

**Asiakirjasta käytäntöön - opettajien näkemyksiä
kolmiportaisen tuen toteutumisesta esiopetuksessa**
Sinitta Sjöblom ja Reetta Viljanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sjöblom, Sinitta & Viljanen, Reetta. 2022. Asiakirjasta käytäntöön - opettajien näkemyksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta esiopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 78 sivua.

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää esiopetuksen opettajien näkemyksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta esiopetuksessa. Tutkimuksessa tuotiin esiin, miten esiopetuksen opettajat kuvailivat käytännön tukitoimia, ja mitkä asiat opettajat kokivat edistävinä ja mitkä asiat hankaloittavina tuen toteutumiselle. Tutkimuksen teoriatausta esittelee suomalaista esiopetusta ja siihen liittyvää lainsäädäntöä sekä tuen toteuttamiseen liittyviä käsitteitä kolmiportaisen tuen määrittelystä pedagogisiin ratkaisuihin.

Tutkimuksen aineisto kerättiin laadullisella lähestymistavalla verkkovälitteisellä lomakehaastattelulla, johon pyydettiin osallistujia sosiaalisen median kautta noin kahden viikon ajan. Lomakehaastattelun kysymysten avoimiin vastauksiin vastasi 40 esiopetuksen opettajaa anonyymisti. Vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen mukaan tuki toteutuu esiopetuksessa moninaisesti, ja tuen toteutumisen osa-alueita ovat asiakirjan laatiminen, vastuunjako, tiimi- ja yhteistyö, monenlaiset tukitoimet sekä toimintaympäristö. Tuen toteutumiselle merkityksellisiä ovat resurssit, opettajien osaaminen ja jaksaminen, lasten yksilölliset tuen tarpeet, tukitoimien riittävyys ja lapsiryhmän koko.

Tutkimuksen perusteella riittämätön henkilöstö- ja aikaresurssi, suuret lapsiryhmät sekä lapsen yksilöllisen tuen tarve ovat tuen toteutumista eniten hankaloittavat asiat. Esiopetuksen kolmiportaisen tuen tasapuolisen ja todellisen asiakirjasta käytäntöön siirtyvän toteuttamisen edistämiseksi resurssit ja lapsiryhmien muodostaminen tulisi huomioida tarkemmin sekä kunnallisesti että valtakunnallisesti.

Asiasanat: tuen asiakirjat, esiopetus, kolmiportainen tuki, tukitoimet, pedagogiikka

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ESIOPETUS OSANA VARHAISKASVATUSTA JA PERUSOPETUSTA	8
3	TUEN JÄRJESTÄMINEN	11
	3.1 Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tarjottava tuki.....	11
	3.2 Kolmiportainen tuki	13
	3.3 Tuen asiakirjat ja käytäntö	16
	3.4 Pedagogiikka ja pedagoginen tuki	17
	3.5 Kokemuksia ja aiempia tutkimuksia tuen toteutumisesta.....	18
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmien valinta	22
	5.2 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat	25
	5.3 Aineiston analyysi	29
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	33
6	TULOKSET	35
	6.1 Tuen toteutuminen esiopetuksessa	36
	6.1.1 Asiakirjan laatiminen.....	36
	6.1.2 Tiimi- ja yhteistyö sekä vastuunjako tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa.....	36
	6.1.3 Pedagogiset ratkaisut, menetelmät ja välineet sekä toimintaympäristö tukitoimina	39
	6.2 Merkitykselliset asiat tuen toteutumiselle.....	41
	6.2.1 Tuen toteutumista edistävät asiat.....	41
	6.2.2 Tuen toteutumista hankaloittavat asiat	44

6.3	Asiakirjasta käytäntöön siirtyvän kolmiportaisen tuen toteutuminen ja riittävyys	46
6.4	Muut tulokset	51
6.4.1	Opettajien asenne ja toiminnan ristiriitaisuus	51
6.4.2	Koulutustausta ja esiopetuksen järjestämispaikka.....	52
7	POHDINTA.....	53
7.1	Johtopäätökset	53
7.2	Luotettavuus ja eettinen pohdinta.....	58
7.3	Jatkotutkimusaiheet ja kehittämisehdotukset	62
	LÄHTEET	65
	LIITTEET.....	71
	Liite 1: Lomakkeen varsinaiset kysymykset	71
	Liite 2: Tiedote tutkimukseen osallistujille.....	72
	Liite 3: Lomakkeen taustakysymykset.....	73
	Liite 4: Kiitos-sivu	74
	Liite 5: Toisen tutkimuskysymyksen analyysi.....	75
	Liite 6: Tietosuojailmoitus.....	76

1 JOHDANTO

Suomalainen perusopetusjärjestelmä tarjoaa oppilaille tukea kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Julkisesti käyty keskustelu resurssien puutteesta ja alimitoituksesta sekä perusopetuksessa että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on lisääntynyt kolmiportaisen tuen lain astuttua voimaan vuonna 2011. Esimerkiksi Aamulehti (Kannisto, 2021a) julkaisi näyttäviä artikkeleita otsikolla ”Luokkiin on sijoitettu paljon käytöshäiriöisiä”, ja artikkelien pääsanoman voi tiivistää opettajan puheenvuoroon: ”Tarvitsemme kouluun lisää aikuisresurssia, pienluokkia, kuntoutusta ja terapiaa”. Nimimerkki Uupunut kirjoitti Aamulehdessä (Kannisto, 2021b): ”Tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla on kirjattava Wilmaan joka ikinen ’tukitoimi’ eli vaikkapa se, että tänään siirsin Matin istumaan eturiviin, jotta hän voisi keskittyä paremmin.” Olimme pitkään pohtineet, millä tavoin asiakirjoihin suhtaudutaan. Ovatko ne vain velvoittavaa paperityötä vai todellinen pedagoginen työväline? Korona-ajan vauhdittama julkisen keskustelun kasvaminen entisestään sai meidät tarttumaan tähän aiheeseen.

Tutkimuksemme alkuvaiheessa Suomessa tapahtui merkittäviä asioita varhaiskasvatuksessa, kun hallitus teki lakiesityksen eduskunnalle varhaiskasvatuslain muuttamisesta (Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatuslain muuttamisesta, 2021, https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/EduskunnanVastaus/Documents/EV_195+2021.pdf). Laki astuu voimaan 1.8.2022 ja velvoittaa kaikkia Suomen kuntia järjestämään tukea kolmiportaisen mallin mukaisesti myös varhaiskasvatuksessa. Kolmiportainen tuki on jo käytössä monen kunnan varhaiskasvatuksessa, mutta usein tuesta käytetään myös nimitystä kehityksen ja oppimisen tuki (Heiskanen ym., 2019, s. 11). Lain tarkoituksena on varmistaa, että kaikki Suomen varhaiskasvatusikäiset lapset saavat tukea tasavertaisesti (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 78). Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, mutta sillä on oma opetussuunnitelmansa ja sitä säätelee perusopetuslaki (Opetushallitus, 2018). Emme voineet vielä tutkia, miten lakimuutokset vaikuttavat tuen käytäntöön esiopetuksessa, mutta voimme tutkia tuen toteutumista tässä muutoksen

kynnyksellä. Parhaiten uskoimme saavamme tietoa aiheesta pyytämällä esiopetuksen opettajilta vastauksia anonyymien haastattelulomakkeen avulla ja näin tutkimalla heidän näkemyksiään tuen toteutumisesta.

Olemme molemmat työskennelleet esiopettajina pitkään. Kaikki tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvät asiat kiinnostavat meitä, mutta tässä tutkimuksessa halusimme keskittyä tutkimaan opettajien näkemyksiä, kuinka tuen asiakirjoihin kirjatut tukitoimet siirtyvät käytäntöön, millaisin menetelmin tukea toteutetaan ja millaisilla asioilla on merkitystä tuen toteutumiselle. Meitä kiinnostava näkökulma oli myös, oliko esiopetuksen rakenteellisilla eroilla merkitystä tuen toteutumiselle. Tästä viitteellistä informaatiota mahdollistimme kysymällä vastaajilta taustatietona esiopetusympäristöä, eli järjestetäänkö esiopetusta perusopetuksen vai varhaiskasvatuksen yhteydessä.

Oli myös mielenkiintoista nähdä, olivatko opettajat tehneet muutoksia omaan toimintaansa pedagogisiin asiakirjoihin merkittyjen tavoitteiden pohjalta. Opetusalan ammattilaisina ja tulevana erityisopetuksen asiantuntijoina olemme tottuneet pohtimaan ja arvioimaan omaa toimintaamme, mutta samalla toteamme sen olevan vaikeaa. Pystyykö opettaja muokkaamaan omaa toimintaansa niin, että jokaisen lapsen tarvitsema tuki voi toteutua, ja vaikuttaako opettajan kouluttautuminen asiaan? Koetaanko tukitoimien tavoitteena lapsen muuttuminen vai muokataanko toimintaympäristöä lapsen tuen tarpeiden mukaisesti?

Olemme molemmat nähneet työssämme, miten tavallista on asettaa lapsen toiminnan tavoitteeksi 'normaalius'. Myös Heiskanen ym. (2018, s. 831) pohtivat ajatusta normaaliudesta ja sen tavoittelemisesta: erityistä tukea tarvitsevia lapsia pidetään poikkeavina ja heidän toimintakykyään muuttumattomana. Tämä ei voi olla vaikuttamatta negatiivisesti muiden ajatteluun heistä ja heidän ajattelunsa omasta itsestään. Nykänenkin (2021, s. 18–19) kirjoittaa erityisopetuksen terminologiasta ja sen erilaisia ihmisryhmiä leimaavasta vaikutuksesta.

Heiskanen ym. (2019, s. 30) kirjoittavat tarpeesta tutkia asiakirjoihin kirjatujen tukitoimien ja lasten oppimisen ja kehityksen välisiä yhteyksiä. Heidän mukaansa asiakirjojen ja lasten käytännön tukemisen välinen yhteys on aiemmissa

tutkimuksissa todettu heikoksi. Tutkimuksemme on siis ajankohtainen, tarpeellinen ja tärkeä.

2 ESIOPETUS OSANA VARHAISKASVATUSTA JA PERUSOPETUSTA

Suomalainen koulutusjärjestelmä alkaa varhaiskasvatuksesta. Sillä on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan vahva asema kotien kasvatustehtävän täydentäjänä ja lasten hyvinvoinnista huolehtijana. Varhaiskasvatus on varhaiskasvatukseen (540/2018) perustuvaa lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka muodostuu opetuksen, kasvatuksen ja hoidon kokonaisuudesta. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, vaikka sitä säätelee perusopetuslaki ja ohjaa määräyksenä annettu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018).

Esiopetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014a) mukaan varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kasvua ja kehitystä tukevan ja johdonmukaisen kokonaisuuden. Kokonaisuus muodostuu opetuksen, kasvatuksen ja hoidon pedagogiikkaa painottavasta yhdistelmästä (Opetushallitus, 2018). Tavoitteena kaikella tällä toiminnalla on luoda perusta elinikäiselle oppimiselle ja edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Toiminnassa huomioidaan aina yhteistyö huoltajien kanssa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja tasapainoisen kehityksen edistämiseksi (Varhaiskasvatukseen 540/2018).

Suomessa esiopetuksella tarkoitetaan vuoden kestävä, oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna järjestettävää esiopetukselle asetetut tavoitteet saavuttavaa toimintaa, johon lapsen on osallistuttava (Perusopetuslaki 628/1998, a§ 26). Esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on lisäksi mahdollisuus käyttää varhaiskasvatuspalveluita (Perusopetuslaki 628/1998, 6 §). Perusopetuslain (628/1998, 4 §) mukaan kunta on velvollinen järjestämään esiopetusta alueensa lapsille oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille esiopetusta velvoitetaan järjestämään lisäksi oppivelvollisuuden alkamisvuonna. Esiopetusta tarjotaan sekä kunnan että muun julkisen tai yksityisen palvelun tuottajan järjestämänä. (Perusopetuslaki

628/1998, 4 §.) Kunnan tehtävä on osoittaa lapsen esiopetuspaikka soveltuvassa paikassa (Perusopetuslaki 628/1998, 6 §).

Esiopetusta toteutetaan siis Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti, mikä on perusopetuslain mukainen Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys. Sen perusteella kunnat laativat paikalliset esiopetuksen opetussuunnitelmat, joiden perusteella esiopetus toteutetaan yhdenvertaisesti koko maassa. Opetuksen järjestäjän tulee mahdollistaa esiopetuksen henkilöstön ja vanhempien osallisuus opetussuunnitelman laatimisessa ja kehittämisessä. Myös sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten tulee olla mukana yhteistyössä esiopetussuunnitelmaa laadittaessa. (Opetushallitus, 2014a.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014a) mukaan esiopetus on, kuten varhaiskasvatus, opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet liittyvät yhteen ja muodostavat toimintakulttuurin perustan. Esiopetuksessa toimitaan inklusion periaatteiden mukaisesti, ja sen rooli tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa on suuri.

Esiopetus voidaan järjestää fyysisesti joko koulun tai päiväkodin yhteydessä ja alaisuudessa. Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020, s. 55) kirjoittavat varhaiskasvatuksen yhteydessä ja koulussa järjestettävän esiopetuksen eroista: Varhaiskasvatuksessa esiopetus on osa päiväkodin toimintakulttuuria, aikatauluja ja arkea lomittuen varhaiskasvatuspäivään aikaisesta aamusta myöhäiseen iltapäivään. Koulun esiopetuksessa lapsi tutustuu kouluun toimintaympäristönä, jossa päivä rakentuu välitunneista ja muista siirtymistä. Päiväkodissa esiopetuksen opettajana toimii varhaiskasvatuksen opettaja, koulussa luokanopettaja. Koulun esiopetusryhmässä 13 lasta on yhden opettajan ohjauksessa, kun taas päiväkodissa henkilöstösuositusta ohjaa varhaiskasvatuslaki. (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 55.) Oman kokemuksemme mukaan myös varhaiskasvatuksessa esiopetus on yleensä tarkasti ajoitettu kiinteä neljän tunnin osa koulupäivää, välitunnit eivät koulussakaan ole välttämättä esiopetusta koskevia ja koulun esiopetuksen opettajanakin voi toimia esiopettajan pätevyyden omaava varhaiskas-

vatuksen opettaja. Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020, s. 56) toteavat, että rakenteellisista eroista huolimatta lapsi on aina oikeutettu hänen tarpeitaan vastaavan tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen.

3 TUEN JÄRJESTÄMINEN

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tarjottavasta tuesta käytetään myös nimeä varhaiserityiskasvatus. Käsitteenä siihen sisältyvät varhaiskasvatuksen erityispedagogiset elementit, kuten lapsen tuen tarpeet ja niihin vastaamisen muodot. (Heiskanen, Neitola, ym., 2021.) Tuki kohdistuu sekä lapsiryhmän toimintaan että lapselle yksilöllisesti tarjottaviin tukitoimiin.

3.1 Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tarjottava tuki

Lapsella on varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan oikeus saada tukea hyvinvointiinsa ja kehitykseensä. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 3 §) mukaan varhaiskasvatuksessa pyritään tunnistamaan lapsen yksilöllisen tuen tarpeet ja järjestämään tarkoituksenmukainen tuki. Esiopetuksen oppilaat kuuluvat perusopetuslaissa (628/1998) määriteltyyn kasvun ja oppimisen tuen piiriin, joka edellyttää lakisääteisen kolmiportaisen tuen järjestelmän käyttöä. Laki määrittelee tuen ta-
soiksi tehostetun ja erityisen tuen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) tuki on määritelty kuuluvaksi kaikille lapsille ja sen järjestäminen on aloitettava välittömästi tuen tarpeen ilmettyä. Varhaiskasvatuksen ammattilainen on lakisääteisesti velvollinen kirjaamaan, järjestämään ja järjestelmällisesti toteuttamaan lapsen tukea (Heiskanen, Alasuutari, ym., 2021, s. 10; Sandberg, 2021, osa 1). Parhaiten tuki voidaan Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan tarjota varhaiskasvatuksen yleisen pedagogiikan ja erityispedagogiikan menetelmien yhdistelmänä. Tarvittaessa tuen suunnittelu ja toteutus tapahtuu monialaisessa yhteistyössä laissa säädettyjen palveluntarjoajien kanssa. Tukipalvelujen takaamiseksi sovelletaan sosiaalihuoltolakia (1301/2014), vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista annettua lakia (380/1987), kehitysvammaisten erityis-
huollosta annettua lakia (519/1977) ja terveydenhuoltolakia (1326/2010).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan jokaiselle varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuvalla lapsella laaditaan

henkilökohtainen oppimissuunnitelma: varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelma. Lähtökohdana näille suunnitelmille ovat lapsen etu ja tarpeet. Lapsen mahdollinen kehityksen ja oppimisen tuki sekä sen toteuttaminen kirjataan aina osaksi suunnitelmaa. Jachova ym. (2018, s. 88) ovat määritelleet toimivan oppimissuunnitelman olevan yksilöllinen, lapsikeskeinen, inklusiivinen, holistinen ja saavutettava. Lisäksi sen tulisi olla laadittu yhteistyönä lapsen kasvattajien kesken ja heidän käytettävissään. Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat laaditaan siten prosessina, johon osallistuvat kasvatuksesta vastaavien henkilöiden lisäksi lapsi itse sekä hänen huoltajansa. (Jachova ym., 2018, s. 88.)

Esiopetuksessa tuen tarve arvioidaan ja siihen liittyvät ratkaisut tehdään mahdollisimman pian esiopetuksen alettua (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 56). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu suunnitelman laadintaan tarvittaessa. Tarkennuksia suunnitelmaan tehdään säännöllisesti lapsen tarpeiden mukaan, mutta vähintään kerran vuodessa. (Opetushallitus, 2018.) Tällä saavutetaan joustava, suunniteltu ja tarpeen mukaan muuntuva tuki (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 56). Heiskanen ym. (2018, s. 829) kirjoittavat jokaiselle suomalaisessa varhaiskasvatuksessa olevalle lapselle tehtävän oppimissuunnitelman tärkeydestä: Suunnitelma tähtää lapsen yksilöllisen huomioimisen sekä systemaattisen opettamisen takaamiseen. Heiskanen ym. kiinnittävät myös huomion siihen, että varhaiskasvatuksessa jotkut erityisopettajat laativat lapsen henkilökohtaisen opetussuunnitelman itse ja toiset opastavat muuta henkilöstöä suunnitelman teossa. Olennaista on kuitenkin lapsen huoltajien osallistuminen suunnitelman laadintaan. (Heiskanen ym., 2018.)

Osa kunnista toteuttaa varhaiskasvatuslain mukaisia tuen ratkaisuja ennen esiopetusta ilman kolmiportaisen tuen jakoa, osa taas on ottanut kolmiportaisen tuen porrastuksen käyttöön jo varhaiskasvatuksessa (Sandberg, 2021, osa 1). Heiskanen ym. (2018, s. 829) mukaan osa kunnista käyttää kolmiportaisen tuen mallia, mutta toisilla se ei ole käytössä, koska laki ei vaadi sitä (ks. myös Eskelinen & Hjelt, 2017). Hallituksen esitys kolmiportaisen tuen ottamisesta mukaan myös varhaiskasvatusta koskevaan lakiin annettiin tutkimuksemme alkuvaiheessa, ja laki on tulossa voimaan tutkimuksemme valmistumista seuraavana

syksynä (1.8.2022). Niin kuin jo edelläkin todettiin, esiopetuksessa tukijärjestelmä on perusopetuslain mukainen, sillä esiopetus kuuluu perusopetuslain piiriin (Sandberg, 2021, osa 1). Esiopetuksessa lapsi saa siis kolmiportaista tukea, jonka portaat ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Lapsen tuen tulee olla prosessiperiaatteellinen jatkumo varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välillä (Sandberg, 2021, osa 1).

3.2 Kolmiportainen tuki

Opetushallituksen (2021) mukaan lapsi voi tarvita tukea monenlaisissa asioissa, ja monet oppimisvaikeuksia aiheuttavat tekijät voidaan huomata esiopetuksen aikana, sitä ennen tai vasta perusopetuksessa. Yleisin tuen tarve alle kouluikäisillä lapsilla liittyy kielen kehitykseen haasteisiin (Pihlaja & Neitola, 2017). Mitä aiemmin oppilasta tuetaan, sitä paremmin pystytään ehkäisemään vaikeuksien kasaantumista ja lisääntymistä (Nykänen, 2021, s. 50, 123).

Oppimista tuetaan siis esiopetuksessa kolmella eri tasolla: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joista voidaan antaa vain yhtä kerrallaan. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä ilman erityisiä päätöksiä tai tutkimuksia. Mikäli tuen tarve kasvaa, opetuksesta vastaava ammattihenkilökunta yhteistyössä lapsen huoltajan kanssa valmistelee pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman, ja lapsi siirtyy tehostettuun tukeen. Jos tuki ei ole vielä riittävä, tehdään erityistä tukea koskeva hallintopäätös, joka perustuu pedagogiseen selvitykseen, ja lapselle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus, 2021.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kirjoitetaan periaatteista, jotka ohjaavat tuen järjestämistä: Tukimuotoja ovat edellä mainitut tuen kolme tasoa, joiden tukimuotoja ovat esimerkiksi tulkitsemis- ja avustajapalvelut, osa-aikainen erityisopetus, erityiset apuvälineet ja tukiopeutus. Jokaisen oppilaan ja opetusryhmän tarpeet ja vahvuudet ovat lähtökohtana tuen ja opetuksen järjestämiselle. Ensimmäiset tukitoimet ovat pedagogisten ratkaisujen soveltaminen koulun toimintatavoissa, oppimisympäristössä ja opetusjärjestelyissä. Tukea

tarvitsevan oppilaan tukeminen ja ohjaaminen ovat jokaisen opettajan tehtäviä, ja tuen mahdollisuudesta sekä tukimuodoista annetaan tietoa huoltajille ja oppilaille, tavoitteet asetetaan yhteistyössä. Tuen tarvetta ja oppilaan edistymistä arvioidaan jatkuvasti. (Opetushallitus, 2014b.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 käytetään perusopetuslain mukaisesta tuesta nimitystä kasvun ja oppimisen tuki, jonka järjestämistä koskevat periaatteet ovat samankaltaiset kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja tuki on kolmiportaista. Esiopetussuunnitelman perusteissa korostetaan erityisesti, että lasten tulee saada onnistumisen kokemuksia ja myönteisiä oppimistilanteita ryhmässä, ja oppimisympäristön tulee huomioida lapsen vahvuudet, ja tukea annetaan ennakoiden sekä joustavin järjestelyin. (Opetushallitus, 2014a.) Myös Eskelinen ja Hjelt (2017, s. 57) sekä Heiskanen (2019) kirjoittavat esiopetuksessa annettavan tuen olevan luonteeltaan ennaltaehkäisevää. Heiskanen korostaa pedagogiikan sekä lapsen osallisuuden, vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden merkitystä tuen asiakirjoja laadittaessa (Heiskanen, 2019). Hän painottaa suosimaan ratkaisukeskeisyyttä, tasapainoisuutta, pedagogiikan kautta kuvailua, viittaamista aiemmin kirjattuun, yksiselitteisiä ilmauksia sekä onnistumisten kautta kuvailua ja välttämään ongelmakeskeisyyttä, kapea-alaisuutta, diagnoosien kautta kuvailua, toisistaan irrallisia kirjauksia, tulkinnanvaraisuutta sekä epäonnistumisten kautta kuvailua (Heiskanen, 2019, s. 115). Myös Louhela-Risteelän ja Meriläisen (2020, s. 62–63) mukaan oppimissuunnitelmaan tulee kirjata vahvuuksia, erityistarpeita, tavoitteita ja suunnitelmia niiden tavoittamiseksi, eikä esimerkiksi lääkityksiä tai diagnooseja. Heiskasen ym. (2019) mukaan asiakirjoja laaditaan kuitenkin juuri päinvastaisella tavalla: tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien lasten pedagogisissa asiakirjoissa keskitytään enimmäkseen lapsen kehitettäviin taitoihin ja tuodaan esille puutteita ja ongelmia. Heiskasen ym. (2019, s. 27–30) mukaan asiakirjoja laaditaan usein myös irrallisina lapsen todellisista tarpeista, ja asiakirjoissa kuvataan lapsessa eikä pedagogiikassa tavoiteltavaa muutosta.

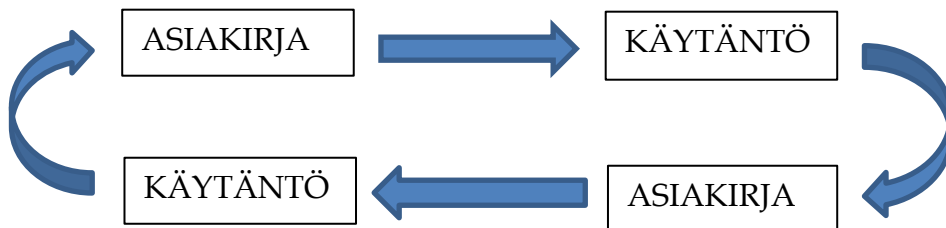
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) kirjoitetaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuesta käytännönläheisemmin ja tukimuotoja on lueteltu enemmän ja tarkemmin kuin perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa, joissa tukea tarkastellaan yleisemmin eli toimintatapojen opetusjärjestelyjen ja oppimisjärjestelyjen näkökulmasta. (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2014b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaisia tuen muotoja ovat pedagogiset ja rakenteelliset tuen muodot sekä hyvinvointia tukevat järjestelyt. Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 57) mukaan vaikeuksia ehkäistään ennakoiden käyttäen pedagogisia ratkaisuja ja menetelmiä. Pedagogisista järjestelyistä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan esimerkiksi päivittäisten toimintojen rytmittäminen ja selkeä päiväjärjestys, oppimisympäristöjen muokkaaminen ja ryhmien joustava muuntelu, suunnitelmallinen toiminnan eriyttäminen sekä viittomien ja kuvien käyttö tai muu kommunikoinnin tuki (Opetushallitus, 2018).

Myös lapsen itsensä ja hänen huoltajansa osallisuutta korostetaan varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (Opetushallitus, 2018.) Vanhempien tulisi olla osallisia tuen jokaisessa vaiheessa, tuen tarpeen tunnistamisesta alkaen (Jachova ym., 2018, s. 90). Nykäsen (2021, s. 125, 134) väitöskirjassa opettajat pitävät vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä tärkeänä ja merkityksellisenä. Lisäksi Nykänen (2021, s. 126) kirjoittaa, että joskus yhteistyö vanhempien kanssa voi olla myös vaikeaa ja siten haitallista oppilaan koulunkäynnille. Vanhempien osallisuudesta kirjoittavat myös Heiskanen, Alasuutari, ym. (2021, s. 3), joiden mukaan lapset ja huoltajat osallistuvat asiakirjojen laadintaan yleensä ennemmin erikseen kuin yhdessä. Heidän mukaansa lasten ja vanhempien osallistumisen tärkeydestä huolimatta ammattikasvattajien näkemykset ovat asiakirjoissa eniten esillä (Heiskanen, Alasuutari, ym., 2021, s. 11–12). Tukea tarvitsevien lasten pedagogisten suunnitelmien asiakirjoissa vanhempien osallistuminen näkyi kuitenkin enemmän kuin muissa asiakirjoissa, kun taas tukea tarvitsevien lasten osallistuminen oli vieläkin vähäisempää (Heiskanen, Alasuutari, ym., 2021, s. 15, 31).

3.3 Tuen asiakirjat ja käytäntö

Tuen asiakirjoja ovat jo aiemmin mainitut pedagoginen arvio ja tehostetun tuen suunnitelma sekä pedagoginen selvitys ja HOJKS. Opettajat kokevat kirjaamisen työläänä (Nykänen, 2021, s. 138), eivätkä asiakirjoihin kirjatut tukitoimet aina toteudu kirjatun mukaisesti (s. 142–143). Myös Paloniemen ym. (2021, s. 3) mukaan tuen asiakirjat koetaan joskus välttämättömänä paperityönä, eikä niinkään pedagogisen suunnittelun ja oppilaiden kehittymisen työkaluina. Paras tapa lienee kuitenkin asiakirjojen laatiminen käytännön havaintojen ja toimien pohjalta. Luetuamme tutkimuksia tuen asiakirjoista ja niihin liittyvistä käytännön toimista olemme muodostaneet käsityksen, että asiakirjojen ja käytännön suhde tulisi olla syklinen. Tätä lukemamme kirjallisuuden avulla kehittelemäämme sykliä havainnollistamme kuviolla 1.

Kuvio 1. Asiakirjan ja käytännön syklinen suhde



Asiakirjan laatimiseksi on oltava käytännön havaintoja, käytännön toimien tulisi pohjautua asiakirjoihin ja taas asiakirjoja pitäisi päivittää käytännön pohjalta. Heiskanen ym. (2019, s. 27) kirjoittavat asiakirjojen muuttumattomuudesta: yli 70 % tutkituista asiakirjatapauksista lapsen tukitoimissa tai kehityksessä ei näkynyt muutosta. Vitkan (2021, s. 40) mukaan asiakirjojen täyttämisen ei pitäisi olla vain välttämätöntä paperityötä, vaan niiden kautta pitäisi tuoda näkyväksi oppilaan hyväksi käytettävissä olevat keinot. Nykäsen (2021, s. 145) mukaan asiakirjoja pitäisi kehittää selkeämmiksi ja helpommin täytettäviksi.

Asiakirja-käytäntö-asiakirja -syklin eri vaiheissa on usein mukana eri ihmisiä. Heiskanen ym. (2019, s. 11) mukaan tukea tarvitsevan lapsen pedagogisia asiakirjoja kirjoittaa tyypillisesti ainakin kaksi kasvattajaa. Esimerkiksi siirty-

missä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välillä uudet opettajat tutustuvat aikaisemmin laadittuihin asiakirjoihin ja ovat laatimassa uusia asiakirjoja seuraavaa siirtymää varten. Niin kuin Heiskanen ym. (2018) toteavat, tuen asiakirjoihin kirjattujen asioiden tavoitteena on usein lapsen oman toiminnan muutos. Kolmiportaisen tuen malliin liittyväksi ajatellun inklusiivisuusperiaatteen mukaan asiakirjoissa tulisi keskittyä aikuisten pedagogisen toiminnan muutokseen. Toisaalta asiakirjoista voidaan saada näkemys, että lapsi ei voi kehittyä ja sitä kautta muuttaa omaa toimintaansa. (Heiskanen ym., 2018, s. 829, 831.)

3.4 Pedagogiikka ja pedagoginen tuki

Heiskanen, Alasuutarin, ym. (2021, s. 10–11) mukaan lasten ja heidän huoltajiensa osallisuus on lähtökohtana, pääperiaatteena ja tavoitteena varhaiskasvatuksessa, sen suunnitelmissa ja asiakirjojen laadinnassa. McWilliamin (2015) mukaan huoltajien osallisuus myös tukitoimien toteutuksessa on tärkeää, jotta interventiot toteutuvat tehokkaasti ja toistuen. Sandbergin (2021, osa 1) mukaan pedagogiikka on tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, jonka perustana ovat tutkittu tieto, ammatillisesti johdettu toimintatapa ja ammattilaisten toteuttama laadukas toiminta.

Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020, s. 55) toteavat, että laadukas kolmiportaisen tuen toteuttaminen perustuu aina ympäristön ja pedagogisten toimintatapojen muutokseen. Sandbergin mukaan pedagogiikka näkyy varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, ja pedagogiikan enenevä painotus lapsen henkilökohtaisissa suunnitelmissa näkyy myös Opetussuunnitelmien perusteissa. Pedagogisia menetelmiä ja laadukasta pedagogista tukea tarvitaan, jotta jokainen lapsi voi oppia omana itsenään parhaalla mahdollisella tavalla. Varhainen tuki, onnistumisen kokemukset, vahvuusperustaisuus, positiivinen psykologia sekä myönteinen ja ratkaisukeskeinen toimintakulttuuri mahdollistavat lapsen suotuisan kasvun ja oppimisen. (Sandberg, 2021, osa 1.)

Myös Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020, s. 60–61) kirjoittavat onnistumisen kokemuksien tärkeydestä. Lisäksi he korostavat ennakkoinnin, struktuurin, kuvatuena ja lapsentahtisen oppimisen merkitystä. Louhela-Risteelän ja Meriläisen mukaan (2020, s. 56) turvallinen ja myönteinen ilmapiiri sekä vuorovaikutustaidot ovat kaikenlaisen oppimisen perusta. Positiivisen ilmapiirin luomiseksi ja vuorovaikutustaitojen kehittymiselle hyvänä keinona Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020, s. 57) esittävät kokopäiväpedagogiikan mukaisesti toimivan pienryhmätoiminnan ja joustavan ryhmittelyn, joiden toteuttamiseksi esiopetuksen opettaja tarvitsee kumppanikseen muita kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia. Yhtenä tuen muotona ovatkin Heiskasen, Neitolan, ym. (2021) mukaan myös rakenteelliset ratkaisut liittyen ryhmän käytössä oleviin resursseihin, kuten henkilöstön määrään tai osaamiseen panostaminen (ks. myös Opetushallitus, 2018).

3.5 Kokemuksia ja aiempia tutkimuksia tuen toteutumisesta

Sen jälkeen, kun kolmiportaisen tuen noudattamisesta vuonna 2011 tuli perusopetuksessa lain velvoittamaa, kokivat opettajat sen kasvattaneen paperitöiden määrää huomattavasti (Paloniemi ym., 2021, s. 1, 3). Mäki-Havulinna (2018) kirjoittaa väitöskirjassaan, että opettajien näkemyksien mukaan papereiden täyttämiseen kuluvan ajan vuoksi kestää liian kauan ennen kuin oppilas pääsee erityisopettajan luokse. Tuen käytännön toteuttaminen on tulkinnanvaraista eikä konkretisoidu arjessa, vaikka kolmiportaisen tuen teoria onkin selkeä. Laki ja koulun arki eivät aina kohtaa. (Mäki-Havulinna, 2018, s. 60.) Opettajat ovat kokeneet myös tuen toteuttamiseen liittyvän vastuun jaon epämääräiseksi (Nykänen, 2021, s. 188; Paloniemi ym., 2021, s. 3). Arjessa ei ajatella tukea tarvitsevien oppilaiden oppimissuunnitelmia, vaan ajatellaan erityisopettajan olevan vastuussa tuen toteuttamisesta ja koetaan resurssien olevan riittämättömiä esimerkiksi eriyttämiseen (Mäki-Havulinna, 2018, s. 63, 98; Nykänen, 2021, s. 152, 193). Louhela-Risteelän ja Meriläisen (2020, s. 62) mukaan monet tukikeinot ja toimintamallit koetaan erityispedagogiikan osa-alueeksi, vaikka ne todellisuudessa eivät edellytä

erityisosaamista. Opetuksen selkeyttäminen ja ennakointi ovat parasta tukea ja helpottavat kaikkien lasten ja aikuisten toimintaa (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 62).

Mäki-Havulinnan (2018, s. 108) tutkimuksessa opettajat pitivät kolmiporaisen tuen mallia aikaa vievänä, työläänä ja ylimääräistä työtä teettävänä. On todettu resurssien olevan merkittävä osa tukitoimien toteutumisesta (ks. esim. Nykänen, 2021, 193–194), eikä aina ole kyse henkilöresurssista, vaikka sen puute koetaankin yleensä isoimmaksi puutteeksi. Juuri koulutusresurssi voi kuitenkin vaikuttaa merkittävästi tuen toimimiseen arjessa, kun tuen asioissa koulututtanut opettaja voi kokea hallitsevansa tuen asioita vahvemmin kuin esimerkiksi vain peruskoulutuksen saanut opettaja. Tämä näkyy usein arjessa erilaisina toimintatapoina. Nykäsen (2021, s. 194) tutkimuksen perusteella erityisopettajien määrää lisäämällä oppilaan tuki toteutuisi tasaisemmin ympäri maan. Mäki-Havulinnan (2018, s. 113–117) tutkimuksissa näkyy opettajien koulutuksen ja tuen arjessa näkymisen välisen vaikutuksen pohdintaa. Tuen prosessi jää helposti kokonaan erityisopettajan toteutettavaksi, jolloin sen on ilman yhteistyötä opettajien kanssa lähes mahdotonta onnistua (Mäki-Havulinna, 2018, s. 127). Vastuu tuen asiakirjojen laatimisesta vaihtelee opettajien ja erityisopettajien välillä kunnittain, kouluittain ja päiväkodeittain. Tähän vaikuttavat myös erityisopettajien vaihtelevat määrät ja suhdeluvut lapsiin nähden eri paikoissa. (Nykänen, 2021, s. 187–194; Paloniemi ym., 2021, s. 6–7, 9.)

Heiskasen ym. (2019) mukaan tuen vaikuttavuuden arviointi on usein puutteellista. Lapsen tuen tarpeet ja tukitoimet suunnitellaan asiakirjoissa, mutta tuen vaikuttavuus jää arvioimatta säännöllisesti eikä tuen menetelmiä siten kehitetä (ks. esim. Nykänen, 2021, s. 189). Stockall ym. (2014) ovat tutkineet tuen ja kehityksen seurantaan portfoliomenetelmällä, jossa lapsen oppimisportfolioita käytettiin tuen vaikuttavuuden arvioinnin välineenä. Näissä portfolioissa yhdistyi sekä varhaiskasvatuksessa että terapeuttien toimesta kerätty tieto lapsen kehityksestä. Tutkimuksen tulosten mukaan oppimisportfolio on tehokas keino kasvun ja kehityksen seurantaan. Näin ollen tuen toteutumista ja vaikuttavuutta voidaan tehokkaasti seurata oppimisportfolion, kuten ajantasaisesti päivittyvän

lapsen kasvunkansion avulla. McWilliamin (2015) mukaan tuen vaikuttavuuden arvioinnissa tulee kerätä palautetta ja arviointia myös huoltajilta, jotka lapselle läheisimpinä henkilöinä seuraavat lapsen kasvua ja kehitystä erityisen läheltä.

Eskelinen ja Hjelt (2017, s. 50–52) kirjoittavat esiopetuksen tuen rakenteiden kartoittamisesta vuonna 2017, jolloin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tukeen liittyvässä kyselyssä vastaajina olivat erityisvarhaiskasvatuksesta vastaavat henkilöt 169 kunnasta ympäri Suomen. 82 prosenttia vastaajista ilmoitti esiopetuksen oppilashuollon palveluiden toteutuvan kunnassa erittäin riittävästi tai riittävästi. Vastaajista 48 prosenttia ilmoitti hyödyntävänsä tuen toimenpiteenä osaaikaista erityisopetusta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien saatavuutta piti riittävänä 73 prosenttia kyselyyn vastanneista. Tuen suunnittelun ja järjestämisen tukena toimii lähes kahdessa kolmasosassa kyselyyn vastanneessa kunnassa varhaiskasvatuksen tuen monialainen työryhmä. Varhaiskasvatuslaki ei tällaista kuitenkaan kunnilta edellytä. (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 57, 60.) Opettajien asenteet tukea kohtaan saattavat olla merkittävässä roolissa tuen toteutumisen kannalta. Esimerkiksi Pihlajan mukaan suvaitsevaisuus ja myönteiset ajatukset inklusiota kohtaan on tuotu esiin useissa inklusioon keskittyneissä tutkimuksissa. Varhaiskasvatuksen työntekijöillä tulisi myös olla työssään mahdollisuus konsultatiiviseen tukeen. (Pihlaja, 2009.) Myös Nykänen (2021, s. 77–78, 189, 193) kirjoittaa konsultaation merkityksestä inklusiolle ja kolmiportaisen tuen toteutumiselle perusopetuksessa.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKY- SYMYYKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä esiopetuksen opettajilla on kolmiportaisen tuen asiakirjoihin merkittyjen lapsen tuen tarpeiden toteutumisesta käytännössä. Koska kirjatut tuen suunnitelmat ovat velvoittavia (Perusopetuslaki 628/1998, 16 §), oli tärkeää saada tietoa tuen tukitoimien todellisesta toteutumisesta esiopetuksen käytännössä. Keskityimme siis tutki-
maan asiakirjan laadinnasta seuraavaa käytäntöä esiopetuksessa, emme tutki-
neet asiakirjoja. Tarkastelimme myös, millaisilla asioilla on merkitystä tuen to-
teutumisen kannalta. Lisäksi olimme kiinnostuneita, tuliko opettajien haastatte-
luissa esiin ristiriitaisuus tukitoimien pyrkimyksissä muuttaa aikuisten toimin-
taa vai lasta itseään. Taustakysymysten avulla halusimme pohtia, onko esiop-
etuksen järjestämispaikalla tai opettajan koulutustaustalla merkitystä opettajien
näkemyksissä tuen toteutumisesta. Tutkimuksemme tavoitteena on vastata seu-
raaviin kysymyksiin:

1. Miten lapsen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa mainittu tuki toteutuu esi-
opetuksen käytännössä opettajien kertoman mukaan?
2. Millaiset asiat edistävät tai hankaloittavat kirjattujen tukitoimien toteutu-
mista esiopetuksessa opettajien näkemyksen mukaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Esittelemme seuraavissa alaluvuissa tutkimuksen lähestymistapaa, tutkimusmenetelmien valintaa sekä aineiston ja analyysin toteuttamisen. Aluksi kerromme tutkimuksemme lähestymistavasta, minkä jälkeen tuomme esiin tutkimusmenetelmiin liittyviä perusteluita, joihin vaikuttivat verkkovälitteinen aineistonkeruutapamme, lomakekysymysten muodostaminen sekä vastaajien valinta. Tämän jälkeen esittelemme vielä tarkemmin aineiston keruun, tutkimukseen osallistujat ja aineiston analyysin. Lopuksi pohdimme myös eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmien valinta

Tutkimuksemme on lähestymistavaltaan laadullinen eli kvalitatiivinen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1). Perinteinen laadullisen tutkimuksen määrittely korostaa sen olevan toisenlaista kuin määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus; laadullinen tutkimus on ei-numeraalista aineiston muodon kuvausta (Eskola & Suoranta, 1998, osa 1). Eskolan ja Suorannan mukaan laadullista tutkimusta ei kuitenkaan voi määrittellä yksiselitteisesti (ks. myös Metsämuuronen, 2008, s. 9), vaan siihen vaikuttavat monet näkökulmat. Siten kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus voivat olla yllättävänkin lähellä toisiaan. Puusan ja Juutin (2020, s. 59–60) mukaan laadullinen tutkimus perustuu ihmisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun, eikä se pyri teorioiden laadintaan määrällisen tutkimuksen tavoin.

Eskola ja Suoranta (1998, osa 1) kirjoittavat laadullisella tutkimuksella olevan yhteyksiä hermeneuttisiin ja fenomenologisiin aatevirtauksiin (ks. myös Metsämuuronen, 2008, s. 14). Tieteenfilosofiselta lähestymistavaltaan tutkimuksemme lähentelee ihmistieteille tyypillistä hermeneutiikkaa ja fenomenologishermeneuttista tutkimusperinnettä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1). Fenome-

nologis-hermeneuttiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimuksemme tutkijoina ja tutkittavina ovat ihmiset. Tutkimuksessamme mielenkiinto kohdistuu tutkittavien kokemuksiin, sillä tarkastelemme tutkimusaihettamme tutkittavien kokemusmaailman kautta (ks. Huhtinen & Tuominen, 2020, 297–298). Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 1) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen fenomenologinen ulottuvuus onkin tutkia ihmisten kokemuksia. Kokemukset taas rakentuvat Laineen (2018, osa 1) mukaan merkityksistä, joten kokemuksia tutkittaessa tutkitaan kokemusten merkityssisältöjä. Metsämuurosen (2008, s. 18, 20) mukaan fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä ja tulkitsee niitä. Tutkimuksessa myös pyritään hermeneutiikalle tyypillisesti ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavan esittämää tietoa. Tämä ymmärrys sisältää hermeneuttisen tutkimusperinteen periaatteiden mukaan aina esiymmärryksen eli sen, miten asia ymmärretään jo ennestään. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1.) Ymmärryksen pohjalla on tieto, joka meillä on olemassa jo ennen tutkimusaineistoon perehtymistä. Tutkimustamme kuvaakin hyvin Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 1) esiin tuoma fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoite nostaa näkyväksi ja ajatelluksi ne asiat, jotka ovat tottumuksen myötä jääneet huomaamattomiksi.

Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat dokumenteista koottu tieto, kysely, havainnointi ja haastattelu (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, luku 3). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 42) mukaan haastattelu menetelmänä pyrkii informaation keräämiseen päämäärähakuisesti. Tavoitteena haastattelussa on Puusan (2020, s. 103) mukaan kerätä aineisto, jonka avulla voidaan tehdä uskottavasti päätelmiä tutkittavasta asiasta. Päädyimmekin keräämään verkkovälitteisen lomakehaastatteluaineiston avoimien vastausten kautta, sillä tavoitteenamme oli kerätä tietoa esiopettajien näkemyksistä. Haastattelumenetelmämme mukaillee temahaastattelua. Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessamme on siis yhdistelmä erilaisia haastattelumenetelmiä, jotka perustelme tässä luvussa (5.1) ja joista kerromme lisää seuraavissa luvuissa (5.2, 5.3): kysymysrunгон (ks. liite 1) valmistelimme mukaillen temahaastattelua ja varsinaisen aineistonkeruun teimme avoimella kyselylomakkeella, minkä vuoksi ajat-

telemme aineistonkeruun olevan Pöysän vuonna 2021 esittelemää kirjoituskutsumenetelmää mukaileva (ks. myös Kuula 2011: Kirjoituspyyntö). Aineiston analysointi sujui laadullisen sisällönanalyysin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4) mukaisesti, sillä lomakevastauksia pystyi lähestymään samalla tavoin kuin perinteisen haastattelun litterointeja. Tosin vastaajien määrä (40) oli huomattavasti suurempi kuin perinteisissä laadullisissa opinnäytetyöhaastatteluissa, joissa Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 3) mukaan 6–8 haastateltavaa voidaan pitää jo ihan sopivana määränä.

Teemahaastattelun tavoitteena on tutkia ilmiöitä, edeten ennalta määriteltyjen aiheiden ja niihin liittyvien kysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 47) mukaan teemahaastattelua käytettäessä oletuksena on, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen eli heillä on kokemus haastattelun aiheesta, ja haastateltaviksi valikoituvat siis henkilöt, jotka kokevat olevansa valideja jakamaan tietoaan ja kokemuksiaan tutkimuksen aiheesta. Siksi pyysimme tutkimuksessamme vastauksia esiopetuksen opettajilta, joilla oli kokemusta tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevista lapsista viimeisen kahden vuoden aikana. Tutkimusmenetelmämme poikkeaa teemahaastattelusta kuitenkin niin, että tutkimuksessamme haastattelu etenee strukturoidusti täysin ennalta asetettujen kysymysten mukaisesti siten, että kysymykset ja niiden järjestys ovat kaikille samat. Emme voineet esimerkiksi tehdä vastauksista lisäkysymyksiä tai tarkennuksia, kuten teemahaastattelulle olisi tyypillistä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3). Haastattelumuotoa ei kuitenkaan voida pitää strukturoituna haastatteluna, sillä kysymyksille ei ollut asetettu valmiita vastausvaihtoehtoja (ks. Puusa, 2020, s. 111). Sen sijaan avoimet vastaukset kannustivat haastateltavaa vapaaseen kerrontaan teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti (ks. Puusa, 2020, s. 112–113).

Valitsimme aineistonkeruun menetelmäksi kirjallisen vastaamisen muun muassa seuraavien Leinosen ym. (2017) ja Pöysän (2021) esittämien näkökulmien vuoksi: Vaikka haastattelua pidetään laadullisessa tutkimuksessa hyvänä tiedonkeruumenetelmänä vuorovaikutuksellisuutensa vuoksi, voi Leinosen ym. (2017,

s. 70) mukaan vuorovaikutuksessa syntyvä haastatteluaineisto kuitenkin helpommin altistua häiriötekijöille, jotka johtuvat joko haastateltavasta tai haastattelijasta, ja haastattelu ajautuu pois haastattelijan hallinnasta. Pöysän (2021) mukaan kirjoittaminen on prosessi, jossa omia ajatuksia tarkastellaan ikään kuin ulkopuolelta siirrettyinä väittäminä, ajatuksina ja tunteina, jotka tulevat ilmi itselle vasta kirjoittamishetkellä. Vapaa teemakirjoittaminen mahdollistaa itseohjautuvuuden ja vapaan assosiaation, kun kirjoittaja voi myös poiketa annetusta aiheesta, toisin kuin esimerkiksi haastattelussa (Pöysä, 2021). Toisaalta se vaatii vastaajalta kykyä ilmaista itseään ja ajatuksiaan kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3).

5.2 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksemme aineistonkeruulle soveltuva haastattelun toteutusmuoto oli avoin internetkyselylomake. Käytimme aineistonkeruumenetelmänä Webropol-lomaketta, sillä halusimme tutkia haastateltavien näkemyksiä mahdollisimman maanlaajuisesti ja anonyymisti. Vaikka tutkimus toteutettiin avoimen kyselylomakkeen avulla, se eroaa kyselystä kuitenkin avointen vastaustensa vuoksi syvemmällä tutkimusotteella, kuten Tuomi & Sarajärvi (2018, luku 3) kyselyn ja haastattelun eroa kuvaavat. Silti siitä puuttuu haastattelulle tyypillinen joustavuus, sillä tutkijalla ei ole mahdollisuutta esittää syventäviä jatkokysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3). Lomakehaastattelun avulla kysytään tutkimuksen tarkoituksen kannalta oleellisia kysymyksiä, ja jokaisen kysymyksen on perustuttava tutkittavaan ilmiöön (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3). Pohdimmekin erityisen tarkasti lomakekysymystemme määrää ja muotoa, jotta ne perustuvat tuen toteutumisen näkökulmiin ja koska halusimme saada kattavia vastauksia mahdollisimman paljon mutta eriäviä tulkintoja kysymyksistä syntyvän mahdollisimman vähän. Lomakkeen avulla toteutettavassa haastattelussa kysymysten muoto ja järjestys on kaikille sama, joten niiden merkityksen oletetaan olevan sama kaikille haastatteluun vastaaville (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 43). Kuitenkin haastattelulle tyypillinen vuorovaikutuksellisuus jää puuttumaan (Hirsjärvi

& Hurme, 2008, s. 43–44), sillä tutkimusmenetelmämme perustuu kirjalliseen ilmaisuun (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3). Sen vuoksi kysymysten asetteluun on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota, jotta tutkimustulokset eivät vääristy virheellisten kysymystulkintojen vuoksi (Valli, 2018, s. 81). Toisaalta vuorovaikutuksen puuttumisella on myös etunsa. Kuulan (2011) mukaan vuorovaikutustilanteessa syntyvät valta-asemia määrittävät visuaaliset ja ei-verbaaliset tekijät eivät pääse vaikuttamaan haastattelutilanteeseen.

Tammikuussa 2022 laitoimme muun muassa esiopetuksen opettajille suunnattuihin Facebook-ryhmiin (*Eskariopen eväspussi, Erkkamaikat, Alakoulun aarreaitta, Varhaiskasvatuksen opettajat*) ilmoitukset, joiden kautta pääsi vastaamaan Webropolin avulla luotuun lomakkeeseemme. Noin viikkoa myöhemmin laitoimme samoihin ryhmiin vielä uusintapyynnöt vastata tutkimukseen, minkä jälkeen vastausaikaa jäi vielä viikon verran. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017, s. 40) mukaan ennen varsinaista haastattelua on tärkeää johdattaa haastateltava varsinaiseen haastatteluun kertomalla esimerkiksi, mistä haastattelussa on kysymys (ks. myös Kuula, 2011). Pöysän (2021) mukaan aineistonkeruun tiedotteessa tutkimusta kuvataan ja tarkempia tietoja annetaan vaikkapa verkko-osoitteessa, ja tutkimusaiheen ajankohtaisuudesta kertomalla voidaan houkuttaa lisää vastajia. Vastauspyyntöjen yhteydessä kerroimme tiedotteen (ks. liite 2) avulla tutkimuksemme ajankohtaisen aiheen ja tutkimuksemme tarkoituksen. Tiedotteessa olivat myös sähköpostiosoitteemme osallistumisesta kiinnostuneiden mahdollisiin kysymyksiin vastaamisen varalle. Kuulan (2011) mukaan tutkijoiden yhteystiedot ovat informoinnin ehdottomin osa.

Pöysä (2021) esittelee tiedonkeruumenetelmänä käsitteen kirjoituskutsut, joihin osallistumisessa Pöysän mukaan kirjoittaminen on vapaaehtoista, ja tutkijan laatima kirjoituspyyntö eli keruukutsu ohjaa kokemusten kirjaamista tekstiksi. Pöysä (2021) viittaa Hirsjärven ja Hurmeen (2000) teemahaastattelun käsitteen kautta Apoon (1995) todetessaan kirjoituskutsujen tuottamaa kirjoittamisen alalajia kutsuttavan Suomessa myös teemakirjoittamiseksi. Pöysä (2021) mainitsee esimerkkinä internetin keskusteluryhmät kirjoittaessaan, kuinka tutkija voi valmistella oman keruun ja levittää siitä tietoa kohderyhmän tavoittavan median

kautta. Nykyisin voidaan käyttää sähköisiä alustoja, jolloin aineisto on valmiiksi digitaalisessa muodossa ja helposti siirrettävissä tutkijan käyttöön (Pöysä, 2021). Halusimmekin käyttää tiedonkeruumenetelmänä Webropol-lomaketta myös sen nykyaikaisuuden ja vaivattomuuden vuoksi sekä anonymiteetin takaamiseksi. Anonymiteetti on tietojen käsittelyn keskeinen käsite (Eskola & Suoranta, 1998, osa 1), ja henkilötietojen paljastumisen estämiseksi on pyrittävä tekemään kaikkensa.

Ennen vastauksen lähettämistä osallistuja voi lukea ja editoida omia vastauksiaan, mikä mahdollistaa liian henkilökohtaisten asioiden karsimisen, jolloin keruukysely voi tarjota osallistujalle omien vastaustensa suhteen enemmän toimijuutta kuin muissa tutkimusmenetelmissä (Pöysä, 2021). Haasteena kyselyhaastattelussa on kuitenkin usein lyhyiden vastausten uhka, jolloin informaatiota ei välttämättä saada kerätyksi riittävästi (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3). Tutkimuksessamme osa vastauksista oli pitkiä ja kuvailevia, osa lyhyitä mutta kuitenkin taitavasti laajaakin informaatiota tiivistäviä. Vain muutama yksittäinen vastaus ei ollut tutkimusaiheemme kannalta relevanttia informaatiota.

Lomakkeeseen oli mahdollista vastata kahden viikon ajan. Koska jo viikossa saimme useita tutkimuskysymystemme näkökulmasta relevantteja vastauksia, uusimme vain muutaman kuvailevan lisävastauksen toivossa vastauspyynnön tutkimukseemme vielä kerran samoissa Facebook-ryhmissä ja suljimme kyselyn alkuperäisen suunnitelmamme mukaan helmikuun 2022 puolivälissä. Eskola ja Suoranta (1998, osa 1) kirjoittavat, että tutkimuksen onnistumiseen ei laadullisessa tutkimuksessa vaikuta aineiston koko vaan tavoitteena on lisätä ymmärrystä kohdeilmioista. Eskolan ja Suorannan sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 3) mukaan aineistonkeruun voi lopettaa, kun odotettavissa ei ole enää mitään tutkimuksen tarkoituksen kannalta uutta tietoa. Tutkimuslomakkeeseemme vastaamisen aloitti 44 henkilöä, joista varsinaisiin kysymyksiin vastasi 40 esiopetuksessa toimivaa opettajaa (ks. taulukko 1).

Taulukko 1*Vastaajien (44) taustatiedot*

Vastaajia	n	Prosentti
Kasvatustieteen kandidaatti tai maisteri	26	59.1 %
Sosionomi	4	9.1 %
Lastentarhanopettaja (opistokoulutus)	4	9.1 %
Luokanopettaja	2	4.5 %
Erityisopettaja	4	9.1 %
Joku muu	4	9.1 %

Vastaajia	n	Prosentti
Varhaiskasvatuksen (päiväkoti) yhteydessä	21	47.7 %
Perusopetuksen (koulu) yhteydessä ja alaisuudessa	14	31.8 %
Peruopetuksen (koulu) yhteydessä, mutta varhaiskasvatuksen alaisuudessa	9	20.5 %

Varsinaisiin kysymyksiin vastanneista opettajista 26 oli kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin, neljällä sosionomin, neljällä lastentarhanopettajan, kahdella luokanopettajan, neljällä erityisopettajan ja neljällä jonkun muun tutkinnon mukainen esiopetuksen opettajan koulutus. Heistä 21 työskenteli varhaiskasvatuksen yhteydessä, 14 perusopetuksen yhteydessä ja yhdeksän perusopetuksen yhteydessä mutta varhaiskasvatuksen alaisuudessa toimivassa esiopetuksessa.

Kyselylomakkeeseen vastaamisen oli aloittanut neljä henkilöä, jotka vastasivat kieltävästi ensimmäiseen taustakysymykseemme (ks. liite 3) kokemuksesta tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevistä lapsista. Koska olimme kiinnostuneita näkemyksistä sellaisilta opettajilta, joilla oli kokemusta kolmiportaisesta tuesta ja sen toteuttamisesta esiopetuksessa, kysymykseen kieltävästi vastanneet rajattiin pois tutkimuksestamme ja Webropol ohjasi heidät suoraan lomakkeen Kiitos-sivulle (ks. liite 4). Tästä asiasta saimme yhteydenoton, kun yksi vastaajista ihmetteli ohjautumistaan pois lomakkeelta heti ensimmäisen kysymyksen jälkeen. Lopulta selvisi, että kyseinen vastaaja oli lukenut kysymyksen huolimattomasti niin, että kysymyksessä olisi mainittu vain erityistä tukea tarvitsevat lapset. Vastaajalla oli kokemusta vain tehostettua tukea tarvitsevistä lapsista. Samanlainen huolimattomuus voi olla kyseessä myös niiden neljän vastaajan kohdalla, jotka rajautuivat pois tutkimuksesta heidän vastattuaan kielteisesti ensimmäiseen taustakysymykseen. Valli (2018, s. 84) onkin todennut, että kysymysten on oltava selkeät ilman vastausohjeiden lukemista, sillä kaikkien vastaajien ei voida olettaa perehtyvän ohjeisiin. Lukijan huolellisuuteen tai huolimattomuuteen tutkija ei kuitenkaan voi vaikuttaa.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysillä on suuri merkitys laadullisessa tutkimuksessa, sillä laadullisen tutkimuksen tulokset riippuvat paljon analyysin luonteesta, analyysin ollessa aina luova prosessi (Patton, 1999, s. 1190). Analysoimme tutkimusaineistoa aineistolähtöisesti laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysillä, joka on Tuomen

ja Sarajärven (2018, luku 3) mukaan laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä luoden pohjan laadullisille analyysikokonaisuuksille. Tutkimusessamme sisällönanalyysin kohteena oli Webropol-lomakkeella kerätty haastatteluaaineisto, joka oli valmiiksi kirjallisessa muodossa sellaisena kuin vastaajat olivat sen lomakkeelle kirjallisesti tuottaneet. Word-muotoisena tekstinä vastauksista muodostui noin 20 sivun mittainen aineisto, jossa riviväli oli 1,0 ja marginaalit olivat 2,5 ja 2,0 cm.

Koska kolmiportaisen tuen toteutumisesta käytännössä oli varsin vähän aikaisempaa tutkimustietoa saatavilla, emme voineet tehdä teoriataustaista analyysiä tai analysoida valmiita aineistoja. Siispä päädyimme keräämään oman aineiston ja sen aineistolähtöiseen analysointiin. Analyysiyksiköt valittiin tutkimuskysymyksiin perustuen ilman, että ne olisi sovittu ennakkoon tai niihin liittyisi ennakkokäsityksiä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.) Analyysi aloitettiin perehtymällä aineistoon ja pelkistämällä eli redusoimalla siitä ilmauksia, joista tutkimuksessa olimme kiinnostuneita. Pattonin (2002, s. 453) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4) mukaan pelkistettyjen ilmausten tekeminen on sisällönanalyysissä keskeistä. Käytännössä tämä tapahtui alleviivaamalla aineistosta tärkeät kohdat, joita olivat esimerkiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät pelkistykset ”Kuvatuki”, ”Palkitseminen” ja ”Toiminnallisuus”. Näin aineistosta saatiin eroteltua tutkimukselle oleellinen tieto.

Pattonin (2002, s. 453) mukaan sisällönanalyysissä olennaisia ovat aineiston sisällön merkitykset. Siksi pyrimme olemaan tekemättä tulkintoja vastauksista vielä tässä vaiheessa. Analyysi jatkui ryhmittelemällä eli klusteroimalla pelkistetyt ilmaukset kysymyskohtaisiksi kategorioiksi, joista muodostui alaluokkia, jotka yhdisteltiin sopiviksi yläluokiksi (taulukko 2). Tutkimusaineistossamme oli riittävästi vastaajia (40), ja saimme kerättyä kattavan aineiston. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 3) mukaan tiedonantajia pitäisi olla suhteellisen paljon, jotta tutkittavasta ilmiöstä pystytään saamaan monipuolinen kuva, mutta luokkien tulisi kuitenkin tiivistää aineistoa. Luokittelussa etenimme abstrahointiin luo-

malla yläluokista pääluokan (taulukko 2), joka perustuu teoriataustassa käytettyihin käsitteisiin. (ks. Metsämuuronen, 2008, s. 48; Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.)

Taulukko 2

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Yksin laadittu asiakirja		
Yhteistyössä laadittu asiakirja	Asiakirjan laatiminen	
Lasten yksilölliset tarpeet		
Henkilöstöresurssi		
Vastuunjako		
Tiimi- ja yhteistyö	Tuen suunnittelu ja toteuttaminen	Esiopetuksessa toteutuva tuki
Terapeuttien lausunnot		
Välineet ja materiaalit		
Pedagogiset ratkaisut ja menetelmät	Tukitoimet	
Fyysinen ja sosiaalinen ympäristö		

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme analyysissä (taulukko 2) alaluokiksi muodostuivat ”Yksin laadittu asiakirja”, ”Yhteistyössä laadittu asiakirja” ja ”Lasten yksilölliset tarpeet”, jotka muodostivat yläluokan ”Asiakirjan laatiminen”. Alaluokat ”Henkilöstöresurssi”, ”Vastuunjako”, ”Tiimi- ja yhteistyö” sekä ”Terapeuttien lausunnot” muodostivat yläluokan ”Tuen suunnittelu ja toteuttaminen”. Alaluokista ”Välineet ja materiaalit”, ”Pedagogiset ratkaisut ja menetelmät” sekä ”Fyysinen ja sosiaalinen toimintaympäristö” muodostimme yläluokan ”Tukitoimet” ja yläluokista muodostimme pääluokan ”Esiopetuksessa toteutuva tuki”. Tämän luokittelusysteemin mukaisesti menettelimme koko aineiston ja molempien tutkimuskysymysten kanssa (ks. toisen tutkimuskysymyksen analyysi, liite 5). Toisen tutkimuskysymyksemme pääluokaksi muodostimme ”Merkitykselliset asiat tuen toteutumiseksi” ja molempia pääluokkia yhdistäväksi luokaksi ”Asiakirjoihin merkityn tuen toteutuminen esiopetuksessa”.

Tulosten analysoinnissa teimme myös kvantifiointia ja sisällön erittelyä (ks. Eskola & Suoranta, 1998, osa 4) eli laskimme, kuinka monta kertaa esimerkiksi eri tukimuotoja oli mainittu aineistossa. Kvantifiointi on helppo tapa päästä liikkeelle tekstin hallinnassa, vaikka se ei laadullisessa tutkimuksessa ehkä olekaan paras tapa (Eskola & Suoranta, 1998, osa 4). Laskettujen lukumäärien avulla pääsimme luomaan luokitteluille järjestystä useimmin esitetyistä käsitteistä harvemmin esitettyihin. Joissakin vastauksissa käsitteitä ei mainittu suoraan, vaan teimme tulkintaa ilmauksista. Tulkintojen tekemisestä ja siihen liittyvistä haasteista kerromme lisää eettisen pohdinnan yhteydessä.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyyttä ohjaa Suomessa kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ohjeistus ihmistieteiden hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Sen tarkoituksena on tukea tutkijoita ja suojata tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä ja ohjata ihmiseen kohdistuvaa tutkimusta lainsäädännön ohella. Periaate on, että tutkijalla on aina vastuu tutkimuksensa eettisyydestä (TENK, 2019, 14).

Haastatteluun osallistujien tulee tietää, mistä haastattelussa on kysymys ja miten haastattelun tietoja käytetään ja säilytetään (Hyvärinen, 2017, s. 27; Kuula, 2011). Tutkija voi tehdä Webropol-kyselyn yhteyteen osallistujaa varten tiedotteen, jossa kerrotaan rekisterinpitäjä sekä tutkimuksen tarkoitus ja kesto sekä muut mahdolliset asiat, jotka voivat vaikuttaa tutkittavan osallistumishalukkuuteen. Tietosuojailmoitus lisätään linkkinä (liite 6). Tutkimuksen päätyttyä on kerätty aineisto poistettava Webropolista. (Jyväskylän yliopisto, 2021; Kuula, 2011.) Lomakkeeseen vastaamispyynnön ja tiedotteen (liite 2) yhteydessä kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta ja vetosimme aiheemme tärkeyteen, ajankohtaisuuteen ja vähäiseen aiempaan tutkimukseen. Samaan yhteyteen lisätyn linkin kautta oli mahdollista tutustua tietosuojailmoitukseemme (liite 6), jossa kerrottiin vastausten hävittämisen tapahtuvan välittömästi tutkimuksen valmistuttua. Toimimme Kuulan (2011) ohjeiden mukaisesti: kotikoneella työskennellessä tiedotot on suojattava salasanoilla, ja suojaaminen on suunniteltava tarkoin.

Haastateltavan on oltava tietoinen, että hän voi kieltäytyä haastattelusta tai keskeyttää sen milloin tahansa ja että hän on antanut haastatteluaineiston tutkijan käyttöön (Hyvärinen, 2017, s. 27; Kuula, 2011; Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 357). Tutkimuksemme kyselylomakkeen aluksi haastateltaville kerrottiin vastaamisen vapaaehtoisuudesta ja keskeyttämismahdollisuudesta sekä pyydettiin osallistumissuostumusta (liite 3). Varmistaaksemme menettelevämme varmasti eettisesti ja kohteliaisuudenkin vuoksi halusimme pyytää vastaajilta osallistumissuostumusta, vaikka Jyväskylän yliopiston (2021) mukaan tutkittavan saatua tietosuojailmoituksen ja tiedotteen riittää vastaaminen haastatteluun tai Webropol-kyselyyn osallistumisen suostumukseksi (ks. myös Kuula, 2011).

Empiirisessä tutkimuksessa tiedonantajat eli haastateltavat ovat henkilöitä, ja siksi heidän tunnistettavuutensa on tutkimusetiikan säilyttämiseksi häivytetävä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 21). Hyvärinen ym. (2021) kirjoittavat, että taustatietojen suuri määrä voi vaarantaa anonymiteetin. Sen vuoksi päädyimme kysymään taustatiedoista vain koulutusta ja esiopetuksen järjestämispaikkaa (liite 3). Rannan ja Kuula-Luumin (2017, s. 360) mukaan anonymisoinnin keskeiset tekniikat ovat kategorisointi, muuttaminen ja poistaminen. Tutkimuksemme tiedotteessa (liite 2) kerroimme, että hävitämme vastauksista kaikki mahdolliset tunnistettavuuden mahdollistavat tiedot, kuten maininta vastaajan paikkakunnasta, mutta lopulta niitä ei vastauksissa juurikaan ilmennyt. Vaikka Rannan ja Kuula-Luumin (2017, s. 364) mukaan haastateltaville kannattaa antaa koodi tai keksitty nimi, jolla voi viitata kyseisen osallistujan haastatteluaineistoon, meidän tutkimuksemme valmiiksi anonyymin tutkimustavan vuoksi minkäänlaisia koodeja ei tarvinnut käyttää.

Jyväskylän yliopisto ohjeistaa, että ”informoinnista saa poiketa ainoastaan, jos henkilötietoja ei kerätä tutkittavalta. Tiedote ja tietosuojailmoitus tulee kuitenkin saattaa esim. julkisesti saataville” (Jyväskylän yliopisto, 2021). Meidän tutkimuksemme oli täysin anonyymi, emmekä keränneet mitään henkilötietoja. Tiedote (liite 2) ja sen linkkinä tietosuojailmoitus (liite 6) olivat kaikkien vastaajien ja vastausta harkitsevien saatavilla.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Vastaajien suuren määrän vuoksi aineistoesimerkkejä on enemmän kuin perinteisessä haastattelututkimuksessa, sillä halusimme tuoda vastausten monipuoliset näkökulmat esiin tekemättä valintoja vastausten arvokkuudesta. Vielä kerrottakoon selvennykseksi, että käytämme sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen esiopetuksessa toimivasta erityisopettajasta yleisnimitystä erityisopettaja, vaikka aineistovastauksissa on käytetty myös nimitystä varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Aineistoesimerkeissä sen sijaan monet tutkimukseemme osallistuneet ovat käyttäneet termiä veo, joka on yleinen lyhenne sanasta varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ja lyhenne SAK-aika tai suunnittelu-aika tarkoittaa varhaiskasvatuksen opettajien lakisääteistä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämissaikaa, eo on lyhenne erityisopettajasta ja vaka lyhenne varhaiskasvatuksesta.

Esittelemme tutkimustulokset aluksi molemmat tutkimuskysymykset omissa alaluvuissaan. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaamme tuen toteutumista esiopetuksessa eli keskitymme asiakirjan laatimiseen, tiimi- ja yhteistyön kautta tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä erilaisiin tukitoimiin; pedagogisiin ratkaisuihin, menetelmiin ja välineisiin. Toisessa alaluvussa esittelemme tuen toteutumiselle merkityksellisiä asioita, joiksi nousivat resursseihin, esiopetuksen henkilöstöön ja lapsiryhmään liittyvät asiat. Kolmannessa alaluvussa teemme yhteenvetoa, miten vastaajat kokivat kolmiportaisen tuen ja asiakirjoista käytäntöön siirtyvien tukitoimien toteutumisen ja riittävyyden. Lopuksi esittelemme vielä lyhyesti tutkimuksemme taustakysymysten kautta ilmenneitä asioita, jotka liittyvät esiopetushenkilökunnan koulutukseen ja esiopetuksen järjestämispaikkaan, sekä opettajien asenteisiin liittyviä asioita ja aineistossa esiin tullutta ristiriitaisuutta tukitoimien pyrkimyksissä muuttaa aikuisten toimintaa tai lasta itseään.

6.1 Tuen toteutuminen esiopetuksessa

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme haimme tietoa, miten lapsen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa mainittu tuki toteutuu esiopetuksen käytännössä opettajien kertoman mukaan. Vastaajat kirjoittivat asiakirjan laatimisesta, tuen suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä erilaisista tukitoimista.

6.1.1 Asiakirjan laatiminen

Suurin osa esiopetuksen opettajista kertoi laatineensa tuen asiakirjat itse. Moni kirjoitti myös, että opettaja ja erityisopettaja olivat laatineet asiakirjat yhteistyössä tai opettaja oli saanut konsultaatioapua erityisopettajalta: ”Olen laatinut ne itse ja saanut alueen kiertävältä erityisopettajalta konsultaatiota mitkä asiakirjat kuuluu tehdä, mutta varsinaisen sisällön kirjoittamiseen en ole juurikaan saanut apua.” Vain muutama vastaajista kertoi laatineensa asiakirjan yhdessä vanhempien ja yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa. Yksi vastaajista kuvasi asiakirjan yhdessä laatimista näin: ”Olen laatinut ne itse wilmaan yhteistyössä veon ja vanhempien kanssa. Olemme pitäneet palaverin, jossa tuen asiakirjat on käyty läpi koulun eo:n ja psykologin kanssa. Vanhemmat ja mahdolliset terapeutit ovat myös olleet mukana.”

Asiakirjan laatimisesta kirjoittaessaan vastaajat eivät juurikaan kiinnittäneet huomiotaan lasten yksilöllisille tarpeille. Vain muutama huomioi asiaa yleisellä tasolla esimerkiksi näin: ”suunnittelen tukitoimia tuentarpeisille lapsille”. Sen sijaan useat vastaajat toivat esille asiakirjojen kirjoittamisen vaativuuden: ”asiakirjat teettävät kovasti töitä”, ”pitäisi olla lyhyemmät ja selkeämmät lomakkeet” ja ”suunnittelulle etenkin erilaisten kirjausten tekemiselle aika ei oikein riitä”.

6.1.2 Tiimi- ja yhteistyö sekä vastuunjako tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa

Vastaajat kirjoittivat tiimi- ja yhteistyön olevan osa tuen suunnittelua ja toteuttamista. He kokivat keskustelun ja asioiden jakamisen henkilöstön kesken osaksi

toimivaa tuen suunnittelua ja toteuttamista. Tiimin jäsenten sitoutumista tuen toteuttamiseen pidettiin olennaisena osana tuen toteuttamista: "tukitoimien toteutuminen onnistuu vain, jos koko tiimi niihin sitoutuu". Tiimi- ja yhteistyön toimimattomuuden koettiin olevan yhteydessä tuen toimimattomuudelle. Eräs vastaaja kuvasi asiaa seuraavasti: "Valitettavan usein tiimien väliset ristiriidat ovat iso syy tukien toteutumattomuudelle."

Tuen suunnitteluun vastaajat kokivat tarvitsevansa paljon aikaa, jonka puutteesta tai epätasaisesta käytöstä kirjoitettiin monessa vastauksessa. Myös suunnittelussa tiimi- ja yhteistyön merkitys koettiin vahvasti: "Aikaa ja mahdollisuuksia suunnitteluun on vaihtelevasti. Tämän tärkein pohja on avoin keskustelu ja aikataulujen sumpliminen työkavereiden kanssa." Suunnittelu koettiin haastavaksi myös tiettyinä ajanjaksoina. Seuraava esimerkki kertoo vuodenaikaan liittyvästä haasteesta: "syksyllä suurin haaste on päästä purkamaan suunniteltuja tukitoimia muulle tiimille, jotta ne saataisiin mahdollisimman nopeasti jalkautettua arkeen".

Ajankäytöllä ja yhteistyöllä koettiin olevan myös toisiinsa liittyvää merkitystä. Eräs vastaaja kirjoitti ajan ja yhteistyön positiivisesta yhteydestä: "SAK-aika toteutuu talossamme kyllä hyvin, ja saan sen aikana usein paljon tukea veolta, sekä tarvittaessa myös johtajalta ja pedagogiselta johtajalta". Toinen vastaaja huomioi henkilöstön poissa- ja läsnäolojen merkityksen tuen suunnittelulle ja toteutumiselle seuraavasti: "poissaolot ja resurssien suuntaaminen siellä missä on henkilökuntaa vähemmän aiheuttaa välillä puutteellisen tukitoimien suunnittelun ja toteutumisen".

Vastauksissa kirjoitettiin monin eri tavoin toteutettavasta vastuunjaosta ja tiimiyhteistyöstä. Moni vastaajista kertoi vastuun jakautuvan eri tavalla eri henkilöiden kesken tuen suunnittelussa ja tuen toteuttamisessa. Esimerkeissä 1 ja 2 jokaisella henkilöstön jäsenellä on oma roolinsa tuen eri vaiheissa:

Esimerkki 1

Minä esiopettajana kannan suurimman vastuun yhdessä konsultoivan erityisopettajan kanssa. Lisäksi tiimin muut jäsenet osallistuvat tuen järjestämiseen. Esimies huolehtii riittävästä henkilökunnasta.

Esimerkki 2

Esiopettajalla on pedagoginen vastuu ryhmästä, lastenhoitaja mukana toteuttamassa. Veo määrittelee tuen portaan ja hänen kauttaan mahdollinen moniammatillinen tuki ja terapiat. Veo on mukana tehtäviä tekemässä keskimäärin kerran viikossa aamupäivällä. Hän ei juurikaan suunnittele omaa opetusta, vaan toimii ns. samanaikaisopettajana (ryhmän opettaja suunnittelee tunnit). Veo pitää joskus äännekerhoa, mutta ei muuten juurikaan omia pienryhmiä.

Tuen toteuttamisessa vastaajista selkeä enemmistö kirjoitti vastuun olevan esiopettajalla: "Minä ryhmän opettajana vastaan tukitoimien toteuttamisesta. Tukitoimia toteuttavat minä, ryhmän ohjaaja ja koulun erityisopettaja, joskus myös toimintaterapeutti ja puheterapeutti." Seuraavaksi eniten toteuttamisvastuussa olivat sekä esiopettaja että erityisopettaja yhdessä. Yhdessä vastauksessa vastuu oli ainoastaan erityisopettajalla: "varhaiskasvatuksen erityisopettaja vastaa erityisestä tuesta". Toisaalta vastauksissa kirjoitettiin myös päinvastaisesta: "erityisopettaja ei ole paikalla koskaan". Jotkut kirjoittivat lastenhoitajan, johtajan, rehtorin ja terapeutin vastuusta: "Viimekädessä varhaiskasvatusyksikön johtaja on vastuussa tuen toteutumisesta. Käytännössä tukea suunnittelee, arvioi ja toteuttaa varhaiskasvatuksen opettaja sekä ryhmän lastenhoitaja ja ryhmäkohtainen avustaja, yhteistyössä lasten, lasten vanhempien sekä erityisopettajan kanssa." Edellinen vastaaja toi myös ainoana esiin lasten osallistumisen tuen vaiheisiin, mutta moni kertoi koko tiimin olevan vastuussa tuen toteuttamisesta. Esimerkissä 3 vastaaja kertoo vastuunjaon toteutuneen eri tavoin eri aikoina. Hän kokee vastuun jakamisen toimivana ja yksin vastuussa olemisen toimimattomana.

Esimerkki 3

Ryhmän opettaja vastuussa tehostetusta tuesta, varhaiskasvatuksen erityisopettaja vastaa erityisestä tuesta ja veon tuesta. Olen kuitenkin joutunut itse vastaamaan veon tuen toteutumisesta vuoden ajan siten, että ryhmääni otettiin ylimääräinen lastenhoitaja sijainen ja minä vastasin silloin sen päivän ajan yhden lapsen veotuesta, sekä koko ryhmän esiopetuksesta. Ei toiminut.

6.1.3 Pedagogiset ratkaisut, menetelmät ja välineet sekä toimintaympäristö tukitoimina

Vastaajat kirjoittivat monenlaisista tukitoimista, joista eniten mainintoja saivat lapsen itsensä käyttämät apuvälineet ja materiaalit. Monet vastaajista kirjoittivat pitkiä listoja käytössä olevista välineistä, ja jotkut vastaajat listasivat kaikenlaiset tukimuodot peräkkäin esimerkin 4 tyylillä:

Esimerkki 4

Pienryhmätoiminta, tukiviittomat, kuvatuki, pikapiirtäminen, ohjeistuksen pilkkominen ja kuvittaminen, kuvalliset toimintataulut uusiin tilanteisiin (kuten paloharjoitukset, konsertit, retket) time-timer ennakoinnilla siirtymät, positiivinen pedagogiikka työmuotona, miljoonat eri aktiivilelut mukana opetuksessa kuin myös päiväkodilta poistuttaessa (ai-kuisten taskut täynnä pompuloita) istuintyyny, yksilöidyt koritehtävät esim. Hojksiin laadittujen tavoitteiden mukaisesti, ryhmäavustaja, harvoin henkilökohtainen avustaja, sosiaalitoimen tuki ja perhetyö. Plus kaikki muut mitä ikinä mielikuvitus tilanteisiin keksii.

Osa kirjoitti lasten käyttämien välineiden lisäksi aikuisten käyttämistä välineistä, kuten time-timerista ja kaulanauhassa roikkuvista kuvista. Välineiden jälkeen eniten vastauksissa tukitoimista mainittiinkin tuen menetelmät kuvatuki ja piirtäminen, joista kuvatukea monet pitivät merkittävimpana tuen muotona. Moni kertoi kuvatuesta yleisesti: "Kuvallinen tuki lähes kaikesta toiminnasta ja ohjeista." Osa vastaajista kertoi kuvatuesta hieman tarkemmin: "Kuvatuki: ryhmän yhteinen päiväjärjestys, joillakin lapsilla oma päiväjärjestys, kuvien käyttö arjessa, tehtävän osittaminen kuvilla."

Pedagogisista ratkaisuista pienryhmätoiminta sai erittäin paljon mainintoja vastauksissa.

Esimerkki 5

"Ryhmä, jossa on 14 lasta on jaettu kahdeksi ryhmäksi niin että jokaisessa ryhmässä on 2 tukea tarvitsevaa lasta. Hoitaja pitää leikkiaikaa toiselle ryhmälle silloin kun minä pidän esiopetuksen toiselle. Sitten vaihdetaan. Värityslapput (jokaisella tukea tarvitsevalla lapsella on omat tavoitteet, jotka pitää saavuttaa päivän aikana -> puhumme lapsen kanssa onko tavoitteet saavutettu -> jos on väritämme yhden hahmon värityslappusta, joka on kiinni lapsen pukukaapissa. Tavoitteista puhumme sekä aamu- että iltapäivällä niin on helpompi muistaa ja saavuttaa ne. Värityslapput tehty lasten kiinnostuksen mukaan."

Esimerkissä 5 opettaja kuvailee pienryhmätoimintaa käytännössä. Lisäksi hän kertoo käyttämästään tuen menetelmästä ”värityslappu”. Näin yksityiskohtaisesti tehtyjä kuvailuja tuen menetelmistä aineistossamme oli vain vähän. Pedagogisista ratkaisuista myös rutiinit ja struktuuri nousivat esille monessa vastauksessa. Osa opettajista piti niitä erityisessä arvossa: ”Toimivimmat tukitoimet ovat juuri arjen rutiinit luokassa. Toki apua on erityisopettajan pitämistä tuokioista jne. mutta suurin hyöty tulee kuitenkin rutiineista, struktuurista sekä riittävästä toistosta ja kertauksesta.” Jotkut perustelivat tukitoimien valintaa tuen tarpeiden määrällä: ”Ryhmässä on niin monta tuentarpeista lasta, että pitää yrittää valita niitä keinoja mitkä palvelee mahdollisimman montaa tuentarpeista lasta.” Joitakin mainintoja tukitoimina saivat myös ennakointi sekä tunne- ja kaveritaitomateriaalit, ja pari vastaajaa mainitsi palkitsemisen, toiminnallisuuden, porrastamisen ja positiivisen pedagogiikan. Lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaavana tukitoimena eniten mainintoja sai yksilöohjaus. Seuraavaksi eniten mainittiin eriyttäminen, tukiviittomat ja kommunikointikansio sekä pilkkominen.

Useat vastaajat kirjoittivat huomioivansa fyysisen ja sosiaalisen toimintaympäristön tukitoimena. Monet kertoivat, että käytössä on rauhoittumispaikka sellaista tarvitsevalle lapselle ja istumapaikat valitaan ja merkitään tarkasti. Myös tilanjakajat ja aistisäätely mainittiin muutaman kerran. Eräs vastaaja mainitsi ”siirtymätilanteiden ja oppimisympäristön aistiärsykkeiden minimoimisen”. Sama vastaaja oli ainoa, joka mainitsi ”yhteisesti sovitut säännöt ja toimintatavat”. Esimerkin 6 vastaaja piti ympäristön muokkaamista pedagogisena ratkaisuna:

Esimerkki 6

Pedagogisia tukitoimia pienryhmä, pari- ja yksilöllinen työskentely, oppimisympäristön muokkaus erilaisiksi tiloiksi, monipuoliset työskentelytavat mm liike, musiikki, kuvalliset tavat oppia, apuvälineitä liikkumiseen, keskittymiseen ym.

Esimerkin 6 vastaaja oli ainoa, joka toi esille monipuoliset työskentelytavat tukitoimina. Jotkut vastaajat kirjoittivat seuraavan puheenvuoron tyylin mukaisesti toimintaympäristöön liittyvien asioiden olevan esteenä tuen toteutumisessa: ”Koulun ja esim. ruokailun aikataulu määrittelee päivän ohjelmaa kuten myös

salivuorot, ym. aikataulutukset. Tilojen puute esim. jakotilaksi suuri pulma.” Eräs vastaaja koki fyysisellä ympäristöllä olevan paljon merkitystä: ”välillä myös tilat saattavat rajoittaa, esim. siirtymät pikkuisessa eteistilassa aiheuttavat lapsille levottomuutta myös silloin, jos tuen tarvetta ei ole”. Yksi vastaaja toi esiin, että tuen tarvitsijoiden määrä vaihtelee paikkakunnittain.

6.2 Merkitykselliset asiat tuen toteutumiselle

Toisessa tutkimuskysymyksessämme pyrimme selvittämään, millaiset asiat edistävät tai hankaloittavat kirjattujen tukitoimien toteutumista esiopetuksessa opettajien näkemyksen mukaan. Vastaajat toivat esille tuen toteutumista edistävinä ja hankaloittavina asioina moninaiset resurssit, henkilöstön yhteistyöhön, osaamiseen ja jaksamiseen sekä lapsiryhmään ja lasten yksilöllisiin tarpeisiin liittyviä asioita.

6.2.1 Tuen toteutumista edistävät asiat

Resursseista kirjoitettiin kaikissa vastauksissa. Eniten mainintoja tuen toteutumista edistävänä asiana sai henkilöstöresurssi, ja myös aikaresurssi mainittiin lähes yhtä usein. Vastaajien kokemusten mukaan tuen toteutumista ”edistävät eniten resurssit sekä ajan puolesta että aikuisten määrässä”. Monet vastaajat kirjoittivat ohjaajan tai avustavan henkilökunnan olevan tärkeä henkilöstöresurssi ja resurssi myös ajan riittämiseksi: ”Tärkein tukemme on resurssihoitaja. Yleisen esiopetuksen suunnittelun lisäksi koen haastavana ehtiä suunnitella ja toteuttaa vielä erilaisia tukitoimia.” Esimerkissä 7 vastaaja kertoo resurssin olevan olennaisinta tuen toteutumisessa. Lisäksi hän tuo merkittävänä tuen toteutumista edistävänä asiana esiin henkilökunnan toiminnan, taidot ja jaksamisen:

Esimerkki 7

Tuen toteutumista edistävät selkeät, yhdessä sovitut käytännöt tiimissä sekä lapsen edun mukaiseen toimintaan sitoutunut henkilökunta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki ja ohjaus henkilökunnalle on myös tuen toteutumista edistävä tekijä. Tärkeimpänä voimavarana tuen toteutumiselle pidän riittävää määrää henkilöstöä, jolloin tuen toteuttaminen on ylipäänsä mahdollista. Riittävä, osaava ja hyvinvoiva henkilöstö auttaa tiimin jäseniä

sitoutumaan työhönsä ja lisää luottamusta tiimissä. Sitä kautta se myös luo pysyvyyttä lapsiryhmään ja tuen tarpeisille lapsille.

Koko esiopetuksessa toimivan henkilöstön osaaminen ja jaksaminen nousikin esille monessa vastauksessa. Eräs vastaaja kirjoitti ”tuen toteutuvan hyvin, kun tiimissämme on rautaisia alan ammattilaisia”. Monessa vastauksessa todettiin tuen toteutumista edistäväksi seikaksi ”pätevä ja oikein mitoitettu henkilöstö”. Vastausten mukaan henkilöstön tulisi olla myös ”kokenutta sekä työhönsä paneutunutta”. Osa vastaajista koki, ettei henkilöstön osaaminen ole aina riittävää. Eräässä vastauksessa kirjoitettiin, että ”valitettavasti alalla on paljon epäpäteviä työntekijöitä”. Toisessa vastauksessa erityisopettaja kirjoitti näkökulmastaan seuraavasti: ”Minulla erityisopettajana on ollut konsultoiva rooli, tuon ideoita ja suunnittelen tukitoimia, mutta käytännössä tuki ei aina toimi ryhmän aikuisten osaamisesta johtuen.” Pari vastaajaa kiinnitti huomionsa itsensä ulkopuolisen henkilöstön osaamiseen: ”ohjaajien koulutustason pitää myös olla riittävä”. Heidän mukaansa tuen toteutumista edistää ”ammattitaitoinen lastenhoitaja työparina”.

Vastaajat toivoivat jaksamiseen tukea esihenkilöiltään: ”jaksamiseen pitäisi myös johtajien kiinnittää enemmän huomiota ja tukea opettajien ja koko henkilökunnan työtä ja jaksamista”. Vastaajat kokivat koulutuksen auttavan jaksamisessa. Esimerkissä 8 vastaaja kertoo osaamisen ja erityisopettajan merkityksestä opettajien tukena:

Esimerkki 8

Osaavat ja tietoa ja taitoa jakavat erityispedagogiikan ammattilaiset, jotka ovat konsultoitavissa, lähellä arkea ja pedagogisena tukena, edistävät tuen toteutumista. Esimiesten ymmärrys tuentarpeista ja tukiasioista edistävät tuen toteutumista samoin valveutuneet ja oikeuksista kiinni pitävät vanhemmat.

Esimerkissä 8 vastaaja ottaa esille myös vanhempien merkityksen tuen toteutumiselle. Vastaajat kirjoittivat myönteisesti yhteistyöstä vanhempien kanssa: ”vanhempien kanssa löydetty yhteinen sävel auttaa”. Vastaajat asettivat vanhempien toiminnalle merkitystä: ”tuen toteutumista auttaa vanhempien myönteinen suhtautuminen tukeen”. Sujuva yhteistyö myös muiden ammattilaisten

kanssa nousi vastauksissa esiin merkityksellisenä. Yhteistyökumppaneista mainittiin oma työpari, perheneuvola, "sosiaalipuoli", erityisopettajat, puhe- ja toimintaterapeutit, lastenpsykiatrian poliklinikka, koulupsykologi, kuraattori, suomi toisena kielenä -opettaja ja oppilashuolto. Eräs vastaajista piti monipuolista yhteistyötä tärkeänä ja kuvaa sitä seuraavassa esimerkissä:

Esimerkki 9

Oppilashuollon tuki on tärkeää. Koulupsykologi pystyy arvioimaan kouluvalmiuksia sekä eritellä oppimisen haasteita, josta on iso apu ryhmässä. Yhteistyössä kannattaa olla aktiivinen lapsen perheen ja esim. puhe/toimintaterapeutin kanssa.

Vastaajat pitävät tiimin yhteistyötä merkittävänä tuen toimimista edistävänä asiana: "Tukitoimia varten on luotu tiimissä toimiva käytäntö, jossa jokainen tietää, mitä tehdä. Siksi koen, että ryhmässämme tukitoimet toteutuvat sujuvasti." Seuraavassa esimerkissä (10) vastaaja kirjoittaa tuen toteutumista edistävästä asiasta. Esimerkki tiivistää monen vastaajan esille tuomia tuen toteutumista edistäviä asioita:

Esimerkki 10

"Tuen toteutumista edistävät henkilöresurssit, SAK-aika, veon ja johdon tuki, koulutukset, mahdollisuus pätkäillä asioita ja toteuttaa tukea yhdessä naapuriryhmän open kanssa, suunnitelmallisuus ja siihen kuuluvat työvälineet (kuten vuosikello, neljännesvuosisuunnitelma, pedagoginen lukujärjestys, pedagoginen suunnitelma)."

Moni vastaaja kirjoitti lapsiryhmän pienen koon olevan erityisen merkityksellinen tuen toteutumista edistävä asia. Pienessä ryhmässä toimiva esiopetuksen opettaja kirjoitti pienen ryhmäkoon toimivan tukitoimena: "Itsessään koko pieni ryhmä toimii tukitoimena parhaiten. Lapset saavat olla omia itsejään ja saavat tarvitsemaansa tukea." Myös isommissa ryhmissä työskentelevät kirjoittivat pienen ryhmäkoon edistävästä merkityksestä: "Pienemmät ryhmäkoot edistävät todella hyvin tuen toteutumista. Sen huomaa etenkin silloin, kun osa lapsista on pois esim. sairauden vuoksi."

Tuen toteutumista edistävinä asioina muutamia tai yksittäisiä mainintoja saivat erilaiset pedagogiset asiakirjat, psykologin ja lääkärin lausunnot, erityisopettajan panostus, lisäkoulutus, ohjaajan työnkuva, "hyvä ryhmän ilmapiiri,

jossa panostetaan sosiaalisiin taitoihin ja kaveruuteen”, ”toimintaan sopivat tilat, välineet ja materiaalit”, ”selkeät konkreettiset suunnitelmat”, ”asiantuntijuus tuen asioista”, henkilökunnan pysyvyys ja sitoutuminen, oma asenne, kiinnostus ja tietotaito sekä halu toimia lapsen edun mukaisesti. Eräs vastaaja kiteytti ajatuksensa tuen toteutumista edistävästä asioista: ”toimiva tiimi, riittävät resurssit ja positiivinen pedagogiikka”.

6.2.2 Tuen toteutumista hankaloittavat asiat

Samoin kuin tuen toteutumista edistävinä asioina, myös hankaloittavina asioina vastaajat kirjoittivat eniten resursseista. Lähes kaikki vastaajat toivat esiin seuraavanlaisen aikaresurssin puutteen: ”Tukitoimien toteutumista haittaa resurssien puute. Aikaa ei ole riittävästi ja tilanne on usein kuormittava.” Eräs vastaaja kirjoitti ajan riittävyyden ja henkilöstön toiminnan yhteydestä: ”Kaikkea ei voi keritä ja olemme paikalla 8 h päivässä, sen lisäksi esiopetusaika on vain 4 h. Jumalatonta tykitystä koko 4 h, jonka sisälle pitää saada mahdutettua kaikki.”

Suurin osa vastaajista kirjoitti myös henkilöstöresurssista. Jotkut kirjoittivat juuri aika- ja henkilöstöresurssin olevan hankaloittavimpia tekijöitä tuen toteutumisessa: ”resurssit sekä ajan puolesta että aikuisten määrässä hankaloittavat eniten”. Eräs vastaaja kirjoitti henkilöstöresurssin suorasta suhteesta tuen toteutumiseen: ”liian vähällä henkilökunnalla ei pysty antamaan lapsille henkilökohtaista tukea”. Osa vastaajista kirjoitti, että ”tuen tarpeiden toteutumista hankaloittaa mahdollinen resurssipula sekä henkilökunnan vaihtuvuus”, myös ”puutteelliset henkilöresurssit ja poissaolot” mainittiin henkilöstöresurssin yhteydessä tuen toteutumista hankaloittavina asioina. Henkilöstöresurssiin liittyvä hankaloittava asia on lisäksi aineistossa mainittu ”henkilökunnan kouluttamattomuus”. Taloudellinenkin resurssi mainittiin aineistossa, mutta vain henkilöstöresurssin yhteydessä: ”lisää aikuisresursseja olisi kiva saada, mutta sellaiseen ei ole rahaa”.

Kun tuen toteutumista edistävänä asiana mainittiin pieni lapsiryhmä, vastaavasti hankaloittavana asiana tuotiin esille suuri lapsiryhmä. Myös tukea tarvitsevien lasten määrä koettiin hankaloittavana asiana. Esimerkki 11 tiivistää monen vastaajan esiin tuomat tuen toteutumista hankaloittavat asiat:

Esimerkki 11

Tuen muodot eivät vastaa tarpeita, prosessit ovat kankeita, resursseja ei ole riittävästi, tuen tarpeisia lapsia on tällä hetkellä huomattavasti enemmän, lasten psyykkinen oireilu on pahentunut edellisen 6 vuoden aikana. Yhteistyötahoille on kuukausien, jopa vuosien jonot.

Edellisessä esimerkissä (11) vastaaja kirjoittaa lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja haasteisiin liittyvistä asioista tuen toteutumista hankaloittavina tekijöinä. Eräs vastaaja koki yksilöllisillä tarpeilla ja haasteilla olevan merkitystä tukea hankaloittavana asiana: "Tuen onnistumiseen vaikuttaa myös paljon, mihin sitä tarvitaan. Esimerkiksi koen kielellisten hankaluuksien olevan otollisempia tuelle. Käytöksen kanssa tuki reagoi heikommin tai hitaammin." Juuri lasten käyttäytymisen haasteet koettiinkin tuen toteutumista erityisesti hankaloittavina, kuten seuraavat esimerkit 12 ja 13 kuvaavat:

Esimerkki 12

Kaikista suurin haaste tuen toteuttamiselle on se, että lapsiryhmässä esiintyy paljon haastavaa käyttäytymistä ja siihen nähden aikuisia on liian vähän. Ryhmässäni on tällä hetkellä suuri ponnistus saada kaikki keskittymään yhtä aikaa edes hetkeksi päivittäiseen aamukoontumiseen, tai saada tehtyä siirtymätilanteesta rauhallinen.

Esimerkki 13

Alkusyksyn kamppailin, että saan ryhmäni erityistarpeiselle lapselle riittävän ohjaajaresurssin ryhmääni. Tiedettiin jo päiväkodista hänen tarvitsevan erityistukea, mutta tätä ei huomioitu laisinkaan ja kausi alkoi vajaalla miehityksellä. Lapsi karkasi neljä kertaa esi-koulusta, oli vaaraksi itselle ja muille (aggressiot). Tämän suhteen jouduin tekemään todella paljon töitä, että minua kuultiin esimiestasolla ja että lapsen tarve lopulta huomioitiin.

Tuen toteutumista hankaloittavana koettiin myös tukea tarvitsevien lasten määrä: "tukea tarvitsevia lapsia on liikaa ja tuen tarpeet vaihtelevat äärestä laitaan". Oma jaksaminenkin tuotiin esille lasten yksilöllisten haasteiden ja tuen toteutumisen yhteydessä, eikä kaikkien tukea tarvitsevien lasten koettu saavan tukea: "tosiasiassa tukea ja apua saavat eniten oireilevat ja huonoiten voivat lapset,

muille ei riitä aikaa eikä voimavaroja”. Lapsiryhmän yksilöllisten tarpeiden ja haasteiden määrää sekä niiden keskinäistä kohtaamista kuvataan esimerkeissä 14 ja 15:

Esimerkki 14

”Tuen tarve korostuu vääjäämättä tietyille alueille, mikä tekee sen toteuttamisesta todella haastavaa. Lisäksi saattaa käydä juuri niin, että ryhmästä ei löydy oikeastaan yhtään sosioemotionaalisilta taidoiltaan taitavaa kaveria, jonka kanssa näitä taitoja voisi mukavasti harjoitella. Kun yksikään ryhmän poika ei osaa leikkiä suomen kielellä järkeviä kielellisiä leikkejä, koko leikin vaikutus menettää tehonsa; leikin kautta ei voida oppia kieltä, eikä vertaissuhdetaitoja tai mitään muutakaan, kuin lähinnä riehumista.”

Esimerkki 15

”Hankaloittavat liian suuri tuen tarpeen määrä yhdessä ryhmässä (ja lapsiaines muutenkin; ryhmässäni ei ole juurikaan "esimerkkilapsia", jotka kannattelisivat ryhmää, vaan keskittymisen ja käyttäytymisen haastetta on laajalti muutenkin, vaikka tuen päätöstä ei olisi-kaan).”

Vastaajat toivat esiin myös lasten vanhempien negatiivisen suhtautumisen tuen toteutumista hankaloittavana asiana: ”joskus tuen aloittaminen voi olla hyvin haastavaa, koska huoltajat saattavat suhtautua kielteisesti asiaan ja saattavat pelätä lapsen leimaantumista jollain tavalla negatiivisesti”. Vastauksissa tuen toteutumista hankaloittavina asioina muutaman maininnan saivat kiire ja vaihtuvat sijaiset. Yksittäisiä mainintoja olivat oma asenne, palaverit, ”yhteistyötahoille pitkät jonot”, ”raportti, jonka kirjoittanut ammattilaistaho laittaa lapselle otsaan hankalan maineen”, ”pieni yksikkö, jossa tehdään äärivuoroja”, ”kateus toisen työtehtäviä kohtaan” ja prosessien hitaus.

6.3 Asiakirjasta käytäntöön siirtyvän kolmiportaisen tuen toteutuminen ja riittävyys

Monet vastaajat kirjoittivat kolmiportaisen tuen olevan teoriassa toimiva mutta käytännössä kaipaavan kehittämistä: ”teoriassa ja paperilla näyttää hyvältä, käytäntöä saisi vielä hioa”. Useissa vastauksissa kirjoitettiin myös tuen velvoittavuudesta: ”Kolmiportainen tuki on ehdottomasti hyvä asia. Opettajan velvollisuus on laatia pedagoginen arvio tai selvitys, jos lapsi tarvitsee tehostettua tai erityistä

tukea.” Velvoittavuuden lisäksi sitoutuminen kolmiportaiseen tukeen mainittiin: “siihen on jokaisen lasten kanssa toimivan sitouduttava, se on lasten oikeus ja aikuisten velvollisuus”. Jotkut vastaajista esittivät epäilyksensä tuen toteutumista käytännössä: “Epäilen toteutuuko erityinen tuki isoissa ryhmissä, kun aika menee arjen pyörittämiseen? Pelkään että tuki on sanan helinää, kun pienet eivät myöskään saa terapioita riittävän ajoissa.” Käytännön toteutumista ja siihen liittyvää henkilöstöresurssia pohtivat myös seuraavien esimerkkien (16 ja 17) vastaajat:

Esimerkki 16

Tehostettu tuki ei tuo juuri mitään lisäresurssia, vaikka lapsia olisi useampiakin. Tehostetun tuen lapsilla ei ole kertoimia, vaikka he saattavat todellisuudessa vaatia enemmän aikuisen ohjausta ym. Tuen asiakirjojakin täytetään 2–3 yhdestä lapsesta. Erityiseen tukeen ei helposti siirrytä, vaikka pulmia olisi monella eri osa-alueella.

Esimerkki 17

Monesti olen huolissani erityisesti tehostetun tuen piirissä olevista lapsista ja tuen toteutumisesta heidän kohdallaan: erityisen tuen saaneille on usein varattu enemmän resursseja kuin tehostetulla tuella oleville. Joskus mietin, miksi siirrämme lapsia tehostetun tuen piiriin, kun se ei välttämättä tarkoita lisää resursseja lapsen tukemiseen.

Myös seuraava esimerkki (18) kuvaa kolmiportaisen tuen toteutumisen hankaluuksia tuen eri portaille siirtymisissä sekä opettajan työhön kohdistuvia vaatimuksia:

Esimerkki 18

Yleinen tuki toteutuu mielestäni hyvin ja yleisen tuen portaalla tukitoimet hyödyttävät yleensä myös kaikkia muitakin ryhmän lapsia. Tuen portailla eteenpäin siirtyminen vaatii opettajalta asioiden eteen työskentelyä ja intensiivistä työskentelyä varhaiserityisopettajan kanssa lapsen asioiden edistämiseksi. Vaikeaa on välillä nähdä selkeät tuen tarpeet ja oppimisen haasteet, vaikka lapsi seisoo edelleen yleisen tuen portaalla.

Vastaajien mukaan kaikilla opettajilla ei ole riittäviä tietoja kolmiportaisesta tuesta: “osassa ryhmistä kolmiportainen tuki ei ole opettajilla selvillä mitä se tarkoittaa”. Vastauksissa tuli esiin tarve saada lisää perehdytystä kolmiportaiseen tukeen. Eräs vastaaja kirjoitti, että “jotkut eivät halua vaivata itseä tukiprosessilla eli tukea ei vain haeta, vaikka siihen on tarvetta”. Vastaajat kirjoittivat kolmiport-

taisen tuen toteuttamisen ja suunnittelun vaativan aikaa ja vaivannäköä: “oppilashuollon ammattilaisten kutsuminen ryhmään tuntuu korkealta kynnykseltä sekä myös asiakirjojen kirjaukset vievät aikaa”.

Monet vastaajat kirjoittivatkin työläistä asiakirjoista ja pohtivat tuen siirtymistä asiakirjoista käytäntöön: “Asiakirjat teettävät kovasti töitä. Ja on hyvä pysähtyä jokaisen lapsen kohdalla miettimään asioita. Mutta hyödyntääkö oikeasti lasta? Siirtyykö asiat käytäntöön?” Kirjaamisen lisäksi vastaajat kokivat siis haasteena tuen siirtymisen asiakirjasta käytäntöön: “tuki jää joissain paikoissa asiakirjojen tasolle”. Resurssien merkitys nähtiin isona osana tuen siirtymistä asiakirjasta käytäntöön: “Kun on aikaa ja resursseja tuki oikeasti tapahtuu eikä vain ole merkintä paperilla. Ja ei pidä laittaa liian laajoja tavoitteita, yksi asia kerrallaan. Yleinen tuki on jo hyvin laaja ja sitä moni ei hoksaa.” Edellinen vastaaja kirjoitti siis myös kolmiportaisen tuen sisällöistä samoin kuin seuraavan esimerkin (19) vastaaja:

Esimerkki 19

Systeemi on mielestäni ajatuksena hyvä, mutta todellisuus tuen toteutumisesta ei vastaa sitä mitä asiakirjoihin kirjataan: tukea tarvitsevia lapsia on liikaa ja tuen tarpeet vaihtelevat äärestä laitaan. Tosiasiassa tukea ja apua saavat eniten oireilevat ja huonoiten voivat lapset, muille ei riitä aikaa eikä voimavaroja.

Sekä henkilöstö että aikaresurssit nousivat eniten esille, kun vastaajat kirjoittivat kolmiportaisen tuen siirtymisestä asiakirjasta käytäntöön. Jotkut vastaajat kirjoittivat konkreettisia esimerkkejä resurssien puutteesta: “Aikaa ei riitä esim. tukimateriaalien tekoon. Suunnitelmaan ne on laitettu, mutta niiden arkeen siirtäminen on hankalaa.”

Tuen toteutumisesta oli monenlaisia kokemuksia. Seuraava esimerkki (20) tuo esiin useita näkökulmia tuen toteutumisesta:

Esimerkki 20

“Tuen toteutumisessa on paljon yksikkö- ja kuntakohtaisia eroja. Pedagogisella johtamisella on suuri merkitys. Tarvittaisiin enemmän avaamista, mitä tuki on sen eri portailla. Erityisopettajan palveluita tulisi olla kaikilla tuen portailla käytössä ja tuen saaminen tulisi

tapahtua tarpeen mukaan ilman viivytyksiä. Tuen saamiseen tulisi riittää pedagoginen arvio ja tai selvitys tarvittaessa ilman tutkimuksia. Pätevän henkilökunnan puute on suuri haaste.”

Perusteluina tuen toteutumiselle suurimmassa osassa vastauksista olivat jälleen maininnat resursseista: ”Tukitoimet toteutuvat hyvin, suunnittelulle on aikaa ja mahdollisuuksia. Sak-aikaa on varattu opettajien yhteiseen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen sekä yksilölliseen suunnitteluun.” Osa vastaajista kirjoitti tuen toteutuvan, mutta eivät perustelleet toteutumista: ”omassa tiimissäni haasteita ei ole ollut”. Jotkut perustelivat tuen toimivuutta kirjoittamalla henkilöstön asiantuntijuudesta: ”meillä tämä toteutuu hyvin, kun tiimissämme on rautaisia alan ammattilaisia”. Moni vastaaja korosti tiimityön merkitystä tuen toimivuu-delle: ”Meillä tukitoimet toteutuvat hyvin. Jaamme aikuisten kanssa vastuuta niiden suunnitteluun.” Myös tiimien vastuunjako esitettiin perusteluna: ”Tukitoimia varten on luotu tiimissä toimiva käytäntö, jossa jokainen tietää, mitä tehdä. Siksi koen, että ryhmässämme tukitoimet toteutuvat sujuvasti.” Tuen toteutumisen perustelut voi tiivistää seuraavan esimerkin mukaan: ”tuki toteutuu hyvin, kun on pätevä ja hyvä tiimi sekä sak-aika joka toteutuu”. Tuen toteutumisesta kirjoitettiin myös yksittäisiä huomioita: ”Tuen hyvässä toteutumisessa auttaa myös hyvä nivellys sekä tuen hakeminen ajoissa eli että prosessit on hoidettu jo ennen esiopetuksen aloitusta.”

Monet vastaajat kirjoittivat myös tuen toteutumattomuudesta. Aivan kuten tuen toteutumista myös tuen toteutumattomuutta perusteltiin eniten resursseilla. Henkilöstöresurssi oli jälleen eniten mainittu perustelu: ”liian vähin aikuisin ei tukea pystytä tarjoamaan”. Aikaresurssikin mainittiin taas toiseksi useimmiten: ”Hyvä että ehtii toiminnan suunnitella. Tukitoimien järjestelmällinen toteutus vaatisi kyllä paremmat resurssit tai ainakin aikaa sille.” Resurssien puute koettiin olennaisena perusteluna tuen toteutumattomuudelle: ”Riittävä suunnitteluaika ja henkilökunta takaavat parhaiten tuen toteutumisen. Jos nämä eivät ole kunnossa, tukea on ihan mahdotonta antaa.” Myös opetusryhmän koko ja fyysinen ympäristö koettiin tuen toimivuuden esteenä, ja henkilöstön poissaolo vaikeutti tuen toimivuutta. Tuen toteutumattomuus yhdistyi vastauksissa myös

vanhempien asenteeseen: tuen toteutumista hankaloittavat “vaikeat vanhemmat” ja “vanhempien kyvyttömyys tehdä yhteistyötä tai nähdä lapsen tuen tarve”. Seuraava vastaus tiivistää monen vastaajan perustelut tuen toteutumattomuudelle: “Tukien toteutuminen on liian vaihtelevaa. Resurssit ja tarve eivät kohtaa.”

Yksi vastaaja (esimerkki 21) otti esiin syksyllä 2022 voimaan tulevan lakimuutoksen. Hän kirjoitti myös muun muassa kolmiportaisen tuen prosessin kankeudesta perusteluna tuen toteutumattomuudelle:

Esimerkki 21

Onneksi lakiin tuli nyt muutos, että kolmiportaisuus siirtyy myös vakan puolelle sillä tuen aloittaminen, suunnittelu, kaikkien lausuntojen saannit, moniammatilliset palaverit pitää kaikki tykittää yhden toimintakauden aikana ennen kouluun lähtöä. Asiantuntija lausuntoja saatetaan odottaa kuukausia! Koska tutkimuksia odotetaan järjettömien jonojen takia parhailaan yli vuosi. Tukeen nostaminen vaatii asiantuntija lausunnon, jota ei saada koska ei pääse tutkimuksiin --> tukea ei saada paperille asti, joka oikeuttaisi esim. avustajaan --> avustajaa ei myönnetä --> resurssit ei riitä = tuki ei toteudu.

Vastaajat kokivat tuen riittäväksi, kun resurssit ovat kohdallaan: “Jotta tuki toteutuisi, olisi ryhmissä oltava riittävästi henkilökuntaa. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja -työpari ei riitä, jos esiopetuksessa on useampi tuen tarpeinen.” Yksi vastaaja (esimerkki 22) kirjoitti, ettei tuki ole riittävää, vaikka resursseihinkin olisi panostettu:

Esimerkki 22

Vaikka ryhmän henkilöstöresurssointi on massiivinen (nyt 2vo, 1vlh ja 2av ja tulossa vielä toinen lastenhoitaja), lasten tuen tarpeet ovat niin massiivisia, että tämäkään ei riitä. Tuki-toimi ehditään kyllä suunnitella, mutta ei toteutaa, koska kaikki aika menee oireilevan lapsen rauhoitteluun, jolloin koko muu ryhmä tuen tarpeineen jää “heitteille”.

Esimerkissä (22) vastaaja perustelee tuen toimimattomuutta siis lapsen yksilöllisillä tarpeilla ja haasteilla. Lisäksi muutama vastaaja toi esiin myös varhaisen tuen hyödyn lapsen tulevaisuudessa: “riittävän varhain annettu tuki on hyväksi lapselle ja auttaa etenemään koulupolulla”.

6.4 Muut tulokset

Toivoimme vastauksissa saavamme näkemyksiä opettajan asenteeseen liittyvistä asioista, ja tutkimme, tuliko opettajien kirjoituksissa esiin ristiriitaisuutta tukitoimien pyrkimyksissä muuttaa aikuisten toimintaa vai lasta itseään. Varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi olimme kiinnostuneita, oliko koulutustaustalla ja esiopetuksen järjestämispaikalla merkitystä tuen toteutumiseen liittyvissä asioissa.

6.4.1 Opettajien asenne ja toiminnan ristiriitaisuus

Muutamassa vastauksessa todettiin omalla asenteella olevan merkitystä tuen toteutumiselle: ”oma asenne ja tietotaito auttaa”. Vaikka vastaajat kokivat resurssien olevan riittämättömiä, eräs vastaaja kirjoitti oman asenteen silti edistävän tuen toteutumista: ”Resurssipulat ovat syynä ymmärrettävät muttei hyväksyttävät – tämäkin usein ongelmana. Koen että oikealla asennoitumisella sekä asiat priorisoimalla saa aikaan tuloksia.” Myös suhtautuminen erilaisia tukitoimia kohtaan nähtiin vastauksissa tuen toteutumista hankaloittavana: ”ja tietenkin opettajan asenne tukitoimia kohtaan, jos niitä ei koe järkeviksi tai omiksi niin toteuttaminen on vaikeaa”. Eräässä vastauksessa opettaja mainitsi erikseen välineistä kirjoittaessaan ”opettajan itse kustantamat stressilelut/ näpräyslelut” ja ”vanhempien tuomat kuulosuojaimet lapselle”. Tämän voi ajatella olevan ilmaus puutteellisesta taloudellisesta resurssista tai opettajan ja vanhempien panostuksesta. Jälkimmäisellä tulkinnalla on yhteys tuen toteutumista edistävään asenteeseen.

Esimerkki 23

Edistäviä opettajat ja vanhemmat, jotka haluavat toimia lapsen edun mukaisesti, eivätkä oma mukavuus edellä. Valitettavan paljon on edelleen opettajia, joiden mielestä vain lapsen pitäisi muuttua, mutta heidän ei tarvitse mukauttaa yhtään omia toimintatapojaan. Myös koti voi tehokkaasti evätä monet tukitoimet.

Esimerkin 23 vastaaja toi tukitoimena esiin opettajien toimintatapojen muokkaamisen lapsen yksilöllisten tarpeiden ja edun mukaisiksi. Hänen mukaansa monet opettajat – ja myös vanhemmat – asettavat tuen tavoitteeksi muutokset lapsessa.

6.4.2 Koulutustausta ja esiopetuksen järjestämispaikka

Useat vastaajat kirjoittivat pätevän henkilökunnan tärkeydestä, ja toivoivat lisää koulutusta tai perehdytystä kolmiportaiseen tukeen. Merkittävänä asiana tuen toteutumiselle nähtiin ”oma koulutuksen tuoma asiantuntijuus tuen asioista”. Jotkut vastaajat ajattelivat, että erityisopettajalla tulisi olla vastuu tuen asioista ja kokivat vastuun esiopettajalle joko liian raskaaksi tai oman tietotaitonsa liian vähäiseksi: ”Erityisopettajan läsnäoloa tarvittaisiin lisää, nyt vastuu on (vaka)opettajalla täysin, jos muutamaa vanhemman kanssa pidettävää palaveria ei lasketa. Välillä eo ei tiedä lapsesta muuta kuin opettajan kertomat asiat.”

Esiopetuksen järjestämispaikan merkityksen toi esiin muutama vastaaja. Eräs vastaaja totesi lapsen yksilöllisten haasteiden näkyvän ja kolmiportaisen tuen toteutuvan eri tavalla varhaiskasvatuksen kuin koulun puolella toteutettavassa esiopetuksessa: ”Varhaiskasvatuksen tehostettu tuki on hyvin eri asia kuin tehostettu tuki koulussa. Jotkut tehostetulla tuella olevat lapset tarvitsevat erityistä tukea kouluun.”

Koululla esiopetuksessa toimiva opettaja kirjoitti aikaresurssin riittävydestä: ”minulla on riittävästi aikaa suunnitteluun (koulun esiopetuksessa on)”. Kun taas varhaiskasvatuksen puolella toimivassa esiopetuksessa toimiva opettaja kirjoitti aikaresurssin riittämättömyydestä: ”Sak-aikaa kolmisen tuntia viikossa eskarissa. Useita tehostetun tuen lapsia. Hyvä että ehtii toiminnan suunnitella. Tukitoimien järjestelmällinen toteutus vaatisi kyllä paremmat resurssit tai ainakin aikaa sille.”

7 POHDINTA

Tämän luvun aluksi tarkastellaan tutkimustuloksista tehtäviä johtopäätöksiä. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella esiopettajien näkemyksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta esiopetuksessa. Tarkoituksena oli selvittää, miten esiopetuksen opettajat kokevat tuen toteutuvan, mitkä asiat edistävät ja mitkä hankaloittavat tuen toteutumista. Lisäksi toivottiin tulevan esille, kuinka kolmiportaiseen tukeen ja sen asiakirjoihin suhtaudutaan. Haluttiin myös viitteellistä tietoa, oliko esiopetushenkilöstön koulutustaustalla ja opetuksen järjestämispaikalla merkitystä tuen toteutumiselle. Luvun lopussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä tuodaan esiin mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme onnistui odotusten mukaisesti, ja tavoite täyttyi. Saimme tutkimuskysymystemme näkökulmasta riittävästi vastauksia, joissa näkyivät monen esiopetuksen opettajan erilaiset näkemykset tuen toteutumisesta. Myös tutkimuksen tarkoitus toteutui, sillä saimme paljon vastauksia tukea edistävästä ja hankaloittavista asioista.

Esiopetuksen opettajien kokemukset kolmiportaisen tuen toteutumisesta esiopetuksen käytännössä ovat keskenään erilaisia. Paikkakuntakohtaisetkin eroavaisuudet resursseissa ja käytännöissä tulevat ilmi aineistostamme. Nykänenkin (2021, s. 187–188) on kirjoittanut opetuksen järjestäjien toisistaan eroavista tuen kriteereistä, määrittelyistä ja tulkinnoista. Myös Venäläinen ym. (2020, s. 172) ovat todenneet, että esiopetusyksiköissä työskennellään hyvin erilaisissa oppimisympäristöissä. Tutkimuksemme perusteella osa opettajista kokee tuen toteutuvan hyvin, ja opettajat perustelevat tuen hyvää toteutumista erityisesti esiopetusryhmän pienellä koolla. Kuitenkin suurin osa opettajista näkee tuen toteutumisessa haasteita ja kertoo syyksi ennen kaikkea puutteelliset resurssit. (Ks. myös esim. Nykänen, 2021, s. 193.) Myös Revon ym. (2019, s. 109) varhaiskasva-

tuksen henkilöstölle suunnatussa kyselytutkimuksessa tuen toteutumiseen, varsinkin resurssien järjestämiseen (s. 160), on suhtauduttu kriittisesti. Samoin kuin meidän tutkimuksessamme myös Mäki-Havulinnan (2018) ja Nykäsen (2021) tutkimuksissa kolmiportaisen tuen teorian on koettu olevan selkeää mutta käytännön vaativan kehittämistä.

Esiopetuksen opettajat laativat yleensä asiakirjat itse ja saavat laatimiseen konsultointitukea erityisopettajalta. Tutkimuksemme perusteella laadinnassa mukana ovat toisinaan myös vanhemmat, mahdolliset terapeutit ja oppilashuollon henkilöstöä. Myös Repo ym. (2019, s. 57, 160) ovat todenneet, että asiakirjoihin perehtyminen on useimmiten opettajien työtä, esimerkiksi lastenhoitajien jäädessä ulkopuolelle. Pohdintamme tuen asiakirjojen ja käytännön syklisestä suhteesta ja asiakirjoihin suhtautumisesta velvoittavana paperityönä tai todellisena pedagogisena työvälineenä (ks. luku 3.3) saavat vastauksia tutkimuksemme. Opettajat pitävät asiakirjoja pedagogisena työvälineenä ja suunnittelutyön perustana, mutta korostavat asiakirjojen laatimisen olevan työlästä ja kuluttavan paljon aikaresurssia. Mäki-Havulinnankin (2018) tutkimuksissa asiakirjojen laatiminen on koettu työlääksi (ks. myös Nykänen, 2021, s. 113; Paloniemi ym., 2021). Revon ym. (2019, s. 56) tutkimuksen vastaajat totesivat ajanpuutteen olevan suurin este asiakirjoihin perehtymiselle.

Vastuunjaolla ja yhteistyöllä on tutkimuksemme perusteella suuri merkitys tuen toteutumiselle (ks. myös Paloniemi ym., 2021). Kun koko esiopetushenkilöstö on sitoutunut tuen toteuttamiseen, tiimityö on sujuvaa ja jokainen henkilö tietää oman roolinsa, tuen on mahdollista toteutua. Henkilöstön jäsenten välistä keskustelua pidetään tärkeänä tiimi- ja yhteistyön muotona. Myös Venäläisen ym. (2020, s. 168) kyselytutkimuksessa opettajat toivoivat lisää pedagogista keskustelua. Yleensä erityisopettaja on vastuussa tuen portaan määrittelystä, esiopettaja suunnittelusta ja koko tiimi toteuttamisesta. Käytännöt ovat kuitenkin hyvin vaihtelevia eri puolilla Suomea (ks. Nykänen, 2021, s. 187; Paloniemi ym., 2021, s. 6–7).

Pedagogiset ratkaisut sekä monenlaiset menetelmät ja välineet tukimuotoina nousevat esiin tutkimuksessamme. Myös Venäläisen ym. (2021, s. 40) opettajille suunnatuissa kyselyissä vastaajat pitivät suurimpina oppimisympäristön kehittämiskohteina laitteita, välineitä ja materiaaleja. Tärkeimpänä tuen toteutumista edistävänä tukimuotona opettajat kokevat pienryhmätoiminnan. Oinosen ym. (2018, s. 159) mukaan pienissä opetusryhmissä on helpompi toteuttaa opetusta. Myös Repo ym. (2019, s. 112) ovat kirjoittaneet pienryhmätoiminnan mahdollistavan tuen toteutumisen (ks. myös Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; Nykänen, 2021, s. 130, 133). Tässä tutkimuksessa aineistosta nousi esiin, että pienryhmätoiminta on sekä pedagoginen ratkaisu että ympäristön muokkaamiseen liittyvä asia: toteuttamalla esiopetusta pienissä ryhmissä vastataan lapsen yksilöllisiin haasteisiin ja muokkaamalla erilaisia ryhmätiloja mahdollistetaan toimiminen pienissä ryhmissä.

Opettajien mielestä tuen toteutumista edistävät, kuten aiemminkin mainittiin, riittävät henkilöstö-, aika- ja taloudelliset resurssit. Vastaavasti resurssien puutteen koetaan hankaloittavan tuen toteutumista. Varhaiskasvatuskyselyssäkin (Repo ym., 2019, s. 112) sekä Nykäsen (2021, s. 133) väitöskirjassa resurssien, varsinkin henkilöstöresurssin, puute nousi merkittäväksi esteeksi tuen toteutumiselle. Myös Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 78) kyselytutkimuksen mukaan tärkeimmät syyt tukitoimien toteutumattomuudelle olivat resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus ja varhaiskasvatuksen toimintakäytäntöjen puutteet. Henkilöstön vaihtuvuus koetaan tuen toteutumista hankaloittavaksi ja tiimin toimiva yhteistyö sitä edistäväksi myös meidän tutkimuksemme perusteella. Aikaresurssin puutteen koetaan tekevän tuen suunnittelusta hankalaa. Venäläisen ym. (2021, s. 45) mukaan esiopettajat kertoivat, että yhteistyö ja tiimien yhteinen suunnittelu-aika on tärkeää pedagogisten ratkaisujen kannalta, mutta suunnittelu-aika kuluu usein juoksevien asioiden hoitamiseen. Kiireellä on myös merkitystä tuen toteutumista hankaloittavana asiana. Venäläisen ym., (2021, s. 45) mukaan kiireet vaikuttivat opettajien jaksamiseen. Myös Venäläisen ym. (2020, s. 168) mukaan opettajat korostivat yhteistyön ja yhteisen suunnittelun sekä niihin käytettävän ajan

merkitystä opetukselle. Tutkimuksemme perusteella myös taloudellisella resursilla on merkitystä tuen toteutumiselle, mutta sillä ei ole kuitenkaan niin suurta merkitystä kuin esimerkiksi Oinosen ym. (2018, s. 160) ja Nykäsen (2021, s. 193) tutkimuksissa, joissa koulutukseen ja opetukseen varattujen taloudellisten resurssien riittämättömyys nousi voimakkaasti esille.

Vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä vastaajat kirjoittivat vain vähän. Tutkimuksemme taustateoriaosuudessa monissa tutkimuksissa (Heiskanen, 2018; Heiskanen, Alasuutari, ym. 2021; Jachova ym., 2018; McWilliam, 2015; Nykänen, 2021) tuotiin esille vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys asiakirjojen laadinnassa ja muussa tuen suunnittelussa sekä toteutuksessa ja arvioinnissa. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) kirjoitetaan vanhempien merkityksestä tukiprosessissa. Mitchellkin (2014, s. 78–79) on painottanut vanhempien asiantuntijuutta omasta lapsestaan. Aineistovastauksissa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön mainitseminen vain harvoin olikin yllättävää. Tutkimuksemme perusteella vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö saatetaan kokea merkityksellisenä tuen toteutumiselle enimmäkseen sitä heikentävänä asiana, sillä muutama vastaaja mainitsi vanhempien toiminnan tukea hankaloittavana asiana.

Tuen toteutumista hankaloittavat varsinkin lasten yksilölliset tarpeet ja haasteet. Varhaiskasvatuskyselyssäkin (Repo ym., 2019, s. 112) lasten yksilölliset tarpeet ja haasteet koettiin tuen toteutumisen esteeksi. Myös Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 49) kyselytutkimuksen mukaan lasten sosioemotionaaliset pulmat ovat olleet opetustyötä kuormittavia (ks. myös Nykänen, 2021, s. 112, 119, 131). Venäläinen ym. (2020, s. 168) ovat kirjoittaneet opettajien kokevan kuormitusta oppimisen tuen riittämättömyyden vuoksi. Henkilöstön osaamisella ja koulutuksellakin on ollut merkitystä tuen toteutumisessa (ks. Heiskanen, Neitola ym., 2021; Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; Nykänen, 2021; Opetushallitus, 2018). Mäki-Havulinna (2018) tutkimuksessa yläkoulun ja Nykäsen (2021) tutkimuksessa alakoulun opettajien ja rehtoreiden ajatukset olivat samankaltaisia kuin saamiemme esiopetuksen opettajien vastaukset: opettajat tuovat esiin henkilös-

tön kouluttautumattomuuden tuen toteutumista hankaloittavana ja erityisopettajan asiantuntijuuden tukea edistävänä asiana. Erityisopettajan koulutus ja läsnäolo koetaan olennaisena tuen toteutumisessa, mikä näkyi myös Revon ym. (2019, s. 113) varhaiskasvatustutkimuksessa. Myös Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 49) kyselytutkimuksessa vastaajat toivoivat täydennyskoulutusta, varsinkin erityispedagogiikassa. Koulutuksen tärkeydestä on kirjoittanut myös Nykänen (2021, s. 161, 189).

Tutkimuksessamme kiinnostusta herättää myös opettajien asenteen merkitys tuen toteutumiselle (ks. myös Pihlaja, 2009). Nykäsenkin (2021, s. 126–127) tutkimuksessa on tuotu esiin opettajien halu tuen toteuttamiseen. Tutkimuksessamme sekä tuen suunnittelussa, esimerkiksi asiakirjoja laadittaessa, että tuen toteutumisessa tavoitteena tulee esiin lapsen toiminnan muuttuminen, eivät opettajan oman toiminnan muutokset. Kuitenkin huomio myös positiiviseen asenteeseen tuen toteuttamisessa on kasvamassa, sillä opettajat ilmaisevat halunsa toimia lapsen parhaaksi esimerkiksi muokkaamalla fyysistä toimintaympäristöä ja toivomalla erityispedagogista lisäkoulutusta. Venäläisenkin ym. (2021, s. 67) tutkimuksen mukaan niukoista resursseista huolimatta kehittymismyönteisen asenteen avulla voidaan luoda toimivia käytänteitä. Myös Oinonen ym. (2018, s. 158) ovat kirjoittaneet, että hankalissa tilanteissa opettajat pyrkivät positiiviseen ajatteluun ja ratkaisujen löytämiseen. Luovilla ratkaisuilla pystytään muokkaamaan oppimisympäristöjä (Venäläinen ym., 2021, s. 41).

Tutkimuksemme perusteella eroista koulun tai päiväkodin yhteydessä toteutettavassa esiopetuksessa ei voi tehdä merkittäviä johtopäätöksiä, koska anonymitietin vuoksi emme voineet yhdistää tausta- ja varsinaisten kysymysten vastauksia. Aikaresurssi näyttäisi kuitenkin toimivan paremmin koulun puolen kuin varhaiskasvatuksen esiopetuksessa. Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 47) mukaan kouluilla työskentelevät lastentarhanopettajat eivät halua vaihtaa alaa yhtä paljon kuin päiväkodeissa työskentelevät, sillä kouluilla työnkuva on selkeämpi, pedagoginen asiantuntijuus koetaan vahvempana ja työ on fyysisesti vähemmän kuormittavaa. Meidän tutkimuksessamme näitä seikkoja ei kuitenkaan ollut juurikaan nähtävissä kenties siksi, ettemme kohdistaneet kysymyksiämme niihin.

7.2 Luotettavuus ja eettinen pohdinta

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata Pattonin (1999, s. 1189) mukaan kolmen elementin avulla: Ensinnäkin aineistonkeruumetodin tulee olla täsmällinen ja mahdollistaa laadukkaan tutkimustiedon keruu. Toisekseen tutkijan tulee osoittaa ammattitaitoa ja osaamista tutkijana. Kolmanneksi tutkimuksen tulee olla toteutettu laadukkaan tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. (Patton, 1999, s. 1189.) Metsämuurosen (2008, s. 56) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää myös määrällisesti tilastollisia menetelmiä, sillä jo neljän tapauksen perusteella voidaan tehdä tilastollisesti merkitseviä päätelmiä.

Kuulan (2011) mukaan tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus perustuvat hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattamiselle. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tutkimuskriteerien mukaiset ja eettisesti kestävät tutkimusmenetelmät, muiden tutkijoiden kunnioittamisen näkyminen sekä aineiston käsittely kaikille osapuolille hyväksytyllä tavalla. (Kuula, 2011.) Olemme pyrkineet noudattamaan hyviä tieteellisiä menettelytapoja esimerkiksi varmistamalla lähteiden tutkimusperusteisuuden, kirjoittamalla tarkasti ja avoimesti tutkimuksemme kaikista vaiheista, viittaamalla lähteisiin aina, kun kirjoittamamme teksti on ollut toisen tutkijan kirjoituksiin perustuvaa sekä noudattamalla aineiston käsittelyssä tietosuojamääräyksiä.

Kun arvioidaan haastattelun luotettavuutta aineistonkeruumenetelmänä, nostavat Aaltio ja Puusa (2020, s. 184) esiin tulkinnanvaraisuuden. Eskola ja Suoranta (1998, osa 4) pitävät tulkintaa tutkimuksen ongelmallisimpana vaiheena, koska tulkinnan tekemiseen ei ole selkeitä ohjeita. Aineistovastausten ymmärtämiseen vaikuttaa aina tutkijan oma historia (Eskola & Suoranta, 1998, osat 4–5). Koko analyysin ajan tutkimme jokaista vastausta henkilökohtaisten kokemusiemme pohjalta, eivätkä aikaisemmat tietomme ja taitomme voi olla vaikuttamatta, millä tavoin ymmärrämme vastaukset ja tulkitsemme niitä. Toisaalta Eskola ja Suoranta (1998, osa 4) kirjoittavat, kuinka mielenkiintoista tekstien tutkimisessa on juuri niiden loppumaton tulkinta. On hyväksyttävä, että analyysi ei voi olla ”aukoton” tai täydellisen kattava (Eskola & Suoranta, 1998, osa 4), vaan

on pyrittävä riittävään kuvaukseen. Oman tutkimuksemme aineistosta tekemämme tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista, mikä vahvistaa tutkimustamme (ks. Eskola & Suoranta, 1998, osa 5). Toisin kuin haastatteluissa yleensä, meillä ei aineistonkeruutavan vuoksi ollut mahdollisuutta varmistaa vastaajilta tulkintojemme oikeellisuutta haastattelutilanteessa tai jälkeinpäin. Vastaukset on siis otettu aineistosta lähes sellaisina kuin vastaajat ovat ne kirjoittaneet. Kuitenkin joitakin kirjain- ja kielioppivirheitä on korjattu, jotta esimerkkejä olisi helpompi lukea ja teksti olisi ymmärrettävää. Vaikka korjaukset ovat hyvin pieniä, on niidenkin tekemisessä tarvittu tulkintaa, joka on aina subjektiivista (ks. Eskola & Suoranta, 1998, osa 4). On siis mahdollista, että tekemämme tulkinnat ovat vääriä tai erilaisia kuin vastaajan tarkoittamat. Koska tässä tutkimuksessa tutkijoita on kaksi, voidaan kuitenkin ajatella tutkimuksen luotettavuutta lisäävän tutkijatriangulaation (Aaltio & Puusa, 2020, s. 185; Eskola & Suoranta 1998, osa 2) toteutuvan ja empiirisen tutkimuksen laadun parantuvan tutkijoiden reflektoidessa ajatuksiaan yhdessä. Lisäksi Pöysä (2021) muistuttaa, että kirjoituspyyntöön vastatessaan myös osallistujat käsittelevät aihettaan ajattelemansa lukijan mukaisesti ja kirjoittavat vastauksia niin kuin olettavat tutkijoiden odottavan.

Haastattelulomaketta käytettäessä luotettavuuden haasteena on Vallin (2018, s. 82) mukaan myös, että lomakkeen ollessa liian pitkä vastaajat saattavat kirjoittaa viimeisiin kysymyksiin ilman perusteellista pohdintaa. Huomasimme myös itse tutkiessamme aikaisempia alamme pro gradu -tutkielmia, että usein haastatteluissa oli jopa monia kymmeniä haastattelukysymyksiä. Vallin (2018, s. 82) mukaan liian pitkä lomake voi saada vastaajat luopumaan vastaamisesta jo ennen kuin he ovat lukeneet kysymykset loppuun saakka. Myös Hyvärisen ym. (2021) mukaan usein korostetaan haastattelukysymysten huolellista etukäteisvalmistelua, mikä saattaa saada tutkijan tekemään liikaakin kysymyksiä. Kysymysten liiallinen määrä muodostaa riskin, että keskitytään tutkijan eikä osallistujien omaan maailmaan (Hyvärinen ym., 2021). Koska tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmä oli kirjallinen, arvelimme osallistujien määrän olevan suu-

rempi, jos kysymykset olisivat yksinkertaisia ja niiden määrä kohtalaisen vähäinen. Niinpä valmistelimme lomakkeelle kuusi varsinaista kysymystä apukysymyksineen (liite 1) ja muutaman taustakysymyksen (liite 3).

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan perehtyneisyys kohdeilmistöön, mikä parantaa tutkimuksen koherenssia ja luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkijalla oleva esitieto tutkimuksen aiheesta vaikuttaa Aaltion ja Puusan (2020, s. 181) mukaan aina laadullisen tutkimuksen taustalla. Olemme tutkijoina tiedostaneet oman esitietomme vaikutuksen tutkimukseemme, sillä olemme molemmat kokeneita esiopettajia. Esitiedon olemassaolosta huolimatta olemme läpi tutkimuksen pyrkineet toimimaan ilman ennakko-oletuksia. Tämä korostui erityisesti lomakekysymyksiä muodostettaessa, jolloin pyrkimyksenä oli muodostaa mahdollisimman vähän ennakko-oletuksia tai ohjailua sisältäviä kysymyksiä. Vallin (2018, s. 81) mukaan haastattelukysymysten sanamuodot eivät saa olla johdattelevia, jotta vastauksia voidaan pitää luotettavina. Siksi olimme erityisen tarkkoja muodostaessamme oman tutkimuksemme kysymyksiä. Jouduimmekin jälkeen päin pohtimaan, millaista merkitystä lomakekysymyksemme sanavalinnoilla oli tutkimustuloksille: Kysymyksessä ”onko sinulla *aikaa* suunnitella tukitoimia *riittävästi?*” ohjasimme vastaajia pohtimaan aikaresurssia tukitoimien riittävydessä, ja vastaajat kirjoittivat aikaresurssista lähes yhtä paljon kuin henkilöresurssista. Aikaisemmissa tutkimuksissa henkilöstöresurssi on ollut paljon korostetumpi, ja lisäksi tuen riittävyttä on mietitty enemmän myös muusta kuin resurssinäkökulmasta (ks. esim. Eskelinen & Hjelt, 2017; Mäki- Havulinna, 2018; Repo, 2019).

Olemme pyrkineet perustelemaan tutkimuksen lähestymistavat ja menetelmät tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tähän perustelemisen kykyyn Puusa ja Juuti (2020, s. 37–38) kirjoittavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perustuvan. Aaltion ja Puusan (2020) esittämän vaatimuksen mukaan olemme luotettavan tutkimuskäytännön mukaisesti esittäneet myös tutkimuksemme luotettavuutta puoltavat perusteet. Luotettavuuteen liittyy myös arvioitavuuden käsite, jolla tarkoitetaan Aaltion ja Puusan (2020) mukaan läpinäkyvyyttä tutkijan päätelyssä. Tutkimuksemme kulku on kuvattu hyvän käytännön mukaisesti sellaisena

kuin se on tapahtunut (ks. myös Puusa & Juuti, 2020, s. 25–26). Olemme pyrkineet myös kuvaamaan tutkimamme ilmiötä perinpohjaisesti, mikä on uskottavuuden perusteena, koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Lisäksi olemme luotettavuutta tavoitellen perustelevasti kuvanneet tutkimusprosessin ja analyysin. (Puusa & Julkunen, 2020.)

Tutkimusaiheen valinta on Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 5) mukaan aina eettinenkin kysymys. Aiheen valintaan kuuluu eettinen pohdinta siitä, miksi tutkimukseen ryhdytään ja kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan. Esiopetuksessa on tällä hetkellä käytössä kolmiportaisen tuen järjestelmä, jonka tuen portaisiin tutkimuksemme perustuu. Voidaan kuitenkin pohtia, onko kolmiportainen tuen järjestelmä ylipäätään tarpeellinen tai toimiva. Koska tämä tuen järjestelmä kuitenkin on tällä hetkellä käytössä, emme ole arvioineet sen tarpeellisuutta tai kohdistaneet siihen kriittistä pohdintaa osana tutkimustamme.

Lomakekyselymme lopuksi pyysimme vastaajilta palautetta. Vastaajat kirjoittivat positiivisesti, ja vain yksi kirjoitti kehitettävästä asiasta: “vielä vähän tarkempaa operationalisointia kysymyksiin, kiitos”. Pyyntö kirjoitti pohtimaan sanan merkitystä: Operationalisointi tarkoittaa, että teoreettisille käsitteille löytyy tarkka empiirinen vastine. Operationalisointi liitetään ihmisen tutkimisessa kyselylomakkeisiin ja kvantitatiiviseen tutkimukseen, mutta ihmistieteissä käsitteitä on hankala viitoittaa tarkasti tulkinnallisten ongelmien vuoksi. (Eskola & Suoranta, 1998, osa 2.) Koemme Eskolan ja Suorannan operationalisoinnin määrittelyn vapauttavana, mutta haluamme kuitenkin kiittää tästä yhdestä palautteesta, joka sai meidät pohtimaan taitoamme kysymysten laatijoina. Kaikki muut vastaajat kirjoittivat kysymysten olleen selkeitä ja helposti vastattavissa. Myös aiheen valinta miellytti vastaajia. Eräs toivoi tutkimustulosten ja johtopäätösten saavan näkyvyyttä kuntien päätöksenteossa, ja useampi toivoi ylipäätään tutkimustulosten näkyvyyttä. Yksi vastaajista kertoi “aiheen olevan lähellä sydäntään ja toivovansa, että lapset saisivat riittävän ja asianmukaisen tuen”. Hänen mukaansa tuen toteutumisessa esiopetuksessa tuntuu olevan “vielä kehitettävää”. Samaistumme tähän vastaajaan ja voisimme kuvitella itse kirjoittaneemme näillä aivan samoilla sanoilla. Samaistumisen tunne paljastaa kuitenkin luotettavuutta

horjuttavana asiana omat ennakkokäsitykset: aiheen läheisyys ja olettamus tuen toteutumisen kehitymisvaatimuksista ovat varmasti jonkin verran vaikuttaneet tekemiimme tulkintoihin. Vastauksissa oli kuitenkin niin paljon yhteneväisyyksiä keskenään sekä aiempien tutkimusten kanssa, että arvioimme vaikutuksen jääneen vähäiseksi. Sen sijaan runsas positiivinen palaute vakuutti meidät lomakekysymystemme ja tiedotteemme onnistuneesta laatimisesta sekä ennen kaikkea tutkimusaiheemme tärkeydestä.

7.3 Jatkotutkimusaiheet ja kehittämisehdotukset

Tutkimuksemme kohdistui kolmiportaisen tuen toteutumiseen käytännössä, jota on tutkittu tähän mennessä melko vähän. Tämä näyttäytyi teoriataustaa kirjoittaessamme niin, että meidän oli haastavaa löytää lähteitä, joissa olisi tutkittu juuri käytännön toimia. Useita tuoreitakin tutkimuksia on tehty kolmiportaisen tai kehityksen ja oppimisen tuen asiakirjoista ja niiden laatimisesta, osallistujista niiden laatimiseen ja asiakirjan laatimista edeltävistä prosesseista. Mutta juuri niihin käytäntöihin, jotka edeltävät ja seuraavat asiakirjojen laadintaa, oli hyvin vähän tutkimuksia löydettävissä. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tukitoimista on paljon kirjoittanut erityispedagogiikan tutkija, KT Noora Heiskanen, joka on ollut mukana monissa sekä kotimaisissa että kansainvälisissä artikkeleissa, joihin on tutkimuksessamme useasti viitattu. Nopealla vilkaisulla tutkimuksemme viittaukset saattavat näyttää hieman yksipuolisilta, kun Heiskasen nimi toistuu viittauksissa. Mielestämme tämä osoittaa kuitenkin, että (varhais)erityispedagogiikan kentällä tarvitaan lisää tutkimusta, joka keskittyy tukitoimiin ja erityisesti tuen käytäntöön.

Tutkimusta voisi jatkaa myös kansainväliseen suuntaan. Tässä tutkimuksessa olimme kiinnostuneita tuen toteutumisesta suomalaisessa esiopetuksessa, ja kiinnostuksen laajentaminen muihin maihin voisi tuoda lisää ulottuvuuksia aiheeseen ja vähitellen toimivien tukimuotojen siirtymistä Suomeen tai Suomesta ulkomaille. Kansainvälisiä tutkimuksia rajoittaa kuitenkin sama kuin meidän tutkimustamme eli aikaisempien tutkimusten vähäinen määrä; myös kansainvälisesti tuen asiakirjoja on tutkittu enemmän kuin tuen toteutumista käytännössä.

Johtopäätökset-luvussa kirjoitamme koulun puolella ja varhaiskasvatuksessa järjestettävän esiopetuksen eroavaisuuksista. Tämän tutkimuksen perusteella niihin ei saatu paljon vastauksia, mikä ei tutkimuskysymystemme näkökulmasta ollut odotettavissakaan. Mielenkiintoinen jatkotutkimus voisikin kohdistua tutkimaan perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa järjestettävän esiopetuksen tuen toteutumisen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tällainen tutkimus voisi viedä esiopetuksen järjestämistä yhteneväiseen suuntaan. Myös pohdintamme koulutuksen merkityksestä sekä asenteiden muutoksista ja näiden muutosten merkityksistä tuen käytännön toteutumiselle voisi johdattaa jatkotutkimuksiin.

Elokuussa 2022 voimaan astuva uusi varhaiskasvatuslaki (HE 148/2021 vp) tuo mukanaan kolmiportaisen tuen myös varhaiskasvatukseen. Lain astuttua voimaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tuen prosessit eivät ole yhtenäiset, sillä tuen velvoittavuus koskee varhaiskasvatuksessa erityisen tuen lisäksi myös tehostettua tukea, toisin kuin esiopetuksessa, jossa tuen kolmiportaisuus perustuu perusopetuslakiin (Perusopetuslaki 628/1998). Tehostettuun tukeen siirtyminen vaatii siis varhaiskasvatuksessa hallinnollisen päätöksen, toisin kuin esiopetuksessa, jossa hallinnollinen päätös laaditaan vain lapsen siirtyessä erityiseen tukeen (Perusopetuslaki 628/1998, § 17). Tämä tarkoittaa sitä, että tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen tehostettu tuki on lain mukaan velvoittavaa eli sen tulee toteutua pedagogiseen arvioon kirjatun suunnitelman mukaisesti. Lain aiheuttamista muutoksista voisi keksiä useita jatkotutkimuksia, mutta erityisen mielenkiintoinen tutkimuskohde on juuri tämä käytäntöjen erilaisuus. On kiinnostavaa nähdä, kuinka tämä näyttäytyy käytännössä etenkin niiden lasten kohdalla, jotka osallistuvat sekä esiopetukseen että sitä täydentävään varhaiskasvatukseen. Onko lapsella lakimuutoksen jälkeen kaksi tehostetun tuen suunnitelmaa eli pedagogisia arvioita, joista toinen perustuu velvoittavaan hallinnolliseen päätökseen, kun taas toisesta virallista päätöstä ei tarvita? Onko mahdollista, että lapsi saa tehostettua tukea vain esiopetuksessa mutta ei varhaiskasvatuksessa, tai päinvastoin? Aiempi varhaiskasvatuslaki on mahdollistanut kirjavat tehostetun tuen käytännöt kunnissa (ks. Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 77–78), joten uuden

lain myötä tuen käytäntöjen voidaan olettaa yhteneväistyvän ja selkeytyvän. Myös nämä lain mahdollisesti mukanaan tuomat seuraukset sopivat jatkotutkimusten aiheeksi. Kiinnostavaa on myös, tuleeko perusopetuslain kolmiportaiseen tukeen myöhemmin sama käytäntö tehostetun tuen osalta.

Loppuyhteenvedona toteamme, etteivät tutkimukseemme osallistuneiden esille tuomat näkemykset poikkea johdannossa esittelemiemme artikkelilainaus-ten ajatuksista. Toimimattomat ja riittämättömät resurssit ovat selkeästi eniten tuen toteutumista hankaloittava asia. Resursseista kirjoittaminen tuo opettajien tunteet näkyville, minkä voi nähdä opettajien osaamiseen ja jaksamiseen liittyvänä asiana. Repo ym. (2019, s. 166) ovat vedonneet kiinnittämään huomiota ja panostamaan resursseihin, henkilökunnan määrään, osaamiseen ja jaksamiseen sekä toimiviin tiloihin ja välineisiin. Myös Venäläinen ym. (2020, s. 178–180) ovat pyytäneet edellä mainittujen asioiden lisäksi panostamaan yhteistyöhön, yhteissuunnittelu-aikaan, opettajien hyvinvointiin sekä oppimisympäristöjen huomiointiin ja kehittämiseen. Tutkimustulostemme perusteella emme voi olla yhtymättä Revon ym. ja Venäläisen ym. sekä samansuuntaisiin Nykäsen (2021, s. 192–195) kehittämissuunnitelmiin. Lisäksi esimerkiksi erityispedagoginen lisäkoulutus voisi vahvistaa esiopetushenkilöstön osaamista ja olla merkityksellistä suhtautumisessa sekä tuen toteutumiseen että tukea tarvitseviin lapsiin ja heihin kohdistuviin odotuksiin. Kehittämissuunnitelmien toteutumisen kautta voisi yhä vahvemmin saavuttaa lapsen edun ensisijaisuutta korostavan asenteen. Toivommekin sekä kunnallista että valtakunnallista panostamista, jotta kolmiportainen tuki voisi toteutua yhä paremmin varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Gaudeamus.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. HE 148/2021 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatuslain muuttamisesta (2021) HE 148/2021 vp <https://minedu.fi/paatos?decisionId=0900908f80758c1f> [Viitattu 22.3.2021.]
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents, *British Journal of Sociology of Education*, 39:6, 827-843. DOI: 10.1080/01425692.2018.1426443
<https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2019). Recording support measures in the sequential pedagogical documents of children with special education needs, *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321–339. DOI: 10.1177/1053815119854 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/6621/article%20%20heiskanen%20et%20al.%202019.%20recording.pdf?sequence=1>
- Heiskanen, N. (2019). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserytyiskasvatus* (s. 95–118). PS-kustannus.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2021). Intertextual voices of children, parents, and specialists in individual education plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (1), 36–53.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>

- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki.*
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Gaudeamus.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisen kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307). Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 9–38). Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Laadullisen tutkimuksen aineistot: haastattelut. Teoksessa: J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.* Tampere: yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>. [Viitattu 3.1.2022.]
- Jachova, Z., Kovačević, J. & Hasanbegović, H. (2018). Individual Education Plan (IEP) Foundation of a Quality Inclusive Education. *Human Research in Rehabilitation; The International Journal for interdisciplinary Studies*, 8 (2), 88-93). DOI: 10.21554/hrr.091811
- Jyväskylän yliopisto. (2021). *Jyväskylän yliopiston tietosuojahjeet. Tietosuojalomakkeiden mallipohjat.* <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>,
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/tietosuojan-lomakkeet/tietosuojalomakkeet#autotoc-item-autotoc-0> [Viitattu 8.12.2021.]
- Kannisto, I. (2021a, 10. Lokakuuta). "Luokkiin on sijoitettu paljon käytöshäiriöisiä". *Aamulehti.* Sanoma.
- Kannisto, I. (2021b, 10. Lokakuuta). Terapeutti vai poliisi. *Aamulehti.* Sanoma.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka; Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Vastapaino.

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (osa 1). PS-kustannus.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 67–87). Vastapaino.
- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 53–70). PS-kustannus.
- McWilliam, R. A. (2014). Future of Early Intervention with Infants and Toddlers for Whom Typical Experiences Are Not Effective. *Remedial and Special Education*, 36 (1), 33-38. <https://doi-org/10.1177/0741932514554105>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Gummerus.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education; Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nykänen, H. (2021). *Veteen piirretty viiva; opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526229287>
- Oinonen, I., Salonen-Hakomäki, S.-M., Mäntylä, T. & Eskola, J. (2018). Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen? – luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 137–164). Tampere University Press.
- Opetushallitus (2021). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. [Viitattu 15.9.2021.]

- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esiopetus/419551/tekstikappale/694619>. [Viitattu 15.9.2021.]
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/430064>. [Viitattu 15.9.2021.]
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/varhaiskasvatus/1266381/tekstikappale/1292282>. [Viitattu 15.9.2021.]
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn, P. M. (2021). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experimental Perspective. *Qualitative Social Work*, 1 (3). <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34 (5), 1189–1208.
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu 21.8.1998/628. Viimeisin muutos 22.12.2021/1235. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3> [Viitattu 7.12.2021, 8.3.2022.]
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 70–91.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluusio. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja* 40 (2). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1484238>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–202). Gaudeamus.

- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 57–60). Gaudeamus.
- Pöysä, J. (2021). Kirjoituskutsut. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/kirjoituskutsut/> [Viitattu 3.1.2022.]
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 357–366). Vastapaino.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa; varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkohteissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Julkaisut 15:2019. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf [Viitattu 17.3.2022.]
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 39–65). Vastapaino.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. PS-kustannus.
- Stockall, N., Dennis, L. R. & Rueter, J. A. (2014). Developing a Progress Monitorin Portfolio for Children in Early Childhood Special Education Programs, *Teaching Exceptional Children* 46 (3), 32-40.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa; Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf

- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. PS-kustannus.
- Varhaiskasvatustilaki 540/2018. Annettu 13.7.2018. Viimeisin muutos 14.1.2022/30. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> [Viitattu 7.12.2021, 8.3.2022]
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. (2020). *Näkymiä OPS-matkan varrelta; esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Julkaisut 5:2020. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/01/KARVI_0520.pdf [Viitattu 17.3.2022.]
- Venäläinen, S., Saarinen, J. & Viitala, M. (2021). *Näkökulmia OPS-arviointiin; esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Julkaisut 26:2021. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_2621.pdf [Viitattu 17.3.2022]
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Webropol – Johda tiedolla. (2021). *Webropol-palvelu*. <https://webropol.fi/>

LIITTEET

Liite 1: Lomakkeen varsinaiset kysymykset

1. Millä tavoin olet osallistunut tuen asiakirjojen laatimiseen?
2. Kuka on vastuussa tukitoimien toteuttamisesta ja ketkä toteuttavat tukitoimia esiopetuksessa?
3. Kuvaile ryhmässäsi käytössä olevia tukitoimia. Esimerkiksi millaisia menetelmiä ja välineitä on käytössä?
4. Miten koet tukitoimien toteutuvan käytännössä? Onko sinulla aikaa ja mahdollisuuksia suunnitella tukitoimia riittävästi?
5. Mitkä keinot edistävät tuen toteutumista? Mitkä asiat hankaloittavat tuen toteutumista?
6. Mitä haluaisit vielä kertoa kolmiportaisen tuen toteutumisesta esiopetuksessa?
7. Kerro tai kysy lisää ja anna palautetta, kiitos!

Liite 2: Tiedote tutkimukseen osallistujille

Oletko esiopetuksen opettaja? Oletko kiinnostunut tuen toteutumisesta?

Olemme erityispedagogiikan maisteriopiskelijoita Jyväskylän yliopistossa ja pyydämme sinua osallistumaan pro gradu -tutkielmaamme *Asiakirjasta käytäntöön –opettajien näkemyksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta esiopetuksessa*.

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää, miten lapsen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa mainittu tuki toteutuu käytännössä ja millaiset asiat edistävät tai hankaloittavat kirjattujen tukitoimien toteutumista.

Kolmiportaisen tuen asiakirjoista ja niiden laatimisesta löytyy enemmän tutkimuksia kuin tuen toteutumisesta. Vastauksesi on tärkeä, jotta tämä opetuksen merkityksellinen elementti tulisi paremmin esille tieteellisellä tutkimuskentällä. Kerrothan myös kollegoillesi tästä tutkimuksesta, sillä jokainen vastaus auttaa meitä pro gradu -työssämme ja tuo sen kautta uuden tutkimuksen meidän kaikkien käyttöön, kiitos!

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista, ja voit tutkimuksen aikana kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin tai keskeyttää vastaamisen. Keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle mitään kielteistä. Keskeyttämiseen asti antamiasi vastauksia voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Vastausaikaa on 15.2.2022 saakka. Vastaamalla kysymyksiimme annat suostumuksesi vastaustesi käyttöön tutkimuksessamme.

Kysymyksiin vastataan nimettömästi. Jos vastauksissa ilmenee anonymiteetin vaarantavia kohtia (esim. maininta paikkakunnasta), ne poistetaan ennen vastausten analysointia.

Tietosuojailmoitus (linkkinä)

Jos kysymyksissä on epäselvää tai tarkennettavaa, otathan meihin yhteyttä!

Sinitta Sjöblom (sähköpostiosoite) ja

Reetta Viljanen (sähköpostiosoite)

Liite 3: Lomakkeen taustakysymykset

Olen ymmärtänyt, että osallistumiseni tähän tutkimukseen on vapaaehtoista, voin milloin tahansa keskeyttää vastaamisen ja olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä.

- Kyllä

Suostun, että vastauksiani käytetään pro gradu -tutkielman aineistona.

- Kyllä

1. Onko esiopetusryhmässäsi tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita?

- On tällä hetkellä tai on ollut viimeisen kahden vuoden aikana.
- Ei ole. (Jos tämä vaihtoehto on valittu, vastaaja ohjataan Kiitos-sivulle.)

2. Mikä on koulutuksesi?

- Kasvatustieteen kandidaatti tai maisteri
- Sosionomi
- Lastentarhanopettaja (opistokoulutus)
- Luokanopettaja
- Erityisopettaja
- Joku muu

3. Toimiiko esiopetusryhmäsi

- varhaiskasvatuksen (päiväkoti) yhteydessä
- perusopetuksen (koulu) yhteydessä ja alaisuudessa
- perusopetuksen yhteydessä, mutta varhaiskasvatuksen alaisuudessa,
- jossain muualla?

Liite 4: Kiitos-sivu

Sydämellinen kiitos vastauksistasi ja osallistumisestasi tutkimukseen!

Sinitta & Reetta

Liite 5: Toisen tutkimuskysymyksen analyysi

Toisen tutkimuskysymyksen analyysi

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Henkilöstöresurssi		
Aikaresurssi	Resurssit	
Taloudellinen resurssi		
Tiimi- ja yhteistyö		
Vastuunjako	Henkilöstö- ja yhteistyöasiat	Merkitykselliset asiat tuen toteu- tumiselle
Henkilöstön osaaminen ja jaksaminen		
Ryhmäkoko		
Lasten yksilölliset tarpeet	Lapsiryhmä	

Liite 6: Tietosuojailmoitus



KASVATUSTIETEEN JA
PSYKOLOGIAN LAITOS
ERITYISPEDAGOGIIKKA

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

1. Tutkimuksessa *Asiakirjasta käytäntöön –opettajien näkemyksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta esiopetuksessa* käsiteltävät henkilötiedot

Sähköisen Webropol-kyselyn avulla kerättyjä tietoja käytetään Sinitta Sjöblomin ja Reetta Viljasen pro gradu –tutkielman aineistona. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten lapsen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa mainittu tuki toteutuu käytännössä esiopetuksessa ja millaiset asiat estävät tai hankaloittavat kirjattujen tukitoimien toteutumista.

Tutkimuksessa osallistujalta kerätään tietoina vain kyselyvastaukset, joten varsinaisia henkilötietoja ei kerätä.

Tutkittaville annetaan suora linkki tähän tietosuojailmoitukseen sähköisen Webropol-lomakkeen alussa olevassa tiedotteessa.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan, ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään vain tieteellistä tutkimusta varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että tutkittavaa koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille. Pro gradu –tutkimuksessa käytetään tarvittaessa suoria lainauksia kyselylomakkeen vastauksista, mutta tutkittavan henkilöllisyyttä ei voida tunnistaa. Mikäli tutkimusaineistosta ilmenee asioita, joista tutkittava voidaan tunnistaa, tiedot muutetaan tai poistetaan.

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteteolliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

Tutkimusprosessin ajan aineistoa käsitellään ja säilytetään tietoturvalisessa paikassa Jyväskylän yliopiston U-asemalla käyttäjätunnuksen ja salasanan takana.

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen *päättymisen jälkeen*

Tutkimusaineisto hävitetään Webropolista ja Jyväskylän yliopiston U-asemalta pro gradu – tutkielman valmistuttua (arvio 9.5.2022).

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Sinitta Sjöblom (sähköpostiosoite)

Reetta Viljanen (sähköpostiosoite)

Pro gradu –tutkielman ohjaaja:

Erityispedagogiikan lehtori Riitta Viitala riitta.viitala@jyu.fi

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsitteilyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>