näin ollen voivan helpottaa kouluun siirtymistä: *...jos päästään heti kiinni niihin ja pystytään harjoittelemaan, niin aina paremmin se auttaa sitte eka luokalle siirtymistä*.

Kolmiportainen tuki ei useimmissa tapauksissa ollut tuonut muutoksia varhaiseen puuttumiseen: *Kyllä me ennen sitäkin ihan samalla lailla on tartuttu ja varhaisesta puuttumisestahan nyt on puhuttu jo ennenkin*. Yksi haastateltavista toi esille, että puuttuminen tapahtuu nyt varhaisemmin ja siinä on selkeä ero aiempaan. Hän koki, että kolmiportaisuuden myötä varhainen puuttuminen on tullut helpommaksi: *...kyllä niinkun on ihan selkeä ero... kun materiaalia on, mihin voi tukea sen oman havaintonsa, niin kyllä niitten saanti on kasvattanut sitä kykyä ja herkkyyttä puuttua aikasemmin ja saada asioita liikkeelle*.

7.2 Kolmiportaisuuteen liittyvät kehittämis- ja koulutustarpeet

7.2.1 Kehittämistarpeet

Haastateltavat näkivät kolmiportaisessa tuessa monia kehitettäviä asioita (liite 11). Eniten kehitettävää he näkivät kolmiportaiseen tukeen liittyvissä lomakkeissa: *Tässä vaiheessa tuntuu, että ne lomakkeet [on ne], mitä vois mieltiä*. Toisena paljon kehittämistä vaativana

seikkana he nimesivät tuen portaiden tarkemman määrittelyn. Näiden lisäksi he toivat esiin tiedon siirtoon, resursseihin ja tuen jatkumoon liittyvät näkökulmat.

Haastateltavien kunnissa käytettiin vaihtelevasti joko Opetushallituksen mallilomakkeita tai kuntien omia lomakkeita. Käytössä olevissa lomakkeissa nähtiin sekä hyviä että kehitettäviä puolia. Tosin kaikki haastateltavat eivät olleet käyttäneet kaikkia lomakkeita. Viiden haastateltavan mielestä käytössä olevat lomakkeet ovat selkeitä, vaikka ne olisivatkin tuntuneet aluksi vaikeilta. Näin ollen niistä koettiin myös olevan hyötyä: *...kuntäytyy joka tapauksessa kirjata asioita... mä tykkään, et se on semmonen selkee systeemi.* Suurin osa haastateltavista piti lomakkeita työtä ohjaavina. He kokivat ne arvioinnin ja dokumentoinnin välineinä, keskustelun jäsentäjinä sekä keinoina tehdä lapselle tarjottava tuki näkyväksi.

Haastateltavat kokivat kuitenkin, että kolmiportaisessa tuessa käytettäviä lomakkeita tulisi kehittää. Osa haastateltavista koki lomakkeet toimimattomina ja niistä toivotiinkin selkeämpiä: *Se lomake on vaikee, ois varmaan parempia pohjia, mihin sen vois tehdä.* Niin lomakkeiden sisällössä ja ulkoasussa kuin tarpeellisuudessaakin koettiin olevan kehitettävää: *Visuaalisempi... ja myös väreillä pelattais tai muuta ja ois niinku tasoja [arvioinnissa].* Yksi haastateltava nosti esiin sen, että lomakkeissa käytetty kieli on suunnattu koulun puolelle: *Kun ne on niin koulun puolen lomakkeita ja käsitteistö on jotenkin koulun puolen.* Näin ollen ne eivät sovellu kaikilta osin esiopetukseen. Moni haastateltava koki, että lomakkeissa oli päällekkäisyyttä. Erityisesti lomakkeet, pedagoginen arvio ja tehostetun tuen oppimissuunnitelma sekä pedagoginen selvitys ja HOJKS, koettiin osittain päällekkäisinä, samat asiat sisältävinä lomakkeina: *Aika paljon nää on tehostettu oppimissuunnitelma ja sitten pedagoginen arvio tai selvitys, onhan niissä samoja asioita paljon, päällekkäisiä papereita siis tietyllä tavalla.*

Moni haastateltava koki lomakkeiden täyttämisen työläänä etenkin, jos ryhmässä piti täyttää niitä useammalle lapselle: Jos sun tarvii tehdä yhdet paperit, niin se on vielä aika pieni juttu, mutta jos sun pitää tehdä neljät tai viidet paperit siinä niin... niin kyllä se työllistää. Toisaalta osa vastaajista koki, että työ ei ole lisääntynyt, sillä aiemminkin on asioita kirjattu. Nyt se on vain systemaattisempaa ja määritellympää kuin ennen. Nämä vastaajat pitivät asioiden kirjaamista merkityksellisenä osana tuen toteuttamista: Kyllä jonkunlainen dokumentointi täytyy olla. Eräässä kunnassa paperityötä oli selkeytetty siten, että yleisen

tuen oppimissuunnitelma oli pohjana myös tehostetun tuen oppimissuunnitelmalle. Yleisen tuen oppimissuunnitelma laajennettiin tehostetun tuen oppimissuunnitelmaksi erillisellä lisäosalla.

Koska useimmissa tapauksissa siirtopäätös tehostettuun tai erityiseen tukeen oli tehty ennen pedagogisen arvion tai selvityksen tekemistä, kyseisillä lomakkeilla ei nähty varsinaista merkitystä työväliseenä: *...se pedagoginen arvio koetaan just semmosena, ett kun tääkin paperi nyt täytyy tästä täyttää, ennen ku päästään niihin tosi toimiin.* Pedagoginen arvio ja selvitys koettiin monissa tapauksissa vielä irrallisena käytännöstä eikä niillä koettu olevan lisäarvoa työn kannalta. Yksi haastateltavista esitti toiveen: *...ett sen sais nimenomaan niinkun työväliseksi, mikskä se ilmeisesti on tarkotettu, ett kun sä rupeet miettimään, ett onks tässä jotain, niin sä voisit täyttää pedagogisen arvion ja kattoo, että täytyykö tässä nää kriteerit.* Asiakirjojen tulisi haastateltavien mukaan palvella nimenomaan lasten kanssa tehtävää työtä.

Pedagogisten asiakirjojen siirrettävyys esiopetuksesta koulun puolelle tai muille yhteistyötahoille koettiin tärkeäksi lapsen tuen turvaamisessa: *...se yks ja sama paperi vois riittää niin moneen paikkaan.* Kuntien tietosuojaan liittyvät tulkinnat hankaloittivat joissain tapauksissa tiedon siirtämistä ja aiheuttivat lisätyötä, koska samat asiat jouduttiin kirjamaan useaan eri paperiin riippuen siitä, minne tiedot olivat menossa.

Useampi haastateltava toi esille toiveen, että kuntaan saataisiin yhteinen määrittely tuen tasoista ja niillä tarjottavasta tuesta, jotta edes samassa kunnassa samantyyppiset lapset kuuluisivat saman tuen tason piiriin ja saisivat samantyyppistä tukea: *Mun mielestä tärkeä saada siinä se linjaus, varsinkin kunnan läpi sitten, ett tietää, ett jos meillä siirretään tehostettuun tukeen, niin ne on samantyyppisiä tapauksia, mitä menee [myös] toisaalla tehostettuun tukeen.* Yhteisiä määrittelyjä toivottiin, koska tuen tasojen rajojen nähtiin olevan epäselviä: *...se on häilyvä tehostetun ja erityisen [tuen raja]... vois olla jopa... ett joku toinen vois olla erityisessä ja tää, mikä nyt on [erityisessä tuessa] jatkais tehostetussa.*

Osa haastateltavista koki kolmiportaisen mallin toteuttamisen olevan haasteellista, jos resurssit ovat riittämättömiä: *...siihen ei aina päästä, siihen lain kirjaimeen... et se riippuu aina niistä resursseista.* Resursseiksi miellettiin esimerkiksi se, miten aika saadaan riittämään tuen toteuttamisessa.

Yksi haastateltava pohti, että kolmiportaisen mallin laajentaminen varhaiskasvatukseen olisi hyvä asia. Näin tuen jatkumo voitaisiin varmistaa: *...kyllä nykyään vielä aika pitkään katellaan ja toivotaan, että ehkä se siitä, kunhan se kasvaa, niin jos tää [kolmiportainen tukimalli saataisiin] tonne päivähoidon puolellekin, vielä nuorempiin... saattais sielläkin helpottaa sitä puuttumisen kynnystä.*

7.2.2 Koulutustarpeet

Esiopettajilla oli erilaisia kokemuksia kolmiportaisuuteen liittyvästä koulutuksesta. Kaikki haastateltavat pitivät kuitenkin tärkeänä koulutusta ja osa heistä koki tarvitsevansa lisäkoulutusta kolmiportaisesta tuesta. Tutkimuksemme osallistuneista esiopettajista kaksi ei ollut saanut lainkaan koulutusta kolmiportaisuuteen liittyen: *En mä kyllä muista mitään, mitä ois ollu kolmiportaisen tuen järjestämisestä.* Kahdessa muussa kunnassa kolmiportaisuuteen liittyvät käytännöt oli käyty läpi palavereissa. Kuusi haastateltavaa oli ollut kolmiportaisuuteen liittyvissä yleisissä koulutuksissa tukijärjestelmän muutosvaiheessa: *...meillä oli semmonen koulutus tähän liittyen kaikille opettajille.*

Haastateltavat toivat esille myös erillisen yleiseen tukeen liittyvän koulutuksen, Eskarin arki -materiaaliin liittyvän koulutuksen, pedagogiseen arvioon ja selvitykseen liittyvän koulutuksen sekä oppimissuunnitelmien täyttämiseen liittyvän koulutuksen. Yksi haastateltavista toi esille esiopettajien yhteiset tilaisuudet, joissa keskustellaan uudistettava olevasta valtakunnallisesta esiopetussuunnitelmasta: *...kun sitä keskustelua käydään kaikki eskariopet yhdessä, niin se niinkun sitouttaa siihen aika paljon, ett kyllä mulle opsi on nyt tän työn myötä niin ehkä muodostunu enemmän semmoseks niinku työkaluks, eikä vaan paperiks, joka seisoo siellä hyllyn kulmalla.*

Esiopettajien toiveet kolmiportaisuuteen liittyvistä koulutustarpeista olivat erilaisia. Muutama haastateltava ei kokenut tarvitsevansa lisäkoulutusta kolmiportaisesta tuesta, vaan koki aiemman koulutuksen riittäväksi. Suurin osa haastateltavista toivoi kuitenkin lisäkoulutusta. Yksi haastateltavista koki, että tietojen päivittäminen kolmiportaisuuteen liittyvissä asioissa olisi hyvä asia. Koska tuen tasoja ei ollut vielä selkeästi määritelty kunnissa, osan mielestä tarvetta olisi tuen tasojen tarkempaan määrittelyyn liittyvälle koulutukselle. Yksi haastateltava koki tarvitsevansa koulutusta tuen antamiseen: *Ehdottomasti. Se antais itellekki varmuutta siihe, että oikeella tavalla lähtee auttamaan... tavoitteena on*

saaha sille lapselle se paras mahdollinen se oppipolku. Osa haastateltavista koki myös tarvitsevansa lisäkoulutusta inklusiivisuuden toteuttamiseksi: Kyllä ainakin ite tarviisin aika paljon lisäkoulutusta, jos kuka vaan vois esimerkiksi tulla meidän ryhmään. Yksi haastateltavista puolestaan toivoi arviointiin liittyvää koulutusta: ...siihen arviointiin... vois satsata tän päivän koulutuksissa enemmän.

8 POHDINTA

Selvitimme tässä tutkimuksessa esiopettajien käsityksiä ja kokemuksia kolmiportaisesta tuesta ja sen toteuttamisesta esiopetuksessa. Tutkimuksemme koostui kahdesta tutkimuskysymyksestä, joista ensimmäinen oli millaista kolmiportaisen tuen toteuttaminen on esiopetuksessa esiopettajien arvioimana. Siinä selvitimme esiopettajien kokemuksia kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja vaikutuksista. Sen lisäksi selvitimme heidän käsityksiään tuen tasojen määrittelystä sekä arvioinnin ja monitahoisen yhteistyön merkityksestä kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Selvitimme myös esiopettajien käsityksiä ja kokemuksia kolmiportaisen tuen periaatteiden, inklusion ja varhaisen puuttumisen, toteuttamisesta ja yhteydestä kolmiportaiseen tukeen sekä esiopettajien suhtautumista niihin. Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitimme millaisia kehittämis- ja koulutuksellisia tarpeita kolmiportaisen tuen toteuttamisessa on esiopetuksessa esiopettajien arvioimana. Tutkimuksemme antaa viitteitä siitä, että kolmiportaista tukimallia tulisi edelleen kehittää ja henkilöstölle tulisi tarjota siihen liittyvää koulutusta.

8.1 Kolmiportainen tukimalli esiopetuksessa

Tutkimukseemme osallistuneet esiopettajat kokivat kolmiportaisen tukimallin periaatteessa hyvänä ja he näkivät sen tuoneen huomattavasti enemmän positiivisia kuin negatiivisia vaikutuksia. He olivat kuitenkin vielä osittain kriittisiä ja epäileviä kolmiportaisen tuen toimivuuden ja toteuttamisen suhteen käytännössä. Tutkimuksemme mukaan kolmiportaisen tuen käytännöt eivät ole vakiintuneet, vaan hakevat vielä muotoaan. Myös Tuen portaililla -selvityksessä kysyttiin näkemyksiä kolmiportaisuuden toteutumisesta kunnissa. Sen mukaan 70 %:ssa kunnista koettiin kolmiportainen tuki hyvin tai erittäin hyvin toimivaksi (Rinkinen & Lindberg 2014, 18). Erojen tekemämme tutkimuksen ja Rinkisen ja Lindbergin (2014) selvityksen välillä voidaan ajatella johtuvan siitä, että kolmiportaisuutta on katsottu eri näkökulmista. Rinkisen ja Lindbergin selvityksessä sitä on tarkasteltu virkamiesten taholta hallinnon näkökulmasta ja tässä tutkimuksessa puolestaan tukea käytännössä toteuttavien esiopettajien näkökulmasta.

Tukimallin muutoksen myötä tehostettu tuki on saanut paljon huomiota, sillä se on jossain määrin noussut vaihtoehdoksi erityisen tuen rinnalle. Tutkimuksessamme tuli esille se, että erityiseen tukeen siirtyminen on vaikeutunut. Tämä herättää kysymyksen siitä, voidaanko lapselle taata riittävän vahva tuki riittävän varhain. Comptonin ym. (2010, 212) tutkimuksessa on pohdittu RTI-mallia, jossa edetään porraskerrallaan vahvempaan tukeen. Jotta lapsi voisi tässä mallissa saada vahvempaa tukea, on alemmilla tuen tasoilla osoitettava, etteivät kevyemmät tukitoimet ole riittäviä. Näiden tutkijoiden mukaan lapsen tulisi päästä heti tuen vahvimmalle tasolle hänen tuen tarpeidensa niin edellyttäessä. (Compton ym. 2012, 212.) Suomalaisessa tukimallissa lapsen on mahdollista päästä suoraan erityiseen tukeen, mutta tällöin edellytetään kuitenkin yleensä asiantuntijalausuntoa. (ESIOPS 2010, 22–23.)

Tutkimuksessamme yleinen tuki nähtiin yksilöllisyyden huomioivana pedagogisena arkena. Ojan (2012, 44) mukaan yleisen tuen antamista kolmiportaisen tukimallin perustana tulisi vahvistaa. Yleisen tuen oppimissuunnitelmaa ei kuitenkaan ole Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 20–21) mukaan välttämätöntä tehdä kaikille lapsille. Myöskään tämän tutkimuksen perusteella sitä ei tehdä kaikille lapsille. Oppimissuunnitelman tekeminen kuitenkin auttaisi huomioimaan lapsen pienetkin tuen tarpeet ja vahvistaisi lapsen oikeutta kasvun ja oppimisen tukeen jo yleisen tuen vaiheessa. Yleisen tuen vahvistaminen on olennaista varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisevän tuen näkökulmasta (Huhtanen 2011, 44).

Esiopettajat kokivat varhaisen puuttumisen tärkeänä lapsen tuen toteuttamisessa ja puuttumiskäytännöistä oli muodostunut vakiintuneita jo ennen kolmiportaista tukimallia. Huhtanen (2011) on puolestaan todennut, että varhaisen puuttumisen tuomaan haasteeseen ei ole pystytty vastaamaan kaikilta osin. Ennalta ehkäisevään toimintaan ei ole ollut tarpeeksi resursseja, sillä painotus on ollut korjaavassa tuessa. Opettajat havaitsivat entistä tehokkaammin ja varhaisemmassa vaiheessa oppilaiden ongelmat, mutta tukea ja palveluita ei riitä kaikille. Varhainen puuttuminen on Huhtasen mukaan kyseenalaista, ellei oppilaalle ja perheelle ole tarjota riittävää tukea. (Huhtanen 2011, 41–45.) Sen tehokas toteuttaminen edellyttääkin monipuolisia resursseja, joihin kuuluvat palveluiden, henkilöstön ja osaamisen lisäksi eri hallinnonalojen rajat ylittävä yhteistyö kunnissa (Huhtanen 2007, 60).

Tutkimuksessamme tuli esille kysymys myös siitä, onko kolmiportaisen tukimallin mukainen luokittelu, tai luokittelu ylipäänsä, tarpeen. Palveleeko luokittelu todellisuudessa ensisijaisesti lapsen paremman tuen saamista vai onko se vain resurssien jakoa määrittelevä tekijä. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency 2013a, 55-56) suosittelee luopumaan oppilaiden luokittelusta. Myös Eskelä-Haapanen (2012, 175-176) kyseenalaistaa yleis- ja erityisopetukseen jakamisen inklusiivisen tuen toteuttamisessa. Toisaalta Huhtanen (2011, 58) tuo esille sen, että medikalisaatiota tarvitaan jatkossakin pedagogisten ratkaisujen tukena, sillä monet oppimisen pulmat ovat geneettistä, neurologista tai psyykkistä alkuperää. Tutkimuksemme mukaan tärkeintä tuen tarjoamisessa tulisi olla se, että lapsi saisi riittävän vahvan tuen heti sitä tarvitessaan. Tukimalli rakenteena ei näin ollen saa olla rajoittava tekijä lapsen tuen järjestämisessä.

Siirtymisvaiheissa yleisestä tehostettuun tukeen ja tehostetusta tuesta erityiseen tukeen on tässä tutkimuksessa nähtävissä eroja kuntien välillä, mikä näkyi muun muassa oppilashuoltoryhmän laajuudessa ja toimintakäytännöissä. Osassa tapauksissa siirtyminen toteutettiin melko laajan mallin mukaan, osassa puolestaan siirtyminen toteutettiin ilman laajemman monitahoisen työryhmän tukea. Näin ollen mahdollisuus hyödyntää eri asiantuntijoiden osaamista vaihteli. Valtioneuvoston oikeuskansleri Jaakko Jonkka selvitti vuonna 2010 oppilashuollon tilaa Suomessa. Hän toteaa raportissaan, että oppilashuolto ei toteutunut tuolloin Suomessa perusopetuslain edellyttämällä tavalla. Selvityksessä hän otti kantaa siihen, että oppilashuollon valtakunnallinen yhdenvertaisuus on vaarassa, sillä Perusopetuslaki (1998) jättää paljon tulkinnanvaraisuutta oppilashuollon toteuttamiseen. (Valtioneuvoston oikeuskansleri 2011, 2–4.) Myös YK:n lasten oikeuksien komitea on suositellut Suomea kiinnittämään huomiota kuntien välisiin suuriin eroihin ja palvelujen riittävään resursointiin lasten ja nuorten palveluissa (Hallituksen esitys 67/2013, 22–23). Sarlin ja Koivula (2009, 27) tuovat esille, että käytäntöjä yhtenäistämällä on mahdollista saavuttaa koulutuksellinen tasa-arvo.

Tutkimuksemme mukaan kolmiportaisen tuen toteuttamisessa arvioinnilla on esiopetuksessa tärkeä merkitys, mutta sitä toteutetaan kuitenkin pääasiassa arjessa havainnoinnilla. Käytettävissä on useita arviointimateriaaleja, mutta niiden systemaattinen hyödyntäminen on suhteellisen vähäistä. Aiempien tutkimusten valossa tarkasteltuna arvioinnin sattumanvaraisuutta voitaisiin vähentää arvioimalla lapsen kehitystä tutkittujen, kriteereihin

perustuvien arviointimenetelmien avulla (Fuchs & Fuchs 2006, 97–98). Tukea tarvitsevien lasten tunnistaminen systemaattisen arvioinnin avulla on kansainvälisten tutkimusten mukaan olennainen osa oikea-aikaista tuen tarjoamista (esim. Fox ym. 2010, 4; Fuchs yms. 2012, 265–266; Mack ym. 2010, 19). Yhdenmukaiset, tehokkaat arviointimenetelmät turvaisivat lapsille nykyistä tasa-arvoisemmat mahdollisuudet heidän tarvitsemaansa tukeen. Näin voitaisiin tehokkaammin ennalta ehkäistä mahdollisia oppimisen ja käytöksen haasteita (Fox ym. 2010, 11).

Kolmiportaisessa tukimallissa esiopettajat kokivat olevan erilaisia kehittämistarpeita. Näistä lomakkeet puhuttivat heitä eniten. Lomakkeiden koettiin olevan osittain toimimattomia ja päällekkäisiä toistensa kanssa. Asiakirjojen toimimattomuuteen vaikutti muun muassa lomakkeissa käytetty käsitteistö, joka on suunniteltu koulun näkökulmasta. Suurimmassa osassa tapauksista esiopettajat eivät kokeneet pedagogisella arviolla ja selvityksellä olevan todellista merkitystä. Myös Rinkisen ja Lindbergin (2014, 20) selvityksessä sekä Vehviläisen (2013, 39–40) pro gradu -tutkielmassa tuli esille lomakkeiden päällekkäisyys ja toimimattomuus. Jotta uudet käytännöt koettaisiin toimivina ja ne saataisiin vakiintumaan käytäntöön, niillä pitäisi olla käyttäjilleen merkitys. Jos lapsi on jo päätetty siirtää tuen tasolta seuraavalle ennen pedagogisen arvion tai selvityksen täyttämistä, nämä lomakkeet jäävät merkityksettömiksi. Samat tukeen liittyvät asiat käsitellään ja kirjataan kuitenkin pian uudelleen oppimissuunnitelmaa tehtäessä, mikä aiheuttaa päällekkäistä työtä. Asiakirjojen tulisi olla myös sellaisia, että ne olisivat siirrettävissä kaikille yhteistyökumppaneille, ettei työntekijän tarvitsisi täyttää samoja tietoja moniin eri lomakkeisiin.

Toinen esiopettajien esille nostama kehitettävä seikka kolmiportaisessa tukimallissa oli tuen tasojen selkeä määrittely, sillä toistaiseksi tuen tasojen erot olivat vielä epäselvät. Yhteisten linjausten toive on näkyvillä tämän tutkimuksen lisäksi Rinkisen ja Lindbergin (2014, 20) selvityksessä sekä Vehviläisen (2013, 39) pro gradu -tutkielmassa. Kolmiportaisuuteen liittyviä käsitteitä ja periaatteita ei ole selkeästi määritelty ja käytetty perusopetuslaissa (1998) eikä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010). Tämä saattaa vaikuttaa siihen, etteivät ne ole vakiintuneet vielä käytäntöön. Yhteisten määrittelyjen saaminen on merkityksellistä niin tuen toteuttajan kuin valtakunnallisen tasa-arvonkin näkökulmasta. Esiopettajat toivat esille yhteisen kolmiportaisen tuen toteuttamisen määrittelyn kunnissa. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta tukimallin periaatteiden, käsitteiden ja

tuen tasojen sisällöllisen määrittelyn tulisi kuitenkin olla yhtenevät myös valtakunnallisesti (Erityisopetuksen strategia 2007; Sarlin & Koivula 2009, 27). Ahtiainen ym. (2012, 24) mukaan käsitteiden selkeydellä on vaikutusta myös uusien käytäntöjen omaksumiseen ja soveltamiseen.

Kolmanneksi kehitettäväksi asiaksi esiopettajat nostivat resurssien riittävyyden kolmiportaisen tukimallin toteuttamisessa. European Agencyn (2013a, 57–58) kirjallisuuskatsauksen mukaan lisäresurssit ovat tärkeässä roolissa inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Niiden tulee olla riittävät, jotta pystytään tukemaan kaikkia oppijoita tarkoituksenmukaisesti. Riittävien resurssien lisäksi tulee huomioida myös niiden joustava ja tehokas käyttö sekä yhteistyön tehostaminen. (European Agency 2013a, 57–58.) Näiden lisäksi inklusiivisen opetuksen toteuttaminen edellyttää yhteisöissä tapahtuvaa asennemuutosta sekä rakenteellista muutosta erilaisuutta hyväksyväksi ja osallistavaksi (Eskelä-Haapanen 2012, 175–176; European Agency 2013a, 47, 22).

Neljäs kehitettävä asia kolmiportaiseen tukeen liittyen on ulottaa tukimalli myös varhaiskasvatukseen. Se toisi jatkumon tuen tarjoamiseen varhaiskasvatuksesta, esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen. Yhteiset linjaukset käytäntöjen ja käytetyn käsitteistön suhteen helpottaisivat vuoropuhelua eri koulutusasteiden välillä. Tätä jatkumon kehittämistä tukee myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014b, 107) ehdotus kolmiportaisen tuen jatkumosta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen nivelvaiheessa. Yhtenäinen rakenne tuen tarjoamisessa toisi jatkuvuutta koulutusjärjestelmän eri tasoille siirryttäessä.

Tutkimuksessamme kolmiportaisen tuen periaatteet, inklusio ja varhainen puuttuminen, nähtiin tärkeinä, joskin kolmiportaisesta tukimallista irrallisina. Kolmiportaisessa tukimallissa suurimman huomion ovat saaneet tehostettu tuki sekä pedagogisen arvion ja selvityksen lomakkeet, kun suurimman mielenkiinnon pitäisi kohdistua oikea-aikaisen ja riittävän tehokkaan tuen järjestämisen pohdintaan sekä inklusiivisten oppimisympäristöjen ja opetuksen kehittämiseen. Keskittyminen yhteen yksityiskohtaan kerrallaan huomioimatta kokonaisuutta johtunee siitä, että mallia on ajateltu aiemmin käytössä olleen mallin kautta ja pyritty näin ollen istuttamaan uutta mallia vanhojen rakenteiden päälle (ks. Ahtiainen 2012, 63–64).

European Agencyn mukaan inklusioajattelun sisäistäminen on edellytys inklusion toteuttamiselle (2013a, 55-57). Sen kehittäminen on asetettu tavoitteeksi myös Rinki-

sen ja Lindbergin (2014, 30) selvityksessä. Pihkalan (2009, 22) mukaan on tärkeää, että henkilökunnalla on riittävät valmiudet kohdata erilaiset oppijat ja vastata heidän tarpeisiinsa inklusiivisesti. Kolmiportaisen tuen periaatteiden mieltäminen olennaiseksi osaksi kolmiportaista tukimallia näyttäisi olevan yksi tärkeä koulutuskohde myös tämän tutkimuksen mukaan, sillä varhainen puuttuminen on perusta tuen tarjoamiselle ja inklusiivinen ympäristö puolestaan kolmiportaisuuden toteuttamisympäristö. Se, ettei kolmiportaisuuden periaatteita ole sisäistetty, voi johtua siitä, etteivät kaikki ole olleet alusta saakka muutosproses- sissa eivätkä näin ollen kaikissa koulutuksissa (Ahtiainen ym. 2012, 64). Kinos ja Palonen (2013, 38) ottavat kantaa koulutuksen suuntaamisen tehokkuuteen. Koulutuksissa joudutaan keskittymään perusasioihin, koska esiopettajat vaihtuvat monissa paikoissa lyhyen ajan välein. Näin ollen syventävien koulutusten tarjoaminen hankaloituu (Kinos & Palonen 2013, 38). Kolmiportaisuuden kohdalla tämä ongelma poistuu, jos kolmiportaisuus laajenee varhaiskasvatukseen.

Kolmiportaisen tukimallin käytäntöjen ja valtakunnallisen yhteneväisyyden kehittäminen on avainasemassa tulevana vuosina. Sen kehittämisessä on tarpeen kiinnittää huomiota periaatteiden ja tuen tasojen määrittelyyn, jotta tukea toteuttavien työntekijöiden on helpompi omaksua ne. Henkilöstön koulutustarpeisiin suunnitelmallisesti vastaamalla voidaan kehittää toimiva ja lasta hyvin palveleva tukimalli.

8.2 Tutkimuksen uskottavuus

Tutkimuksen uskottavuutta arvioidessamme käytämme Tynjälän (1991) laadullisen tutkimuksen uskottavuuden arviointiin ehdottamia käsitteitä. Eettisiä kysymyksiä olemme käsitelleet tutkimuksemme kaikissa vaiheissa (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 19). Olemme noudattaneet tutkimuksessamme hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimuksemme kolmiportaisen tuen toteuttamisesta ei ole yleistettävissä kuntien käytäntöihin, sillä tutkimuksessamme oli havaittavissa, etteivät kolmiportaisuutta koskevat käytännöt olleet kaikilta osin yhteneviä edes yhden kunnan sisällä. Toisaalta Tynjälän (1991, 392) mukaan laadullisen tutkimuksen ei ole tarkoituskaan tuottaa yleistettävää tietoa, vaan sen tarkoituksena on näyttää erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä.

Olemme pyrkineet varmistamaan tutkimuksemme siirrettävyydestä ja vahvistettavuudesta kuvaamalla tutkimuksen toteuttamisen kaikki vaiheet mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti ottaen huomioon menetelmän valinnan, haastattelujen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä analyysiin liittyvät seikat. Näin olemme halunneet osoittaa sen, millaisissa ympäristöissä tutkimus on sovellettavissa. (Hirsjärvi ym. 2013, 232; Tynjälä 1991, 390–392.)

Olemme kuvanneet tutkimukseen liittyvistä henkilöistä ja haastattelupaikoista tutkimuksen kannalta olennaisimmat asiat (Tynjälä 1991, 390). Olemme kuitenkin tehneet anonymiteettiin liittyviä eettisiä ratkaisuja haastateltavien suojaamiseksi. Tietoisena ratkaisuna olemme jättäneet lainauksista pois tunnustekoodit. Tähän ratkaisuun päädyimme, koska lainauksista muodostuneiden kokonaisuuksien perusteella haastateltavat olisivat olleet tunnistettavissa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Olemme käyttäneet tutkimuksen löytöjä esitellessämme lainauksia haastateltavien puheesta. Niiden kautta olemme halunneet mahdollistaa sen, että myös lukija saa käsityksen siitä, mihin perustamme niistä tekemät päätelmämme. (Hirsjärvi ym. 2013, 233; Patton 2002, 380.) Luottavuuden parantamiseksi ja anonymiteetin suojaamiseksi olemme lisäksi poistaneet lainauksista joitakin täytesanoja sekä muuttaneet murrusanoja yleiskielisiksi. Aineiston analyysivaiheessa emme tehneet päätelmiä yksittäistä haastateltavaa koskien, sillä haastateltavat olisivat olleet tuolloin tunnistettavissa. Tällä tavoin olisimme kuitenkin saaneet yhden haastateltavan ajattelutavasta laajemman kuvan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 142–143).

Tynjälä (1991, 391) kehottaa arvioimaan tutkimustilannetta tutkimuksen uskottavuuden arvioimiseksi. Tutkimuksemme uskottavuuteen voivat vaikuttaa meissä tutkijoina, ympäröivissä olosuhteissa ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuvat vaihtelut (Tynjälä 1991, 391). Haastattelujen toteuttamiseen on voinut vaikuttaa oma kehittymisemme haastattelijoina tutkimuksen edetessä. Myöhemmissä haastatteluissa olemme mahdollisesti osanneet kiinnittää huomiota sellaisiin seikkoihin, joita emme ole osanneet huomioida ensimmäisissä haastatteluissa. Melko vähäinen kokemuksemme niin haastattelijoina kuin tutkimuksen tekijöinä ovat voineet vaikuttaa tutkimukseen (Patton 2002, 14). Haastattelujen toteuttamisympäristöt ovat voineet osaltaan vaikuttaa tutkimukseen. Joissain tapauksissa ulkopuolelta kantautuneet äänet saattoivat vaikuttaa haastattelun kulkuun.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 20) mukaan tutkija joutuu pohtimaan haastateltavalle etukäteen annettavan tiedon määrää. Emme kertoneet haastateltavillemme etukäteen avainsanojen lisäksi haastatteluun liittyvien käsitteiden yhteydestä kolmiportaisuuteen. Olimme tällä tavoin todennäköisesti saaneet enemmän tietoa asioista, mutta se ei olisi vastannut tutkimuksemme tarkoitusta selvittää nimenomaan aitoja ja alkuperäisiä käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Tynjälä (1991, 391) nostaa esille myös haastateltavan mielipiteiden muutokset haastattelun edetessä. Haastattelun edetessä haastateltavan oma ajattelu voi kehittyä tiedostusprosessin tavoin. Tämä voi vaikuttaa haastateltavan mielipiteiden muutoksiin ja aiheuttaa omat pohdittavat näkökulmat aineiston analyysille ja niiden tulkinnalle. Olemme huomioineet haastatteluissa kaikki kuhunkin yläteemaan liittyvät ilmaisut, sillä niiden voidaan nähdä edustavan erilaisia näkökulmia kyseisiin teemoihin. Emme ajattele haastateltavan haastattelun aiemmassa vaiheessa esittämien, myöhemmästä poikkeavien, ilmausten olevan vääriä tai vanhentuneita ilmaisuja, vaan tuovan tutkimuksen löytöihin lisää syvyyttä (Merton ym. 1990, 21).

Tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan tarkastella muun muassa arvioimalla sitä, kuinka tutkijan tausta vaikuttaa tutkimuksen toteuttamiseen (Tynjälä 1991, 392). Olemme molemmat aiemmalta koulutukseltamme kasvatustieteen kandidaatteja ja olemme työskennelleet esiopetuksessa useita vuosia. Näin ollen meillä on kokemusta siitä, millaista esiopetus on ja miten sitä voidaan toteuttaa. Olemme myös toteuttaneet työssämme sekä kolmiportaista tukimallia että aiemman mallin mukaista tukimallia. Nämä kokemuksemme ja niiden kautta muodostuneet käsityksemme ovat voineet vaikuttaa tutkimuksemme toteuttamisen eri vaiheisiin sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Ennakkokäsityksemme saattoivat ohjata työtä joissain tilanteissa (Ruusuvuori ym. 2010, 16). Suhtauduimme kuitenkin avoimesti haastateltavien kertomiin asioihin jättäen omat ennakko-oletuksemme taka-alalle. Tätä auttoi se, että olimme keskustelleet niistä paljon etukäteen ja pyrimme tiedostamaan ne. Huomasimme jo haastatteluiden aikana sekä myöhemmin analyysia tehdesämme eroja aineiston ja ennakko-oletustemme välillä. (Ruusuvuori ym. 2010, 16.)

Tutkimuksemme uskottavuutta parantavana tekijänä voidaan pitää tutkijatriangulaatiota eli sitä, että tutkimusta toteuttamassa oli jokaisessa vaiheessa kaksi henkilöä (Hirsjärvi ym. 2013, 233; Patton 2002, 247; Tynjälä 1991, 392). Luimme molemmat kaikki haastattelut ja teimme niistä havaintoja, minkä jälkeen keskustelimme havainnoistamme

(Patton 2002, 463). Näin ollen meillä oli mahdollisuus löytää useampia näkökulmia aineistoon kuin jos olisimme tutkineet ilmiötä yksin. Meillä oli mahdollisuus keskustella erilaisista mahdollisista vaihtoehtoisista näkökulmista myös muissa tutkimuksen vaiheissa. Olemmekin edenneet tutkimuksessamme suhtautuen kriittisesti siihen ja tarkistaen yhä uudelleen tekemämme valinnat esittäen toisillemme kriittisiä kysymyksiä (Tynjälä 1991, 396). Koska meitä tutkijoita oli kaksi, jokainen vaihe ja ratkaisu tutkimuksessa täytyi ratkaista keskustellen ja valittujen näkökulmien tuli olla hyvin perusteltuja. Tiedon rakentumisen, analyysin ja koko tutkimuksen tekemisen kannalta erittäin merkityksellisiä ovatkin olleet lukuisat keskustelut, joita olemme käyneet työn edetessä.

Tutkimuksen uskottavuuteen voidaan katsoa vaikuttavan sen, kuinka tutkimusaineiston saturaatio toteutuu (Patton 2002, 466). Tutkimusaineistossamme tuli esille paljon erilaisia käsityksiä ja kokemuksia kolmiportaisen tukimallin toteuttamisesta. Aineiston kyläläntymisestä ei kuitenkaan voida puhua, koska useampia toisensa kanssa samanlaisia vastauskokonaisuuksia aineistosta ei ollut löydettävissä, sillä haastateltavien tieto kolmiportaisuudesta näytti olevan toisistaan poikkeavaa.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Kolmiportaisessa tukimallissa laajempi perehtyminen mallin käyttöön esiopetuksessa valtakunnallisesti olisi tärkeää, jotta mallin toteuttamisesta saataisiin kokonaisvaltainen kuva. Kuinka kuntien esiopetuksessa toteutetaan kolmiportaista tukimallia ja kuinka toteutustavat eroavat toisistaan? Kuntien käytäntöjen yhdenmukaistaminen olisi tärkeää koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta (Sarlin & Koivula 2009, 27).

Kolmiportainen tukimalli on tuonut paljon rakenteellisia muutoksia, mutta onko lapsen tuen toteuttamisessa todellisuudessa muuttunut mikään. Toteutuuko lapsen oikeus tukeen paremmin uuden mallin myötä? Yleisen ja tehostetun tuen kehittämisen tulisi olla esi- ja alkuopetuksessa tukitoimien keskiössä (Erityisopetuksen strategia 2007, 59). Tässä tutkimuksessa erityisen tuen tason määrittäminen vaikutti olevan helpointa. Jatkotutkimuksena olisikin tarve selvittää, miten yleinen ja tehostettu tuki tulisi määritellä käytännössä. Tällä tavoin tuen painopistettä olisi mahdollista siirtää vahvemmin yleiseen tukeen ja varhaiseen puuttumiseen.

Yhtenä jatkotutkimuskohteena kolmiportaisessa mallissa ovat mallin periaatteisiin liittyvät tutkimusaiheet, joita ovat inklusion ja varhaisen puuttumisen toteuttaminen esiopetuksessa. Olisi hyödyllistä selvittää suomalaisessa esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa käytössä olevia inklusiivisen opetuksen ja varhaisen puuttumisen hyviä käytäntöjä, jotta käytäntöjä voitaisiin kehittää tasa-arvoisemmiksi valtakunnallisesti.

Esiopettajat nostivat esille tutkimuksessamme kolmiportaisen tuen pedagogisiin lomakkeisiin liittyvät kysymykset. Tässä tutkimuksessa lomakkeiden tarkempi tutkiminen ei ollut mahdollista. Kunnissa käytössä olevien erilaisten lomakkeiden kartoittaminen olisi hyödyllistä, jotta niiden toimivuutta voitaisiin kehittää. Erityisesti sen selvittäminen, miksi pedagoginen arvio ja selvitys tuntuvat niin päällekkäisiltä oppimissuunnitelmien kanssa, olisi tarpeen selvittää.

Viimeisenä jatkotutkimusaiheena näemme myös muilta osin esiopetusta koskevan tutkimuksen. Hujalan ym. (2012, 17–18) mukaan esiopettajien pedagogista osaamista on vahvistettava. Heidän mukaansa oppimisen ja tuen jatkumo varhaiskasvatuksesta perusopetukseen tulee turvata tavoitteiden ja käytäntöjen yhtenäistämällä. Esiopetusta koskevan tuoreen tutkimuksen avulla olisi mahdollista nostaa esiopetuksen asemaa marginaalista arvostetuksi osaksi koulutusjärjestelmää.

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. Viitattu 27.11.2013
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi>
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Asetus lasten päivähoidosta 239/1973. Viitattu 14.12.2013
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730239>
- Asetus 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Viitattu 7.1.2014 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P7>
- Asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Viitattu 6.2.2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. 2010. What does RTI (response to intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal* 37 (6), 493–500.
- Bureau of International Information Programs 2014. *Usa Education in Brief*. U.S. Department of state. Viitattu 8.3.2014
<http://photos.state.gov/libraries/korea/115197/pdf/education-brief2.pdf>
- Bursuck, B. & Blanks, B. 2010. Evidence-based reading practices within a response to intervention system. *Psychology in the Schools* 47 (5), 412–431.
- Compton, D. L., Gilbert J. K., Jenkins, J. R. Fuchs, D., Fuchs L. S., Cho E., Barquero, L. A. & Bouton, B. 2012. Accelerating chronically unresponsive children to tier 3 instruction. What level of data is necessary to ensure selection accuracy? *Journal of Learning Disabilities* 45 (3), 204–216.
- Corsi-Bunker, A. 2011. *Guide to the education system in the United States. Primary and secondary education*. University of Minnesota. International Student & Scholar Services. Viitattu 4.3.2014 <http://www.iss.umn.edu/publications/USEducation/4.pdf>

- Department of Education 2006. Assistance to States for the education of children with disabilities and preschool grants for children with disabilities. Final rule. 34 CFR Parts 300 and 301. Federal Register Part II 71 (156), 46540–46845. Viitattu 2.12.2013
<http://idea.ed.gov/download/finalregulations.pdf>
- EPPI-Centre 2014. University of London. Social Science Research Unit at the Institute of Education. Viitattu 4.5.2014 <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/>
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö. Viitattu 25.11.2013
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf>
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- ESIOPS 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- ESIOPS 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Viitattu 8.1.2014
http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FI.pdf
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2014. Arviointi inklusiivisessa oppimisympäristössä -tiivistelmä, 1–8. Viitattu 9.2.2014
http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-fi.pdf
- European Agency 2012a. Identification of special educational needs – Finland. Viitattu 13.1.2014
<http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/identification-of-special-educational-needs>

- European Agency 2012b. European Agency for Development in Special Needs Education. Special Needs Education Country Data 2012. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Viitattu 17.3.2014
https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf
- European Agency 2013a. European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Viitattu 10.3.2014
https://www.european-agency.org/sites/default/files/organisation-of-provision-to-support-inclusive-education-2013-literature-review_Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf
- European Agency 2013b. Country information. Viitattu 15.3.2014 <https://www.european-agency.org/country-information>
- European Agency 2013c. Assessment in Inclusive Settings: Key Policy Messages. Odense, Denmark. Viitattu 13.1.2014
<http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-in-inclusive-settings-policy-paper/assessment-key-policy-messages>
- European Commission 2011. EU ratifioi vammaisten oikeuksia koskevan YK:n yleissopimuksen. Pressreleases database. IP/11/4. 05/01/2011 Viitattu 15.3.2014
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-4_fi.htm
- European Commission 2012. Special needs children and disabled adults still getting a raw deal from education, says report. Press release. European Commission – IP/12/761 10/07/2012 Viitattu 15.3.2014
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_en.htm
- European Commission 2013a. Eurypedia. European encyclopedia on national education systems. Home. Topics: Early childhood education and care ja primary educations; countries - kunkin maan valikosta. Viitattu 10.3.2014
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>
- European Commission 2013b. The structure of the european education systems 2013 / 14. Schematic diagrams. Viitattu 10.3.2014

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf

- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G. & Hemmeter, M. L. 2010. Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children* 23 (1), 3–13.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention. What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93–99.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2007. A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children* 39 (5), 14–20.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Lynn, S. & Compton, D. L. 2012. Smart RTI. A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children* 78 (3), 263, 279.
- Gerzel-Short, L., Wilkins, E. A. 2009. Response to intervention. Helping all students learn. *Kappa Delta Phi Record* 45 (3), 106–110.
- Gilbert, J. K., Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S. 2012. Early screening for risk of reading disabilities. Recommendations for a four-step screening system. *Assessment for effective intervention* 38 (1), 6–14.
- Gresham, F. M. 2007. Evolution of the response-to-intervention concept. Empirical foundations and recent developments. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns (toim.) *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 10–24.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hallituksen esitys. 67/2013. Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuolto- laiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 3.5.2014
<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067#id207089>
- Heinämäki, L. 2007. *Varhaista tukea koulun arkeen – työvälineenä kehittämisvalikko*. Opetusministeriö.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) 2013. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2007. *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sajakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G. Smeds-Nylund, A. S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 61. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Ikonen O. & Krogerus, A. (toim.) 2009. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jackson, S., Pretti-Frontczak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J. & Romani, J. M. 2009. Response to intervention. Implications for early childhood professionals. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 40 (4), 424–434.
- Jimerson, S. R. & Burns, M. K. (toim.) 2007. *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer
- Jimerson, S. R., Burns, M. K. & VanDerHeyden, A. M. 2007. Response to intervention at school. The science and practice of assessment and intervention. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns (toim.) *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 3–9.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja julkaisuja 2013:5. Opetus- ja kulttuuri-ministeriö. Viitattu 16.3.2014
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr05.pdf?lang=fi>
- Knotek, S. E. 2007. Consultation within response to intervention models. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns (toim.) *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 53–64.
- Kratochwill, T. R., Clements, M. A. & Kalymon, K. M. 2007. Response to intervention. Conceptual and methodological issues in implementation. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns (toim.) *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 25–52.
- Kunnat.net 2013. Esiopetus. Viitattu 5.12.2013.

<http://www.kunnat.net/fi/asiiantuntijapalvelut/opeku/opetus/esiopetus/Sivut/default.aspx>

Laki lasten päivähoidosta 1973. Viitattu 6.2.2014.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Mack, F. R.-P., Smith, V. G. & Straight, H. 2010. Response to intervention. Implications for the proficiency of early childhood special educators. *The Journal of International Association of Special Education* 11 (1).

Meijer, C. J. W. 2010. Special needs education in Europe. Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion – online.net*. Viitattu 22.3.2014 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136/136>

Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1990. *The focused interview. A manual of problems and procedures*. New York: The Free Press.

Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.

Määttä, P. & Rantala, A. 2010. *Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen malleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Oja, S. (toim.) 2012. *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Olson, S. C., Daly III, E. J., Andersen, M., Turner, A. & LeClair, C. 2007. Assessing student response to intervention. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns (toim.) *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 117-129.

Opetuksen ja oppimisen tuki 2012. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen Opetuksen ja Oppimisen -internetsivusto. Viitattu 29.10.2013

http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2013. *Toteutuuko kolmiportainen tuki? Raportti OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatukseen ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen*. Viitattu 28.4.2014 <http://www.oajpk.fi/binary/file/-/id/90/fid/1530/>

Opetushallitus. 2013. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Viitattu 28.10.2013

[http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esi-ja_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_uudistaminen)

Opetushallitus 2014a. Esiopetus. Viitattu 28.4.2014

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus

Opetushallitus 2014b. Koulutus ja tutkinnot. Viitattu 28.4.2014

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot

Opetushallitus 2014c. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos / Luku 5.3. Viitattu 10.3.2014

http://www.oph.fi/download/155767_Esiopetusmuutos_5_011_2014_luku_5_3.pdf

Opetushallitus 2014d. Lomakkeet oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Viitattu 10.3.2014

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/lomakkeet_oppimisen_ja_koulunkaynnin_tukeen

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a. Kohti varhaiskasvatustaloutta. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. Viitattu 28.4.2014

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiporaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Viitattu 28.4.2014

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi>

Opetusministeriö 2000. Esiopetusuudistus. Muistio 16.6.2000. Viitattu 5.4.2014

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/esiopetusuudistusmuistio_160600.pdf?lang=en

Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 10.3.2014

http://www.oph.fi/download/155767_Esiopetusmuutos_5_011_2014_luku_5_3.pdf

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Viitattu 10.3.2014

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

PEOPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 21.1.2014

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

Perusopetuslaki 1998. Viitattu 28.10.2013

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O. Ikonen ja Krogerus, A. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 20–23.

Pool, J. L. & Hourcade, J. J. 2011. Developmental Screening: A Review of Contemporary Practice. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities 46 (2), 267–275.

Rinkinen, A. ja Lindberg, M. 2014. Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2014:1. Viitattu 28.4.2014

http://www.oph.fi/julkaisut/2014/tuen_portailla

Runswick-Cole, K. 2011. Time to End the Bias towards Inclusive Education? British journal of special education 38 (3), 112–119.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland. New York: Teachers College Press.

- Sarlin, H.-M. ja Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen ja Krogerus, A. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–40.
- Simeonsson R. J. 1991. Primary, secondary and tertiary prevention in early intervention. *Journal of Early Intervention* 15 (2), 124–134.
- Suomen YK-liitto. 2012. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Helsinki: Suomen YK-liitto. Viitattu 18.3.2014
http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf
- Suomen YK-liitto. 2014. Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. Viitattu 18.3.2014
<http://www.globalis.fi/Kv-sopimukset/Vammaisten-henkiloiden-oikeuksia-koskeva-yleissopimus>
- Taylor A. G. & Monitz-Tadeo, B.-J. 2012. The impact of an invitational environment on preschoolers with special needs. *Journal of Invitational Theory and Practice* 18, 19–25.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 4.5.2014
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- UNESCO 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Pariisi: UNESCO. Viitattu 10.1.2014
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations 2014. Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications. Viitattu 20.3.2014 <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166>
- Valtioneuvoston oikeuskansleri. 2011. Perusopetuslain mukaisen oppilashuollon toteuttaminen peruskouluissa. Dnro OKV/6/50/2011. Viitattu 12.1.2014
http://www.okv.fi/media/uploads/ratkaisut/ratkaisut_2012/okv_6_50_2011.pdf

- Vehviläinen, H. 2013. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 30.3.2014
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42877/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201401271146.pdf?sequence=1>
- Watkins, A. (toim.) 2007. Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä: Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Odense, Tanska. Viitattu 12.1.2014
http://www.europeanagency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-FI.pdf
- What Works Clearinghouse 2014. Institute of Education Sciences. Viitattu 4.5.2014
<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- Yell, M. L. & Walker, D. W. 2010. The legal basis of response to intervention. Analysis and implications. *Exceptionality* 18 (3), 124–137.

Liitteet

LIITE 1: TUTKIMUSLUPAHAKEMUKSEN MALLI

XXX KAUPUNKI
Varhaiskasvatuspalvelut

Tutkimuslupahakemus
11.12.2013

Anomus varhaiskasvatuspalveluista saatavien tietojen hankintaan ja käyttöön

1) Tutkimuksen nimi

Esiopettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteuttamisesta esiopetuksessa

2) Tutkimuksen toteuttaja

Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta / Erityispedagogiikan laitos

Tutkimuksen tekijät:

Tuovi Kämppi	Sari Rautiainen
XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX

Tutkimuksen ohjaaja:

Markku Leskinen, KT
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikka
XXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXX

3) Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajoitus

Esiopetuksen merkitys lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvien riskien varhaisessa tunnistamisessa ja tuen aloittamisessa on tärkeä. Vuonna 2010 käyttöön otettu uusi, kolmiportaisen tuen malli, on tuonut tarvetta uudistaa esiopetuksen käytäntöjä. Pro gradumme tarkoituksena on selvittää esiopettajien käsityksiä ja kokemuksia siitä, millaista on kolmiportainen tuki esiopetuksessa, kuinka sitä toteutetaan sekä millaisia haasteita ja mahdollisuuksia sen toteuttamisessa koetaan olevan. Sen tarkoituksena on myös osoittaa, millaisia kouluksellisia tai kehittämistarpeita kolmiportaisen tuen suhteen on.

Tutkimuksen toteutamme lukuvuonna 2013-2014. Haastattelut on tarkoitus ajoittaa tammi-kuun lopulle tai helmikuun alkuun. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua toukokuun 2014 loppuun mennessä. (liitteenä tarkempi tutkimussuunnitelma)

4) Tutkimusaineisto / Tutkimusmenetelmän kuvaus

Tutkimusta varten haastattelemme esiopettajia heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan kolmiportaisesta tuesta, joten tutkimusaineisto koostuu haastatteluista. XXX kaupungissa haastattelemme lastentarhanopettaja XXX, joka työskentelee XXX päiväkodissa. Haastatteluun varataan yksi kerta, noin 1-2 tuntia. Olemme olleet etukäteen asiasta yhteydessä haastateltavaan ja kyseisen päiväkodin johtajaan XXX.

5) Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen

Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Aineisto tuhotaan heti, kun työ on saatu valmiiksi.

6) Palaute tuloksista

Toimitamme valmistuneen pro gradu -työn tutkimusluvan myöntäjälle.

7) Sitoumukset

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivullisille. Tietoja käytän vain tutkimuksen toteuttamisen aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

Jyväskylässä 11 / 12 / 2013

Tuovi Kämppi

Jyväskylässä 11 / 12 / 2013

Sari Rautiainen

Lupa voidaan postittaa:

Liitteenä tutkimussuunnitelma

Tutkimuslupa myönnetty:

XXX ___ / ___ 20___

Allekirjoitus ja nimen selvennys

LIITE 2: HAASTATTELUKYSYMYKSET

Taustakysymykset

Mikä on koulutuksesi?

Milloin olet valmistunut?

Kuinka kauan olet työskennellyt ammatissasi?

Kuinka kauan olet ollut esiopettajana?

Oletko työskennellyt muissa ikäryhmissä?

Millaisessa esiopetusryhmässä työskentelet? Koko? Henkilökunta?

Onko teillä esiopetuksen järjestäjänä koulu vai päivähoito?

Haastattelun runko:

1. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa

Mitä mielestäsi tarkoitetaan kolmiportaisella tuella?

Millaisissa asioissa lapsi voi tarvita tukea?

Millaista on mielestäsi yleinen tuki?

Mitä? Kenelle? Yleisen tuen tukimuodot?

Missä vaiheessa lapsi on syytä siirtää tehostettuun tukeen?

Millaista on mielestäsi tehostettu tuki?

Mitä? Kenelle? Mitkä ovat mielestäsi tehostetun tuen tukimuodot? Millä tavalla tehostettu tuki eroaa yleisestä tuesta?

Millaista on mielestäsi erityinen tuki?

Mitä? Kenelle? Mitkä ovat mielestäsi erityisen tuen tukimuodot? Millä tavalla erityinen tuki eroaa yleisestä ja tehostetusta tuesta?

Millaisen prosessin kautta esioppilas siirtyy yleisen tuen portaalta tehostettuun tukeen?

Entä tehostetusta tuesta erityiseen tukeen?

Tapahtuuko tuen tasoilla siirtymistä toiseen suuntaan?

Onko sinulla aikaa ja mahdollisuuksia suunnitella tukitoimia riittävästi?

Ovatko tilat, välineet ja materiaalit asianmukaiset tuen järjestämistä ajatellen?

Saako esiopetussuunnitelmasta mielestäsi tukea ja välineitä tuen toteuttamiseen?

2. Varhaisen puuttumisen merkitys esiopetuksessa

Mitä varhaisella puuttumisella mielestäsi tarkoitetaan?

Millaisena koet varhaisen puuttumisen merkityksen esiopetuksessa?

Miten toimit, kun huomaat lapsessa jotakin huolta aiheuttavaa?

Missä vaiheessa otat puheeksi huolen lapsen asioista / kehityksestä vanhempien kanssa?

Miten pian ryhdyt tukitoimiin?

Onko kolmiportainen malli muuttanut tuen aloittamista?

3. Arviointi esiopetuksessa

Millä tavalla toteat tuen tarpeen?

Millaisena näet arvioinnin merkityksen esiopetuksessa?

Arvioitko säännöllisesti joitakin asioita? Mitä osa-alueita arvioidaan?

Miten arviointi toteutetaan? Kuka tai ketkä toteuttavat arviointia?

Onko arviointiin mielestäsi riittävästi välineitä ja menetelmiä?

Onko arvioinnille riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia?

Onko kunnassanne yhteisiä arviointikäytäntöjä?

Koetko tarvetta muuttaa arvioinnin käytäntöjä?

Arvioitko jotenkin omaa työtäsi?

4. Inkluisio esiopetuksessa

Mitä inkluisio mielestäsi tarkoittaa?

Miten suhtaudut inklusioon?
 Millaisena näet sen merkityksen kolmiportaisessa mallissa?
 Miten inklusio näkyy esiopetuksessa?
 Toteutuuko kunnassanne esiopetus lähipäiväkodissa tai lähikoulussa?
 Hyötyvätkö kaikki lapset samassa ryhmässä olemisesta?
 Onko kaikkien lasten mahdollista oppia samassa ryhmässä?
 Tarvitaanko mielestäsi yksilöopetusta? Entä erityisryhmiä?

5. Yhteistyö esiopetuksessa

Teetkö yhteistyötä liittyen kolmiportaiseen tukeen?
 Keiden kanssa? Missä yhteydessä? Millaista?
 Millainen työnjako tuen järjestämisessä on?
 Onko yhteistyö vanhempien kanssa on muuttunut?
 Onko yhteistyö esiopettajan ja erityisopettajan välillä muuttunut?
 Onko moniammatillinen yhteistyö muuttunut?
 Onko oppilashuolto toimivaa?
 Keitä ryhmään kuuluu? Kuinka usein ryhmä kokoontuu? Millaisia asioita siinä käsitellään? Millainen merkitys oppilashuoltoryhmällä on? Miten oppilashuolto toteutuu?
 Millaista on asiantuntijoiden saatavuus?
 Onko yhteistyölle riittävästi aikaa?

6. Lomakkeet

Millaisena olet kokenut kolmiportaisen tuen myötä muuttuneen paperityön?
 Tehdäänkö lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma kaikille lapsille?
 Millaisena koet käytössä olevat lomakkeet?
 Koetko niistä olleen hyötyä?
 Oletko käyttänyt kaikkia lomakkeita?
 Kenen vastuulla eri lomakkeiden täyttäminen on?

7. Tuen toteuttamisen mahdollistavat näkökulmat

Millaista koulutusta olet saanut kolmiportaisen tuen järjestämiseen?
 Onko koulutusta ollut mielestäsi riittävästi?
 Onko kolmiportaisuuteen liittyen jotain, mistä toivoisit saavasi lisää koulutusta?
 Millaisia verkostoja sinulla on käytettävissä eli mistä saat tukea ja tietoa tarvitessasi?
 Koetko saaneesi tukea kolmiportaisen tuen järjestämiseen? Keneltä?
 Millä tavalla tuki poikkeaa mielestäsi käytännössä aiemman tukimallin mukaisesta tuesta?
 Onko kolmiportainen malli lisännyt yksilöllisyyden huomioimista?
 Onko malli tuonut muutoksia oppimisympäristön järjestämiseen? Millaisia?
 Mitä voisi tarkoittaa perusopetuslaissa mainittu tukiopeus esiopetuksessa?
 Onko kolmiportainen malli mielestäsi toimiva?
 Millaisia haasteita koet olevan kolmiportaisen tuen antamisessa?
 Millaisia mahdollisuuksia näet kolmiportaisen mallin tuoneen?
 Miten kolmiportaista tukea voisi / pitäisi kehittää?
 Olisiko sinulla vielä jotain asiaan liittyvää, mikä ei ole tullut esille haastattelussa?

LIITE 3: HAASTATTELUSOPIMUS

SOPIMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Annan luvan XXX (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikka) haastatella minua esiopetuksen kolmiportaiseen tukeen liittyvistä asioista.

Annan luvan äänittää haastattelun. XXX saa käyttää haastattelua yhdessä tutkimusparinsa, XXX, kanssa heidän pro gradu -tutkimuksessaan.

Aineistoa säilytetään huolellisesti ja se tuhotaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkimusraportissa ei yksittäisen vastaajan henkilöllisyys eikä päiväkotia, koulu tai kunta, jossa hän työskentelee, tule esille.

Jos tutkimuksen analysointivaiheessa tutkijat haluavat tarkentaa jotain sanomaani, he voivat ottaa minuun yhteyttä.

Kyllä____ Ei____

Paikka ja aika

Allekirjoitus

LIITE 4: AINEISTON ALUSTAVA TEEMOITTELU

Yläteema	Alateema
Kolmiportainen tuki	Merkitys Vaikutukset Toimivuus Siirtyminen Esiopetussuunnitelman perusteet Tukimuodot Lomakkeet: muutos, käytettävyys, merkitys, millaisia käytössä, työnjako
Yleinen tuki	Millaista? Kenelle?
Tehostettu tuki	Millaista? Kenelle? Siirtyminen yleisestä tehostettuun tukeen
Erityinen tuki	Millaista? Kenelle? Siirtyminen yleisestä erityiseen tukeen
Yhteistyö	Vanhemmat Tiimi Lähiverkosto (kelto / erityisopettaja) Moniammatillinen / ulkopuoliset tahot Oppilashuolto Muutos
Koulutus	Yleiset koulutukset kolmiportaisuudesta Erityiset kolmiportaisuuteen liittyvät koulutustoiveet Ei koulutusta kolmiportaisuudesta Muussa yhteydessä asiasta tiedottaminen Koulutustoiveet
Inklusio	Mitä inklusio tarkoittaa? Inklusion merkitys Inklusioon suhtautuminen Inklusio kunnassa
Varhainen puuttuminen	Mitä varhainen puuttuminen on? Varhaisen puuttumisen merkitys Tuen aloittaminen Varhaisen puuttumisen prosessi Kolmiportaisen tuen vaikutukset
Resurssit	Tilat Materiaali Henkilöstö Aika Raha Asiantuntijoiden saatavuus Inklusio ja resurssit
Arviointi	Merkitys Mitä arvioidaan? Menetelmät Kuka arvioi?

LIITE 5: YLEINEN TUKI ESIOPETTAJIEN ARVIOIMANA

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Yläluokka	Yhdistävä
<p><i>Semmosta arjessa tapahtuvaa... jouhevaa tukea..</i></p> <p><i>Yleinen on jotenkin... liippaa aika lähelle sitä arjen pedagogiikkaa.</i></p> <p><i>...vahva pedagoginen arki... kaikki mitä täällä tehdään, tapahtuu, niin täytyy tapahtua perustellusti.</i></p> <p><i>... sitä, mitä jokainen lapsi saa eskarissa ...</i></p> <p><i>Yleinen tuki on aika usein... semmosta koko ryhmälle ...</i></p>	<p>Arjessa tukemista</p> <p>Arjen pedagogiikkaa</p> <p>Eskarin arkea</p> <p>Koko ryhmälle suunnattua</p>	<p>Pedagoginen arki</p>	<p>Yleinen tuki</p>
<p><i>Jokaisella on kuitenkin omat tuen tarpeet...</i></p> <p><i>...yksilöllisten haasteiden ja tarpeiden mukaan [tukeminen], niin tuki, kaikilla se ei voi olla ihan täysin samanlainen, se tuki mitä annetaan.</i></p> <p><i>Joillekin tukea annetaan jo yleisen tuen vaiheessa enemmän kuin toisille. Tämä riippuu lapsen tuen tarpeesta.</i></p> <p><i>...käytetään mahdollisimman monia eri tapoja...</i></p>	<p>Yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista</p> <p>Vähän enemmän</p> <p>Eriyttämistä</p>	<p>Yksilöllinen huomioiminen</p>	
<p><i>Se voi olla ihan tilapäistä, joku semmonen apu johonkin taidon saavuttamiseen.</i></p> <p><i>...aatellaan, että tää menee tästä ohi, tää tuen tarve.</i></p>	<p>Tilapäistä apua</p> <p>Lyhytkestoista</p>	<p>Tilapäinen tuki</p>	
<p><i>...kun meitä on kaks... niin toinen kulkee siinä rinnalla...</i></p> <p><i>Siihen ei tarvii... välttämättä ulkopuolista...</i></p> <p><i>Yleinen on sitä, mikä on, tiimin kans niinku hoidetaan.</i></p>	<p>Tukea tiimistä</p> <p>Tiimin kesken toteutettavaa</p>	<p>Vähän yhteistyökumppaneita</p>	

LIITE 6: TEHOSTETTU TUKI ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Yläluokka	Yhdistävä
<p><i>Se on niinku ihan hyvä termi, tehostettu, että siinä on tehokkuutta, siinä on jotakin enemmän.</i></p> <p><i>...yhessä mietittyä ja tarkemmin määritelty keinoja siihen.</i></p> <p><i>...ja sitä arkee tarkkaillaan tarkemmin sitte...</i></p> <p><i>Ehkä se on vielä enemmän systemaattisempaa...</i></p> <p><i>...säännöllisesti kerran pari harjoittelaan viikossa...</i></p> <p><i>Se on ehkä enemmän kohdennettua...</i></p>	<p>Tehokkaampaa</p> <p>Suunnitellumpaa</p> <p>Systemaattisempaa</p> <p>Säännöllisempää</p> <p>Kohdennetumpaa</p>	<p>Pedagogisesti suunniteltu</p>	
<p><i>Tukea voi saada monimuotoisesti.</i></p> <p><i>...enemmän yksilöllistetympiä tehtäviä...</i></p> <p><i>...erityisopetusta enemmän...</i></p> <p><i>...avustajasta on ollut keskustelua, että sellainen tarvittaisiin...</i></p> <p><i>...sitä semmosta pienempää ryhmää.</i></p> <p><i>...tässä jo mietitään enemmän tehostuksessa yhden lapsen tarpeita ja suunnitellaan se toiminta...</i></p>	<p>Eriyttäminen</p> <p>Erityisopetus</p> <p>Avustaja</p> <p>Pienryhmät</p> <p>Yksilöllisyyden huomioimisen lisääntymisen</p>	<p>Monimuotoiset tukitoimet</p>	<p>Tehostettu tuki</p>
<p><i>...siinä yleensä pyydetään jo ulkopuolelta tiimiä... apua ja se kelto nyt on se, johon nyt ekaks.</i></p> <p><i>Jos me koetaan, että... meidän voimavarat ei riitä, että nyt tuntuu, että me tarvitaan jotakin lisää...</i></p> <p><i>...käytännössä meillä on apuna toi erityisopettaja...</i></p> <p><i>...puheterapeutti on siinä sitten apuna...</i></p> <p><i>...yhteistyö vanhempien kanssa on entistä tiiviimpää...</i></p>	<p>Tukea tiimin ulkopuolelta</p> <p>Erityisopettajan tuki</p> <p>Terapeuttien tuki</p> <p>Vanhemmat tiiviimmin osallisena</p>	<p>Yhteistyön lisääntyminen</p>	

LIITE 7: ERITYISEN TUEN LAPSI ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Yläluokka	Yhdistävä
<p>...jotakin aika suurta...</p> <p>...erityinen tuki ei oo enää, ett on vähän jotain.</p> <p>...kun se tehostettu tukikaan ei enää riitä...</p> <p>...siinä nyt ei enää mietitä...</p>	<p>Suuret pulmat</p> <p>Tehostettu tuki ei riitä</p> <p>Lisätuen tarve ilmeinen</p>	<p>Paljon enemmän tuen tarvetta</p>	E erityisen tuen lapsi
<p>...onhan ne moniulotteisemmat ne vaikeudet...</p> <p>...sitä oppimisen ongelmaa paljon...</p> <p>...haasteet on laaja-alaisemmat...</p>	<p>Moniulotteiset vaikeudet</p> <p>Oppimisen ongelmat</p> <p>Laaja-alaiset haasteet</p>	<p>Monitahoiset vaikeudet</p>	
<p>...että on pidempään tuen tarve, ett se ei poistu yhdessä tai kahessa vuodessa...</p> <p>...ei ehkä kuntoudu...</p>	<p>Pitkäaikainen tuen tarve</p> <p>Kuntoutuksen riittävyys</p>	<p>Jatkuva tuen tarve</p>	
<p>...jos tuntuu, et se lapsi ei tule pärjäämään siellä tavallisella luokalla ilman apua.</p> <p>...aika usein ehdotetaan erityisluokkaa tai erityiskoulua...</p> <p>...voiko olla sitten ihan normikoululainen...</p> <p>... et he ei mene tätä [tavanomais-ta] polkua läpi...</p>	<p>Pärjääminen yleisopetuksessa</p> <p>Kouluvaihtoehtojen miettiminen</p>	<p>Huoli kouluun menosta</p>	
<p>Jos sitten pidennetty ois, niin se ois automaattisesti [erityisessä tuessa].</p>	<p>Pidennetty oppivelvollisuus</p>	<p>Pidennetty oppivelvollisuus</p>	
<p>Yleensä siinä taustassa on se tehostettu tuki tai siinä on joku lausunto...</p> <p>...lapsella on jo yleensä lausuntoja ulkopuolelta...</p>	<p>Lausuntoja taustalla</p>	<p>Lausunnot</p>	

LIITE 8: ERITYINEN TUKI ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Yläluokka	Yhdistävä
<p><i>...kelton ammattitaitoa tarviis sitten vahvasti.</i></p> <p><i>Kelton rooli korostuu entisestään...</i></p> <p><i>...yhteistyö tiivistyy henkilökunnan, avustajan ja yhteistyökumppaneiden kanssa.</i></p> <p><i>...vielä laajemmalla joukolla.</i></p> <p><i>Mutta siinä on tietenkin -- yhteistyötahoja paljon mukana...</i></p> <p><i>tarvii [muitakin] vahvoja ammatillisia osaajia, kuin ehkä päiväkotihenkilöstöä...</i></p> <p><i>pitää olla yhdessä suunniteltua jonkun toisen kanssa...</i></p> <p><i>Seuranta ja -arviointipalaverit tärkeitä...</i></p>	<p>Kelton rooli</p> <p>Yhteistyön tiivistyminen Tiimi Avustaja Enemmän yhteistyökumppaneita</p> <p>Ammatilliset osaajat</p> <p>Yhdessä suunnitteleminen</p> <p>Yhdessä arviointi</p>	<p>Yhteistyö lisääntyy</p>	Erityinen tuki
<p><i>...kuntouttavassa tarkoituksessa pidetyt tuokiot...</i></p> <p><i>...lapsen tarvitsemat terapiat, erityisopetus, apuvälineet, avustajapalvelut...</i></p>	<p>Kuntoutus</p> <p>Terapia Erityisopetus Apuvälineet Avustaja</p>	<p>Vahvat tukitoimet</p>	
<p><i>...mietitään riittääkö ylipäätään tämmönen normaali päivähoito...</i></p> <p><i>...oisko... ett se tarviis ihan erityisryhmän...</i></p>	<p>Tavallisen päivähoiton riittävyys</p>	<p>Erityisryhmän tarve</p>	
<p><i>...entistä enemmän tulee noita erityisopetuksen tunteja...</i></p>	<p>Erityisopetuksen lisääntyminen</p>	<p>Erityisopetus</p>	

LIITE 9: YHTEENVETOA KOLMIPORTAISEN TUEN TUKIMUODOISTA
ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA

	Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Erityinen tuki
		Yleisen tuen tukimuotojen lisäksi:	Yleisen ja tehostetun tuen tukimuotojen lisäksi:
Opetus	Eriyttäminen Leikki Yksilöllinen huomioiminen Monipuolinen toiminta Havainnollistaminen Kertaaminen Aikuisen tuki	Suujumppa Vuorovaikutusleikki Yksilöllinen ohjaus Vahvempi ohjaus Äänneopetus Erityisopetus	Paljon henkilökohtaista tukea Terapiat
Rakenteet	Vahva pedagoginen arki Kuvat Ryhmän struktuuri Aikuisen toiminnan muokkaaminen Avoin positiivinen ympäristö Hyvä vuorovaikutus Ryhmittelyt (pienryhmä, koko ryhmä, pari työskentely) Yksilötuokiot	Tuki rakennettu päivästruktuurin sisään Tuen yksilöllistyminen Rakenteiden vahventuminen Opetus samassa ryhmässä toisten kanssa Erityisopettajan pienryhmät	Tuen yksilöllistymisen Erityisjärjestelyt
Välineet	Pelit Apuvälineet		Tulkitsemispalvelut Viittomakieli Avustaja Tietokoneohjelmat

LIITE 10: INKLUUSION MERKITYS ESIOPETTAJIEN KUVAILEMANA

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Yläluokka	Yhdistävä
<p><i>...kaikki me ollaan yhtä tärkeitä, vaikka ollaan erilaisia.</i></p> <p><i>...kaikki ois samanarvoisia ja jokaista kohdellaan niinku tasa-arvoisesti ja hyväksyvästi ja arvostavasti.</i></p> <p><i>Opitaan hyväksymään erilaisuutta samalla.</i></p> <p><i>Pakkohan lastenkin on oppia ja tulla toimeen kaikkien ihmisten kanssa, ottamaan huomioon, et me ollaan erilaisia.</i></p> <p><i>Ett välttyy se leimautuminen, että oot jotenkin erityinen lapsi...</i></p>	<p>Tasa-arvo</p> <p>Toisen arvostaminen</p> <p>Erilaisuuden hyväksyminen</p> <p>Toisen huomioon ottaminen</p> <p>Leimautumiselta välttyminen</p>	<p>Suvaitsevaisuus</p>	<p>Inklusion merkitys</p>
<p><i>... ja sitten on se ryhmän tuki.</i></p> <p><i>...tukea tarvitsevat... näkee sitä... samanikäisen lapsen touhua...</i></p> <p><i>...lapset näkevät erilaisia... että joku on vähän heikompi, mä voin ehkä vähän auttaa sitä, mutt silti me ollaan ihan samanarvoisia...</i></p> <p><i>...ja tai sitten se, että mä en osaa niin hyvin, mutta ihanaa, että tuo toinen voi mua auttaa ja se on mun kaveri</i></p> <p><i>...toimitaan siellä yhdessä...</i></p>	<p>Ryhmän tuki</p> <p>Mallioppiminen</p> <p>Yhteistyötaitojen kehittyminen</p> <p>Empatiataitojen kehittyminen</p> <p>Yhdessä toiminen</p>	<p>Vertaistuki</p>	
<p><i>...meillä pyritään aina hakemaan sitä lapsen parasta...</i></p> <p><i>Vähän räätälöidään lapsen mukaan...</i></p>	<p>Lapsen etu</p> <p>Lapsen tarpeet</p>	<p>Yksilöllinen huomiointi</p>	

LIITE 11: KOLMIPORTAISEN TUKIMALLIN KEHITTÄMISTARPEET
ESIOPETTAJIEN MÄÄRITTELEMINÄ

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Yläluokka	Yhdistävä
<p><i>Se lomake on vaikee, ois varmaan parempia pohjia, mihin sen vois tehdä...</i></p> <p><i>...jos on rasti kohassa joustavat opetusjärjestelyt, eikä siinä ole yhtään tilaa, että mitä se tarkoittaa, niin se ei kerro kenellekään yhtään mitään.</i></p> <p><i>Visuaalisempi... ja myös väreillä pelattais tai muuta ja ois niinku tasoja [arvioinnissa].</i></p> <p><i>...kun ne on niin koulun puolen lomakkeita ja käsitteistö on jotenkin koulun puolen...</i></p> <p><i>...onhan niissä samoja asioita paljon, päällekkäisiä papereita siis tietyllä tavalla</i></p> <p><i>...se yks ja sama paperi vois riittää niin moneen paikkaan...</i></p> <p><i>Jos sun tarvii tehdä yhdet paperit, niin se on vielä aika pieni juttu, mutta jos sun pitää tehdä neljät tai viidet paperit siinä niin... niin kyllä se työllistää.</i></p> <p><i>...se pedagoginen arvio koetaan just semmonsena, että kun tääkin paperi nyt täytyy tästä täyttää, ennen ku päästään niihin tosi toimiin...</i></p> <p><i>Siinä [lomakkeiden siirrosta] on jotain tietosuojaajuttuja...</i></p>	<p>Lomakkeiden toimimattomuus</p> <p>Ulkoasu</p> <p>Esiopetukseen sopimat- tomat käsitteet</p> <p>Päällekkäisyys</p> <p>Täyttämisen työläys</p> <p>Lomakkeiden merki- tyksettömyys</p> <p>Salassapito</p>	<p>Lomakkeet</p>	<p>Kehitettävät asiat</p>
<p><i>...tasa-arvosien kohtelun saaminen... ympäri kuntaa samantyyppiset tapaukset saa sit oikeesti jotain enemmän...</i></p> <p><i>...se on häilyvä tehostetun ja erityisen [tuen raja]...</i></p> <p><i>...miten mä luokittelen sen, että mitä tukea mä milloinkin annan...</i></p>	<p>Linjausten määrittely kunnassa</p> <p>Tukea saavan lapsen määrittely</p> <p>Tukitoimien määrittely</p>	<p>Tuen tasojen määrittely</p>	
<p><i>...siihen ei aina päästä, siihen lain kirjaimien... et se riippuu aina niistä resursseista.</i></p> <p><i>...et miten saahan aika riittämään...</i></p>	<p>Tukimallin ja resurssien kohtaaminen</p> <p>Ajan riittäminen</p>	<p>Resurssit</p>	
<p><i>...esiopetus ja koulu puhuu samaa kieltä, mutt sitten jos saatais vielä päivähoito pu- huun samaa kieltä...</i></p>	<p>Varhaiskasvatukseen laajentaminen</p>	<p>Tuen jatkumo</p>	