

**HOJKSin kirjausten merkitys esiopetuksen toiminnan  
suunnittelussa – esiopetuksen opettajan näkökulma**

Maaret Autio

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Autio, Maaret. 2017. HOJKSin kirjausten merkitys esiopetuksen toiminnan suunnittelussa - esiopetuksen opettajan näkökulma. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 76 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin HOJKSin kirjausten merkitystä esiopetuksen toiminnan suunnittelussa esiopetuksen opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisen merkityksen esiopetuksen opettajat antavat HOJKSin kirjauksille, ja miten he hyödyntävät kirjauksia esiopetuksen toiminnan suunnittelussa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös eri oppimisympäristöjen merkitystä lapsen kehityksen tukemisessa.

Tutkimusaineisto kerättiin tekemällä yksilöhaastatteluja yhden keskisuurin kaupungin esiopetuksen opettajille. Haastatteluaineistoa kerättiin yhteensä seitsemältä esiopetuksen opettajalta, joiden esiopetusryhmässä oli pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluva lapsi. Aineisto analysoitiin sekä aineistolähtöisellä, että teorialähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tämä tutkimus osoitti, että HOJKSin kirjausten merkitys on tukea lapsen kehitystä, ohjata opettajien esiopetuksen suunnittelutyötä sekä toimia yhteistyön välineenä vanhempien, esiopetuksen opettajien ja moniammatillisen tiimin välillä. HOJKSeihin kirjattiin eniten sosiaaliseen ja pedagogiseen oppimisympäristöihin liittyviä tavoitteita, joilla tuettiin lasten kehitystä. Niihin liittyvät tavoitteet näkyivät vahvasti HOJKSiin kirjatuihin tavoitteisiin sekä toiminnan suunnittelussa. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että lapsen oikeus saada erityistä tukea esiopetuksessa toteutuu HOJKSin kirjausten avulla.

Asiasanat: esiopetus, erityinen tuki, HOJKS, kirjausten merkitys, toiminnan suunnittelu, oppimisympäristöt

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN ESIOPETUS</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Esiopetus lapsen oppimisen tukena.....	7
	2.2 Esiopetuksen erityinen tuki.....	8
<b>3</b>	<b>ESIOPETUKSEN TOIMINNAN SUUNNITTELU</b> .....	<b>12</b>
	3.1 HOJKS toiminnan suunnittelun työvälineenä.....	12
	3.2 Lapsen osallisuus toiminnan suunnittelussa.....	17
	3.3 Oppimisympäristöjen merkitys lapsen kehityksen tukemisessa.....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
	5.1 Tutkimuksen kulku ja haastateltavat.....	28
	5.2 Aineiston keruu.....	29
	5.3 Sisällönanalyysi.....	31
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	35
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
	6.1 HOJKSin kirjausten merkitys esiopetuksen toiminnan suunnittelussa	38
	6.1.1 Lapsen kehityksen tukeminen.....	39
	6.1.2 Toiminnan suunnittelun työväline.....	40
	6.1.3 Yhteistyön työväline.....	42
	6.2 Oppimisympäristöt lapsen kehityksen tukena.....	43
	6.2.1 Pedagoginen oppimisympäristö.....	44
	6.2.2 Sosiaalinen oppimisympäristö.....	47
	6.2.3 Psyykinen oppimisympäristö.....	49

6.2.4	Fyysinen oppimisympäristö .....	51
<b>7</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA.....</b>	<b>54</b>
7.1	HOJKSin kirjausten merkityksellä kolme tavoitetta.....	54
7.2	Pedagoginen ja sosiaalinen oppimisympäristö korostuvat lapsen kehityksen tukemisessa.....	57
7.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	60
7.4	Jatkotutkimushaasteet .....	64
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>66</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Jokainen lapsi on oikeutettu saamaan laadukasta esiopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä varhaiskasvatussuunnitelma ovat ohjaavia asiakirjoja, jotka tulee ottaa huomioon, kun suunnitellaan esiopetuksen toimintaa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9–10, 14.) Esiopetuksen järjestämisessä tulee huomioida lapset, jotka tarvitsevat erityistä kasvun ja kehityksen tukea. Heille tulee laatia HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Perusopetuslaki § 17, 2010/642.) HOJKSiin tehdyt kirjaukset ohjaavat yksilöllisen esiopetuksen toiminnan suunnittelua.

Toiminnan suunnittelu on kokonaisvaltaista työtä, sillä siinä tulee yhdistää lapsen yksilölliset tavoitteet, mutta samalla huomioida esiopetuksen yleiset tavoitteet. Haastetta esiopettajalle tuovat heterogeeniset ryhmät, joissa tuen tarvitsijoita voi olla monia ja tukea tulee tarjota monella eri osa-alueella. (Härkönen 2002, 22; Alijoki 2006, 11, 18.)

Tutkimusaihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä HOJKSien merkitystä esiopetuksen toiminnan suunnittelussa on tutkittu vähän. Aiemmat tutkimukset perustuvat lähinnä perusopetuksen HOJKSien kirjaamisen merkitykseen erilaisista näkökulmista (vanhempien osallisuus, HOJKSien arviointi) (Hadley & Rice 1993; Hämäläinen 2002).

Aiemmat tutkimustulokset (Vänskä & Pirttimaa 2015, 14; Kwon, Elicker & Kontos 2011) osoittavat, että HOJKSit ovat epämääräisiä, puutteellisia ja ne on tehty yleisellä tasolla. Kwon ym. (2011) lisäävät, että HOJKSien tavoitteet eivät useinkaan tue sosiaalista kehitystä. Suomessa taas sosioemotionaalisiin taitoihin panostetaan ja ne ovat osa HOJKSin tavoitteita (Kalmari 2016, 30). Kwon ym. (2011) tulivat siihen tulokseen, että silloin kun HOJKSin tavoitteet on huomioitu riittävästi toiminnan suunnittelussa, tavoitteisiin pääsemisen tulisi olla saavutettavissa. Andreassonin, Asp- Onsjönin ja Isakssonin (2013, 421-422) Ruotsissa tekemä tutkimus osoitti, että HOJKSeja ei useinkaan käytetty pedagogisina välineinä, vaan lähinnä hallinnollisina asiakirjoina, joilla todistettiin koulun käytäntöjä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella sitä, miten esiopetuksen opettajat hyödyntävät HOJKSeihin tehtyjä kirjauksia esikoulun toiminnan suunnittelussa ja minkälaisen merkityksen he antavat kirjauksille. Tutkimuksessa tarkastellaan myös oppimisympäristöjen merkitystä lapsen kehityksen tukemisessa.

Tutkimusaineisto koostuu seitsemästä yksilöhaastattelusta. Haastateltavat ovat esiopetuksen opettajia, joiden ryhmässä on lapsi, jolle on laadittu HOJKS. Tulokset pohjautuvat opettajien henkilökohtaiseen kokemukseen HOJKSien käytöstä esiopetuksen toiminnan suunnittelussa. Tutkimus on osa Anja Rantalan ja Tanja Vehkakosken syksyllä 2015 Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan oppiaineessa käynnistämää tutkimushanketta "Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen - kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa".

## 2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN ESIOPETUS

### 2.1 Esiopetus lapsen oppimisen tukena

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 9–10, 14) mainitaan, että jokaisen lapsen tulee saada laadukasta esiopetusta. Nämä ohjeet nojautuvat Suomen perustuslakiin (§ 16, 1999/731), perusopetuslakiin (§ 1–§ 3, 1998/628), oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (§ 2, 2013/1287) sekä valtioneuvoston asetukseen (§ 1–§ 5, 2012/422). Laadukkaan esiopetuksen turvaamiseksi on laadittu valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelma. Sen lisäksi jokaisen kunnan tulee tehdä paikallinen esiopetussuunnitelma. Opetuksessa noudatetaan yhdenvertaisuuslakia (§ 6, 2014/1325), Euroopan ihmisoikeuksien sopimusta (1999/63), YK:n lapsen oikeuksien sopimusta (Unicef) sekä tasa-arvolakia (§ 5, 1986/609). Suomen perustuslaki (§ 6, 1999/731) takaa sen, että jokainen on oikeutettu saamaan esiopetusta tasa-arvoisesti. Ketään ei saa syrjiä sukupuolen, terveydentilan, vamman, rodun, iän, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen tai minkään henkilöön liittyvän syyn takia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12).

Esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä lapsilähtöisen toiminnan kautta. Esiopetuksen tulee vahvistaa lapsen minäkuva ja käsitystä itsestään oppijana. Tuen tarpeiden varhainen havainnointi sekä tuen antaminen ovat tärkeässä asemassa lapsen oppimisvalmiuksien vahvistamisen vuoksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12.) Esiopetuksen tehtävänä on innostaa lasta oppimaan ja kokeilemaan uusia asioita leikin avulla (Kronqvist 2011, 21). Myös Ashiabin (2007, 200) mielestä leikki tuo oppimiselle monipuoliset ulottuvuudet. Leikki motivoi lasta oppimiseen ja rikastuttaa lapsen mielikuvitusta. Niikon (2002) tutkimuksessa esiopetuksen opettajat korostivat leikin ja pelien merkitystä esiopetuksessa. Niitä hyödynnettiin erityisesti matematiikan ja äidinkielen opettamisessa. Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa toteutettava leikki eroavat toisistaan siinä määrin,

että esiopetuksessa leikkiä käytetään oppimisen välineenä, kun taas varhaiskasvatuksessa leikin merkitys korostuu lapsen luontaiseksi tavaksi toimia, jota aikuiset tukevat omalla toiminnallaan (Hujala, Karikoski & Turunen 2010, 14).

Esiopetuksen lisäksi jokainen alle kouluikäinen lapsi on oikeutettu saamaan varhaiskasvatuksen palveluita (Varhaiskasvatuslaki § 2, 1999/1290). Esiopetusikäisen lapsen kohdalla tämä tarkoittaa osa-aikaista päivähoidtoa (§ 11b, 1999/1290). Varhaiskasvatuksen on vastattava lapsen erityisen tuen tarpeisiin (Varhaiskasvatuslaki § 2a, 2015/580). Laki ei kuitenkaan määritä sitä, miten ja missä sitä tulee toteuttaa.

## 2.2 Esiopetuksen erityinen tuki

Esiopetuksen tuen järjestämisessä puhutaan kasvun ja kehityksen tuesta (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014, 44). Tuen muodot on jaoteltu kolmelle asteelle: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tässä tutkimuksessa keskityn ainoastaan pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleviin lapsiin, jotka saavat esiopetuksessa erityistä tukea. Erityisen tuen päätöksen liitteeksi tarvitaan yleensä psykologin tai lääkärin arvio. Arviota ei tarvita yleisessä tai tehostetussa tuessa (Perusopetuslaki § 17, 2010/642.) Arvion sekä vanhempien mielipiteen perusteella esiopetuksen opettaja ja lapsen vanhemmat valitsevat lapselle sopivan esiopetusryhmän. Päätöksenteossa voi mukana olla lisäksi konsultoiva erityislastentarhanopettaja. (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014, 44–45.)

Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat vaikeasti vammaiset lapset, kuulo- ja näkövammat lapset, sekä henkisesti ja fyysisesti sairaat lapset tai kehityksessään viivästyneet lapset (Opetushallitus 2010a). Päätös pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin siirtymisestä tulee tehdä ennen lapsen esiopetusvuoden alkamista. Sen suorittamistavassa on kolme eri vaihtoehtoa:

- (1) Vanhemmat voivat päättää, aloittaako lapsi varhennetun esiopetuksen ollessaan viisivuotias. Jos lapsi aloittaa varhennetun esi-



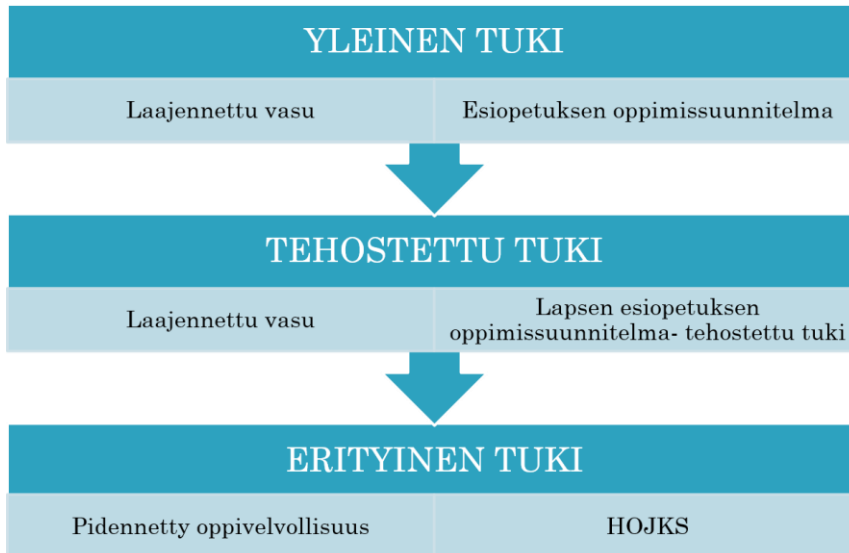
opetuksen, hän jatkaa esiopetuksessa vielä kuusivuotiaana. Tämän jälkeen lapsi siirtyy perusopetukseen.

- (2) Vaihtoehtoisesti lapsi voi aloittaa esiopetuksen normaalisti kuusivuotiaana, mutta lapsi käy esiopetuksessa kaksi vuotta. Tämän tarpeellisuutta arvioidaan lapsen ensimmäisen esiopetusvuoden aikana. Toisen esiopetusvuoden lapsi voi käydä esikoulun tai koulun puolella. Tässä vaihtoehdossa lapsi aloittaa perusopetuksen ollessaan kahdeksanvuotias.
- (3) Kolmas vaihtoehto koulupolun aloittamiseen, on aloittaa esiopetus normaalisti kuusivuotiaana ja siirtyä tämän jälkeen perusopetukseen. (Opetushallitus 2010b.)

Ennen erityisen tuen päätöstä lapselle tulee tehdä pedagoginen selvitys (Luki-Mat 2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 49) tuodaan esille pedagogisen selvityksen merkitys. Sen perusteella tehdään arvio lapsen erityisen tuen tarpeesta. Selvityksessä tulee ilmetä lapsen oppimisen eteneminen, lapsen oppimisvalmiudet, vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, sekä arvio siitä, minkälaista tukea lapsen tulisi saada. Edellä mainitut asiat tulee arvioida yhdessä lapsen huoltajien, lapsen itsensä, esiopetuksen henkilöstön sekä moniammatillisen oppilashuollon kanssa (Perusopetuslaki § 17, 2010/642). Kuviossa 1 on havainnollistettu eri tuen asteilla käytettävät asiakirjat. Kuviossa vasulla tarkoitetaan lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa.

Oppilaan esiopetusryhmä valitaan aina tapauskohtaisesti. Erityisen tuen piiriin kuuluvat lapset voivat käydä esiopetusta joko koulun- tai päiväkodin esiopetusryhmässä tai päiväkodin integroidussa erityisryhmässä tai erillisessä erityisryhmässä. Esiopetusikäisellä lapsella on oikeus saada myös osa-aikaista erityisopetusta. Sitä voidaan antaa lapselle yleisessä, tehostetussa sekä erityisessä tuessa. Toteutusmuoto (samanaikaisopetus, pienryhmäopetus, yksilöopetus) arvioidaan lapsikohtaisesti HOJKSin kirjauksiin perustuen. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2010c.) Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa yksittäisessä oppiaineessa, kuten kielen kehityksen tai matemaattisten taitojen tukemi-

nessa. Myös nämä asiat kirjataan lapsen HOJKSiin. (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014.)



KUVIO 1. Kasvun ja kehityksen tuen asteet portaittain

"Esiopetuksen opetusryhmän koosta ei ole säädetty perusopetuslaissa, mutta siitä on annettu ministeriön suositus. Sen mukaan esiopetusryhmässä saa olla enintään 13 tai jos opettajan lisäksi ryhmää opettaa toinen koulutettu henkilö, enintään 20 oppilasta. Jos esiopetusryhmässä on lapsi, jolla on pidennetty oppivelvollisuus, ryhmän enimmäiskoko on perusopetussäädösten mukaan 20 oppilasta." (OAJ 2016.)

Jokaisessa esiopetuksen toteutusmuodossa on erityistä tukea tarvitsevilla lapsella tarvittaessa käytössä henkilökohtainen erityisavustaja tai ryhmässä ryhmäavustaja (Alijoki 2008, 152–154). Koulussa ryhmäkokosäännöstä ei ole säädetty yleisellä tasolla. Ryhmäkokojen muodostamisessa huomioidaan erityisen tuen lapset, joita saa olla samassa luokassa korkeintaan 10 oppilasta. Jos on kyse pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvista oppilaista, saa luokassa olla korkeintaan kahdeksan oppilasta. Vaikeasti vammaisten opetuksessa luokassa saa olla korkeintaan kuusi oppilasta. (OAJ 2015.) Hujalan ym. (2012, 47–

48) tutkimus esiopetuksen laadusta tuo esille, että erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen laatu jää joskus tyydyttävälle tasolle, jos päiväkotiyksiköissä ei ole saatavilla ollenkaan erityisopettajan palveluita. Laatua voi laskea myös määrärahojen niukkuus tai pätevien sijaisten puute. Esiopetuksen laadun arvioinnin ja merkityksen (Siniharju 2007, 21) raportissa nousee esille, että esiopetusikäiset lapset saavat tukipalveluita paremmin, jos esiopetus on yhdistetty alkuopetukseen. Esiopetuksen laadun merkitys on tärkeää, koska sillä on vaikutusta lapsen myöhemmälle oppimiselle (Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2012, 5). Myös Buckrop, Roberts & LoCasale-Crouch (2016, 453) näkevät laadukkaan esiopetuksen vaikuttavan positiivisesti lapsen myöhemmälle oppimiselle. He ovat sitä mieltä, että silloin kun tukea tarjotaan riittävästi esikoulussa, vähentää se tuen tarvetta myöhemmässä vaiheessa. Tämä nähdään myös kustannustehokkaana asiana koulujen näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksessa pyritään toimimaan inklusiivisen periaatteen mukaisesti (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014, 22; Ahtiainen ym. 2012, 54, 57). Takala ja Raunio (2001) kirjoittavat, että tarkoituksena on tuoda tuki lapsen lähelle, eikä siirtää lasta tukien perässä. Tällä tarkoitetaan sitä, että pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevat lapset voivat käydä esiopetusta tavallisessa esiopetusryhmässä eikä lasta automaattisesti sijoiteta päiväkodin integroituun erityisryhmään tai erityisluokalle kouluun. Princen ja Hadwinin (2012) mielestä inklusion tehtävänä on estää leimaantumista sekä parantaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Siksi sitä pidetään tärkeänä lapsen kannalta. Takalan ja Raunion (2001) tutkimus kuitenkin osoittaa, että inklusion myötä erityisosaaminen ja tuen tarve eivät kohtaa riittävästi toisiaan. Erityisosaamista on juuri päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä sekä koulujen erityisluokilla, jossa opettajalla on erityispedagogista osaamista. Viittala (2006, 16–18) on huolissaan eriarvoisuudesta, sillä kunnissa on erilaiset resurssit antaa tukea lapsille, jotka ovat erityisen tuen piirissä. Suhosen ja Kontun (2006, 30) mielestä henkilöillä, jotka työskentelevät erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kanssa, tulisi olla erityispedagogista osaamista.

### 3 ESIOPETUKSEN TOIMINNAN SUUNNITTELU

#### 3.1 HOJKS toiminnan suunnittelun työvälineenä

Esiopetuksen toiminnan suunnittelulla on tärkeä rooli esiopetuksen opettajan työssä. Suunnittelu vaatii kokonaiskuvan hahmottamista, joka tarkoittaa HOJKSiin kirjattujen tavoitteiden kohtaamista arjessa, lapsen kehityksen etenemisen seuraamista, lapsen havainnoimista sekä teorian (kehityspsykologia) tuntemista. (Härkönen 2002, 22.) Niikko (2002) muistuttaa, että esiopetuksen toteuttamisen tavat muodostuvat pitkälle esiopetuksen opettajasta ja opettajan käsityksestä siitä, mitä esiopetuksen kuuluu olla. Toiminnan suunnittelun tulee olla sidoksissa myös lapsiryhmän tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Toiminnan suunnittelun tulee olla joustavaa ja toimintaa tulee pystyä muuttamaan lasten tarpeiden mukaan. Mahdollisimman monipuolinen toiminta kehittää lapsen oppimista ja motivoi tekemiseen. Lapsen osallisuus toiminnan suunnittelussa osoittaa lapselle, että hän on tullut kuulluksi ja nähdyksi.

*HOJKS.* Esiopetuksen opettajan tulee laatia HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma jokaiselle erityisen tuen piirissä olevalle lapselle yhdessä vanhempien ja monialaisen tiimin kanssa (Perusopetuslaki § 17, 2010/642; Hammond, Ingalls & Trussell 2008, 35). HOJKS toimii lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmana ja toiminnan suunnittelun työvälineenä. Toiminnan tavoitteiden tulee olla lapsen kehitykselle sopivia. HOJKSiin kirjataan lapsen oppimiseen liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet, tukimuodot, oppilashuollon ja muiden yhteistyötahojen antama tuki, oppimisen edistymisen seuranta ja arviointi. Suunnitelmaan kirjataan pedagogiset ratkaisut, joita esiopetuksessa käytetään kyseisen lapsen kohdalla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Ruble, Mc Grew, Dalrymple & Jung 2010.) HOJKSissa tulee ilmetä ne asiat, joiden edellytetään toteutuvan perusopetussuunnitelman mukaisesti (Opetushallitus 2014). Lisäksi HOJKSiin tulisi kirjata konkreettisia asioita, joita opetuksessa voidaan saavuttaa ja mitata.

Rublen ym. (2010) tutkimus osoittaa, että valitettavasti HOJKSeihin ei kirjata tällaisia asioita ja tiedot HOJKSeissa ovat yleensä puutteellisia. HOJKS on työkalu, jonka avulla erityistä tukea tarvitseville lapsille voidaan tarjota juuri oikeanlaista tukea. Blackwell ja Rossetti (2014, 1) pitävät HOJKSia erityisopetuksen tärkeimpänä työkaluna.

Opetushallitus on laatinut mallipohjan HOJKS- lomakkeesta, jota opetuksen järjestäjät voivat halutessaan käyttää. Vaihtoehtoisesti jokainen opetuksen järjestäjä voi laatia HOJKS- lomakkeen itse, kunhan se sisältää kaikki opetus suunnitelman perusteiden sisältöalueet. (Opetushallitus 2014.)

*Suunnittelun merkitys.* Esiopetussuunnitelma pitää sisällään paljon erilaisia osa-alueita, joita tulisi huomioida toiminnan suunnittelussa. Esikoulun opettajan tulee pohtia tarkasti, miten asioita tuodaan arkeen, jotta toiminnasta ei tule liian raskasta lapsille. (Härkönen 2002, 66–67.) Pihlaja (2009, 151) toteaa, että ei ole tutkimustietoa siitä, miten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja varhaiskasvatussuunnitelmaa sovelletaan kunnittain. Pihlajan tutkimuksen tulokset osoittavat, että pedagogiikkaa tarkastellaan varhaiskasvatuksessa kokonaisvaltaisesti, lapsen kehityksen osa-aluepohjaisesti sekä sisältöaluepohjaisesti. Integroiduissa erityisryhmissä korostuvat lisäksi sosiaalisen integraation tavoitteet.

Jokainen lapsi tarvitsee perusasioita, joita tulee huomioida arjessa ja toiminnassa. Lasta ei tule määritellä hänen vammaan tai sairauden vuoksi, vaan lapsi tulee kohdata lapsena. (Alijoki & Pihlaja 2011, 263.) Toiminta tulisikin suunnitella siten, että kaikki lapset pystyvät osallistumaan yhteiseen toimintaan (Viittala 2006, 101–104). Alijoki (2006, 34–35) korostaa, että toiminnan suunnittelussa tulisi huomioida mahdollisimman pitkälle lapsen vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita. Toiminnan tulee olla pedagogisesti perusteltua, jossa esiopetuksen opettaja on huomionnut lapsen yksilölliset tarpeet, esiopetuksen linjaukset, vanhempien kanssa käydyt keskustelut ja yhteiset sopimukset esiopetuksen toteuttamisesta (HOJKS) (Hujala ym. 2012, 33).

Niikon (2002) tutkimuksessa esiopetuksen lastentarhanopettajat korostavat suunnittelun tärkeyttä. Silloin kun toiminta on suunniteltu hyvin, se on

myös tavoitteellista. Tavoitteiden pohjalla käytetään sekä valtakunnallisia, että päiväkotien omia esiopetussuunnitelmia. Tavoitteiden taustalla tärkeänä pidetään lisäksi kehityspsykologian tuntemista, jotta opettaja osaa huomioida lapsen kehityksen vaiheet toiminnan suunnittelussa ja toiminnan järjestämisessä. Toiminnan suunnittelussa tulee huomioida lasten tarvitsema tuki ja rakentaa toiminta yksilöllisesti. Esimerkiksi autistiset lapset tarvitsevat strukturoitua toimintaa, joka edesauttaa oppimista. Toiset lapset taas tarvitsevat jo opitun kertaamista. (Alijoki 2006, 11, 18.)

*Opettajien kokemukset.* Menlove, Hudson ja Suter (2001, 28–29) tutkivat luokanopettajien kokemuksia HOJKSeista. Opettajat pitävät HOJKSeja työläinä sekä aikaa vievinä ja tapaamisten sovittaminen kaikille sopiviksi koetaan hankalana. Lisäksi HOJKS- palaveriin valmistautuminen ennakoon vaatii oman aikansa. Luokanopettajat kokevat, että heitä ei tarpeeksi kuunnella HOJKS- palaverissa, vaan erityisopettajat päättävät oppilaisiin liittyviä asioita.

Härkönen (2002, 25) kirjoittaa kuulleen kyseenalaistuksia liiallisesta toiminnan suunnittelusta. Tuleeko liian suunnitellusta toiminnassa aikuisjohdoista, jolloin lapsilähtöinen toiminta vähenee? Härkönen kuitenkin puolustaa suunnittelun tärkeyttä, sillä sen kautta pystyy refleктоimaan omaa toimintaa. Se, että ryhmässä on lapsia, joiden esiopetuksen toiminnan suunnittelussa tulee huomioida lapsen yksilölliset tarpeet HOJKSin kautta, luo haasteita esiopetuksen opettajalle. Esiopetuksen opettajan tulee huomioida ryhmän kokonaistilanne, mutta samalla on pystyttävä tarjoamaan riittävää tukea erityistä tukea tarvitseville oppilaille. (Härkönen 2002, 25–26.)

HOJKSiin kirjatut asiat tuovat esille lapsen vahvuudet, mutta myös erityisen tuen tarpeet sekä tukimuodot. Vänskä ja Pirttimaa (2015, 14) nostavat esille VETURI- hankkeen tutkimuksen tuloksia HOJKSin merkityksestä. He toteavat, että lapsen HOJKSiin ei useinkaan palata. Lisäksi he mainitsevat, että HOJKSiin tehdyt kirjaukset pysyvät usein muuttumattomina. Niissä ei määritellä tarpeeksi juuri kyseisen lapsen oppimisen tavoitteita, vaan ne on määritelty yleisellä tasolla.

Alijoki (2006, 47) pitää tärkeänä, että lapselle kirjattuihin tavoitteisiin palattaisiin säännöllisesti. Näin voidaan arvioida lapsen kehityksen kulkua. Toiminnan suunnittelussa tulee muistaa, että tavoitteiden täytyy muuttua lapsen kehityksen mukana. Valanne (2002, 13) korostaa, että HOJKSien tulisi olla aktiivisessa käytössä, sillä toiminnan suunnittelussa tulisi huomioida HOJKSin tavoitteita. HOJKSin tulisi siksi olla yksi esiopetuksen opettajan tärkeimmistä työvälineistä, jos ryhmässä on erityisen tuen lapsi.

Boavida, Aquiar, McWilliam ja Pimentel (2010, 1-2) ovat tutkineet, miten lasten yksilöllisiä tuen suunnitelmia, eli HOJKSeja (Individualized Education Programs =IEP) kirjataan ja toteutetaan. He korostavat, että tavoitteiden tulee tukea koko perhettä. Tutkimus osoittaa, että HOJKSien tavoitteet ovat liian yleisellä tasolla, joten niitä on vaikeaa arvioida. Myös Kwon, Elicker sekä Kontos (2011) osoittavat tutkimuksessaan, että HOJKSien tavoitteet ovat epämääräisiä, liian yleisellä tasolla kirjattuja ja puutteellisia, eivätkä ne tue lasten oppimista riittävästi. Lisäksi esille nousi, että HOJKSin kirjaukset eivät useinkaan tue sosiaalista kehitystä, vaan keskittyvät kognitiiviseen puoleen. Suomessa taas sosioemotionaalisiin taitoihin panostetaan ja ne ovat osa HOJKSin tavoitteita (Kalmari 2016, 30). Kwon ym. (2011) tulivat siihen tulokseen, että silloin kun HOJKSin tavoitteet on huomioitu riittävästi toiminnan suunnittelussa, niiden vaikutusten pitäisi näkyä.

McDonnell ja Brownell (1997) tutkivat esikoulun opettajien osallistumista HOJKSien laatimiseen. Tutkimus osoittaa, että kaikki opettajat eivät olleet mukana toteuttamassa HOJKSia. Esikoulun opettajat, joiden ryhmässä oli kehitysvammainen lapsi, osallistuivat eniten HOJKSien laatimiseen. Niistä opettajista, joiden ryhmän lapsella oli esimerkiksi kommunikaatio- ongelmia, vain 62% osallistui HOJKS- tapaamisiin. McDonnell ja Brownell (1997) päättelevät, että tämä johtuu siitä, että kehitysvammaisten lasten tuen tarve on kokonaisvaltaista. Puolilla heidän tutkimukseen osallistuneista esiopetuksen opettajista oli ryhmässään erityistä tukea tarvitseva lapsi.

Andreasson ym. (2013, 421-422) tutkivat HOJKSien sisältöä ja merkitystä. Tulokset osoittavat, että ohjeistukset ovat hyvin epämääräisiä, eikä yhtenäisiä

ohjeistuksia ole. Tutkimus osoittaa, että HOJKSeja ei käytetty pedagogisiin tarkoituksiin, vaan ennemminkin hallinnollisina asiakirjoina, joilla todistettiin, että koulu käyttää lakiin kirjattuja menetelmiä oikein. Blackwellin ja Rossetin (2014, 12) tutkimuksen mukaan HOJKSien hyöty oppilaille jää merkityksettömäksi, jos HOJKSeja täytetään vain muodon vuoksi.

*Vanhempien osallisuus.* HOJKSien laatimisessa ovat mukana lapsen vanhemmat sekä monialaisen tiimin jäsenet (Rantala, Uotinen & McWilliam 2009, 119). Hadley ja Rice (1993) korostavat vanhempien osallisuuden merkitystä HOJKSien laatimisessa. Tarkoituksena on luoda yhteisiä tavoitteita ja tuen muotoja pitkälle aikavälille. Suomessa on panostettu vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, joka näkyy vanhempien osallisuudessa lasta koskevissa palaverissa ja asiakirjojen laatimisessa (Rantala ym. 2009, 120). HOJKSien laadinnassa tulisi korostaa enemmän myös vanhempien näkemystä, jotta kodin merkitys kuntoutuksessa korostuisi (Ruble ym. 2010). Usein kuitenkin HOJKS-palaverissa opettajien rooli korostuu enemmän kuin vanhempien. Hammondin ym. (2008, 35) tutkimus tuo esille vanhempien huolen siitä, että usein kuntoutukseen ja opetukseen liittyviä asioita on päätetty jo etukäteen, jolloin vanhempien näkemys ja mielipiteet jäävät huomioimatta.

On tärkeää, että HOJKSia kirjattaessa lapsen huoltajat sekä monialaisen tiimin jäsenet puhuvat samaa kieltä. Vanhemmat ovat läsnä lapsen asiakirjojen laatimisessa, mutta usein heillä ei kuitenkaan ole valtaa päättää lapseensa kohdistuvista palveluista ja tuen muodoista. (Hämäläinen 2002, 18.) Asiakirjojen laatimisessa ei ole selkeää ohjetta vanhempien osuudelle (Rantala ym. 2009, 120). Hyytiäinen (2012, 11–12) muistuttaa, että ammattihenkilöiden asenteella on usein vaikutusta siihen, miten vanhemmat pääsevät osalliseksi keskustelussa. Jokaisen äänen pitää päästä kuuluviin.

Hujala ym. (2012, 26) nostavat esille Turusen ja Fabianin (2006) tutkimuksen, jossa vanhemmat toivoivat, että esiopetuksen toiminnan suunnittelussa huomioitaisiin lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmat. Vanhemmat pohtivat tutkimuksessa sitä, miten esiopetuksessa hyödynnetään lapsesta kertyneitä tietoja koko varhaiskasvatuksen ajalta. Rock (2000, 31) kirjoittaa, että lapsen van-



hemmat ja opettajat ovat avainasemassa kun HOJKSeja halutaan kehittää. Joidenkin vanhempien on kuitenkin vaikeaa hyväksyä oman lapsensa erityistarpeet ja vanhemmat luovuttavat päätösvallan helposti opettajalle. Opettajien roolin tulisi olla vanhempia kannustava ja mukaan osallistava.

### **3.2 Lapsen osallisuus toiminnan suunnittelussa**

Nykypäivänä puhutaan paljon lapsilähtöisestä toiminnasta. Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi (YK:n lapsen oikeuksien sopimus, 12.artikla). Toiminnan suunnittelussa pyritään siihen, että lapset otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun, jolloin puhutaan lapsen osallisuudesta. Toiminnan suunnittelussa tulee huomioida lapsen kiinnostuksen kohteet sekä lapsen tarpeet. (Hujala ym. 2010, 13.) Jotta lapsi voi olla osallinen toiminnan suunnittelussa, tulee lapsen äänen päästä kuuluville. Kommunikaation pulmat voivat tuoda haastetta esiopetuksen opettajalle, jolloin opettajan tulee pohtia, miten lapsi tulee kuulluksi ja ymmärretyksi. Myös hiljaiset tai passiiviset lapset saattavat jäädä sivuun. Opettajan tehtävänä on huolehtia, että jokaisen lapsen mielipide kuuluu. (Pihlaja 2006, 10.) Piironen (2007, 7) korostaa, että osallisuutta ei voi syntyä ilman vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan lasten keskinäistä dialogia, sekä aikuisen ja lapsen välistä dialogia. Hyvänä keinona tutustua lapseen ja hänen mielenkiinnon kohteisiin, on käyttää havainnointia työvälineenä.

Havainnoinnin avulla opettaja saa kokonaisvaltaisen käsityksen lapsesta, kuten lapsen oppimisen edistymisestä tai vuorovaikutustaidoista. Havainnoinnin avulla opettaja saa käsityksen siitä, onko toiminta tarpeeksi haastavaa lapselle. (Niikko 2007.) Hujalan ym. (2012, 61–63) tutkimus osoittaa, että esiopetuksen opettajat pitävät havainnointia lapsilähtöisen toiminnan suunnittelun yhtenä tärkeimpänä tekijänä. Silti tutkimuksessa noin 80% vastaajista totesi lasten jäävän toiminnan suunnittelun ulkopuolelle. Vastauksista ilmenee myös, että toiminnan suunnittelussa ei huomioida riittävästi lasten yksilöllisiä tarpeita, vaan suunnitelmat tehdään vastaamaan koko ryhmän toimintaa. Aikuisen rooli toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on ensisijaista.

Lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa ei useinkaan toteudu. Silloin kun se toteutuu, lasten osallisuus korostuu leikissä ja sen suunnittelussa. (Hujala ym. 2012, 25.) Osallisuuden ja kuulluksi tuleminen tunne lisäävät lapsen motivaatiota sitoutua toimintaan (Turja 2011, 33). Lapsen osallisuuteen panostaminen on Pohjoismaissa maailman edellä kävijöitä. Lasten asemaan ja oikeuksiin on Suomessa kiinnitetty huomioita jo 1960-luvulta lähtien. 1970-luvulla kouluissa kritisoitiin opettajakeskeistä opetusta ja 1980- ja 1990-luvuilla haluttiin parantaa lasten osallistumismahdollisuuksia ympäristön rakentamisen vaikuttajina. (Kiili 2006, 17–20.)

Pekki ja Tamminen (2002, 20–22) sekä Niikko (2010) nostavat esille tutkimustuloksiaan, jotka osoittavat, että lapsen yksilöllinen etu häviää suuressa lapsiryhmässä. Opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa kuulla lasta. Niikon (2010) tutkimustulos osoittaa, että esiopetuksen opettajat hyödyntävät lapsen osallisuutta erityisesti erilaisissa projekti- ja teematyöskentelyissä.

### 3.3 Oppimisympäristöjen merkitys lapsen kehityksen tukemisessa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan HOJKSiin kirjattujen tavoitteiden ja oppimisympäristöjen välistä suhdetta lapsen kehityksen tukemisessa. Kuviossa 2 on esitetty oppimisympäristöjen eri osa-alueet, jotka ovat tämän tutkimuksen taustalla.



KUVIO 2. Oppimisympäristöt tämän tutkimuksen taustalla

Esiopetuksen toiminnan suunnittelussa tulee huomioida lapsen kokonaisvaltainen kehitys. Oppimisympäristöt ovat yksi tärkeimmistä tekijöistä tässä kokonaisuudessa, koska oppimisympäristöillä on merkittävä vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen, sillä siihen sisältyy aina jokin aika, tila ja paikka. (Etelälähti 2014, 69). Korkalainen (2009, 14) ja Alijoki (2006, 33) tuovat esille ne asiat, joita tulee huomioida kun puhumme turvallisesta oppimisympäristöstä. Turvalliseen oppimisympäristöön liittyy niin fyysinen, psyykkinen kuin sosiaalinen hyvinvointi. Pedagoginen oppimisympäristö puolestaan tukee lapsen kognitiivisten taitojen oppimista. Kognitiivista kehitystä ei voi tapahtua ilman turvallisuuden tunnetta, joka rakentuu eri oppimisympäristöjen toimivuudesta ja laadukkaasta pedagogiikasta (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 28–29; Hyytiäinen 2012, 22–23.) Tulee muistaa, että esiopetus on vain yksi osa-tekijä lapsen oppimisympäristöissä. Muita oppimisympäristöjä ovat kaikki lapsen kasvuympäristöt, kuten koti. (Hujala ym. 2012, 30–31.)

Hujala ym. (2012, 30–31) korostavat oppimisympäristöjen yhteyttä esiopetuksen laatuun. Hujalan tutkimuksessa esiopetuksen opettajat arvioivat esiopetuksen laatua, joista yksi arvioinnin osa-alue oli oppimisympäristöt. Opettajat olivat tyytyväisiä yleiseen turvallisuuteen, jota päiväkodeissa oli huomioitu riittävästi. He kokivat, että henkilökunnalla oli riittävästi kokemusta ja sen koettiin vaikuttavan positiivisesti psyykkisen oppimisympäristön puitteisiin. Lasten erityisen tuen tarpeiden sekä yleisen levottomuuden arvioitiin heikentävän esiopetuksen laatua. Opettajat kokivat, että heillä ei ollut tarpeeksi resursseja vastata erityisen tuen tarpeisiin. Tutkimuksessa taas vanhemmat arvioivat oppimisympäristöt sekä erityisen tuen tarpeiden huomioimisen esiopetuksessa hyväksi. (Hujala ym. 2012, 49–50.)

*Pedagogisella* oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä, että lasten kasvua ja kehitystä tuetaan erilaisin pedagogisin menetelmin. Pedagoginen oppimisympäristö pitää sisällään myös fyysinen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön. (Piispanen 2008, 157.) Usein esiopetuksen fyysiset tilat on rakennettu niin, että se herättää lasten mielenkiinnon oppimista kohtaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppimisvälineitä asetetaan lasten saataville, jolloin lapsilla on mahdol-

lisuus myös omaehtoiseen tutkimiseen ja oppimiseen. Lisäksi esiopetustilojen seinille on usein laitettu oppimista tukevaa materiaalia. (Piispanen 2008, 159.)

Erityisesti silloin kun lapsiryhmässä on erityisen tuen lapsia, pitää pedagogisten menetelmien olla monipuolisia ja erityispedagogisesti tarkoin valittuja. (Alijoki ym. 2013, 25–26.) Toiminnan tulee olla tarkasti perusteltua ja tavoitteellista. Pedagogisina toimintoina varhaiskasvatuksessa pidetään leikkiä, satuja, musiikkia ja pelejä. Perusasioihin kuuluu vuorovaikutustaitojen sekä kommunikaation tukeminen. Kun arki on hyvin strukturoitua, antaa se mahdollisuuden näiden taitojen oppimiselle luonnostaan. Esiopetuksessa perustaitojen lisäksi korostuvat kognitiivisten taitojen oppiminen, joihin kuuluu matematiikka, äidinkieli, fyysinen kehitys, erilaiset motoriset harjoitteet (liikunta) sekä kouluvalmiustaitojen kehittyminen, terveys, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, taide ja kulttuuri. Myös sosiaalisilla taidoilla sekä tunnetaidoilla on tärkeä osuus esiopetuksessa. (Alijoki ym. 2013, 28–29; Opetushallitus 2010d.) Esiopetuksessa tulisi painottaa toiminnalliseen opettamiseen. (Piispanen 2008, 158.) Kuviossa 3 on tiivistetty pedagogisen oppimisympäristön sisältö esiopetuksessa.

Jokainen lapsi tarvitsee positiivisia oppimiskokemuksia. Aikuisen tulee olla rohkaiseva ja kannustava, jotta lapsi uskaltaa kokeilla uusia asioita. Aikuisen tehtävänä on herättää uteliaisuus ja innostus opeteltavia asioita kohtaan. Esiopetuksessa painotetaan toiminnalliseen opettamiseen. (Piispanen 2008, 158.) Alijoki ja Pihlaja (2012, 28) korostavat pedagogisessa oppimisympäristössä lapsen osallisuutta. Lapsen tulisi saada itse vaikuttaa toiminnan suunnitteluun ja olla osallisena ympäristön muokkaamisessa. Myös Hyytiäinen (2012, 22) nostaa esille lasten kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen tärkeyden oppimisen kannalta. Kun lapsi tulee kuulluksi, voidaan toiminnassa ottaa huomioon lapsen mielenkiinnonkohteet ja lapsen omat odotukset opetuksesta. Silloin kun lapsi saa olla mukana vaikuttamassa asioihin, lapsen motivaatio oppimiseen kasvaa.

PEDAGOGINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ	
<b>Peruspedagogiikka</b> leikit, pelit sadut, musiikki, sosiaaliset taidot, tunnetaidot, kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot	<b>Esiopetuksen sisältö</b> kouluvalmiudet, äidinkieli, matematiikka, motoriset harjoitukset, fyysinen kasvaminen, terveys, etiikka ja katsomus, ympäristö ja luonnontieto, taide ja kulttuuri

KUVIO 3. Pedagoginen oppimisympäristö esiopetuksessa

Erityispedagogisia menetelmiä käytetään interventiona silloin, kun halutaan ennaltaehkäistä tai vähentää oppimisvaikeuksia. Opettajien tulee havainnoida ja arvioida edistymistä koko ajan, jotta tavoitteet osataan asettaa lapsen kehitystason mukaisesti ja niitä voidaan muokata tarvittaessa. (Alijoki ym. 2013, 29–30.) Opetuksessa voidaan käyttää eriyttämistä lapsen tavoitteiden edistämiseksi. Hyytiäinen (2012, 22) muistuttaa, että eriyttäminen voi tapahtua samassa tilassa muiden lasten kanssa, jolloin toiminta on inklusiivista.

Kun mietitään sopivia pedagogisia ratkaisuja, vaikuttaa menetelmien valintaan lapselle asetetut tavoitteet, lapsen ikä sekä erilaisten oppimisvälineiden monipuolinen käyttö. Lisäksi tulee huomioida, että lapsille tulee tarjota erilaisia oppimistyyplejä. Oppimiseen vaikuttaa myös vertaisilta oppiminen. Siksi opettajan tulee huomioida toiminnan suunnittelussa myös mallioppimisen mahdollisuus. (Hyytiäinen 2012, 23; Piispanen 2008, 159.)

*Sosiaalinen* oppimisympäristö tarkoittaa vuorovaikutustaitojen oppimista sosiaalisten suhteiden avulla. Sosiaalisten taitojen tukeminen vertaisryhmässä on tärkeää lapsen identiteetin rakentumisen kannalta (Mäkinen 2011, 95–97;

Kramer 2016, 3–4). Aikuisilla on vastuu, että erityistä tukea tarvitseva lapsi ei jää ryhmän ulkopuolelle. Esimerkiksi lapsen kommunikaation haasteet voivat vaikeuttaa ystävyysuhteiden luomisesta. Aikuisen tehtävänä on karsia näitä haasteita ja etsiä keinoja, joilla lapsi pystyy olemaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. (Hyytiäinen 2012, 25–26; Alijoki 2006, 8.) Juuri kieli ja kommunikointi ovat avainasemassa kun ryhmässä rakennetaan vuorovaikutussuhteita (Koivula 2010, 18). Kuitenkin myös nonverbaalisella viestinnällä on oma asemansa vuorovaikutuksen rakentamisessa (Koivula 2010, 28). Alijoki (2006, 47) kannustaa panostamaan kielen kehityksen tukemiseen, sillä siinä olevat pulmat heijastuvat monelle eri osa-alueelle. Kielen kehityksellä on vahva yhteys oppimiseen. Merkittävin osa lapsen oppimisesta tapahtuu vertaissuhteiden kautta (Koivula 2010, 14; Hyytiäinen 2012, 25–26).

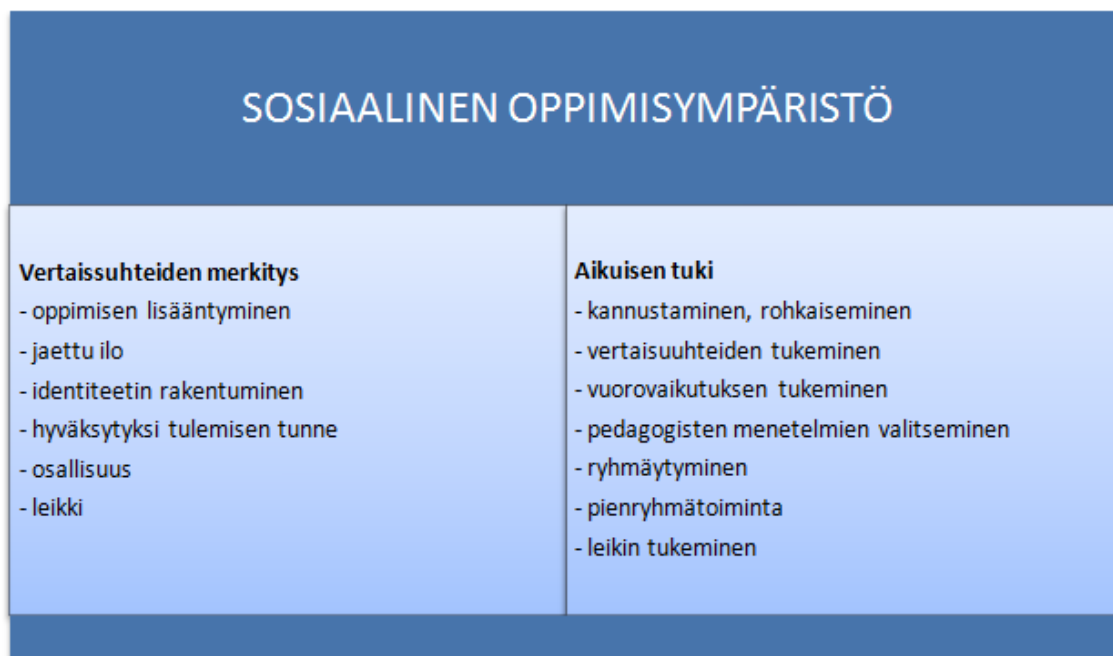
Koivula (2010, 16, 31–32) korostaa, että usein päiväkodissa aikuiset muodostavat valmiita pienryhmiä. Alijoki (2006, 9) muistuttaa, että opettajan tulee perustella pedagogisesti ryhmien jakamista ja niissä käytettyjä menetelmiä. Ryhmän kokoonpanolla on vaikutusta lapsen oppimisvalmiuksien kehittymiseen. Ryhmässä harjoitellaan niin sosiaalisia taitoja, toisen kuuntelemista ja huomioonottamista, kuin erilaisuuden hyväksymistä (Piiroinen 2007, 7).

Suuren lapsiryhmän sisälle lapset luovat itse omia pienempiä ryhmiä, jotka muodostuvat lasten omista tarpeista. Näitä ryhmiä ohjaavat muun muassa ystävyysuhteet, kieli, kommunikaatio, kiinnostuksen kohteet ja leikki. Lapset rakentavat ryhmien sisälle omia sääntöjä, joita jokaisen lapsen tulee noudattaa. (Koivula 2010, 29.) Usein lapset valitsevat leikkikaveriksi lapsen, jonka taidot ovat samalla tasolla. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat aikuisen tukea vertaissuhteiden solmimisessa. Tulee kuitenkin muistaa, että jokainen lapsi harjoittelee ystävyysuhteiden solmimista ja niiden säilymisen ylläpitämistä. Jos lapsella on käyttäytymisen säätelyssä pulmia, tämä heijastuu helposti ystävyysuhteiden säilymiseen (Aro, Laakso & Närhi 2007, 13).

Ryhmäytyminen ja vuorovaikutuksen toimiminen vaativat aikaa. Esikoulussa sosiaaliin taitoihin panostamisen on tärkeää myös siksi, että sen vaikutukset näkyvät kouluun siirryttäessä. Jos sosiaalisia taitoja ei ole harjoiteltu var-

haiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, näyttäytyy niiden puute huonossa valossa koulussa. Sosiaalisten taitojen puute näkyy myös oppimistuloksissa. Tämä johtuu siitä, että lapsen voi olla vaikeaa kuunnella ohjeita, ryhmätyöskentelytaidot voivat olla heikot tai lapsen voi olla vaikeaa orientoitua ja pysyä tehtävissä mukana. (McClelland & Morrison 2003.) Sosiaalisten taitojen oppiminen heijastuu myös arkitaitojen oppimiseen. Jokainen tarvitsee sosiaalisia taitoja selviytyäkseen jokapäiväisestä elämästä. (Leinonen, Brotherus & Venninen 2014, 7.)

Kuvioon 4 on koottu sosiaalisen oppimisympäristön vaikutuksia lapsen kehityksen kannalta.



KUVIO 4. Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys lapsen kehityksessä

Usein esikoulussa erityistä tukea tarvitsevat lapset jäävät ulkopuolisiksi lasten leikeissä. Leikillä ja oppimisella on suuri yhteys, joka tulisikin huomioida esiopetuksen toiminnassa. Leikissä tulee huomioida lasten leikkiäidit ja tuen tarpeet. (Alijoki 2006, 38.) Esikoulussa tulisi panostaa lasten leikkiin, eikä tuijottaa liikaa oppimistavoitteisiin (Härkönen 2002, 66). Hytösen ja Krokforssin (2002,

40–42) tutkimus osoittaa, että silloin kun ryhmät ovat homogeenisiä, esiopetuksen opettajat painottavat enemmän lasten oppimisen kehittymiseen tavoitteellisesti. Tutkimus osoitti myös sen, että ryhmässä olevat erityisen tuen lapset malsivat esiopetuksen opettajien tavoitteellista ajattelun ja oppimisen taitojen tavoitteita.

*Psyykinen* oppimisympäristö rakentuu turvallisesta ilmapiiristä, jossa kannustetaan ja tuetaan lasta ja hänen kehitystään. Kun turvallisuuden tunne ja luottamus on saavutettu, lapsi uskalttaa näyttää paremmin tunteitaan. (Suhonen 2001, 51–52.) Kuvioon 5 on kirjattu psyykkisen oppimisympäristön vaikutuksia lapsen kehitykseen.



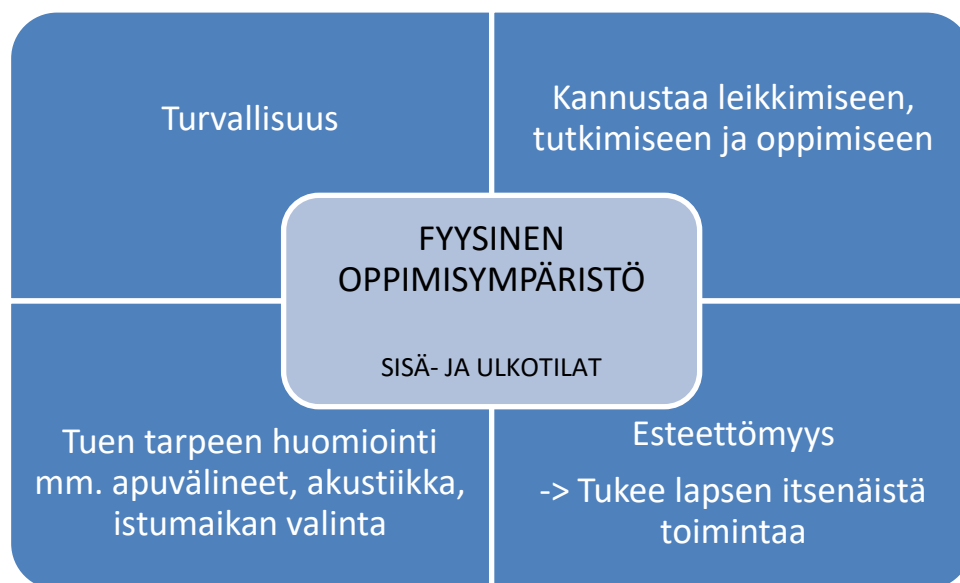
KUVIO 5. Psyykkisen oppimisympäristön vaikutukset lapsen kehitykseen

Turvallinen ilmapiiri lisää oppimista, sillä turvallisessa ilmapiirissä lapsi uskalttaa kokeilla uusia asioita. Kun lapsi huomaa onnistuvansa ja selviytyvänsä, lap-



sen itsetunto kasvaa. (Hyytiäinen 2012, 25.) Itsesäätelytaitojen pulmat sekä tunteiden ilmaisu ja tunnistaminen voivat näkyä haasteena erityistä tukea tarvitsevalle lapsella. Tunteita voi olla vaikea ilmaista ja tunnistaa. Lapsen voi olla myös vaikeaa kokea empatian tunnetta. Tämä on tyypillistä esimerkiksi autismin kirjon lapsilla. Tunnetaitojen harjoittamisen avulla lapsi oppii itsesäätelytaitoja sekä ymmärtämään toisten ihmisten tunnetiloja. Nämä taidot ovat tärkeitä sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. (Cheng, Chiang & L Cheng 2010.)

*Fyysinen* oppimisympäristö rakentuu päiväkodin tai koulun sisä- ja ulkotiloista. Tilojen tulee olla turvallisia ja niissä tulee huomioida esteettömyys. (Suhonen 2005, 51–52; Hyytiäinen 2012, 24). Aikuisen tulee rakentaa oppimisympäristö sellaiseksi, joka kannustaa leikkimiseen, tutkimiseen ja oppimiseen. Oppimisympäristössä tulee huomioida erityisen tuen tarpeet tarjoamalla erilaisia apuvälineitä. Tavoitteena on, että lapsi pystyy leikkimään ja liikkumaan mahdollisimman itsenäisesti. (Alijoki 2006, 28.) Kuviossa 6 esitetään fyysisen oppimisympäristön vaikutuksia lapsen kehitykseen.



KUVIO 6. Fyysisen oppimisympäristön osa-alueet erityisen tuen tarpeet huomioituina

Oppimisympäristön rakentaminen kaikille esteettömäksi ja viihtyisäksi on inklusion myötä tuleva haaste opettajille. Tiloja ei ole suunniteltu useinkaan alunperin niin, että esimerkiksi liikuntavammaisen lapsen olisi helppo liikkua tiloissa. Lisäksi nykypäivänä käytettävä pienryhmätoiminta haastaa tilojen toimivuutta ja muunneltavuutta entisestään. (Hyytiäinen 2012, 23-24.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten esiopetuksen opettajat hyödyntävät HOJKSiin tehtyjä kirjauksia esiopetuksen toiminnan suunnittelussa. Tutkimuksessani tarkastelen sitä, minkälaisen merkityksen esiopetuksen opettajat antavat HOJKSin kirjauksille ja miten eri oppimisympäristöt tukevat lapsen kehitystä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mikä on HOJKSin kirjausten merkitys esiopetuksen toiminnan suunnittelussa esiopetuksen opettajien näkökulmasta?
2. Miten eri oppimisympäristöt tukevat erityisen tuen piiriin kuuluvien lasten kehitystä esiopetuksen opettajien näkökulmasta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen kulku ja haastateltavat

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena syksyn 2016 - kevään 2017 aikana. Laadullista tutkimustapaa käytetään usein ihmistieteissä, jos halutaan selvittää kohderyhmän kokemuksia jostakin rajatusta aiheesta (Metsämuuronen 2008, 14). Tuomi ja Sarajärvi (2013, 28) kutsuvat laadullista tutkimusta ymmärtäväksi tutkimukseksi, koska sen avulla pyritään ymmärtämään ja selittämään ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, minkälaisen merkityksen eri ammattiryhmien esiopetuksen opettajat antavat HOJKSin kirjauksille.

Haastateltavat koostuivat esiopetuksen opettajista, joiden ryhmässä oli pidentetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluva lapsi, kenelle on laadittu HOJKS. Tutkimukseen osallistujat olivat kaikki yhdestä, keskisuuresta kaupungista. Haastateltavia oli yhteensä seitsemän.

Tutkimusluvan saatua olin yhteydessä esiopetuksen opettajiin. Suurin osa (5) haastateltavista työskenteli päiväkodissa joko tavallisessa esiopetusryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä. Joukossa oli yksi lastentarhanopettaja, joka työskenteli 3- 5 vuotiaiden lasten ryhmässä. Tässä ryhmässä oleva lapsi kävi esikoulua varhennetussa esiopetuksessa. Yksi haastateltavista työskenteli opettajana erityiskoulussa.

Sovin jokaisen osallistujan kanssa haastatteluajan haastateltavan omalle työpaikalle. Taulukkoon 1 on koottu haastateltavien ammattinimikkeet, työkokemusvuodet HOJKS- lasten kanssa, esiopetusryhmän rakenne ja ikäjakauma, sekä tämän hetkinen HOJKS- lasten lukumäärä esiopetusryhmässä. Tiedot on koottu haastattelun esitietolomakkeesta (liite 1), jonka tein jokaisen haastateltavan kanssa ennen varsinaisen, nauhoitetun haastattelun aloittamista. Haastattelun esitietolomakkeen avulla kerättiin haastateltavien taustatiedot tutkimusta varten.

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot

Ammattinimike	Työkokemus HOJKS- lasten parissa	Ryhmän rakenne	Ryhmän HOJKS- lasten lukumäärä
Erityislastentarhanopettaja	15 vuotta	3-7 v. Ryhmässä 13 lasta	2
Erityislastentarhanopettaja	3 vuotta	2-7 v. Ryhmässä 14 lasta	3
Erityisluokanopettaja	2 vuotta	6- 8 v. 5 oppilasta (esikoulu + 1. luokka)	3
Lastentarhanopettaja	2 vuotta	3-5 v. Ryhmässä 25 lasta	1 (varhennettu eo)
Lastentarhanopettaja	4 vuotta	6-7 v. Ryhmässä 12 lasta	2
Lastentarhanopettaja	5 vuotta	6-7 v. Ryhmässä 8 lasta	1
Lastentarhanopettaja	3 vuotta	6- 7v. Ryhmässä 20 lasta	1

Haastattelun esitietolomakkeen avulla kerättiin tietoja myös siitä, minkälaiset asiat vaikuttivat toimintakauden alussa esiopetuksen suunnitteluun. Haastateltavat kertoivat rakentavansa esiopetuksen toimintaa HOJKSiin kirjattujen tavoitteiden perusteella sekä ryhmän rakenteen perusteella. Lisäksi toiminnassa huomioitiin esiopetussuunnitelman sisältö. Monilla erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla esiopetuksen toiminta ja tavoitteet painottuivat muuhun kuin kognitiivisten taitojen opetteluun. Suurin osa rakensi esiopetuksen toiminnan suunnittelun lasten tarpeiden mukaan sekä lasten mielenkiinnon kohteet huomioiden.

## 5.2 Aineiston keruu

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmät rajoittuvat yleensä havainnointiin, haastatteluun tai narratiiviseen kerrontaan, sekä erilaisiin dokumentointitapoihin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 9–10, 31). Tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä käytettiin yksilohaastatteluja. Silloin kun tiedetään tarkalleen minkälaisia tutkittavia kohderyhmäksi halutaan, voidaan kohdejoukko valita haastateltavien kokemuksen perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74, 86).

Tämän tutkimuksen haastateltavat valittiin sen mukaan, kenellä oli kokemusta HOJKSien laatimisesta esiopetuksessa.

Aloitin tutkimuksen tekemisen perehtymällä teoriaan, jotta ymmärtäisin paremmin tutkimuksessa esiintyviä käsitteitä. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 18, 22) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa teoriaan perehtymistä pidetään tärkeänä, koska tutkimuksessa tarkastellaan teorian ja empirian välistä suhdetta. Teoreettinen viitekehys rajaa haastattelukysymykset juuri siihen, mihin tutkimuskysymyksillä halutaan saada vastaukset (Alasuutari 2014, 79).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla, nauhuria apuna käyttäen. Haastattelu on joustava tapa kerätä tietoa. Haastattelussa voidaan palata aiemmin esitettyyn kysymykseen, tehdä täydennyksiä ja tarkennuksia. Lisäksi haastateltavilta on hyvä pyytää lupa siihen, että haastatteluun voidaan palata vielä jälkikäteen. Ennen haastattelun toteuttamista tulee miettiä, minkälainen haastattelumuoto vastaa juuri oman tutkimuksen tarpeita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 204–206.) Haastattelun sisältö voidaan tehdä joko avoimilla kysymyksillä, puolistrukturoiduilla tai strukturoiduilla kysymyksillä (Metsämuuronen 2008, 37–38). Tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoituja kysymyksiä.

Annoin jokaiselle haastateltavalle lomakkeen (liite 2), johon oli miellekartan tavoin kirjattu haastattelukysymykset. Haastateltavat saivat itse valita, missä järjestyksessä halusivat lähteä kertomaan aiheesta. Olin tehnyt jokaisesta aiheesta lisäkysymyksiä (liite 3), jotka tarvittaessa avasivat aiheita haastateltavalle tai auttoivat minua saamaan tarkemmat vastaukset tutkimuskysymyksiini. Teemahaastattelun ominaispiirre on juuri se, että siinä on ennalta valittuja teemoja, mutta kysymysten tarkkoja esittämismuotoja tai järjestystä ei ole ennalta määritetty (Metsämuuronen 2008, 41; Hirsjärvi ym. 2015, 208). Haastattelun toteuttamisen suunnitteluun tulee panostaa, sillä siihen liittyy myös paljon haasteita. On hyvä pohtia, missä haastattelut toteuttaa. Tilan tulee olla rauhallinen, jossa ei ole ylimääräisiä häiriötekijöitä. Silloin kun ympäristö on haastateltavalle tuntematon, voi henkilö tuntea tilanteen pelottavaksi tai ahdistavaksi (Hirsjärvi

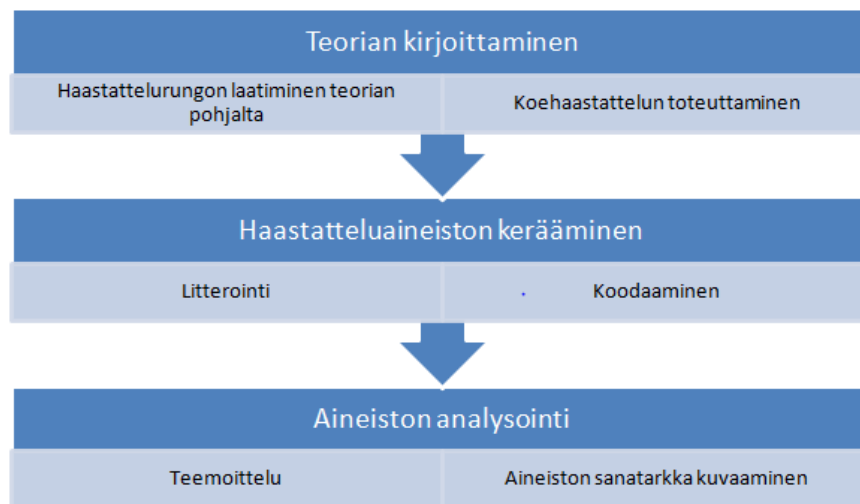
ym. 2015, 206). Toteutin yksilöhaastattelut kasvotusten, haastateltavien omilla työpaikoilla.

Haastattelurungon toimivuus tulee testata koehaastattelun avulla. Sen tarkoituksena on testata, että haastattelukysymysten avulla saadaan vastaukset tutkimuskysymyksiin. Koehaastattelun jälkeen haastattelurunkoa voidaan vielä muokata tai täydentää. Tämä tuo luotettavuutta tutkimukselle. (Hirsjärvi ym. 2015, 211.) Tutkimusta varten tein yhden koehaastattelun. Haastateltavana ollut henkilö oli toiminut vuosia erityislastentarhanopettajana ja hänellä oli koke-musta pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevista lapsista, joille oli laadit-tu HOJKS. Koehaastattelu osoitti haastattelurungon olevan toimiva, eikä sitä tarvinnut muuttaa.

### 5.3 Sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyyy-siä. Tutkimuskysymykset analysoitiin aineistolähtöisesti ja teorialähtöisesti. Sisällönanalyysi sopi hyvin tämän tutkimuksen analysointimenetelmäksi, sillä sitä käytetään juuri erilaisten analyysimenetelmien yhdistäjänä (Tuomi & Sara-järvi 2013, 91). Aloitin analyysivaiheen litteroimalla, eli puhtaaksi kirjoittamalla aineiston sitä mukaa, kun olin saanut haastattelut tehtyä. Koodasin haastattelut tunnistein H1- H7. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 35 sivua. Haastattelujen kestot vaihtelivat 11 minuutin ja 24 minuutin välillä.

Alasuutari (2014, 85) muistuttaa, että nauhuri on erittäin tarkka apuväline, jonka avulla saadaan dokumentoitua sanatarkasti haastateltavien kertoma. Täl-laisessa haastattelun keruumenetelmässä tulee muistaa, että nonverbaalinen viestintä jää huomioimatta. Siksi litterointivaiheessa on hyvä merkitä tarkasti kaikki haastateltavien änkytykset, tauot ja äännepainotukset, joiden avulla saa-daan lisäarvoa tutkimusaineistolle. Litterointivaiheessa pyrin merkitsemään kaikki äänenpainotukset sekä tauot tarkasti ylös. Kuviossa 7 on havainnollistet-tu tämän tutkimuksen aineiston keruu ja - analysointivaiheet.



KUVIO 7. Aineiston keräämisen ja analysoinnin eteneminen

Litteroinnin jälkeen koodasin aineistosta värikoodeilla eri teemoihin liittyvät vastaukset. *Teemoittelun* tarkoituksena on saada vastauksia pilkkomalla aineistoa eri teemojen mukaisesti. Sen avulla voidaan etsiä haastateltavien kertomasta vastauksia haluttuun tutkimuskysymykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92–93.) Koska haastatteluvaiheessa aihe oli valmiiksi teemoiteltu eri osa-alueisiin, helpotti se analyysivaiheessa vastausten jäsentelyä. Joissakin kohdissa haastateltavat vastasivat useampaan kysymykseen samassa vastauksessa. Kun aineistoa lähdetään analysoimaan, tulee aihe rajata tarkasti. Aiheesta raportoidaan kaikki olennainen tieto. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–92.)

Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan sanallistaa lukijalle. Kun aineistoa sanallistetaan sanatarkasti, tuo se tutkimukselle luotettavuutta. Lisäksi lukijan on helppo päästä alkuperäisen aineiston äärelle. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 107–108.) Luotettavuuden parantamiseksi kirjoitin haastateltavien sanatarkkoja lainauksia auki tuloslukuun kursivoidulla tekstillä.

Ensimmäinen tutkimuskysymys analysoitiin *aineistolähtöisesti*. Tätä varten kävin aineiston tarkasti läpi ja etsin vastauksia tutkimuskysymykseen "Mikä on HOJKSin kirjausten merkitys esiopetuksen toiminnan suunnittelussa esiopetuksen opettajan näkökulmasta?" Etsin aineistosta käsitteitä, jotka vastasivat



tutkimuskysymykseen. Alleviivasin vastauksia värikoodeilla, jotka helpottivat vastausten löytämisessä. Tässä analyysimenetelmässä analyysi tehdään puhtaasti aineiston pohjalta, jolloin tutkijan aikaisemmat käsitykset aiheesta eivät saa vaikuttaa analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96).

Aineistolähtöisessä analyysissä on kolme vaihetta: aineiston pelkistäminen, ryhmittely sekä teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108). Aloitin aineiston pelkistämisestä etsimällä tutkimuskysymykseen vastauksia. Etenin Tuomen ja Sarajärven (2013, 109) ohjeen mukaan, eli listasin esiin nousseita ilmaisuja erilliselle paperille. Taulukkoon 2 olen havainnollistanut aineiston pelkistämisen alkuperäisilmausten mukaisesti.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
"Lapselle se on se merkitys, että silloin hänen oikeutensa saada tason mukasta opetusta toteutuu." (H2)	Lapsen oikeus
"Hän saa juuri sitä mitä hän tarvitsee." (H3)	Lapsen etu
"Onhan se tärkeä sille lapselle, koska sitä kautta pyritään sitten edistämään niitä asioita-- ja että tota mikä on sille lapselle haastavaa--" (H5)	Lapsen kehityksen tukeminen
"Ja kyllä sitten HOJKS on sillain siinä suunnittelussa, että aina, aika ajoon, että onko me tehty niin kun sinne on kirjattu, onko niitä tavoitteita niin kun noudatettu ja mikä on ollu hyvä tapa ja mitä pitäis vielä muuttaa." (H7)	Arvioinnin väline
"Ja se tavallaan sit se lapsen toiminnanarviointi siihen HOJKSiin nähden. Et tavallaan et aikuisethan on sopinu sen, et mihin sen lapsen pitäis päästä ja mitä tavoitteita hänelle asetetaan--" (H4)	Toiminnan arviointi

Seuraavaksi ryhmittelin alaluokat pelkistetyistä ilmauksista (taulukko 3). Sen tarkoituksena oli etsiä aineistosta samankaltaisuuksia. Alaluokka kuvaa aineiston sisältöä sekä kuvaa tutkittavaa aihetta. (Miles & Huberman 1994, 11; Tuomi & Sarajärvi 2013, 110.)

TAULUKKO 3. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta

<b>PELKISTETTY ILMAUS</b>	<b>ALALUOKKA</b>
Lapsen oikeus	Lapsen edun huomioiminen
Lapsen etu	
Lapsen kehityksen tukeminen	
Arvioinnin väline	Arvioinnin tuki
Toiminnan arviointi	

Tämän jälkeen aineisto abstrahoitettiin eli luotiin teoreettiset käsitteet. Abstrahointia voidaan jatkaa niin kauan, kuin se on mahdollista aineiston kannalta. Tavoitteena oli yhdistellä luokkia toisiinsa ja saada näin lopullinen pääluokka muodostettua. Abstrahoinnin tehtävänä oli vastata suoraan tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111–112). Taulukossa 4 on esimerkki aineiston abstrahoinnista.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

<b>ALALUOKKA</b>	<b>YLÄLUOKKA</b>	<b>PÄÄLUOKKA</b>
Lapsen edun huomioiminen	Lapselle asetettujen tavoitteiden tukeminen	<b>HOJKS</b> in kirjausten merkitys esiopetuksen toiminnan suunnittelussa
Arvioinnin tuki		

Toinen tutkimuskysymys analysoitiin *teorialähtöisesti* tutkimuksen taustalla olevien oppimisympäristöjen jaottelun mukaisesti. Teemoittelu ohjasi analyysivaihetta, sillä sen mukaan aineistosta etsittiin vastauksia tutkimuskysymykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93, 113). Tässä tutkimuksessa käytettiin deduktiivista analyysia, jossa tavoitteena oli lähteä etsimään vastauksia yleisestä yksittäiseen. Taulukossa 5 on esimerkki siitä, miten yläluokista muodostettiin alaluokkia.

TAULUKKO 5. Esimerkki sosiaalisen oppimisympäristön aineiston pelkistämisestä

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Sosiaalinen oppimisympäristö	"Oppii toimimaan ryhmässä ja muiden kanssa tai häiriintymättä siitä, että siellä onkin lähellä joku toinen." (H4)	Ryhmässä olemisen taito olla häiriintymättä toisista ihmisistä	Kaverisuhteet
	"No sosiaalinen on ehkä just tän kyseisen lapsen kohdalla. Pyritään juuri tähän, että hän vasta opettelee näitä sosiaalisia taitoja." (H1)	Sosiaalisten taitojen opetteleminen	
	"Ryhmän rakenne on ajoittain semmoinen haasteellinen ja aatellaan esim. tällasten sosiaalisten taitojen kasvamista." (H3)	Sosiaalisten taitojen kasvaminen	
	"Just sitä leikkiä ja oman ryhmän kans toimimista ja sitä osallisuutta." (H7)	Leikkitaitojen tukeminen ja osallisuus ryhmässä	Leikkitaidot
	Hän tarvitsee tukea näihin leikkitaitoihin ja tota sosiaalisiin suhteisiin." (H6)	Leikkitaitojen ja sosiaalisten suhteiden tukeminen	

Deduktiivisesti edellisessä esimerkissä oli ensin yksi suuri yläluokka, jonka jälkeen tuli haastateltavien yksittäisiä vastauksia. Niiden avulla aineistosta tehtiin pelkistettyjä ilmauksia, joka lopulta muodostivat lopulliset alaluokat. Värikoodaukset auttoivat hakemaan haastateltavien vastauksista suoria ilmauksia yläluokkien alle.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ja tutkimuksen edetessä tuli esille monia eettisiä kysymyksiä. Jo tutkimusaiheen valintaa suunniteltaessa tuli miettiä, miten aineiston saa kerättyä niin, että se ei loukkaa tai arvostele ketään. Tutkimussuunnitelmassa tuli avata kaikki aineistonkeruuseen liittyvät menetelmät ja yleiset asiat, jotta tutkimukseen osallistujat tiesivät mihin lupautuivat. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 126–128.)

Tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. Tämä mainittiin jo tutkimuslupahakemuksessa. Alunperin tutkimusaineisto oli tarkoitus kerätä kahden ryhmähaastattelun avulla, videointia apuna käyttäen. Haastatteluun ilmoittautui vain yksi vapaaehtoinen. Vaihdoin aineistonkeruumenetelmän yksilöhaastatteluiksi ja jätin videoimisen pois. Tämän jälkeen sain haastateltavia tutkimukseeni paremmin. Kaikki eivät silti halunneet osallistua tutkimukseen, mutta tutkijana kunnioitin myös päätöstä olla osallistumatta. Painotin haastateltaville, että vastaukset raportoidaan anonyymisti, eikä henkilöitä näin ollen voida tunnistaa tekstistä. Tämän toteuttamiseksi tutkimuskaupungin maininta jätettiin tekstistä kokonaan pois. (Tuomi & Sarajarvi 2013, 131.)

Koska tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia haastateltavien omista kokemuksista, oli eettiset lähestymistavat otettava huomioon (Tuomi & Sarajarvi 2013, 129). Tutkijana en saanut arvostella tai kyseenalaistaa kenenkään vastauksia. Jokainen vastaus oli arvokas ja tutkijana minun tuli kunnioittaa sitä, että haastateltavat halusivat jakaa omia kokemuksiaan. Tutkijana pohdin myös sitä, oliko siitä haittaa kun tunsin osan haastateltavista ennestään. Pohdittuani asiaa, tulin siihen tulokseen, että asia ei vaikuttanut tutkimuksen tekemiseen. Tässä kohtaa koin tärkeäksi sen, että asetuin tutkijan asemaan jokaisen haastateltavan kohdalla. Tällä tarkoitan sitä, että keskustelimme vain haastatteluun liittyvistä asioista. Olin täysin haastattelijan roolissa, enkä kommentoinut vastauksia tai kertonut omia ajatuksiani tai mielipiteitäni aiheesta.

Haastateltavat eivät saaneet tiedoksi sitä, ketkä kaikki esiopetuksen opettajat kaupungista osallistuivat tutkimukseen. Näin ollen he eivät myöskään saaneet selville sitä, missä järjestyksessä haastattelut etenivät. Tämä suojasi koodausten H1- H7 aikajärjestyksen tunnistettavuutta. Tutkimuksen valmistuttua pidin huolen, että aineisto tuhottiin eikä se missään tutkimuksen vaiheessa joutunut väärin käsiin.

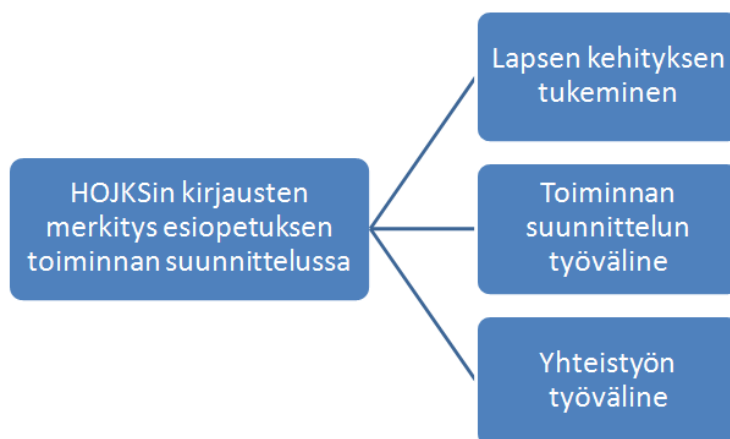
Tässä tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Näihin kuuluivat muun muassa oman tiedekunnan graduohjeiden noudattaminen, rehellisyys sekä yleinen huolellisuus ja tarkkuus niin tutkimuksen ra-

portin kirjoittamisessa, kuin suullisessa esittämisessä. Tarkkuutta vaati tutkimusaiheen suunnittelutyö, sekä tutkimuslupien huolellinen laatiminen. Tutkimuslupaan, valmiiseen työhön sekä tutkimuksen esittämisessä pyrin avaamaan työn vaiheita huolellisesti ja avoimesti, tieteellisiä käytäntöjä noudattaen. (Tuomi & Sarajarvi 2013, 132 – 133.)

## 6 TULOKSET

### 6.1 HOJKSin kirjausten merkitys esiopetuksen toiminnan suunnittelussa

Kaikki haastateltavat pitivät HOJKSin tärkeimpänä merkityksenä sitä, että HOJKSiin oli kirjattu lapsen tuen tarpeet, vahvuudet ja käytetyt menetelmät, joilla tukea annetaan. HOJKSin nähtiin olevan lapsen oikeus, sillä sen avulla lapsen koettiin saavan oikeanlaista tukea ja oikein kohdennettua tavoitteellista esiopetusta. Kuviossa 8 on esitetty HOJKSin kirjausten merkitys haastateltavien kokemana.



KUVIO 8. HOJKSin kirjausten merkitys esiopetuksen toiminnan suunnittelussa

Haastateltavat näkivät HOJKSin arvioinnin välineenä sekä työtä ohjaavana asiakirjana. Sen avulla arvioitiin ja päivitettiin kirjattuja tavoitteita. HOJKSin kirjausten koettiin jäsentävän esiopetuksen opettajan suunnittelutyötä. Haastateltavat korostivat moniammatillisen tiimin ja lapsen vanhempien osallisuutta tavoitteiden kirjaamisessa. HOJKSiin kirjatut tavoitteet määrittivät esiopetuksen toiminnan suunnittelua. Lapsen osallisuus esiopetuksen toiminnan suunnittelussa korostui lapsen mielenkiinnon kohteiden sekä kuulluksi tulemisen kautta.

### 6.1.1 Lapsen kehityksen tukeminen

Suurin osa haastateltavista korosti HOJKSin kirjausten merkityksen edistävän lapsen edun toteutumista esiopetuksessa. HOJKSien kirjausten avulla pystyttiin vastaamaan paremmin erityisen tuen tarpeisiin. Kun lapselle asetetut tavoitteet oli kirjattu ylös, tuli toiminnan suunnittelusta tavoitteellista, jolloin lapselle pystyttiin tarjoamaan laadukasta esiopetusta. *Hän saa juuri sitä mitä hän tarvitsee* (H3). HOJKSia kuvailtiin lapsen oikeutena. HOJKSin kirjausten avulla lapselle voitiin tarjota hänen kehitystasonsa mukaista esiopetusta. *Onhan se tärkeä sille lapselle, koska sitä kautta pyritään sitten edistämään niitä asioita--* (H5). Haastateltavat pitivät tärkeänä, että HOJKSissa ilmeni kaikki ne asiat, joissa lapsi tarvitsi tukea, mitkä olivat lapsen vahvuudet ja miten tukea annettiin.

HOJKSit toimivat arvioinnin välineenä. Lapselle kirjattuja tavoitteita muutettiin ja tarkennettiin lapsen kehityksen edistymisen myötä. HOJKSeihin kuitenkin palattiin vaihtelevasti ja sinne tehtyjä kirjauksia päivitettiin kirjallisesti vain vähän. *--onko me tehty niin kun sinne on kirjattu, onko niitä tavoitteita niin kun noudatettu ja mikä on ollut hyvä tapa ja mitä pitäisi vielä muuttaa* (H7). HOJKSien avulla arvioitiin toiminnan ja tavoitteiden välistä suhdetta. Opettajat arvioivat muun muassa sitä, oliko suunniteltu toiminta lapselle tarpeeksi haastavaa, vai tuliko toimintaa muuttoa. *--mennäänkö nyt lapsen kykyjen ääri rajoilla, vai onko liian helppoa* (H2). HOJKSien tavoitteiden kirjaamisen koettiin helpottavan esiopetuksen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista niin, että jokaisen lapsen yksilölliset tuen tarpeet ja menetelmät pystyttiin integroimaan koko ryhmän toimintaan ja arkeen sopiviksi. HOJKSeihin kirjattiin niitä menetelmiä, joita tavoitteiden asettamisessa ja saavuttamisessa käytettiin. *--et itseä helpottaa se, et tavallaan niin kun tulee kirjattua ne asiat, mitä OIKEESTI tässä tavoitellaan--* (H1). HOJKSeihin tehtyjä kirjauksia pidettiin työvälineenä siihen, että esikoulun arki saatiin sujuvaksi erityistä tukea tarvitsevalle lapselle.

### 6.1.2 Toiminnan suunnittelun työväline

HOJKSien kirjausten merkityksenä koettiin olevan paitsi lapsen etu, mutta myös esiopetuksen opettajan etu. Haastateltavat näkivät HOJKSia työtä ohjaavana asiakirjoina, jotka ohjasivat ja selkeyttivät esiopetuksen toiminnan suunnittelua konkreettisten tavoitteiden kautta. HOJKSien koettiin tekevän suunnittelusta tavoitteellista ja niiden nähtiin luovan toiminnalle suunnan. *Mun mielestä erityisopetuksen ydin on se, että aina on jokin suunnitelma, jotakin tässä niin kun yritetään* (H2). HOJKSeihin kirjattiin painoalueet, joita toiminnassa pyrittiin painottamaan. *--ainakin se tarkoittaa. Sitten voi painottaa niitä alueita--* (H6).

HOJKSien kirjaukset määrittivät tavoitteet yksilöllisesti. Esiopetuksen opettajan tehtävänä oli huomioida koko ryhmän rakenne ja tuen tarpeet. Kun HOJKSia oli saatu kirjattua toimintakauden alussa, antoivat ne esiopetuksen opettajalle kokonaiskuvan esiopetusryhmästä ja siitä, miten toimintaa lähdettiin suunnittelemaan. *Millaiseksi se meidän arkirytmistä sitten muodostuu ja millaisia tiloja minäkin vuonna tarvitaan ja, tai millaisia niin kuin pienryhmäjakomahdollisuuksia ja tosiaan niin kun sitten se, että moniammatillinen porukka on ollu kattomassa, et mitä kaikkea pitää ottaa huomioon--* (H3). Haastateltavat korostivat, että HOJKSiin kirjattujen tavoitteiden tuli olla saavutettavissa eikä niitä saanut olla liikaa. Jos tavoitteita oli asetettu liikaa, niiden koettiin kuormittavan toiminnan suunnittelua.

HOJKSia kuvailtiin *armottomaksi työvälineeksi* (H3), joka asetti paineita, jos tavoitteisiin ei päästyäkään. Tavoitteita piti pystyä karsimaan ja ne tuli osata laittaa tärkeysjärjestykseen. Opettajan tuli tällöin pohtia, minkälaiset tavoitteet tukevat parhaiten lapsen sen hetkistä kehitystä. Jos tavoitteisiin ei päästy, tuli pohtia onko yritetty asettaa liian kovat tavoitteet, jotka eivät olleet käytännössä realistisia saavuttaa. Yksi opettajista mainitsi, että usein aikuiset asettivat tavoitteet lapselle ja joskus ne saattoivat olla valitettavasti liian korkealentoisia, jolloin käytännössä huomattiin, että ne eivät vastanneet lapsen kehitystasoa. *Ja se tavallaan sit se lapsen toiminnanarviointi siihen HOJKSiin nähden. Et tavallaan et aikuisetahan on sopinu sen, et mihin sen lapsen pitäis päästä ja mitä tavoitteita hänelle asetetaan--* (H4).



Esiopetuksen opettajan tuli ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa myös lapsen osallisuus. Opettajan tehtävänä oli havainnoida sitä, minkälaisista asioista lapset olivat kiinnostuneita. *--et jos hän jostakin asiasta kiinnostuu niin siitähän me lähetään sit niin kun hänen kanssaan työstään, että sieltä kauttahan se lähtee se suunnittelu kaiken kaikkiaan--* (H1). Havainnoinnin merkitys korostui erityisesti sellaisten lasten kohdalla, joilla ei ollut kommunikaation välinettä ilmaista mielipiteitään. Havainnoinnissa huomioitiin lasten kokonaisvaltainen kehonkieli, kuten ilmeet, eleet, äänteet ja katset. *Tietysti varmasti havainnoida paljon sellasia lapsia, jotka eivät sitä osaa kertoa--* (H3). Monet opettajat käyttivät kuvia tai esineitä lasten kommunikaation apuna. Lapset saivat valita kuvista heitä kiinnostavia asioita. Lapsille annettiin esimerkiksi mahdollisuus valita muutamasta vaihtoehdosta. *--kuvathan auttaa siinä todella hyvin. et nyt sä voit näistä valita tavallaan, et ei oo niin aina, et sä teet tätä. Vaan et pystyy valitsemaan--* (H1).

Osa opettajista keskusteli lasten kanssa siitä, minkälaisia asioita lapset itse odottivat esiopetusvuodelta ja mitä he halusivat oppia ennen kouluun lähtemistä. *-- mitä lapsi odottaa nyt eskarivuodelta, mikä on sille niin kun se mitä hän ajattelee, että eskari on--* (H2). Tavoitteena oli, että ainakin osa toiminnan suunnittelusta lähtisi lasten mielenkiinnon kohteista. *Paljon lähtee lapsista myöskin* (H4). Toiminnan suunnittelussa huomioitiin lasten vahvuusalueita. *--hyödynnetään sit niitä vahvuusalueita siinä* (H1). Haastateltavat kokivat, että silloin kun lapset saivat itse valita toiminnan, lapset olivat aidosti kiinnostuneita ja jaksoivat motivoitua tekemiseen. *--että jos on niin kun muutamakin vaihtoehto, et sais valita sen että millä tavalla lähtee työstämään sitä asiaa, että on se mielekäs ja se into siihen asiaan, ettei se heti tunnu vaikeelta ja tylsältä--* (H5). Mielekkään tekemisen kautta lapset saivat onnistumisen kokemuksia.

Lasten osallisuutta korostettiin myös päivän kulun etenemisessä. Lapset saivat itse vaikuttaa esimerkiksi päiväjärjestykseen tietyissä kohdissa päivää tai päättää aamupiirillä pienistä asioista. *--tekee ne ja kertoo ne ja sit he päättää mikä on alkuleikki--* (H6). Usein leikeissä lapset hakeutuivat heitä kiinnostavien asioiden äärelle. *-- just tällasessa leikin omasessa toiminnassa ja tällasessa niin korostuu sit se lapsen oma motivaatio hakeutua esimerkiks johonkin tiettyjen välineiden äärelle* (H4).

Vapaat leikkitilanteet olivat opettajille hyvä tilanne havainnoida lapsia, sillä leikin kautta lapset osoittivat kiinnostuksen kohteitaan.

### 6.1.3 Yhteistyön työväline

HOJKSeja pidettiin asiakirjoina, jotka sitouttivat toimintaan ja loivat yhtenäiset toimintatavat koko esiopetusryhmän henkilökunnalle, lasten vanhemmille sekä moniammatilliselle tiimille. Kun toiminta oli yhdenmukaista, tavoitteisiin pääsemisen koettiin olevan helpompaa. Yhteiset toimintatavat selkiyttivät lasten kanssa toimimista ja lapset itse oppivat tietämään mitä heiltä odotettiin. Yhteisten toimintatapojen toteutumisen koettiin olevan yksi tapa siinä, miten HOJKSit näyttäytyivät lasten elämässä ja miten lapset hyötyivät HOJKSeista.

HOJKSeja pidettiin tärkeinä yhteistyön välineenä koulun ja kodin välillä. Koulun puolella yhteistyön koettiin olevan erilaista kuin päiväkodissa, sillä vanhempia tavattiin yleensä vain puolivuositain, juuri HOJKSien päivittämisen yhteydessä. Yhteisten toimintatapojen merkitys korostui erityisesti silloin, kun lapsen kanssa työskenteli useampi henkilö. HOJKSien tavoitteiden konkreettinen tuominen arkeen ja toimintatapojen miettimisen koettiin olevan lasten oppimisen kannalta tärkeää. -- *mä nään sen merkityksen just, että kun on paljon niitä muita aikuisia, joiden kanssa pitää jakaa ne HOJKSin tavoitteet, ni se tulee sen HOJKSin läpikäymisen myötä* (H4).

Moniammatillisen tiimin kokoontuminen puolestaan toi esille jokaisen ammattiryhmän tuntemuksen lapsesta, ja tuen siitä, että tavoitteet oli mietitty yhdessä. Moniammatillisen tiimin jäsenten mielipiteiden nähtiin vahvistavan opettajan omaa näkemystä lapsen kehityksestä. Sitä pidettiin tärkeänä, että tuen tarpeet ja tavoitteet oli arvioitu yhdessä. *Ja mä koen sen sillain niin kun itselle siinä mielessä niin kun merkityksellisenä, et joku muukin on minun kanssa arvioinu, et mitkä on nyt ne* (H3). Tavoitteiden, tuen tarpeiden ja lapsen vahvuuksien kautta saatiin kokonaiskuva lasten taidoista ja kehityksestä. Näitä tietoja hyödynnettiin tulevan koulupolun miettimisessä ja tiedonsiirtämisessä nivelvaiheissa, kun lapset siirtyivät esiopetuksesta kouluun. *Hänen verkostonsa ja lähipiirinsä on miet-*

*tinyt sen, että mitä hän tarvitsee nyt tän koulupolkunsa alussa ja silloin se on niin kun yhdessä suunniteltu häntä varten (H2).*

Tiedon jakamista tiimin kanssa pidettiin tärkeänä yhtenäisten toimintamenetelmien käyttämisen vuoksi. HOJKSien kirjausten merkitys oli luoda yhtenäiset linjaukset toiminnalle. Kun HOJKSeihin kirjatut tavoitteet olivat koko ryhmän tiedossa, sen nähtiin sitouttavan jokaisen tiimin jäsenen toimimaan yhteisesti sovittuihin asioihin. Jokaisen aikuisen tuli tietää, minkälaiset tavoitteet lapselle oli asetettu ja miten niihin pyrittiin pääsemään. Kaikissa ryhmissä työskenteli erityisavustaja. Tiedonsiirtoa erityisavustajille pidettiin tärkeinä. --*siirrän sen myös tähän avustajalla nää tiedot, et mitä painotetaan ja mitä niin kun pitää ottaa huomioon lapsen kanssa (H6).*

Haastateltavat kokivat haasteeksi sen, että HOJKSien kirjaaminen, etukäteissuunnittelu ja tiedon jakaminen palaverin jälkeen veivät aikaa. Esiopetuksen opettajat toivoivat, että lapsiin saisi tutustua rauhassa ennen HOJKS- palavereja, jotta opettajat oppisivat tuntemaan lapset ja heidän tuen tarpeet. Haasteeksi nostettiin HOJKSeihin kirjattujen tavoitteiden muistaminen arjessa.

HOJKS- pohjat jakoivat mielipiteitä. Osa haastateltavista koki sen nykyisenään toimivaksi ja palvelevan etenkin monivammaisia lapsia. HOJKS- pohjiin toivottiin selkeyttä ja monipuolisuutta. Kirjausten kuvattiin olevan usein päällekkäisiä ja monimutkaisia, sekä HOJKSien nähtiin olevan kokonaisuuksina liian laajoja. *Et se ois enemmän selkeempi tässä arjen käytössä. Ja että ei ois ehkä sellasta päällekkäisyyttä (H5).* HOJKS- pohjiin toivottiin kohtaa, jossa lasta voisi kuvaila enemmän. *Aina mä sitä niin kun mietin tiedonsiirtopalaverissa varsinkin, että näkykö tässä se, minkälainen lapsi mulla on ollu, minkälaista lasta mä oon lähettämässä kouluun (H2).*

## **6.2 Oppimisympäristöt lapsen kehityksen tukena**

Oppimisympäristöihin liittyen haastateltavat toivat esille eniten sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristöjen merkityksiä. Niiden koettiin vaikuttavan kokonaisvaltaisesti lasten kehitykseen. HOJKSeihin kirjattiin pääasiassa sosiaa-

lisiin taitoihin sekä pedagogisiin menetelmiin liittyviä tavoitteita. Fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä tavoitteita ei juurikaan kirjattu HOJKSeihin. Osa opettajista kertoi pitävänsä fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä asioita itseltään selvyytenä. Psyykkisessä oppimisympäristössä panostettiin turvallisen ilmapiirin luomiseen, koska sen vaikutusten nähtiin heijastuvan monelle eri osa-alueelle.

### 6.2.1 Pedagoginen oppimisympäristö

Haastateltavat kertoivat, että pedagogista oppimisympäristöä määrittivät esiopetusryhmän rakenne sekä lapsen yksilölliset tavoitteet HOJKSeissa. Monissa esiopetusryhmissä pedagogista osaamista tarvittiin kommunikaation, vuorovaikutuksen, sosiaalisten taitojen sekä leikkitaitojen tukemisessa. Peruspedagogiikan lisäksi panostettiin oppimisvalmiuksien tukemiseen muun muassa eriyttämisen avulla. Kuviossa 9 on jäsennetty esiin nousseita pedagogisen oppimisympäristön tavoitteita ja niissä käytettyjä menetelmiä.

HOJKSeihin kirjattujen tavoitteiden kautta esiopetuksen toiminta oli useamman esikoululaisen kohdalla eriytettyä. Tällä tarkoitettiin tehtävien ja tavoitteiden yksilöllistämistä lapsen tavoitteiden mukaisesti jossakin tietyssä asiassa, kuten esikoulutehtävien tekemisessä. Osa haastateltavista kertoi, että erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tehtiin esiopetussuunnitelman mukaisesti sisältöalueisia tehtäviä, kuten äidinkielen ja matematiikan harjoituksia. -- *ihan järjestelmällisesti käydään myös niin kun ihan näitä matematiikan ja äidinkielen harjoitteita* (H6).

Esikoulun tavoitteet:	Käytetyt menetelmät:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esikoulutehtävät</li> <li>• Esikouluvalmiudet</li> <li>• Sosiaaliset taidot</li> <li>• Vuorovaikutustaidot</li> <li>• Kommunikaation tukeminen</li> <li>• Arkitaidot</li> <li>• Ryhmätyöskentelyt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eriyttäminen</li> <li>• Yksilölliset tavoitteet</li> <li>• Leikki</li> <li>• Pienryhmätoiminta</li> <li>• Toiminnallisuus</li> <li>• Pelit, iPadit</li> <li>• Erityisavustajan tuki</li> <li>• Visuaalinen tuki</li> <li>• Ohjeiden pilkkominen ja kertaaminen</li> </ul>

KUVIO 9. Pedagogisen oppimisympäristön merkitys lapsen tavoitteiden tukemisessa

Tehtävät olivat useimmiten helpotettuja versioita. Esiopetuksen opettajan tehtävänä oli laatia lapselle erilliset tehtävät, joissa oli mietitty juuri kyseisen lapsen taitotasoa. *Ei oo samanlaiset vaatimukset sitten taas kun jollain toisella (H5).* Tehtäviä toteutettiin kynätehtävien lisäksi toiminnallisesti, liikuntaa apuna käyttäen. Myös erilaisia pelejä ja iPadeja hyödynnettiin opetuksessa. *Ja sitten mitä on näitä pelejä ja padeja ja muita, että niitten käyttäminen ja soveltaminen siinä oppimisen tukena sitten kanssa (H5).*

Koulun yhteydessä olevat esikoulut toimivat yhteistyössä alaluokkien kanssa. Tällöin tuen tarpeet siirrettiin lapsen mukana uuteen ryhmään. Kun lapsi toimi erilaisissa ryhmissä, haastoi se opettajan pohtimaan käyttämiensä menetelmien soveltuvuutta uudessa tilanteessa ja ympäristössä. Opetuksessa huomioitiin ohjeiden antamisen muoto ja selkeys. Ohjeita pilkottiin lyhyiksi tai käytettiin visualisointia tukena. Ohjeiden ymmärtämisen kertaamiseen käytettiin aikaa.

Kouluvalmiuksia pidettiin tärkeinä. Esiopetuksessa harjoiteltiin muuan muassa viikkorytmin noudattamista. Lapset oppivat, että jokaisen täytyi tehdä tiettyjä asioita, vaikka ne eivät sillä hetkellä kiinnostaisi. *--valmistaa lasta siihen*

*sillä tavalla koulun omaisuuteen, että eskari on tiettyinä päivinä, tiettyinä aikana vaikka se ei just silloin kenties huvittaisi (H2).*

Osassa esiopetusryhmissä oli esiopetuksen kertaajia. Opettajat toivat esille, että esikoulun kertaaja toimi ison ryhmän mukana, eikä yksilöllistettyä toimintaa toisena esiopetusvuotena tehty samalla tavalla, kuin ensimmäisen esiopetusvuoden aikana. Toiminta perustui enemmän ryhmän mukana toimimisen taitoihin ja sosiaalisten taitojen opettelemiseen. *Viime vuonna toki oli kirjaimet ja numerot ja ryhmässä toimiminen ja sellaset asiat. Et nyt niitä enemmän sit vahvistetaan, niitä semmosia sosiaalisia taitoja (H3).* Esikoulun kertaajien kanssa harjoiteltiin kouluvalmiuteen liittyviä asioita, kuten omatoimisuutta, itsestä ja tavaroista huolehtimista. Yhdessä esiopetusryhmässä oli varhennettua esiopetusta käyvä lapsi. Tavoitteena hänen kohdallaan oli sosiaalisten taitojen sekä kommunikation harjoittelu. *Varsinaista esiopetusta kun ei meillä nyt sillai vielä, mutta tavallaan toi niin kun viskarit ja nelivuotiaat mejän ryhmässä niin siihen toimintaan tuki. (H1).*

Suurin osa haastateltavista korosti arkitaitojen oppimista esiopetuksen tavoitteena. *--opetellaan pitämään sukkia jalassa tai opetellaan vaikkapa syömään lusikalla tai tällasia (H4).* Arkitaitojen rinnalla harjoiteltiin sosiaalisia taitoja sekä tuettiin kielen kehitystä.

Vaikka toiminta oli suurella osalla lapsista yksilöllistettyä, pyrittiin siihen, että kaikki lapset pystyivät työskentelemään samassa tilassa. Ryhmään kuulumisen tunnetta haluttiin tukea. Ryhmään kuulumisen tunnetta vahvistivat sosiaalisten taitojen ja leikkitaitojen tukeminen. *Just sitä leikkiä ja oman ryhmän kanssa toimimista ja sitä osallisuutta (H7).* Opettajat mainitsivat, että leikin tukemiseen käytettiin kuvia, tukiviittomia ja aikuista leikin tukijana. *-- leikissä on aikuinen apuna, joka auttaa siinä kommunikoinnissa (H7).*

Pienryhmätoiminnan koettiin vahvistavan ryhmään kuulumisen tunnetta, edistävän lasten keskinäistä vuorovaikutusta sekä sen avulla voitiin tukea lasten leikkiä. Pienryhmissä aikuinen pystyi tarjoamaan lapselle yksilöllisempää tukea kuin isossa esikouluryhmässä. *--pienryhmissä paljon toimitaan-- (H1).* Pienryhmissä lasten uskottiin näyttävän rohkeammin tunteitaan ja tulevan parem-

min kuulluiksi. Myös kommunikaatiotaitojen kehittymistä pystyttiin tukemaan tehokkaammin pienryhmissä. *--paljon tehty niitä kuvia ja opeteltu tukiviittomia ja suunniteltu niitä pienryhmiä, ja sitä leikin osuutta (H7).*

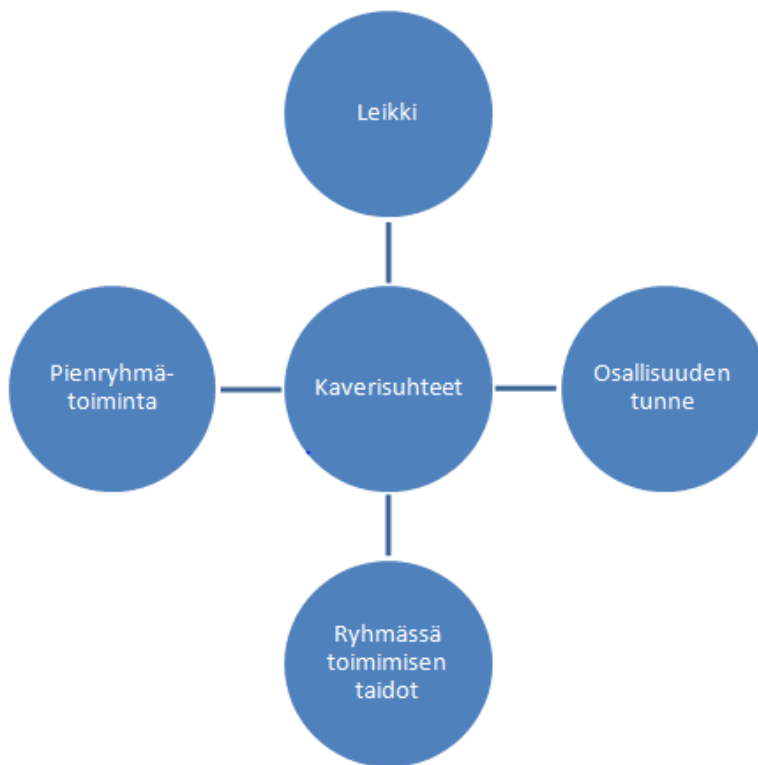
## 6.2.2 Sosiaalinen oppimisympäristö

Sosiaalisen oppimisympäristön merkitystä painotettiin kaikkien haastateltavien vastauksissa. Erityisesti kaverisuhteiden merkitystä ja leikkitaitoja korostettiin. Opettajat pitivät tärkeänä ryhmässä olemisen taitoja ja ennen kaikkea ryhmään kuulumisen tunnetta (kuvio 10).

Esiopetuksen opettajat kertoivat, että HOJKSeihin oli kirjattu sosiaalisiin taitoihin liittyviä tavoitteita, kuten kaverisuhteiden luomiseen sekä leikkitaitoihin liittyviä tavoitteita. Kaverisuhteita tuettiin pienryhmätoiminnalla sekä tuetulla leikillä. Tuetulla leikillä haastateltavien vastauksissa tarkoitettiin aikuisen mukana olemista leikissä sekä kuvien käyttöä kommunikaation tukena. HOJKSien kirjausten avulla aikuiset joutuivat pohtimaan menetelmiä, joita kaverisuhteiden tai leikkitaitojen tukemisessa käytettiin. *Me mietittiin HOJKSiin paljon niitä kaverisuhteita esimerkiks. Ja että miten tää lapsi pääsee leikkeihin mukaan (H7).*

Vertaisten merkitys leikeissä korostui, sillä lasten koettiin oppivan toisiltaan uusia taitoja. Kun aikuiset tunsivat lapset, pystyttiin lasten välisiä kaverisuhteita tukemaan muun muassa pienryhmiin jakamisella. Ryhmäjakojen tuli olla pedagogisesti perusteltua ja siinä tuli ottaa huomioon koko ryhmän rakenne ja lasten kehitystasot.

*--integroiduissa erityisryhmissä HOJKS- lapsille löytyy oman tasonsa, vaikka ei välttämättä oman ikäistä, niin löytyy oman tasoista seuraa. Ja toisaalta myös sellasta pystyvämpää, joiden kanssa on ehkä helpompikin vielä harjoitella sitä et he vähän joustaa ja myötää jos toinen ei ihan osukkaan kohille taidoissa (H2).*



KUVIO 10. Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys lapsen tavoitteiden tukemisessa

Kaverisuhteiden merkitys näkyi myös lapsen osallisuuden tunteessa. Lapsia tuettiin koko ryhmän osallisuudessa olemalla täysivertainen muiden lasten kanssa. Pienryhmien nähtiin tukevan osallisuutta. Pienryhmän kerrottiin olevan paras muoto silloin, kun sosiaalisia taitoja vasta harjoiteltiin. Sen avulla annettiin lapselle *mahdollisimman pieni alku* (H1) harjoitella sosiaalisia taitoja. Lasten osallisuutta tuettiin tarjoamalla erilaisia kommunikaatiokeinoja, joilla lapset pystyivät ilmaisemaan itseään. Kuvien ja tukiviittomien merkitystä korostettiin. Nämä tukimuodot mainittiin usean esiopetusryhmän tukimenetelmiksi.

Ryhmämuotoisen toiminnan nähtiin tukevan lasten oppimista. Useilla erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla kävi viikoittain terapeutteja, jolloin toiminta tapahtui kaksin aikuisen ja lapsen välillä. Vaikeavammaisten lasten opetuksessa oli vuosia toimittu niin, että oppilaat olivat työskennelleet omassa tilassa. Tällaisesta toimintatavasta pyrittiin pois ja opetuksessa korostettiin ryhmämuo-



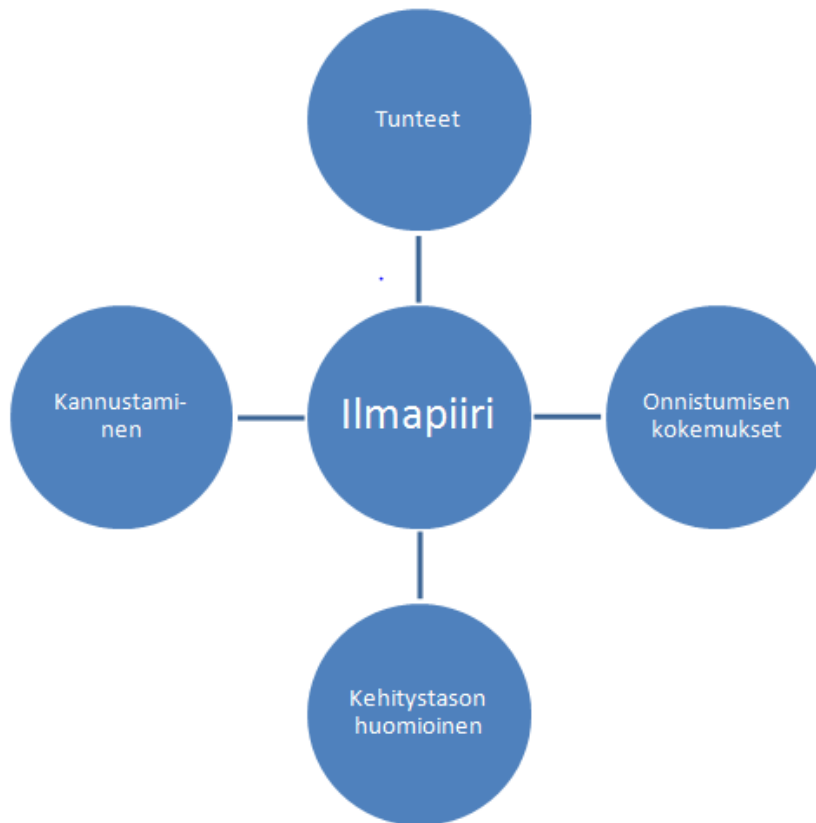
toista opetusta. *Hän oppii toimimaan ryhmässä ja yhdessä muiden kanssa tai häiriintymättä siitä, että siellä onkin lähellä joku toinen* (H4). Ryhmämuotoisen opetuksen avulla lasta valmistettiin tulevaisuutta ja koulun ulkopuolista elämää varten. Lapsen tuli pystyä toimimiaan erilaisten ja tuntemattomienkin ihmisten kanssa. Tätä kuvattiin *sosiaalisena rohkeutena* (H2).

### 6.2.3 Psyykkinen oppimisympäristö

Psyykkisestä oppimisympäristöstä haastateltavat toivat esille ilmapiirin merkityksen. Opettajat uskoivat, että lapset eivät uskalla näyttää tunteitaan, jos ilmapiiri ei ole hyväksyvä ja turvallinen (kuvio 11).

Haastateltavat korostivat, että ilmapiirin tuli olla hyväksyvä ja sen tuli sallia lapset juuri sellaisina kuin he ovat. Erilaisuuden hyväksymisen nähtiin ehkäisevän syrjimistä. *Kaikki tulee toistensa kanssa toimeen* (H5). Aikuisen tuella ja läsnäolemisella pyrittiin luomaan turvallinen ilmapiiri. Hyväksyvän ilmapiirin luominen koski kaikkia ryhmään kuuluvia, niin lapsia, aikuisia kuin vanhempiakin. Aikuisten tuli omalla esimerkillään ja asenteillaan opettaa lapsille erilaisuuden hyväksymistä. *Pelättiin sitä, et onko lapsilla jotakin ennakkokäsityksiä tai lasten vanhemmillä tai meillä* (H7).

Positiivisen palautteen nähtiin antavan lapsille tunteen, että he olivat hyviä. Haastateltavat uskoivat tämän kasvattavan lasten itsetuntoa. *Kannustamalla, rohkaisemalla--* (H6). Aikuisen roolilla oli merkittävä vaikutus lasten itsetunnon kehittämisessä. Aikuisen tehtävänä oli tarjota lapsille asioita, joiden kautta lapset saivat onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemusten puolestaan nähtiin motivoivan lapsia oppimaan uusia asioita.



KUVIO 11. Psykkisen oppimisympäristön merkitys lapsen tavoitteiden tukemisessa

Esiopetuksen toiminnan suunnittelussa huomioitiin lasten kehitystaso. Esiopetuksen toiminnan tuli olla tarpeeksi haastavaa, ja toiminnassa tuli jatkuvasti havainnoida lapsia, jotta voitiin huomata oliko tekeminen liian helppoa tai ääri- rajoilla toimimista. Myös liian helppo toiminta saattoi lannistaa motivaation tekemiseen.

*---tänä vuonna mulla kävi sillä tavalla syksyllä, että ehkä vaadin liikaa toiselta oppilaalta ja näin melko pian, että nyt on niin raskasta, että me ei voida niin kun tätä jatkaa. Sit aika lennossa vaihdettiin suunnitelmaa (H2).*

Toiminnan suunnittelun tukena käytettiin ennakkointia ja strukturointia, joiden nähtiin helpottavan lasten orientoitumista tekemiseen. Ennakoinnin avulla lapsia valmistettiin tuleviin tapahtumiin, jolloin turhat tunnepurkaukset voitiin

minimoida. Strukturoinnin avulla lasten nähtiin oppivan tuntemaan päivän tapahtumat. Niiden koettiin helpottavan lapsia muun muassa siirtymätilanteissa.

#### 6.2.4 Fyysinen oppimisympäristö

Haastateltavien käsitys fyysisestä oppimisympäristöstä vaihteli sen mukaan, missä lapset kävivät esikoulua. Päiväkodeissa fyysistä oppimisympäristöä pidettiin turvallisena. Vaikeavammaisille lapsille rakennetussa koulussa fyysiseen oppimisympäristöön oli panostettu jo rakennusvaiheessa. Haastateltavat kertoivat, että HOJKSeihin ei oltu kirjattu fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä tavoitteita, koska niitä pidettiin itsestään selvinä asioina. Haastateltavat pitivät tärkeänä fyysistä koulupolun miettimistä ja sen mukaisesti tähtääviä tavoitteita lasten esiopetuksen toiminnan suunnittelussa (kuvio 12).

Päiväkotiympäristön nähtiin olevan turvallinen paikka lapsille, koska ympäristössä oli huomioitu turvallisuus tiloissa ja aikuisten määrä oli resursoitu ryhmän kokoa vastaavaksi.

*---mä koen, että tämmönen päiväkotiympäristö on tosi turvallinen ympäristö lapselle, joka tarvii vielä sellasta jatkuvaa huolenpitoa ja silmälläpitoa, et täällä on kuitenkin aika pienet ympyrät, aikuisia paljon, aidatut alueet, ihan tämmöset perusasiat (H7).*

Fyysisen ympäristön merkitystä ja esteettömyyttä korostettiin erityisesti erityiskoulussa. Esteettömyys oli avainasemassa lasten osallisuudelle ja valintojen tekemiselle. Opettaja uskoi, että lapset eivät pysty tekemään valintoja, jos he eivät itse pääse tavaroiden luokse. Lasten osallisuuden lisäämiseksi esimerkiksi kaappien oviin oli merkitty kuvin, mitä kaapista löytyi. Näin lapset pystyivät hakemaan itsenäisesti heitä kiinnostavia tavaroita. Myös ulkoilualueen esteettömyyteen panostettiin.

--et se nimenomaan tukis sitä, et se lapsi pystys tekeen valintoja. Hän voi mennä sinne ja avata sen kaapin ja katsoo mitä siellä on ja ottaa niitä esineitä. Ja niin kun sillä tavalla on avattu sitä oppimisympäristöä sille lapselle (H4).



Kuvio 12. Fyysisen oppimisympäristön merkitys lapsen tavoitteiden tukemisessa

Koulupolun valinnan nähtiin olevan merkityksellistä lapsille. Se auttoi tavoitteiden kirjaamisessa HOJKSeihin, kun tiedettiin minkälaisiin asioihin tulevissa kouluissa panostetaan. Tällä haastateltavat tarkoittivat, että erityistä tukea tarvitsevat lapset harvoin menivät yleisopetuksen luokkaan. Heidän kohdallaan kognitiivisten taitojen opettelemisen koettiin jäävän vähemmälle, sillä suuremman roolin otti *arkitaitojen harjoittelu* (H3). Sisätiloissa panostettiin silti esiopetuksen näkyvyyteen, jota kuvastivat kirjaimet ja numerot esikoulutilassa.

Osa haastateltavista kertoi, että heidän esikoululaisille oli varattu oma tila esikoulua varten. Lapset pitivät sitä heille tärkeänä asiana.

Osa päiväkodeista oli rakennettu fyysisesti koulun yhteyteen. Osa esikoululaisista toimi yhteistyössä alaluokkien kanssa. Kun esikoulu oli koulun yhteydessä, kouluympäristö tuli tutuksi lapsille jo ennen kouluun siirtymistä. Esikoulun opettajat pitivät tätä hyvänä asiana lasten kannalta.

*--meillä on yleensä ovet sillei auki, että se on aika mutkatonta se kanssakäyminen siinä, että tulee niin kun kaikki ketkä siinä on käytävän varrella niin tutuiksi toisensa kanssa. Että ei oo semmosta kynnystä---(H5).*

Muutama opettaja kertoi, että he olivat mukana suunnittelemassa yhteistä toimintaa esikoululaisille sekä alakoululaisille. Yhdessä esikoulussa palkkitunteja alakoulun kanssa oli kerran viikossa, kun taas joissakin esikouluissa muutaman kerran syys- ja kevätlukukauden aikana. Yhteisöllisyyttä päiväkodin ja koulun välillä pidettiin tärkeänä.

Fyysisessä oppimisympäristöissä panostettiin rauhallisen tilan ja ajan antamiselle. Esimerkiksi lapsen paikan aamupiirillä tuli olla sellainen, että lapsi itse pystyi keskittymään eikä häirinnyt toiminnallaan toisia lapsia. *--että jos on vähänkin häslinkiä, niin se keskittyminen sitten on todella vaikeeta (H5).*

Yksi opettaja piti tärkeänä toiminnallisuutta ja sallivuutta, jota metsäesikoulu tarjosi fyysisesti lapselle. Fyysiset tilat tarjosivat paljon mahdollisuuksia toiminnalliseen esiopetukseen. Opettaja korosti, että lasten ei tarvitse istua paikoillaan tai koko ryhmän ei tarvitse olla yhdessä pienessä tilassa. Tällaisen toimintamallin nähtiin sopivan hyvin erityisen tuen lapsille.

*Ja sitten tää toiminnallinen, liikunnallinen, ulkoilupainotteinen sopii mun mielestä erityislapselle, koska siinä on vapaammat raamit ja saa vaikka pyöriä maassa, taikka maata kodassa ja kuunnella, jos ei jaksa istua (H6).*

## 7 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

### 7.1 HOJKSin kirjausten merkityksellä kolme tavoitetta

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat HOJKSin kirjausten merkityksellä olevan kolme tärkeää merkitystä. Ensimmäisenä korostui *HOJKSin kirjausten merkitys lapsen kehityksen tukemisessa*. HOJKSia kuvailtiin lapsen etuna ja oikeutena. HOJKSin tehtävänä on tukea lapsen kehitystä ja edistää lapselle asetettuihin tavoitteisiin pääsemistä (Mysuoka & Clark 2015, 6). Tähän tutkimukseen osallistivat esiopetuksen opettajat kertoivat, että HOJKSin kirjausten merkitys oli tarjota lapselle tavoitteellista ja laadukasta esiopetusta, jossa huomioitiin lapsen tuen tarpeet sekä vahvuudet. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapsen oikeus saada erityistä tukea toteutui HOJKSiin tehtyjen kirjausten avulla. HOJKSeihin kirjatut lapsen tuen tarpeet sekä vahvuudet huomioitiin toiminnan suunnittelussa. Osa opettajista piti tärkeänä sitä, että HOJKSeihin kirjattiin myös niitä menetelmiä, joilla tukea annettiin. Tämä tutkimus osoittaa, että HOJKSeihin kirjattiin tavoitteita sekä tuen menetelmiä kuitenkin vaihtelevasti. Rublen ym. (2010) tutkimus vahvistaa tämän tutkimuksen tulosta, jossa myös saatiin samansuuntaisia tutkimustuloksia HOJKSien kirjausten puutteellisuu-  
desta.

Tässä tutkimuksessa HOJKSia pidettiin myös arvioinnin tukena, jonka avulla voitiin tarkastella kehityksen etenemistä ja kirjattujen tavoitteiden toteutumista. HOJKSiin tehtyihin kirjauksiin palattiin harvoin. Alijoki (2006) ja Vallanne (2002) pitävät HOJKSeihin palaamista opettajan toiminnan suunnittelun kannalta tärkeänä. Tämä tutkimus osoittaa, HOJKSeja ei päivitetty kirjallisesti ollenkaan. Päivitykset tehtiin vain HOJKS- palaverien yhteydessä. HOJKSeihin palattiin lähinnä silloin, kun haluttiin tarkistaa sovittuja tavoitteita. Myös Vänskän ja Pirttimaan (2015) tutkimuksessa opettajat eivät päivittäneet HOJKSeja tai palanneet niihin tarpeeksi usein. Rotterin (2014) tutkimuksessa opettajat kokivat, että HOJKSit ovat usein lukkojen takana, jonka vuoksi niihin palaaminen ei ole aktiivista. Tässä tutkimuksessa HOJKSeihin palaamattomuutta perusteltiin

sillä, että opettajat tunsivat lapsen niin hyvin, että muuttuneet tavoitteet ja toimintamenetelmät olivat selkeänä opettajien omissa ajatuksissa. Lapsen kehityksestä ja muuttuneista toimintamenetelmistä kuitenkin keskusteltiin säännöllisesti oman tiimin kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että HOJKSit kirjattiin yleisellä tasolla erityisesti silloin, kun aikuinen koki tuntevensa lapsen tai hänen tilanteensa hyvin. Mielestäni HOJKSit tulisi kirjata aina tarkasti ja selkeästi tilanteesta riippumatta, koska tarkasti kirjatut HOJKSit tukevat nivelvaiheen tiedonsiirrossa. Kun HOJKSit on kirjattu huolellisesti ja tarkasti, ei mitään jää uuden opettajan tulkinnan varaan.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ajan tasalla olevien tavoitteiden päivittämistä pelkästään suullisesti voidaan pitää lapsen edun kannalta tärkeänä asiana, koska suullisesti sovitut asiat toteutetaan käytännössä. Lapsen kehitystasoa arvioidaan säännöllisesti ja toimintaa muokataan tarpeita vastaaviksi, vaikka muutoksia ei HOJKSeihin kirjataan.

Yksi syy siihen, miksi tavoitteita ei kirjata yksityiskohtaisesti ja konkreettisesti HOJKSeihin, saattaa olla se, että HOJKSin kirjausten laatimiseen ei ole yhtä selkeää toimintamallia, kuten Andreassonin ym. (2013) tutkimus osoittaa. Yhteinäiset toimintamallit, valtakunnallisesti yhteinen HOJKS- pohja sekä henkilökunnan tiedon lisääminen koulutuksen avulla saattaisivat selkiyttää ja yhteinäistää opettajien kirjaamistapoja HOJKSeissa.

Toisena merkittävänä asiana tässä tutkimuksessa esiopetuksen opettajat kertoivat, että *HOJKSin kirjausten merkitys on toimia oman suunnittelutyön tukena*, joka ohjaa ja selkiyttää esiopetuksen tavoitteellista toiminnan suunnittelua. HOJKSin koettiin olevan työtä ohjaava asiakirja, joka velvoittaa ottamaan toiminnan suunnittelussa huomioon lasten erityisen tuen tarpeet. Esiopetuksen toiminnan suunnittelussa pyrittiin huomioimaan lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa lasten mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksien kautta. Mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksien löytämisessä havainnoinnin merkitys nostettiin esille erityisesti sellaisten lasten osalta, jotka eivät kommunikoineet puheen avulla. Kommunikoinnin tukena käytettiin kuvia, esineitä ja tukiviittomia. Näitä tukikeinoja käytettiin päivittäin myös tukemassa lasten mahdollisuutta valita

tekeminen tai leikki. Opettajat pyrkivät keskustelemaan puhuvien lasten kanssa lasten odotuksista esiopetuksessa. Pihlaja (2006, 10) muistuttaa, että aikuisen tehtävänä on huolehtia, että jokainen lapsi tulee kuulluksi.

Valanne (2002, 13) ja Hujala ym. (2012, 33) pitävät tärkeänä esiopetuksen toiminnan suunnittelussa tavoitteellista ja pedagogisesti perusteltua toimintaa. Tämän tutkimuksen perusteella näiden asioiden nähtiin toteutuvan, koska esiopetuksen opettajat ottivat huomioon esiopetuksen toiminnan suunnittelussa HOJKSiin tehdyt kirjaukset ja esiopetuksen yleiset tavoitteet. Toiminnan suunnittelussa pyrittiin huomioimaan lasten mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet, joita myös Alijoki (2006, 34- 35) pitää tärkeänä toiminnan suunnittelussa. Hujala ym. (2012, 61- 63) kirjoittavat, että suurin osa toiminnan suunnittelusta on edelleen aikuisjohtoista, vaikka lapsilähtöisyydestä puhutaan paljon. Tämän tutkimuksen perusteella ei pystytä sanomaan, kuinka paljon toiminnan suunnittelusta oli aikuisjohtoista tai lapsilähtöistä toimintaa.

Hujalan ym. (2012, 25) tutkimus osoittaa, että lasten ääni pääsee kuuluville yleensä leikin suunnittelussa. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Hujalan ym. (2015, 25) tuloksia, sillä leikki mainittiin toimintana, jossa lapsella oli valtaa tehdä valintoja. Tulosta ei voida kuitenkaan yleistää, koska leikin valinta ja lapsen äänen kuulemisen yhteys mainittiin sellaisten lasten kohdalla, joiden kommunikaation tukena käytettiin kuvia tai tukiviittomia. Kuten Kronqvist (2011, 21) kirjoittaa, leikki on lapsille luonteva tapa toimia ja sitä kautta valintojen tekemisen harjoittelu on lapsille helpoin lähestymistapa.

Kolmas merkitys HOJKSin kirjauksilla oli tässä tutkimuksessa *toimia yhteistyön välineenä esiopetusryhmän henkilökunnan, lasten vanhempien ja moniammatillisen tiimin välillä*. Yhteisesti mietittyjen tavoitteiden kirjaamisen koettiin luovan yhtenäiset toimintatavat lapsen kodin ja esikoulun välille. Tätä pidettiin tärkeänä lapsen kehityksen tukemisen kannalta. Moniammatillisen tiimin merkitystä korostettiin, sillä opettajat toivoivat sitä kautta saavansa tukea omalle näkemykselleen lapsen tavoitteiden asettamisessa. HOJKSin kirjausten koettiin yhtenäistävän erityisesti tiimin toimintaa. HOJKSien kirjausten avulla tiimiläi-



sille kerrottiin lapsen tavoitteista ja sovittiin yhtenäiset toimintatavat. Tämän nähtiin tukevan myös toimintaan sitoutumista.

Tämä tutkimustulos osoittaa, että HOJKSien laatimisessa vanhempien osuudella, moniammatillisen tiimin ja esiopetuksen opettajan näkemyksellä on yhteisten toimintatapojen sitoutumisen kannalta tärkeä rooli, josta myös Hadley ja Rice (1993) muistuttavat. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei kuitenkaan voida arvioida sitä, miten vanhemmat osallistuvat keskusteluun HOJKS-palaverissa tai sitoutuvat yhteisesti sovittuihin tavoitteisiin ja toimintamenetelmiin. Hämäläinen (2002, 18) muistuttaa, että usein vanhemmilla ei ole valtaa päättää omalle lapselle kirjatusta tavoitteista tai tukimuodoista.

Näen kuitenkin tärkeänä asiana, että esiopetuksen ja kodin välistä yhteistyötä vahvistetaan ja tuetaan jokapäiväisissä keskusteluissa. Esiopetuksen opettaja voi tukea myös HOJKS-palavereissa vanhempien äänen kuulumista palaamalla päivittäisten keskusteluiden sisältöihin. Tällöin vanhemmat voivat kokea, että heillä on vaikutusvaltaa päättää asioista ja heidän mielipiteet on kuultu. Samoin Rock (2000,31) vahvistaa, että opettajan tehtävänä on vahvistaa vanhempien osallisuutta yhteisissä keskusteluissa.

## **7.2 Pedagoginen ja sosiaalinen oppimisympäristö korostuvat lapsen kehityksen tukemisessa**

Tässä tutkimuksessa *oppimisympäristöistä* korostuivat sosiaalinen ja pedagoginen oppimisympäristö, joihin liittyviä tavoitteita oli kirjattu eniten HOJKSeihin. Applen ja Spencinerin (2008, 445) mukaan sosiaalinen osaaminen vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Tässä tutkimuksessa suurin osa opettajista kertoi, että HOJKSiin oli kirjattu sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyviä tavoitteita. Kaverisuhteiden merkitystä korostettiin, sillä niiden koettiin vaikuttavan kokonaisvaltaisesti lapsen sosiaalisten suhteiden kehittymiseen. Kaverisuhteilla nähtiin olevan yhteys lapsen leikki-taitojen kehittämisessä, sillä ilman kaverisuhteita lapsen ei uskottu kokevan osallisuuden tunnetta ryhmässä. Ryhmätaitojen merkitys nähtiin tärkeänä sosiaalisten taitojen tukijana. Sosiaalisia

suhteita tuettiin muun muassa pienryhmätoiminnalla ja tuetulla leikillä. Opettajien tehtävänä oli muodostaa sellaiset pienryhmät, jotka tukivat lasten kehitystä ja vertaissuhteita. Myös Hujalan ym. (2010, 14) mielestä nämä ovat tärkeitä tuen muotoja sosiaalisten taitojen opettelemisessa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella pedagogisen oppimisympäristön tavoitteet jakautuivat esikoulun sisältöalueisiin sekä arkitaitojen oppimisen tavoitteisiin. Näiden rinnalla harjoiteltiin peruspedagogiikkaan kuuluvia asioita, kuten sosiaalisia taitoja, kommunikaation kehittymistä, vuorovaikutustaitoja sekä tunnetaitoja. Pedagogisina menetelminä käytettiin yksilöllisten tavoitteiden huomioimista sekä eriyttämistä laatimalla erityisen tuen lapselle omat, yksilölliset tehtävät. Piispanen (2008, 157) ja Alijoki ym. (2013, 25–26) pitävät eriyttämistä ja yksilöllisyyden huomioimista tärkeinä pedagogisina ratkaisuin.

Tässä tutkimuksessa ohjeiden antamiseen ja ohjeiden pilkkomiseen kiinnitettiin erityistä huomioita. Myös visuaalista tukea käytettiin tukikeinona. Eriyttämisessä toimittiin pääsääntöisesti inklusion mukaisesti. Tällä tarkoitettiin sitä, että lapsi sai tehdä hänelle suunnitellut tehtävät muun ryhmän kanssa samassa tilassa. Opettajat hyödynsivät eriyttämisen toteuttamisessa erityisavustajan tukea. Toimintaa toteutettiin kynätehtävillä, mutta myös erilaisten leikkien ja pelien avulla. Toiminnallisen tekemisen nähtiin tukevan erityisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden lisäämistä esikoulussa. Weisberg, Hirsh-Pasek ja Golinkoff (2013) kannustavat opettajia leikinomaiseen opettamiseen, koska leikin avulla lasten nähdään saavuttavan parempia oppimisen tuloksia.

Alijoki ym. (2013, 25–26) pitävät tärkeänä monipuolisten menetelmien hyödyntämistä esiopetuksessa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tulkita, että pedagoginen oppimisympäristö tarjoaa erilaisia menetelmiä monipuolisesti. Menetelmien monipuolista käyttöä ei kuitenkaan voidaan yleistää, koska haastateltavat painottivat kukin erilaisia asioita. Peruspedagogiikkaan kiinnitettiin huomiota ja sen osa-alueita tuettiin erilaisilla apuvälineillä ja avustajaresurssilla. Tässä tutkimuksessa leikin merkitystä pidettiin tärkeänä. Kronqvist (2011) ja Niikko (2002) muistuttavat, että leikin merkitystä oppimisen välineenä tulisi korostaa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei kuiten-

kaan voida arvioida sitä, missä määrin leikkiä käytettiin juuri oppimisen välineenä.

Tämä tutkimus osoittaa, että toimintaa toteutettiin pääosin inklusion mukaisesti. Ryhmässä työskentelyn koettiin tukevan lapsen oppimista monipuolisesti, jota myös Viittala (2006, 101–104) pitää tärkeänä. Myös Prince ja Hadwin (2012) tuovat esille inklusion merkityksen oppimisen tukemissa. Tämän tutkimuksen tulosten arvioimisessa tulee ottaa huomioon ryhmien rakenteet, joissa osassa integraatio ja inklusio toteutuvat luonnostaan. Lisäksi tulee huomioida, että päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä sekä erityiskoulussa erityispedagoginen osaaminen korostuu, muistuttaa myös Suhonen ja Kontu (2006, 30).

Tässä tutkimuksessa positiivisen ja hyväksyvän ilmapiirin nähtiin vaikuttavan myönteisesti lapsen oppimiseen ja tunteiden ilmaisuun, jota myös Suhonen (2005, 51–52) sekä Cheng, Chiang ja Cheng (2010) pitävät tärkeinä. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien asenteella, lapsen kannustamisella ja rohkaisemisella tuettiin lapsen itsetunnon kehittymistä. Esiopetuksen toiminnan suunnittelussa tärkeäksi asiaksi nostettiin lapsen taitotaso vastaavat tavoitteet ja tehtävät, jotta lapsi saisi toiminnasta mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia. Myös onnistumisen kokemusten nähtiin kehittävän lapsen itsetuntoa. Silloin kun tavoitteet ja tuen tarpeet on huomioitu, voi lapsi saada toiminnasta onnistumisen kokemuksia, koska lapsen taitotaso ja tehtävien vaativuus ovat samalla tasolla (Hyytiäinen 2012, 25).

Tässä tutkimuksessa fyysisen oppimisympäristön koettiin olevan itsestään selvä asia, jonka vuoksi siihen kuuluvia tavoitteita ei oltu kirjattu HOJKSeihin. Esikoulun opettajat pitivät toimintaympäristöjään turvallisina, koska päiväkoodeissa ja kouluissa oli huomioitu fyysiseen ympäristön turvallisuus sekä henkilökunnan suhdeluku lapsiin nähden. Apuvälineitä oli tarjolla lapsen tuen tarpeita varten. Erityisesti vaikeavammaisille suunnatussa koulussa esteettömyys ja apuvälineiden määrä oli huomioitu jo koulun suunnitteluvaiheessa. Suhonen (2005, 51–52) ja Hyytiäinen (2012, 24) mainitsevat, että esteettömyys ja turvallisuus tulee huomioida fyysistä oppimisympäristöä rakentaessa. Tämän tutki-

muksen mukaan opettajat pitivät koulun yhteydessä olevia esikouluja fyysisesti hyvinä ratkaisuna, sillä ne mahdollistavat lapsille mahdollisuuden tutustua koulun toimintaan jo varhaisessa vaiheessa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa esiopetuksen opettajat pitivät sosiaalista ja pedagogista oppimisympäristöä kaikkein tärkeimpinä oppimisympäristönä, ja niihin liittyvät tavoitteet näkyivät vahvasti HOJKSiin kirjatuihin tavoitteisiin sekä toiminnan suunnittelussa. Blair (2012, 118–119) korostaa sosiaalisten taitojen harjoittamisen merkitystä, koska sosiaalisten taitojen haasteet heijastuvat helposti negatiivisesti kognitiivisten taitojen kehittymiseen.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat ristiriidassa Kwonin ym. (2011) saamien tutkimustulosten kanssa, joissa sosiaalisten taitojen kirjaamista HOJKSeihin ei juurikaan tehty, vaan opettajat pitivät tärkeinä kognitiivisten taitojen kehittymistä. Pihlajan (2009) tutkimus puolestaan osoittaa, että sosiaalisten taitojen harjoittamiseen panostetaan Suomessa. Tuloksien ristiriitaisuuden voidaan arvioida johtuvan ensinnäkin siitä, että Suomessa sosiaalisten taitojen oppimiseen painotetaan koko varhaislapsuuden ajan. Toisena näkökulmana voidaan tarkastella kulttuurisia eroja. Suomessa lasten varhaiskasvatus on kokonaisvaltaista lapsen kehityksen tukemista, jossa kognitiivisten taitojen harjoittamisen pääpaino on vasta esiopetusvuodessa. Useissa maissa esiopetuksessa harjoitellaan kognitiivisia taitoja koulun menetelmin, jolloin leikille jää vähemmän tilaa.

Hujala ym. (2012, 30–31) ja Etelälahti (2014, 69) muistuttavat, että eri oppimisympäristöt tukevat toisiaan, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Kaikkiin oppimisympäristöihin tulisi panostaa tasaisesti, sillä ne vaikuttavat kokonaisuutena esiopetuksen laatuun.

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen lopuksi tulee aina arvioida tutkimuksen luotettavuutta erilaisten arviointimenetelmien avulla (Hirsjärvi ym. 2015, 231). Luotettavuus on silloin saavutettu, kun tutkija on saanut lukijat vakuuttuneiksi tutkimuksen paikkansa

pitävyydestä (Lincoln & Guba 1985, 290). Arviointimenetelminä pidetään *reliabilityutta*, eli tutkimustulosten toistettavuutta. Toistettavuudella testataan saman tuloksen saamista eri tutkimuskerroilla. Toistettavuutta ei pystytä täysin saavuttamaan tässä tutkimuksessa, koska haastateltavien vastaukset perustuivat heidän sen hetkisiin kokemuksiin. Ihmisten kokemukset muuttuvat ajan ja olosuhteiden mukaan. Voidaan kuitenkin olettaa, että päätulokset pysyvät samoina, sillä ne perustuvat pääosin esiopetuksen opettajan työtä velvoittavista asioista.

Toisena luotettavuuden arvioinnin menetelmänä käytetään *validiutta*, jonka avulla arvioidaan käytettyjä menetelmiä (Hirsjärvi ym. 2015, 231–233). Tässä tutkimuksessa aineiston keräämisen menetelmänä käytettiin yksilöhaastatteluja. Niiden avulla saatiin kerättyä haastateltavilta heidän kokemuksiinsa perustuvia tietoja, jotka tukivat aineistonkeruun tavoitetta. Vaikka menetelmänä käytettiin vain yhtä tapaa kerätä aineistoa, saatiin sillä vastaukset haluttuihin kysymyksiin. Jos tutkimuksesta olisi haluttu saada enemmän tietoa, olisi haastattelujen rinnalla voitu käyttää toista menetelmää, esimerkiksi tutkia HOJK-Seihin tehtyjen kirjausten ja haastateltavien vastausten välistä suhdetta tai havainnoida HOJKS-palaverissa vanhempien osuutta keskusteluun. Useamman tutkimusmenetelmän käyttämistä kutsutaan *triangulaatioksi* (Patton 2002, 555–556; Tuomi & Sarajärvi 2013, 143; Hirsjärvi ym. 2015, 233).

Tutkimuksen *siirrettävyydellä* voidaan tarkastella tuloksia toisessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 13). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella erilaisten päiväkotien ja koulujen välillä. Siirrettävyyttä ei voida täysin tehdä, sillä haastateltavien kokemukset perustuvat heidän sen hetkiseen työympäristöön. Jokainen päiväkoti ja koulu on erilainen, joissa on omia toimintayksikön sääntöjä ja toimintatapoja. Ne vaikuttavat osaltaan siihen, miten asioita on totuttu tekemään. Myös tiimit, erityisesti tiimin toimivuus ja sitoutuneisuus vaikuttavat siihen, miten asiat koetaan. Myös henkilökemiat vaikuttavat jokaisen ihmisen kokemukseen toimia tietyssä ympäristössä. Koska HOJKS-palavereissa on kyse monien eri ihmisten näkemyksistä, on jokaisella oma vai-

kutuksensa siihen, miten esimerkiksi joku henkilö kokee oman tai muiden roolin, näkemyksen tai sitoutumisen yhteisesti sovituissa asioissa.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa tulee arvioida tutkimusta aina kokonaisuutena (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140). Tähän liittyy muun muassa tutkijan asema tutkimuksessa. Haastattelijan vastuulla on, miten hän tulkitsee haastateltavien vastauksia tai kenties jopa havainnoi heitä haastattelujen lomassa. Luotettavuutta lisää havaintojen tarkka auki kirjoittaminen. Tutkijan tulee olla puolueeton kaikkia haastateltavia kohtaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 13–136.) Tässä tutkimuksessa olen alusta asti pyrkinyt kuvaamaan kaikki vaiheet mahdollisimman tarkasti ja avoimesti (Patton 2002, 577–579). Haastattelujen litterointivaiheessa kirjoitin ylös muun muassa kaikki puheen tauot ja änkytykset.

Nauhurin käyttäminen haastattelutilanteessa tuo luotettavuutta siihen, että tutkija saa kaiken puheen ylös sanatarkasti. Kun haastattelut nauhoitetaan, tutkija pystyy keskittymään haastattelutilanteeseen paremmin. Haastattelun aikana tein havaintoja joidenkin haastateltavien hermostuneisuudesta. Tulkitin, että hermostuneisuus tai hiljaisuus olivat merkinä siitä, että haastateltavat eivät tienneet, miten lähteä vastaamaan annettuun kysymykseen. Tällaisessa tilanteessa autoin haastateltavaa lisäkysymysten avulla (liite 3).

Tutkimuskysymykset olisi hyvä antaa haastateltaville etukäteen, jolloin vastauksia saa pohtia rauhassa, eikä aikaa mene vastausten miettimiseen haastattelutilanteessa, tai mitään oleellista jäisi kertomatta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Annoin haastateltaville etukäteen tiedoksi vain tutkimuksen aiheen, jota haastattelu käsitteli. Lisäksi he saivat luettavaksi tutkimussuunnitelman, jossa avattiin tutkimusaihetta ja tutkimuksessa käytettäviä menetelmiä. Luotettavuuden parantamiseksi olisin voinut antaa tutkimuskysymykset etukäteen. Osa haastatteluista jäi lyhyiksi, sillä haastateltavien oli vaikeaa kertoa vastauksia joihinkin tutkimuskysymyksiin. Haastattelun lopuksi annoin haastateltaville mahdollisuuden lähettää sähköpostilla tarvittaessa lisäyksiä vastauksiinsa. Kysyin luvan myös siihen, että sain itse olla heihin yhteydessä, jos jotakin olenaisista jäisi puuttumaan tutkimuksen kannalta.

Tulosten luotettavuuden arvioimissa on hyvä tietää, että haastattelurungosta puuttui kokonaan pedagogisen oppimisympäristön käsite, jonka vuoksi en saanut haastateltavilta suoria vastauksia tästä osa-alueesta. Pedagogista oppimisympäristöä koskevat vastaukset tulivat kuitenkin ilmi HOJKSeihin kirjatujen tavoitteiden kautta. Lisäsin pedagogisen oppimisympäristön osaksi tätä työtä, koska se on olennainen osa esiopetusta. Tuloksia voidaan kuitenkin pitää luotettavina, sillä jokainen haastateltava vastasi tähän kokonaisuuteen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimusraportissa on kuvailtu ja avattu mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulku (Hirsjärvi ym. 2015, 232). Analyysivaiheessa olen kuvannut koko prosessin etenemisen mahdollisimman tarkasti, esimerkkejä käyttäen. Tulosluvussa olen kirjoittanut auki haastateltavien sanatarkkoja ilmauksia alkuperäisistä haastatteluista. Tämä on tärkeää luotettavuuden kannalta, jotta lukijakin pääsee alkuperäisen aineiston äärelle. Lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä siitä, onko tutkija tulkinnut alkuperäistä lainausta samalla tavalla kuin lukija tulkitsee. (Hirsjärvi ym. 2015, 234.)

Aineiston koko on silloin sopiva, kun aineisto on saavuttanut *saturaation*. Saturaatiolla tarkoitetaan aineiston kylläntymistä, eli tutkimustulokset alkavat toistaa itseään. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulee kuitenkin muistaa, että jokaisen haastateltavan kokemukset aiheesta ovat henkilökohtaisia ja siksi saturaatiota ei täysin voida saavuttaa. (Hirsjärvi ym. 2015, 182.) Tässä tutkimuksessa saturaatio saavutettiin siinä määrin, että haastateltavat kertoivat HOJKSien ohjaavan esiopetuksen toimintaa jo pelkästään lain määräämin perustein. Varhaiskasvatuksessa toiminta oli esiopetusryhmien välillä hyvin samansuuntaista ja sisällöistä. Saturaatiota ei kuitenkaan täysin voitu saavuttaa, koska vastaukset perustuivat jokaisen haastateltavan henkilökohtaiseen kokemukseen HOJKSien käytöstä esiopetuksen toiminnan suunnittelussa.

## 7.4 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin HOJKSin kirjausten merkitystä esiopetuksen opettajien näkökulmasta. Esiopetusryhmät olivat pääosin heterogeenisiä ja pidennetyin oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat lapset kävivät esiopetusta inkluusiivisesti tavallisessa esiopetusryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä. Vain yhdessä ryhmässä esiopetus toteutettiin segregaatina. Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009, 169) mukaan opettajilla tulee olla erityispedagogista osaamista, jos he työskentelevät erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Tähän tutkimukseen osallistuvista opettajista alle puolella opettajista oli erityisopettajan pätevyys. Takala ja Raunio (2001) sekä Suhonen ja Kontu (2006, 30) osoittavat inklusion haittapuoleksi erityispedagogisen osaamisen puuttumisen. Tukea pystytään tarjoamaan monipuolisemmin ryhmissä, joissa on erityispedagogista osaamista. Leen, Yeungin, Traceyn ja Barkerin (2015, 80) mukaan opettajat, jotka ovat saaneet erityispedagogiikan koulutusta, näkevät inklusion positiivisemmin kuin ne opettajat, joilla erityispedagogista osaamista ei ole.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei kuitenkaan voida arvioida erityispedagogisen osaamisen laatua tai tuen laadun ja määrän yhteyttä esiopetusryhmissä. Jatkotutkimushaasteena voitaisiin tutkia erityispedagogisen osaamisen yhteyttä lapsen kehityksen tukemisessa. Tutkimuksessa voitaisiin tarkastella sitä, onko esiopetuksen opettajan koulutustaustalla tai työkokemuksella erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa vaikutusta käytettyihin pedagogisiin menetelmiin. Jatkotutkimuksessa voitaisiin tarkastella myös sitä, kuinka paljon konsultoiva erityisopettaja on ollut määrittelemässä tuen tarvetta esiopetusryhmässä ja ohjannut erityispedagogisten menetelmien käytössä. Hujalan ym. (2012, 47–48) tutkimuksen mukaan esiopetuksen laadulla ja erityisopettajan tuella on selkeä yhteys. Jos erityisopettajan palveluita ei ole käytössä, esiopetuksen laadun voidaan nähdä laskevan.

Tässä tutkimuksessa yli puolet erityisen tuen piiriin kuuluvista lapsista kävi esikoulua tavallisessa esiopetusryhmässä. Koska inklusion merkityksestä puhutaan yhä enemmän ja lapsia pyritään sijoittamaan inklusion mukaisesti



omiin lähikouluihin ja esiopetusryhmiin, on erityispedagogiikan osaamisen tarve tulevaisuudessa entistä suurempaa. Siniharjun (2007, 21) mukaan tukipalveluita on silloin enemmän tarjolla, jos esiopetus on yhdistetty alkuopetukseen. Haasteena näen jokaisessa esiopetusryhmässä kasvavat ryhmäkoot, jolloin esiopetuksen opettajan aika on rajallista yksittäisen lapsen kohtaamisessa ja tukemisessa. Mielestäni jokaisen opettajan tulisi saada täydennyskoulutusta, jos oma koulutus ei ole sitä sisältänyt. Vaihtoehtona olisi lisätä myös erityisopettajien resursseja, jolloin tukea voitaisiin tarjota sinne, missä on tarvetta.

Rosen, Shevlinin, Winterin, O'Rawnin & Zhaon (2012) tutkimuksen mukaan HOJKSien laatuun vaikuttavat useat tekijät, kuten kyky ottaa vanhemmat ja lapset mukaan HOJKSin laatimiseen, arviointikyky sekä tuen tarpeiden yksilöllisen määrittämisen huomioiminen. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat kaipasivat selkeämpää HOJKS- pohjaa. Mislanin, Kosninin, Jiarin ja Sharifudinin (2010, 10) tutkimuksessa opettajat kaipasivat lisäkoulutusta HOJKS-pohjien laatimiseen. Koska HOJKSin täyttäminen on olennainen osa HOJKS-prosessia, voisi jatkotutkimushaasteena tutkia sitä, miten HOJKSeja laaditaan ja onko opettajan koulutustaustalla siihen yhteyttä. Tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää koulutustarvetta HOJKSien kirjaamisen tapoihin ja tavoitteisiin.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat kokivat, että HOJKSien kirjaukset tukevat kodin ja esikoulun välistä yhteistyötä. HOJKSien koettiin sitouttavan myös vanhemmat yhteisesti sovittuihin tavoitteisiin. Jatkotutkimushaasteena voitaisiin tutkia sitä, minkälaisen merkityksen vanhemmat antavat HOJKSin kirjauksille.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 5. painos.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen - tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta.
- Alijoki, A. 2008. Erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatio ja segregaatio opetusjärjestelyjen lähtökohtana. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- kustannus, 260–273.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. Varhaiskasvatuksen tiedelehti. *Journal of Early Childhood Education Research* 2, 24- 47
- Andreasson, I., Asp- Onsjö, L. & Isaksson, J. 2013. Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education* 28 (4), 413- 426.
- Appl, DJ. & Spenciner, LJ. 2008. What do pre-service teachers see as their roles in promoting positive social environments? "I see myself as a facilitator of acceptance. *Early Childhood Educ J* 35, 445 – 450.
- Aro, T., Laakso, M-L. & Närhi, V. 2007. TOMERA- Toiminnanohjauksen ja itesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoitossa. Niilo Mäki Instituutti. NMI- bulletin 17, (2).
- Ashiabi, GS. 2007. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal* 35 (2), 199 – 207.

- Blackwell W. H. & Rossetti, Z. S. 2014. The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? SAGE Open, April-June 2014, 1-15.
- Blair, C. 2002. School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* 57 (2), 111 -1.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R.A. & Pimentel, J.S. 2010. Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infant & Young Children* 23 (3), 233-243.
- Buckrop, J., Roberts, A. & LoCasale- Crouch, J. 2016. Children's preschool classroom experiences and associations with early elementary special education referral. *Early Childhood Research Quarterly* 36, 452, 461.
- Cheng, Y., Chiang, H- C. & L Cheng, J Y. 2010. Enhancing empathy instruction using a collaborative virtual learning environment for children with autistic spectrum conditions. *Computers & Education* 55 (4), 1449- 1459.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 2.10.2016.
- Euroopan ihmisoikeuksien sopimus. 63/ 1999. Finlex.  
<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1999/19990063>. Luettu 28.1.2017.
- Hadley, PA. & Rice, ML. 1993. Parental judgments of preschoolers' speech and language development: a resource for assessment and IEP planning. Child Language Program, University of Kansas.
- Hammond, H., Ingalls, L. & Trussell, R.P. 2008. Family Members Involvement in the Initial Individual Education Program (IEP) Meeting and the IEP Process: Perceptions and Reactions. *International Journal about Parents in Education* 2 (1), 35 – 48.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hujala, E., Backlund- Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb- Manninen, G., Smeds- Ny- lund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Jyväskylän yliopistopaino.
- Hujala, E., Karikoski, H. & Turunen, T. 2010. Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa E, Korkeakoski & T. Siekinen (toim.). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus.

- Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53, 11- 22.
- Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esiopetuksen toimintaympäristö, esiopetusta antava opettaja ja esiopetuksen tavoitteiden painottuminen toimintakaudella 2001 – 2002. Tutkimuksia 2001: 1. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Hyytiäinen, M. 2012. Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. Joensuun yliopisto. Dissertations in Education, Humanities and Theology 26.
- Hämäläinen, A-K. 2002. Vanhempien kokemuksia erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtymävaiheesta päivähoidosta esiopetukseen tai 1. luokalle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 84.
- Kalmari, T. 2016. Tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Research 283.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Research 390.
- Koivula, P. 2016. Opetushallitus. Kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tuki. [http://www.oph.fi/download/163397\\_koivula\\_esiopetus.pdf](http://www.oph.fi/download/163397_koivula_esiopetus.pdf). Luettu 19.10.2016.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Research.
- Kramer, DM. 2016. Social interaction in preschool children with special needs: an action research project. Iowa: Northwestern College. Master's Thesis & Capstone projects.

- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teok-  
sessa E, Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä:  
PS-kustannus, 13- 30.
- Kwon, KA., Elicker, J. & Kontos, S. 2011. Social IEP Objectives, Teacher Talk,  
and Peer Interaction in Inclusive and Segregated Preschool Settings. *Early  
Childhood Educational Journal* 39, 267- 277.
- Lee, FLM., Yeung, AS., Tracey, D. & Barker, K. 2015. Inclusion of Children With  
Special Needs in Early Childhood Education. What Teacher Characteris-  
tics Matter. *Topics IN Early Childhood Special Education* 35 (2), 79 – 88.
- Leinonen, J. , Brotherus, A. & Venninen, T. 2014. Children´s participation in  
Finnish pre-school education – Identifying, Describing and Documenting  
Childrens´s Participation. *Journal Of Nordic Early Childhood Education  
Research* 7 (8), 1 – 6.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- LukiMat. 2016. Pedagoginen selvitys. [http://www.lukimat.fi/sanasto/lukimat-  
sanasto/pedagoginen-selvitys](http://www.lukimat.fi/sanasto/lukimat-sanasto/pedagoginen-selvitys). Luettu 18.10.2016.
- McDonnell, AP. & Brownell, KL. 1997. Teaching experience and specialist sup-  
port: a survey of preschool teachers employed in programs accredited by  
NAEYC. *Topics in Early Childhood Special Education* 17, (3).
- Mc Clelland, MM. & Morrison FJ. 2003. The emergence of learning- related so-  
cial skills in preschool kids. *Early Childhood Research Quarterly* 18, (2),  
206 – 224.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. 2. painos. *Qualitative data analysis. An ex-  
panded sourcebook*. SAGE Publications.
- Mislan, N., Kosnin, AM., Jiar, YK. & Shariffudin, RS. 2010. *Teachers in action:  
Delivering Individualized Education Plan*. University Teknologi  
Malaysia.
- Menlove, R., J. Hudon, P. & Suter, D. 2001. A Field of IEP dreams. Increasing  
general educational teacher participation in the IEP development process.  
*Teaching Exceptional Children* 33, (5), 28 – 33.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-  
sarja 4*. Helsinki: International Methelp Ky. 3. uudistettu painos.
- Mysuoka, MM.& Clark MD. 2015. Teachers´perceptions of Individualized Edu-  
cation Program (IEP) goals and related services. *J Dev Phys Disabil* 2017  
(29), 5 – 23.

- Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E, Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS kustannus, 95 – 108.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Kasvatus-lehti. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/esiopetus/PDFt/AnneliN.pdf>. Luettu 7.1.2017.
- OAJ. 2016. Mitä vanhempien on hyvä tietää esiopetuksesta ja varhaiskasvatuksesta (pdf) ? <https://www.oaj.fi/cs/oaj/varhaiskasvatuslaki>. Luettu 28.1.2017.
- OAJ. 2015. Ryhmäkoon määrittely perusopetuksessa. <http://www.opettaja.fi/cs/oaj/Ryhmakoon%20maarittely%20perusopetuksessa>. Luettu 28.1.2017.
- Opetushallitus 2010a . Mitä pidennetty oppivelvollisuus tarkoittaa käytännössä?  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/tietoa\\_tuen\\_jarjestamisesta/pidennetty\\_oppivelvollisuus/mita\\_pidennetty\\_oppivelvollisuus\\_tarκοittaa](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/pidennetty_oppivelvollisuus/mita_pidennetty_oppivelvollisuus_tarκοittaa). Luettu 5.11.2016.
- Opetushallitus 2010b . Kolme tapaa järjestää pidennetty oppivelvollisuus.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/tietoa\\_tuen\\_jarjestamisesta/pidennetty\\_oppivelvollisuus/kolme\\_toteuttamistapaa](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/pidennetty_oppivelvollisuus/kolme_toteuttamistapaa). Luettu 5.11.2016.
- Opetushallitus 2010c. Erityinen tuki.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/tietoa\\_tuen\\_jarjestamisesta/erityinen\\_tuki](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki). Luettu 18.10.2016.
- Opetushallitus 2010d. Esiopetuksen toteuttaminen.  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen\\_toteuttaminen](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_toteuttaminen). Luettu 3.3.2017.
- Opetushallitus 2014 . Tuen lomakkeet OPS 2016.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/tietoa\\_tuen\\_jarjestamisesta/tuen\\_lomakkeet\\_ops\\_2016](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/tuen_lomakkeet_ops_2016). Luettu 19.10.2016.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. Finlex.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Luettu 28.1.2017.

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M- K. & Poikkeus, A- M. 2012. Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. NMI – bulletin 22, (2).
- Patton, M. 2002. 3. painos. Qualitative research & evaluation methods. SAGE Publications.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut, 33. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätiö.
- Perusopetuslaki 1998/628. Erityinen tuki § 17. Finlex:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>. Luettu 18.10.2016.
- Perusopetuslaki 1998/ 628. Soveltamisala ja tavoitteet. Finlex.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 28.1.2017.
- Pihlaja, P. 2006. Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus Stakesin raportteja 147/2006. Helsinki: Stakes, 9- 10.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. Kasvatus 49 (2), 146 – 157.
- Piiroinen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006 – 2007.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Prince, E. & Hadwin, J. 2012. The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. International Journal of Inclusive Education.
- Rantala, A., Uotinen, S. & McWilliam, R.A. 2009. Providing Early Intervention With Natural Environments. A Cross- cultural Comparison. *Infants & Young Children* 22 (2), 119 – 131.
- Rock, ML. 2000. Parents as equal partners. Balancing the scales in IE development. *Teaching exceptional children* 32, (6), 30 – 37.
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O`Raw, P. & Zhao, Y. 2012. Individual Education Plans in the Republic of Ireland: an emerging system. *British Journal of Special Education* 39 (3), 110 – 116.
- Rotter, K. 2014. IEP Use by General and Special Education Teachers. SAGE Open, April-June 2014, 1-8.

- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. & Jung, L. A. 2010. Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders* 40, 1459 – 1470.
- Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Opetushallitus. Arviointi 1/2007.
- Suhonen, E. 2005. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa E, Kontu & E, Suhonen (toim.). *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto 47 – 56.
- Suhonen, E. & Kontu, E. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (Toim.) *Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus Stakesin raportteja 147/2006*. Helsinki: Stakes 29 – 32.
- Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731. Finlex.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P16>. Luettu 28.1.2017.
- Takala, M. Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–172.
- Takala, M & Raunio, P. 2001. Laaja-alaisen varhaiserityisopettajan painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa. *Kasvatus* 32 (3), 261 – 272.
- Tasa-arvolaki 609/ 1986. Finlex.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>. Luettu 28.1.2017.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina- Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehtitoukokuu 2011, 24- 27*. <http://eceaf.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>. Luettu 30.10.2016.
- Valanne, E. 2002. "Meidän lapsi on arvokas". Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Research*.
- Varhaiskasvatuslaki. 869/ 2016. Finlex.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Luettu 29.10.2016.



- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/ 2012.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Luettu 28.1.2017.
- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Vänskä, K-M. & Pirttimaa, R. Erityinen tuki ja oppilaan opetuksen suunnittelu. Erika, erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto. 2/2015. Veturihanke.
- Weisberg, DS., Hirsh- Pasek, K. & Golinkoff, MR. 2013. Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. International Mind, Brain and Education Society and Blackwell Publishing Inc 7 (2), 104 – 112.
- Yhdenvertaisuuslaki. 1325/2014. Finlex.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>. Luettu 28.1.2017.
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989. Unicef. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. Luettu 28.1.2017

## LIITTEET

### LIITE 1. Esihaastattelulomake

1. Ammattinimike

---

---

2. Työkokemus esiopetusikäisten lasten kanssa, joille on tehty HOJKS

---

---

3. Ryhmän rakenne

---

---

4. Montako pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvaa lasta ryhmässäsi/  
luokassasi on tällä hetkellä?

---

---

5. Miten esiopetus on järjestetty ryhmässäsi?

---

---

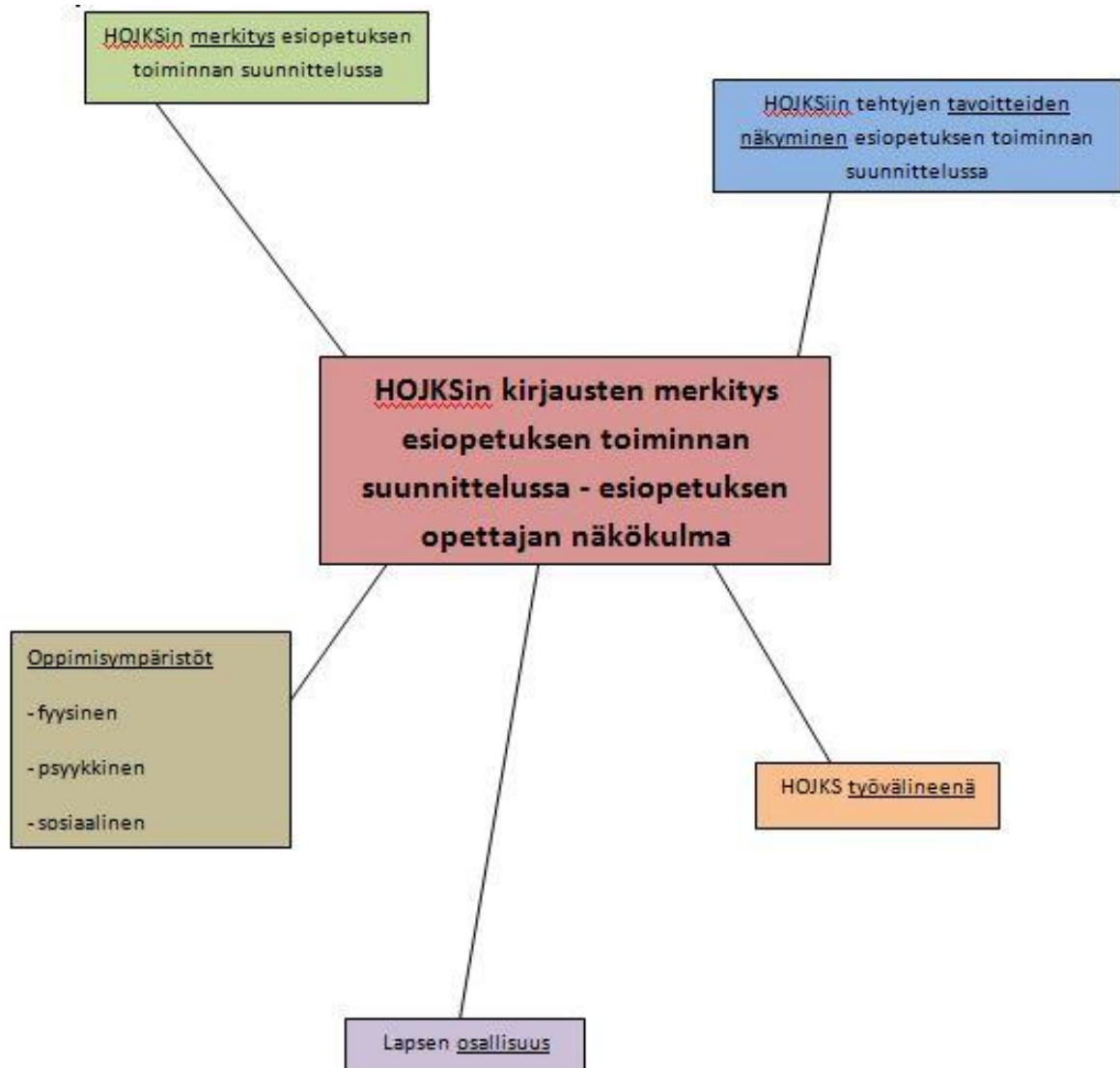
6. Minkälaisia asioita huomioit, kun suunnittelet tulevaa esiopetuksen toiminta-  
taa toimintakauden alussa? (esiops, HOJKS, vuosikello, jne.)

---

---

---

## LIITE 2. Haastattelurunko



### LIITE 3. Haastattelua tarkentavat lisäkysymykset

- **HOJKSin merkitys esiopetuksen toiminnan suunnittelussa**
  - Mikä on mielestäsi HOJKSin merkitys esiopetusikäisen lapsen kohdalla?
  - Mikä on HOJKSin merkitys sinulle, kun suunnittelet esiopetuksen toimintaa?
  
- **HOJKSiin tehtyjen tavoitteiden näkyminen esiopetuksen toiminnan suunnittelussa**
  - Minkälaiset tavoitteet korostuvat HOJKSista kun suunnittelet esiopetuksen toimintaa?
  - Miten huomioit näiden tavoitteiden toteutumista esiopetuksen toiminnan suunnittelussa?
  - Miten perustelet tekemiäsi valintoja tavoitteiden huomioimisessa pedagogisesti?
  
- **Oppimisympäristöt**
- **fyysinen**
- **psykkinen**
- **sosiaalinen**
  - Miten nämä kolme osa-aluetta näkyvät esiopetuksen toiminnan suunnittelussa?
  - Korostuuko HOJKSeista oppimisympäristöihin liittyviä tavoitteita, joita tulee huomioida esiopetuksen toiminnan suunnittelussa?
  - Miten koet oppimisympäristöjen tukevan HOJKSiin kirjattuja tavoitteita?
  
- **HOJKS työvälineenä**
  - Kuinka paljon HOJKS määrittää esiopetuksen toiminnan suunnittelua?
  - Onko nykyinen HOJKS- pohja mielestäsi toimiva? Miten sitä voisi kehittää?
  - Kuinka usein palaat HOJKSiin kun suunnittelet esiopetuksen toimintaa?
  - Asettaako HOJKS haasteita esiopetuksen toiminnan suunnittelulle? Minkälaisia?
  
- **Lapsen osallisuus**
  - Miten HOJKS tukee lapsen osallisuutta ja lapsilähtöistä toimintaa esiopetuksessa?
  - Miten huomioit esiopetuksen toiminnan suunnittelussa, että jokainen lapsi tulee kuulluksi?