



**TURUN
YLIOPISTO**

**”JOKAISELLA LAPSELLA ON OIKEUS
SAADA TARVITSEMAANSA TUKEA”;
Opettajien käsityksiä tuen kolmiportaisuudesta
varhaiskasvatuksessa ja sen nivelvaiheista**

Kasvatustieteiden tiedekunta
pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
Turun yliopisto

Niina Valkeapää

Ohjaaja:
Yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

3.5.2021

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutus laitos, Rauman yksikkö

Niina Valkeapää;

”Jokaisella lapsella on oikeus saada tarvitsemaansa tukea”;

Opettajien käsityksiä tuen kolmiportaisuudesta varhaiskasvatuksessa ja sen nivelvaiheista

Ohjaaja: yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

Pro gradu -tutkielma; 87 sivua, 9 liitesivua

Päivämäärä: 3.5.2021

Pro gradu tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla, esi- ja alkuopettajilla on varhaisesta tuesta ja sen merkityksestä sekä tuen kolmiportaisuuden toteutumisesta kunnassa, jossa tuen kolme porrasta ovat käytössä varhaiskasvatuksessa esi- ja perusopetuksen tapaan. Lisäksi haluttiin selvittää opettajien inklusiivisia näkemyksiä, opettajien osaamista ja monialaista yhteistyötä lapsen hyvinvoinnin edistäjinä sekä tuen jatkumista nivelvaiheiden yli.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena ja sen aineisto kerättiin tutkimuskunnan kaikille varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen opettajille suunnatulla kyselylomakkeella sekä haastattelemalla kuutta kohderyhmän opettajaa. Opettajista kaksi työskenteli varhaiskasvatuksen opettajina, kaksi esikoulun opettajina ja kaksi erityisopettajina tutkimuskunnassa. Kysely toteutettiin syyskuussa 2020 kohderyhmälle toimitetun internetlinkin avulla ja teemahaastattelut toteutettiin marraskuussa 2020. Kyselyaineisto analysoitiin temaattisen analyysin avulla ja teemahaastattelujen analysointiin käytettiin teoriasidonnaista sisällön analyysia. Tapausten analysoinnissa käytettiin sekä tapausten ristiin analysointia että tapausten sisäistä analyysia.

Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että opettajien työn taustalla vaikuttavat viralliset asiakirjat, joiden pohjalta lapselle tarjottava yksilöllinen tuki suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Tutkimuksen mukaan varhaisen tuen tarkoituksena on ennaltaehkäistä tuen kasaantumisen, vahvistaa lapsen itsetuntoa ja tarjota lapselle onnistumisen kokemuksia. Opettajien näkemyksen mukaan varhainen tuki on osa yleistä tukea ja tukea, jota tarjotaan lapselle mahdollisimman varhain. Tutkimuksen mukaan tuen kolmiportaisuus tunnetaan sekä varhaiskasvatuksen että alkuopetuksen kentällä hyvin, mutta sen toteuttaminen vaihtelee. Joustavan tuen järjestelmän etuina esitetään tuen yksilöllisyys, arkipäiväisyys ja tuen jatkumisen helppous. Opettajien mielestä tukea edistäviä ja estäviä tekijöitä ovat opettajan kiinnostus ja motivaatio sekä opettajan koulutus, osaaminen ja kokemus. Lisäksi tuen toteuttamiseen vaikuttavat opettajien mukaan henkilöstön määrä, ryhmäkoko, tilat ja aika. Tutkimuksen mukaan opettajat kannattavat inklusiivista kasvatusta, koska siinä toteutuvat lasten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Tutkimuksen tulosten mukaan inklusiivisen kasvatuksen toivotaan toteutuvan osaavan ja riittävän henkilöstön avulla vertaisryhmissä. Opettajien näkemyksen mukaan lapsen tuen yksilöllisyyttä ja lapsen hyvinvointia tukee monialainen yhteistyö, jonka tarpeellisuus korostuu nivelvaiheissa. Tutkimustulosten mukaan tuki jatkuu nivelvaiheiden yli, vaikka sen muodot saattavat muuttua. Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen lainsäädäntö kaipaa kokonaisuudistusta, jonka lisäksi oppimisen tuki, inklusion edistäminen ja osaamisen lisääminen toisivat opettajien työhön kaivattua yhteneväisyyttä ja selkeyttä. Uudistuksilla lapsen tasavertainen oikeus tukeen ja oppimiseen varmistettaisiin.

Avainsanat: varhainen tuki, tuen kolmiportaisuus, inklusio, monialainen yhteistyö, nivelvaiheet

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	7
2.1	Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä, laatu ja inklusiivisuus	7
2.1.1	<i>Varhaiskasvatuksen laatu</i>	8
2.1.2	<i>Inklusiivinen varhaiskasvatus</i>	11
2.2	Lapsen yksilöllisen oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa	13
2.2.1	<i>Varhainen tuki</i>	13
2.2.2	<i>Tuen kolmiportaisuus</i>	15
2.2.3	<i>Tuen jatkumo varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen nivelvaiheissa</i>	18
2.3	Monialainen yhteistyö	21
3	Tutkimuksen toteutus	26
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
3.2	Tutkimuksen strategia ja lähestymistapa	26
3.3	Aineiston analysointi	30
3.3.1	<i>Kyselyaineiston temaattinen analyysi</i>	31
3.3.2	<i>Teemahaastattelun sisällön analyysi</i>	33
3.3.3	<i>Analyysivaiheen yhteenveto</i>	38
4	Tutkimuksen tulokset	41
4.1	Opettajien näkemyksiä varhaisesta tuesta ja sen merkityksestä	41
4.1.1	<i>Opettajien näkemyksiä inklusiosta</i>	45
4.1.2	<i>Opettajien osaaminen osana laadukasta varhaiskasvatusta, esi- ja alkuopetusta</i>	48
4.1.3	<i>Monialainen yhteistyö lapsen tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä</i>	52
4.2	Opettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen toteutumisesta	57
4.2.1	<i>Kolmiportaisena toteutettavaa tukea edistäviä ja estäviä tekijöitä</i>	60
4.2.2	<i>Opettajien kokemuksia tuen siirtymisestä nivelvaiheissa</i>	63
5	Johtopäätökset ja pohdinta	67
6	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	74
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	74
6.2	Tutkimuseettiset kysymykset	76
	Lähteet	78
	Liitteet	88

Liite 1. Kyselylomakkeen kysymykset teemoittain	88
Liite 2. Teemahaastattelun runko	91
Liite 3. Taulukko; opettajien vastaukset varhaisen tuen merkityksestä ammattiryhmittäin luokiteltuna.	93
Liite 4. Taulukko; opettajien vastaukset inklusiivisuudesta ammattiryhmittäin luokiteltuna.	94
Liite 5. Taulukko; opettajien vastaukset ammatillisesta osaamisesta ammattiryhmittäin luokiteltuna.	95
Liite 6. Taulukko; opettajien vastaukset monialaisesta yhteistyöstä ammattiryhmittäin luokiteltuna.	97
Liite 7. Kolmiportaista tukea edistäviä ja estäviä tekijöitä	98
Liite 8. Taulukko; opettajien vastaukset tuen kolmiportaisuuden toteuttamisesta ammattiryhmittäin luokiteltuna.	99
Liite 9. Taulukko; opettajien vastaukset nivelvaiheiden yhteistyöstä ammattiryhmittäin luokiteltuna.	101

1 Johdanto

Suomessa jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen, jos hänen huoltajansa niin päättävät. Terveiden ja hyvinvoinnin tilastoraportin (2019) mukaan 1-6 -vuotiaista lapsista noin 77% osallistuu varhaiskasvatuspalveluihin Suomessa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä edistää hänen hyvinvointiaan.

Varhaiskasvatuspalvelut yhdessä kodin kanssa muodostavat lapsen hyvinvointia edistävän kasvuyhteisön ja -ympäristön, jossa lapsi voi kasvaa ja kehittyä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Varhaiskasvatus kuuluu Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, joka näkee koulutusjärjestelmän jatkumona varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Varhaiskasvatusta ohjaa sitä koskeva lainsäädäntö (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 ja Lastensuojelulaki 417/2007), valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), valtakunnalliset esiopetussuunnitelman perusteet (2014) sekä paikalliset suunnitelmat. Lisäksi asetukset ja sopimukset, jotka liittyvät lapsen oikeuksiin ja hyvinvointiin ovat mukana ohjaustyössä, kuten valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018) ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1991). Ohjausjärjestelmän avulla pyritään laadukkaaseen kasvatus- ja koulutusjärjestelmään, jonka tehtävänä on yksilön kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen investoimista pidetään tärkeänä, koska sen avulla voidaan tasoittaa lasten välisiä eroja, jotka voivat johtua lapsen geeniperimästä, kasvuympäristöstä, vanhempien sosiaalisesta asemasta tai koulutustaustasta, terveydestä ja taloudellisista resursseista. Lisäksi laadukas varhaiskasvatus vaikuttaa suoraan lapsen tuleviin kouluvuosiin ja jopa loppuelämään. (Heckman 2011, 31-47.) Tutkimuksissa on havaittu, että lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen vaikuttaa positiivisesti hänen kognitiivisten taitojen kehittymisen lisäksi sosiaalisiin ja sosio-emotionaalisiin taitoihin. Sammonsin ym. (2004, 2014) mukaan varhaiskasvatukseen osallistuminen vahvistaa lasten kielellistä kehitystä sekä matemaattisia ja kognitiivisia taitoja. Varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset olivat kuitenkin havaittavissa vain niillä lapsilla, jotka olivat osallistuneet laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. (Sammons ym. 2004, 2014; Melhuish ym. 2015).

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) edellyttävät tuen järjestämistä lapsen tarpeita vastaavalla tavalla, jonka vuoksi monessa kunnassa on otettu käyttöön esi- ja perusopetuksen tapaan tuen kolmiportaisuus myös varhaiskasvatuksessa. Tuen kolme porrasta selkeyttävät tuen antamista, pedagogisten tukitoimien suunnittelua ja arviointia varhaiskasvatuksessa, sekä mahdollistavat tuen jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja

perusopetukseen. Tuen kolmiportaisuuden etuna on myös tuen yksilöllisyys ja sen kohdentaminen suoraan lapselle, jolla on tuen tarvetta. (Eskelinen & Hjelt 2017, 68.) Tässä tutkimuksessa tuen kolmiportaisuus esiintyy myös terminä kolmiportainen tuki, koska se on käytössä koulutusjärjestelmän arkikielessä ja se esiintyy opettajien antamissa vastauksissa.

Varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta, laatua ja varhaiserityiskasvatusta on tutkittu kansainvälisesti runsaasti, mutta Suomessa melko vähän. Tutkijat ovat olleet kiinnostuneita muun muassa varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta (Hämäläinen, Kouvo & Silven 2009; Leseman & Slot 2014; Melhuish ym. 2015) ja laadusta (Parrila 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2004) sekä lapsen saamasta varhaisesta tuesta ja siinä käytetystä vahvuusperusteisesta kasvatusajattelusta (Heiskanen 2019; Wagner & Rush 2015). Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä varhaisesta tuesta ja sen merkityksestä, sekä tuen kolmiportaisuuden toteuttamisesta kunnassa, jossa se on käytössä esi- ja perusopetuksen tapaan varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tutkimuksen avulla selvitetään tuen siirtymistä nivelvaiheissa ja monialaisen yhteistyön merkitystä lasten tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Tutkimuksen toteutus sijoittui ajankohtaan, kun opetus- ja kulttuuriministeriö oli jo aloittanut tuen kehittämistyön varhaiskasvatuksessa. Kehittämistyön tarkoituksena on luoda varhaiskasvatukseen tuen toteuttamisen malli sekä tarvittavat lainsäädännölliset ja valtiontaloudelliset muutosehdotukset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI 2020) lausunnossa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimenpide-ehdotuksia ovat varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen lainsäädännön kokonaisuudistus, varhaiskasvatukseen osallistumisen lisääminen ja laadun arviointijärjestelmän kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2021:13) todetaan, että tuen mallit ja niihin liittyvä käsitteistö tulisi määritellä tarkemmin sekä lainsäädännössä että paikallisissa asiakirjoissa, jotta tuen malli toimisi kaikissa kunnissa ja varhaiskasvatyksiköissä samalla tavalla (Heiskanen ym. 2021, 91). Varhaiskasvatuslaki uudistui vuonna 2018, mutta tuen osalta uudistus on silloin jäänyt puutteelliseksi. Tutkimuksen ajankohtaisuutta lisää hallituksen suunnitelma oppivelvollisuuden pidentämisestä ja Suomessa vuonna 2018 aloitettu ja syksyllä 2021 laajeneva kokeilu maksuttomasta varhaiskasvatuksesta 5-vuotiaille. Kokeilu on lisännyt säännöllistä viisivuotiaiden ja heidän sisarustensa osallistumista varhaiskasvatukseen, jolloin tukea tarvitsevia lapsia on saatu tuen piiriin aiemmin. (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Pacalen 2019, 20-21.) Uudistuksia suunniteltaessa ja toteutettaessa on kiinnitettävä huomiota varhaiskasvatuksen laatuun, joka voidaan turvata takaamalla riittävä määrä ammattitaitoisia henkilöstöä ja heidän täydennyskoulutusmahdollisuutensa (Repo ym. 2018, 40-47; Siippainen ym. 2019, 81-82).

2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tässä luvussa tarkastellaan laadukasta ja inklusiivista varhaiskasvatusta sekä käsitellään tutkimuksen kannalta tärkeimmät käsitteet kuten varhainen tuki, tuen kolmiportaisuus, nivelvaiheet ja monialainen yhteistyö. Näitä käsitteitä avataan aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden avulla.

2.1 Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä, laatu ja inklusiivisuus

Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä

Suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämistä ja laadun arviointia ohjaavat lait, asetukset ja määräykset. Viime vuosina ohjausjärjestelmään on tehty useita suuria muutoksia.

Varhaiskasvatuksen hallintoala on siirtynyt opetus- ja kulttuuriministeriölle ja lainsäädäntö on uudistettu kokonaisvaltaisesti. Samaan aikaan varhaiskasvatuksen arvioinnin ulkopuoliseksi ja riippumattomaksi asiantuntijaorganisaatioksi on asetettu Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI), jonka lakisäätöinä tehtävinä ovat arviointien toteuttaminen, laadun arviointiin ja hallintaan liittyvät kehittämis- ja konsultointitehtävät sekä palveluiden järjestäjien tukeminen itsearvioinnissa. (Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen & Mattila 2017, 3.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli VASU (2018) on lainsäädännön ohella tärkein varhaiskasvatuksen kansallisen tason ohjauksen väline, jonka avulla pyritään edistämään varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista, laissa säädettyjen tavoitteiden toteutumista sekä varhaiskasvatuksen mahdollisimman korkeaa laatua (Mikkola ym. 2017, 18). VASU sisältää varhaiskasvatuksen tavoitteet ja tehtävän, arvoperustan, oppimiskäsityksen, oppimisympäristön, toimintakulttuurin, työtapoihin liittyvät periaatteet, oppimisen alueet ja laaja-alaisen osaamisen keskeiset sisällöt, lapsen kasvun ja kehityksen tuen sekä yhteistyöhön liittyvät periaatteet (Repo ym. 2018, 16). Varhaiskasvatuksen perusteet sitovat varhaiskasvatuksen tiiviiksi osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää, jossa opetussuunnitelmalla on keskeinen asema opetuksen tavoitteiden, sisällön ja toteutuksen raamina. Sen keskeisin tehtävä on opetus- ja kasvatustyön ohjaaminen, jolla varmistetaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen. (Nyyssölä & Vitikka 2013, 8.) VASUn pyrkimyksenä on parantaa pienten lasten oppimismahdollisuuksia ja -tuloksia. Lisäksi se tarjoaa johdonmukaisen kehyksen opetettavasta sisällöstä, oppimisprosessin etenemisestä ja toiminnan arvioinnin menetelmistä. Lisäksi siihen voidaan kirjata henkilöstön koulutusta ja oman työn kehittämistä varten suunnitelma ja toteutustapoja. (Douglas, Powell & Bingham 2002, 221.)

Valtakunnallisten opetussuunnitelmien lisäksi paikalliset opetussuunnitelmat ohjaavat suomalaista varhaiskasvatusta ja koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatusta ja esiopetusta järjestävien tahojen tulee laatia ja hyväksyttää valtakunnallisten opetussuunnitelmien pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat. Paikalliset suunnitelmat ovat velvoittavia ja niitä tulee arvioida sekä kehittää säännöllisesti. Paikallinen opetussuunnitelma laaditaan siten, että se tukee, määrittelee ja ohjaa varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen järjestämistä paikallisesti ja siinä tulee ottaa huomioon paikalliset erityispiirteet, pedagogiset painotukset, lasten erilaiset tarpeet sekä olemassa olevan arviointitiedon ja kehittämistyön tulokset. Suunnitelmissa voidaan tarkentaa valtakunnallisia perusteita, mutta ne eivät voi sulkea pois lain, asetuksen tai perusteiden edellyttämiä tavoitteita tai sisältöjä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 8-9; Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 8-9.)

Kaikilla varhaiskasvatuksessa olevilla lapsilla on Varhaiskasvatuslain (540/2018) turvaama oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Tämän oikeuden toteutumisen edistämiseksi jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma eli lapsen vasu. Siihen kirjataan lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet ja toimenpiteet niiden toteuttamiseksi sekä toteutumisen arviointi. Lapsen vasu toimii varhaiskasvatuksen ohjauksellisena välineenä ja dokumenttina tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteutumisesta. (Repo ym. 2018, 17.)

VASUssa (2018) yhtenä keskeisimmistä lähtökohdista on lapsen oikeuksista kumpuava näkemys lapsuuden itseisarvosta, jonka mukaan jokainen lapsi on sellaisenaan ainutlaatuinen ja arvokas ja ansaitsee tulla kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. Lisäksi VASUssa (2018) korostetaan jokaisen lapsen oikeutta yksilölliseen varhaiskasvatukseen ja tarvitsemaansa tukeen sekä ihmisyyteen kasvamiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20-21.)

2.1.1 Varhaiskasvatuksen laatu

Laatu on suhteellinen käsite ja vaikeasti määriteltävissä. Siihen vaikuttavat vallitsevat tieteenfilosofiset ja kulttuuriset lähtökohdat sekä tutkimuksen kehitys. Laatu on käsitteenä jatkuvasti muuttuva ja se muotoutuu siinä sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa, missä sitä tarkastellaan (Nummenmaa 2004, 81). Varhaiskasvatuksen laatua voidaankin tarkastella monesta eri näkökulmasta, kuten eri toimijoiden arvojen, uskomusten, kulttuurin, sosiaalisen kontekstin tai tarpeiden mukaan (Friendly, Doherty & Beach 2006, 5). Eri toimijoilla voi olla hyvinkin erilaiset käsitykset siitä, mikä on tärkeää ja mihin toiminnalla tulisi pyrkiä, mikä puolestaan vaikuttaa laadun standardien määrittämiseen. (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 1–3; Woodhead 1997, 16.)

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin avulla kootaan tietoa varhaiskasvatustoiminnan kehittämiskohteista ja vahvuuksista sekä saadaan tietoa varhaiskasvatuksen pedagogisista toimintatavoista, ja siitä mitä toiminnassa pidetään tärkeänä ja miten lapsiin suhtaudutaan (Bonnetti & Brown 2018, 8; Fonsén & Hujala 2017, 312). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laadukasta varhaiskasvatusta tutkimalla opettajien käsityksiä varhaisesta tuesta ja sen siirtymisestä nivelvaiheissa sekä opettajien osaamista ja monialaista yhteistyötä laadukkaan varhaiskasvatuksen edistäjänä.

Suomessa KARVI on jakanut laadun tarkastelun *rakenne- ja prosessilaatuun*. Laadun osatekijöiden ollessa kunnossa kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla tuotetaan laadukasta varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöillä tarkoitetaan lakeja ja säädöksiä, jotka säätelevät varhaiskasvatuksen toteuttamista. Prosessilaadulla tarkoitetaan sitä toimintaa, jonka lapsi kohtaa osallistuessaan varhaiskasvatukseen eli päivittäistä vuorovaikutusta, pedagogiikkaa ja eri toimijoiden (lapsien ja huoltajien) osallisuutta. (Vlasov ym. 2018, 21-24.)

Varhaiskasvatuksen rakennelaatu

Syksyllä 2018 voimaan tulleessa Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) varhaiskasvatuksen tavoitteiksi on asetettu yhdenvertaisuuden edistäminen, jokaisen lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tarkoituksenmukaisen tuen järjestäminen. Varhaiskasvatuslakia täydentää päivähoitoasetus ja VASU (2018) sekä edelleen sosiaalihuollon lainsäädäntö. Varhaiskasvatuslain noudattaminen kuuluu kunnan tehtäviin. Kunnat ovat velvollisia järjestämään varhaiskasvatusta kaikille sitä tarvitseville lapsille joko itse, yhdessä toisten kuntien kanssa, kuntayhtymässä, ostamalla palvelut palvelun tuottajalta tai antamalla palvelun käyttäjälle palvelusetelin (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, § 5). Lapsella on oikeus tavoitteelliseen ja suunnitelmalliseen varhaiskasvatukseen, jossa pedagogiikka korostuu.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee riittävän henkilöstön varhaiskasvatukseen, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa ja lapsen tuen tarpeisiin voidaan vastata. Riittävään henkilöstöön kuuluu eri kelpoisuusvaatimukset täyttäviä ammattilaisia. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, §25.) Henkilöstön koulutus on tutkimuksissa todettu keskeiseksi varhaiskasvatuksen laadun mittariksi. Koulutuksen lisäksi henkilöstön osaamisella ja kokemuksella nähdään olevan vaikutuksia varhaiskasvatuksen laatuun lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. (Sylva ym. 2004, 5). Varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaa myös henkilöstön työhyvinvointi, jota tukee vahva pedagoginen johtajuus ja henkilöstön arvostaminen. Tiimityön tukeminen ja kehittäminen ovat varhaiskasvatuksen johdon päätehtäviä. (Friendly ym. 2006, 24.)

Varhaiskasvatuksen prosessilaatu

Prosessitekijät ilmentävät varhaiskasvatuksen asiakirjojen ja suunnitelmien käytännön toteutusta ja niillä on suora yhteys lapsen kokemuksiin varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen tavoitteellisen kasvatuksen, hoidon ja opetuksen muodostama kokonaisuus toteutuu käytännössä varhaiskasvatuksen kentällä, jota prosessitekijät ilmentävät. (Karila ym. 2018, 11.)

Varhaiskasvatushenkilöstön tehtävänä on suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogista toimintaa huomioiden lasten vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä tuen tarpeet. Pedagoginen asiakirja, joka lapselle laaditaan on suunnitelma, jossa huomioidaan lapsen aktiivinen rooli ja lapsen tarpeet sekä kiinnostuksen kohteet. Varhaiskasvatushenkilöstön tehtävänä on tukea lapsen toimimista ja antaa hänelle mahdollisuus aktiiviseen oppimisprosessin toteutumiseen. (Vilén ym. 2006, 222-223; Heiskanen 2019, 29-31.)

Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys ja sen onnistumista pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksen laatuksena. Lasten keskinäiset positiiviset vuorovaikutussuhteet sekä lasten ja henkilöstön myönteinen vuorovaikutus edistävät lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, tuovat turvallisuuden tunnetta ja antavat myönteisiä kokemuksia. Suomalaisessa seurantatutkimuksessa (Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2006-2011) ilmeni, että vuorovaikutuksen laatu on yhteydessä lapsen matemaattisiin taitoihin, lukutaidon oppimiseen ja oppimismotivaatioon. Lisäksi tutkijat havaitsivat vuorovaikutuksen laadun vaikuttavan positiivisesti lapsen sosiaalisiin kykyihin. (Lerkkanen & Rausku-Puttonen 2011, 26; Lerkkanen ym. 2013, 886-892.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen huoltajien välinen hyvä vuorovaikutus ja yhteistyö tuovat lapsen elämään jatkuvuutta ja turvallisuutta. Tässä vuorovaikutuksessa painottuu huoltajien mahdollisuus osallistua lapsensa varhaiskasvatukseen sekä molemminpuolinen luottamus ja avoimuus. (Karila ym. 2018, 61-62.)

Varhaiskasvatuksessa on viimeisen vuosikymmenen aikana alettu korostaa lapsen kuulemistä ja osallisuutta yhä enemmän. Osallisuus määrittyy toimintana, joka pohjaa vahvasti vuorovaikutukseen muiden kanssa ja jossa lapsella on mahdollisuus tietoisesti vaikuttaa sosiaalisessa ympäristössään. (Turja & Vuorisalo 2017, 36.) VASUssa (2018) todetaan, että lasten ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuista ja valintojen seurauksista kehittyy osallisuuden kautta. Osallisuutta vahvistaa lasten sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30.) Sekä lasten että huoltajien osallistaminen kuuluvat laadukkaaseen varhaiskasvatukseen.

2.1.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus

VASUun (2018) on kirjattu varhaiskasvatuksen toteuttaminen ja kehittäminen inklusioperiaatteen mukaisesti. Tämän varhaiskasvatusta ohjaavan asiakirjan sekä Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa. Lisäksi korostetaan erilaisuuden arvostamista ja yhteistoiminnallisuutta. (Laakso, Pihlaja & Laakkonen 2020, 374.) Lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sekä yhteisöllisiin ja oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut rakentavat kehityksen ja oppimisen tuen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 15, 30.) Useissa tutkimuksissa on tullut esille, että positiiviset asenteet, suvaitsevaisuus, riittävät resurssit, lapsen osallisuus ja henkilöstön ammattitaito sekä monialainen yhteistyö ratkaisevat inklusion onnistumisen (Bricker 2000; Jones 2004; Odom 2000). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää lisäksi johtajalta vahvaa sitoutumista inklusiivisiin arvoihin ja pedagogiseen johtamiseen (Laakso ym. 2020, 392).

Inklusiivisuus on laaja-alainen ja moniulotteinen termi, eikä sille ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa määritelmää. Se voi tarkoittaa jopa eri yksilöille ainakin osittain eri asiaa, vaikka sen arvoperustaisuus ja prosessinomaisuus ilmenee lähes kaikissa inklusion määritelmässä. Inklusion taustalla vaikuttavia arvoja ovat kaikkien ihmisten tasa-arvo, yhtäläiset oikeudet ja yhdenvertaisuus. Inklusion toteutuminen edellyttää siis tasa-arvon, demokraattisuuden ja suvaitsevaisuuden toteutumista yhtä aikaa. Lasten kasvatuksessa se tarkoittaa positiivista asennetta, lasten välisen toimijuuden tukemista ja yhteisöllisyyttä, lasten osallisuuden korostamista ja palveluiden tasavertaisen käytön mahdollisuutta. Inklusio on päättymätön prosessi, jolla pyritään aina vaan suurempaan osallisuuteen. (Gidlund 2018, 441-455; Pihlaja 2009, 147; Viitala 2018, 52-53.)

Varhaiskasvatuksen voidaan kuvata olevan laadukasta, inklusion ideologiaan pohjautuvaa kasvatusta kaikille lapsille, kun siihen kuuluu moninaisuuden arvostus sekä kaikille yhteiset ryhmät, joissa on oikeus osallistua, rakentaa sosiaalisia suhteita ja oppia uusia asioita (Gidlund 2018, 441-443). Lisäksi korostuvat kaikille lapsille yhteiset palvelut ja yhteinen opetussuunnitelma. Yhteisen opetussuunnitelman toteuttaminen mahdollistaa kaikkien lasten yhteisen toiminnan, johon oleellisena osana kuuluu suunnittelu ja arviointi. Varhaiskasvatuksessa toteutetaan yhteiseen opetussuunnitelmaan perustuvaa laadukasta pedagogiikkaa, joka kohtaa jokaisen ryhmään kuuluvan lapsen tarpeet ja mielenkiinnon kohteet. (Alijoki & Pihlaja 2011, 265-266.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on monipuolistaa toimintaa niin, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua toimintaan omalla kehitystasollaan. Laadukkaasti toteutettu varhaiskasvatus mahdollistaa korkealaatuisen osallisuuden, jossa on kyse ryhmään kuulumisesta ja sen jäsenyydestä, myönteisistä

sosiaalisista suhteista ja ystävyydestä sekä kehityksestä ja oppimisesta. (Lee & Recchia 2016, 79-83.)

VASUssa (2018) puhutaan yhteisöllisyydestä, joka on tärkeä kasvatuksellinen arvo. Sen toteutuminen näkyy lasten osallisuudessa ja ryhmään kuulumisen kokemuksissa. Koivulan (2013) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen lapsiryhmän yhteisöllisyydellä on suuri merkitys paitsi ryhmään kuulumisen tunteen, mutta myös ystävyyssuhteiden, laadukkaan vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen oppimisen kehityksen kannalta (Koivula 2013, 19). Koivulan ja Eerola-Pennasen (2017) mukaan lapsiryhmän jäsenillä ryhmään kuulumisen tunne syntyy yhdessä toimimisesta ja tekemisestä. Jäsenyys edellyttää oman paikan löytymistä ryhmässä, sosiaalisten suhteiden rakentumista ja keskinäisten tunnesiteiden muodostumista. (Koivula 2013, 19; Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 250-256.) Erityisen tärkeää yhteisöllisyys on lapsille, joilla on tuen tarvetta. Valtaosa tuen tarpeessa olevista lapsista sijoittuu Suomessa tavallisiin varhaiskasvatusryhmiin tai integroituihin erityisryhmiin, jotka ovat osa lähipäiväkotiä. Lähellä kotia oleva päiväkotitai perhepäivähoito tarjoaa kasvatuksellisen kuntoutuksen ja hoidon, kasvatuksen ja opetuksen lapselle luonnollisessa elinympäristössä lapsilähtöisinä toimintoina ja merkityksellisinä vuorovaikutussuhteina. (Viitala 2006, 103; Viitala 2018, 54.) Pihlajan ja Neitolan (2017) tekemän katsauksen mukaan varhaisvuosien inklusion osa-alueet toteutuivat Suomessa vielä kuitenkin vaillinaisesti. Asuinkunnasta, varhaiskasvatusyksiköstä ja lapsiryhmästä riippuen lapset olivat eriarvoisessa asemassa resurssien suhteen (Pihlaja & Neitola 2017). Alijoki ja Pihlaja (2011) ovat aiemmin todenneet, että etenkin lasten ja huoltajien osallisuus toteutuivat heikosti suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Alijoki & Pihlaja 2011, 265). Hallinnollisen tason asenteilla on myös suuri merkitys inklusion toteutumiselle. Päiväkodinjohtajan ja muiden resursseista päättävien asenteet näkyvät siinä, millaisiin tukitoimiin panostetaan. Ryhmäkoot, tuen tarvitsijoiden sijoittelu, henkilökunnan osaaminen ja konkreettinen tuki sekä taloudellinen panostus riippuvat paljolti päättävien tahojen asenteista. (Viitala 2005, 136-137.)

Inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksessa edellyttää sekä fyysisen integraation että sosiaalisen integraation toteutumista. Fyysinen integraatio toteutuu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa melko hyvin, koska useimmiten tuen tarpeessa oleva lapsi on sijoitettuna tavalliseen lapsiryhmään. Tämä johtuu osittain siitä, että tukea tarvitseville lapsille ei ole muuta sijoituspaikkaa ja suomalainen varhaiskasvatus tukee voimakkaasti kaikille yhteisiä palveluja sekä yhteistä opetussuunnitelmaa. (Pihlaja & Viitala 2005, 140.) Vaikka tukea tarvitseva lapsi on sijoitettuna samaan varhaiskasvatusryhmään toisten lasten kanssa, niin usein sosiaalinen integraatio jää kuitenkin vaillinaiseksi. Sosiaalinen integraatio eli aktiivinen osallistuminen toimintaan ja vuorovaikutukseen

muiden lasten kanssa edellyttää aktiivista toimijuutta. Aktiivinen toimijuus on haasteellista toteuttaa, jos lapsella on paljon tuen tarvetta ja resurssit ovat lapsiryhmässä puutteelliset. Sosiaalinen integraatio edellyttää kuitenkin, että jokainen lapsi kokee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi muiden lasten joukossa. Sosiaalisen integraation toteutuminen vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstöltä vahvaa toimijuutta, lapsen osallisuuden edistämistä ja syvää ymmärrystä lapsesta ja hänen tarpeistaan. Tärkeää on luoda lapsille oppimisympäristö, jossa erilaisia vuorovaikutustilanteita pääsee syntymään. Lapselle tulee mahdollistaa sekä spontaaneja että ohjattuja vuorovaikutustilanteita päivän aikana. Lapsen osallisuus ja lapsen mahdollisuus osallistua ryhmän toimintaan saadaan parhaiten esille, kun lapsi saa aikuiselta paljon tukea ja huomiota. (Andre, Louvet, Despois & Velez 2019, 167; De Verdier 2016, 133.)

2.2 Lapsen yksilöllisen oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä määräytyy lapsen kehitysvaiheen mukaan ja sen tavoitteena on kehittää lapsen oppimista ja hyvinvointia sekä laaja-alaista osaamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36). Brofenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan lasta ja hänen hyvinvointiaan tarkastellaan aina yhteydessä siihen ympäristöön, jossa hän kulloinkin on. Pienen lapsen lähiympäristön muodostaa usein koti ja varhaiskasvatus, joiden erilaiset toimintaympäristöt vuorovaikutuksessa vaikuttavat lapsen hyvinvoinnin laatuun. Lapsi on aktiivinen toimija kahden hänelle merkityksellisen toimintaympäristön eli mikrosysteemin keskiössä. (Brofenbrenner 1979, 193.)

Suunnitelmallinen toiminnan eriyttäminen, oppimisympäristöjen muokkaaminen lapsiryhmän mukaan ja ryhmien joustava muuntelu sekä selkeä päiväjärjestys ovat pedagogisia ratkaisuja ja työtapoja, joiden avulla voidaan ennaltaehkäistä tuen tarpeita ja niiden kasautumista sekä lisäksi ne tukevat kaikkia lapsia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 56.) Tuki on systemaattista, tutkimusperustaista ja vaikuttavaa. Tuen tulee pohjautua lapsella tunnistettuihin tuen tarpeisiin, systemaattiseen tuen suunnitteluun, yhteiseen sitoutumiseen tuen toteuttamiseksi ja jatkuvaan pedagogiseen arviointiin. Arvioinnin perusteella tukea kehitetään vastaamaan lapsen muuttuvia tarpeita. (Heiskanen 2018, 95.)

2.2.1 Varhainen tuki

Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tunnistaa lapsen tuen tarve mahdollisimman varhain sekä järjestää tarkoituksenmukaista tukea lapselle monialaisessa yhteistyössä tarpeen mukaan (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §). Käsitteellä varhainen tuki tarkoitetaan varhain tunnistettua ja

toteutettua kasvun ja kehityksen tukea. VASUssa (2018) käytetään lapsen kehityksen ja oppimisen tuki ja EOPSissa (2014) lapsen kasvun ja oppimisen tuki kuvaamaan tukitoimia, joita tulisi tarjota lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla. Nämä tukitoimien kuvaukset painottavat varhain tarjottua tukea ja ennaltaehkäisevää toimintapyrkimystä. (Turja 2017, 148.)

Lapsen vahvuudet ovat lähtökohtana tuen järjestämiselle ja pedagogiselle toiminnalle. Jokaisen lapsen tulee tuntea itsensä hyväksytyksi omana itsenään ja ryhmän jäsenenä.

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 54.) Jokaisen lapsen yksilölliset piirteet, vahvuudet ja tuen tarpeet ovat omanlaisensa ja ne tulee selvittää. Lapsen itsetunto syntyy yksilön itsestään tekemien päätelmien perusteella. Kun lapsi hyväksyy itsensä, on hänen mahdollista hyväksyä myös toisia ihmisiä. Lapsen vahvuuksia tukeva kasvatusta lujittaa lapsen itsetuntoa ja auttaa häntä kasvamaan ja kehittymään itseensä luottavaksi, vastuuntuntoiseksi ja yhteistyökykyiseksi. Kasvatusta tulee korostaa lapsen vahvuuksia, innostaa lasta työskentelyyn ja suoriin. Samalla lapsen itsetunto muodostuu vahvaksi ja hän hyväksyy itsensä juuri sellaisena kuin on ja alkaa kukoistaa. (Lummelahti 2004, 34, 38; Sandberg 2021, 39.)

Varhainen tuki perustuu lapsen havainnointiin, jonka avulla arvioidaan ympäristön eri tekijöiden vaikutusta lapsen toimintaan ja mahdollisuuksiin osallistua, oppia ja voida hyvin (Heiskanen 2018, 57). Varhaiskasvatuksessa havainnointia toteutetaan vapaamuotoisesti ja erilaisia valmiita arviointivälineitä apuna käyttäen sekä huomioiden myös lasten kiinnostuksen kohteet, käsitykset, ideat ja pyrkimykset. Lasten osallisuutta korostetaan myös varhaiskasvatusta ja esiopetuksen suunnittelua ohjaavissa asiakirjoissa. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsen 2011, 57). Tuen tarvetta voidaan tarkastella suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ominaisuutena. Ongelmien ajatellaan johtuvan siitä, että lapsen tuen tarvetta ei ymmärretä ja sitä ei osata huomioida. Tällöin ympäristön odotukset ja yritykset vastata lapsen tuen tarpeisiin eivät kohtaa todellisia tarpeita. (Pihlaja & Viitala 2018b, 11.) VASUn (2018) ja EOPSin (2014) perusteet korostavat pedagogista arviointia arvioinnin pääasiallisena muotona. Pedagoginen arviointi on saanut nimensä siitä, että arviointi kohdistetaan pedagogiikkaan ja pedagogiseen toimintaan, ei lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin ja luonteenpiirteisiin. Tieto lapsen kehitysvaiheista ei saa jäädä tuen tarpeiden arvioinnissa ilman pedagogista merkitystä eli varhaiskasvattajien tulee ymmärtää miten lapsen toimintatavat, opetus ja ympäristö vaikuttavat lapsen tuen tarpeisiin. (Heiskanen 2018, 98.)

VASUn (2018) lisäksi lapsen omalla varhaiskasvatussuunnitelmalla pyritään varmistamaan lapsen oikeus saada tavoitteellista ja suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta mahdollisimman varhain.

Lapsen omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa on selvitetävä lapsen omat mielipiteet ja hänen kiinnostuksen kohteensa. Lisäksi on tunnettava lapsen osaaminen, vahvuudet sekä yksilölliset tarpeet. Näiden perusteella laaditaan lapselle oma varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä huoltajien kanssa sekä tarpeen mukaan muiden lapsen kehitystä ja oppimista tukevien asiantuntijoiden kanssa. Suunnitelman toteutumista arvioidaan aina, kun siihen on lapsen tarpeista johtuva syy tai vähintään vuosittain. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 9-11.) Lapsen vasun tavoitteena on edistää lapsen normaalia kehitystä ja vähentää mahdollisia kehitysviiveitä. Lapsen, huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa yhteistyössä laadittava lapsen vasu sisältää yhdessä sovittuja tavoitteita, siitä miten lapsen yksilöllistä kehitystä, oppimista ja hyvinvointia edistetään suunnitellusti varhaiskasvatuksessa. Tarvittaessa se toimii myös kehityksen ja oppimisen tuen suunnittelun välineenä. Lapsen ja huoltajien oikeus osallistua lapsen oman suunnitelman laadintaan muodostaa samalla velvollisuuden varhaiskasvatuksen henkilöstölle huolehtia lapsen ja huoltajien äänen kuulumisesta suunnitelmaa laadittaessa. Yhteinen keskustelu lapsen vahvuuksista ja jo olemassa olevista taidoista tukee lapsen ja huoltajien myönteistä käsitystä lapsesta. Lapsen vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden kirjaaminen tulee liittää osaksi pedagogisen tuen suunnittelua, eikä jättää vain irrallisiksi maininnoiksi. (Heiskanen 2018, 113.)

Lapsen tarpeiden aktiivinen havainnointi jokaisessa varhaiskasvatuksen arkitilanteessa ja toiminnassa takaa lapselle varhaisen tuen alkamisen heti tuen tarpeen ilmetyä. Jatkuvan lapsen arjen tilanteiden havainnoinnin on huomattu toimivan varhaiskasvatusikäisten lasten tuen tarpeiden arvioinnissa. Varhaiskasvatushenkilöstön havainnoinnin tueksi huoltajilta saatu tieto lapsesta ohjaa tuen suunnittelua ja toteutusta. (Heiskanen 2018, 96.) Henkilöstön osaaminen, riittävä havainnointi, tuen tarpeen arviointi ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö takaavat lapselle tuen, joka tarjotaan hänelle tarpeen ilmetyä ja yksilöllisin menetelmin.

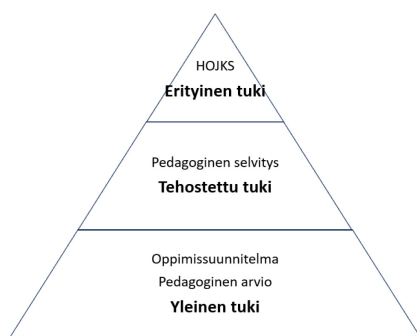
2.2.2 Tuen kolmiportaisuus

Suomessa alle 6-vuotiaiden ja esiopetusikäisten lasten kasvatusta ja opetusta ohjaavat osittain eri lainsäädäntö ja asiakirjat. Perusopetuslaki (628/1998) muuttui erityisopetuksen osalta vuonna 2010. Muutokset perustuvat pitkälti erityisopetukseen ja sen strategiaan, jonka lähtökohtina ovat varhainen tuki ja inklusiivinen ajattelu. Perusopetuslaissa (642/2010) säädetään tuen kolmiportaisuudesta, jolla pyritään tekemään opetuksesta laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää. Lakimuutoksen tavoitteena oli lisätä mahdollisuutta varhaiseen tukeen, parantaa tuen saannin joustavuutta ja lisätä toimijoiden yhteistyötä. (Takala 2010, 22.) Tuen kolmiportaisuus jakautuu yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portaisiin. Tarkkoja määrityksiä tuen käyttämiselle ja tuen

määräytymiselle ei ole tehty, joten puhutaan joustavasta tuen järjestelmästä. Tuen erilaiset muodot kuuluvat kaikille tuen asteille. Tuen tarpeen kasvaessa tarjotun tuen intensiteettiä ja sen muotojen määrää voidaan lisätä. (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen 2017, 4-5.)

Varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen tuen kolmiportaisuuden mukaan koskee perusopetuslain mukaan vain esi- ja perusopetusta. Osa suomalaisista kunnista on ottanut tuen kolmiportaisuuden käyttöön myös varhaiskasvatuksessa. Eskelisen ja Hjeltin (2017) valtakunnallisen selvityksen mukaan tuen kolme porrasta ovat käytössä varhaiskasvatuksessa 51,5% selvitykseen osallistuneista kunnista (Eskelinen & Hjelt 2017, 68). Vuonna 2018 valtioneuvoston mukaan luku on noussut 58 prosenttiin (Vainikainen ym. 2018, 16). Malli on otettu kunnissa käyttöön, jotta lapsen tuen jatkumo mahdollistuu varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen. Selvityksen mukaan 68% vastanneista kunnista toivoi tuen kolmiportaisuutta myös varhaiskasvatukseen. (Eskelinen & Hjelt 2017, 68.)

Varhaiskasvatuksessa tuen kolmiportaisuus toteutuu samoin periaattein kuin perusopetuksessa. Kuviossa 1 on kuvattu tuen kolme eri porrasta ja niihin liittyvät asiakirjat. Lapsen tulee saada tarvitsemaansa tukea niin kauan ja sen tasoisena kuin hän sitä tarvitsee. Tuen tulee olla pitkäjänteistä, suunnitelmallista ja joustavaa. Lisäksi sen tulee muuttua lapsen tarpeiden mukaan portaalta toiselle. (Pihlaja & Viitala 2018a, 31.) Tuen säännöllisellä arvioinnilla on tärkeä merkitys. Arviointi kohdistetaan pedagogisiin toimintoihin lapsen yksilöllisen arvioinnin sijaan eli puhutaan pedagogisesta arvioinnista, jota opetussuunnitelmat korostavat arvioinnin pääasiallisena muotona. (Heiskanen 2018, 98.)



Kuvio 1. Tuen kolme porrasta varhaiskasvatuksessa.

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen. Se on ensisijainen tuen muoto tavoitteenaan tarjota yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukimuotoja. Yleisen tuen antaminen ei vaadi erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Sen tarkoituksena on puuttua lapsen tuen tarpeeseen riittävän varhain, jotta pulmat eivät ehdi kasvaa hallitsemattomiksi. (Takala 2010,

22.) Laadukas ja tehokas yleinen tuki vähentää tehostetun ja erityisen tuen tarvetta, jolloin intensiivisempää tukea tarvitseville jää enemmän resursseja (Holopainen, Hakkarainen & Mäkihönko 2013, 177). Kun yleinen tuki ei enää riitä, siirrytään tehostettuun tukeen. *Tehostettu tuki* on jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää kuin yleinen tuki. Tehostettuun tukeen liittyy yleensä useampia tukimuotoja. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 46.) Tehostetun tuen tarkoituksena on tukea lapsen oppimista ja kehitystä sekä ehkäistä lapsen oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista sekä syrjäytymistä (Määttä & Rantala 2010, 99). Yleisen ja tehostetun tuen ollessa riittämättömiä tukimuotoja, lapsi voidaan siirtää erityisen tuen piiriin. *Eriytyinen tuki* muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta muodostaen järjestelmällisen kokonaisuuden. Eriytyinen tuki on tuen vahvin taso ja se vaatii aina hallintopäätöksen. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 48; Sandberg 2021, 36.)

Mikäli lapsella on tehostetun tuen tarvetta, niin hänelle laaditaan *pedagoginen arvio*, jossa kuvataan lapsen kasvun ja oppimisen kokonaistilanne. Pedagogisen arvion laatii ryhmän opettaja yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa. Lapsen kasvun ja oppimisen kokonaistilanne pohjautuu kasvatushenkilöstön, huoltajien ja lapsen omiin näkökulmiin. Pedagogiseen arvioon kirjataan myös millaista opetusta, ohjausta ja tukea lapsi on aikaisemmin saanut sekä arvio siitä miten eri tukimuodot ovat vaikuttaneet. Pedagoginen arvio sisältää lisäksi lapsen vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, oppimisen valmiudet ja erityistarpeet. Osa pedagogista arviota on suunnitelma siitä, mitä tullaan tekemään eli millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, opetuksellisilla ja ohjauksellisilla tukijärjestelyillä lasta voidaan tukea. Pedagoginen arvio sisältää arvion tehostetun tuen tarpeesta. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 46-47; Pihlaja & Viitala 2018a, 31-32.)

Pedagoginen selvitys tehdään, jos tehostettu tuki ei ole lapselle riittävää ja lapsi tarvitsee useita eri tukitoimia. Pedagogisen selvityksen perusteella päätetään erityisestä tuesta. Eriytyinen tuki voidaan kuitenkin aloittaa ilman pedagogisen selvityksen laatimista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että lapsen opetusta ei vamman, sairauden, kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa. Lapsen opettajilta ja moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluvilta henkilöiltä hankitaan kirjallinen selvitys lapsen kokonaistilanteesta ja lapsen saamasta tehostetusta tuesta. Kirjallisen selvityksen hankkii opetuksen järjestäjän päättämä toimielin, viranhaltija tai työntekijä. Näiden selvitysten perusteella opetuksen järjestäjä tekee arvion erityisen tuen tarpeesta. Eriytyisen tuen hallinnollisen päätöksen tekee useassa kunnassa varhaiskasvatusjohtaja tai sivistysjohtaja. Hallinnollisen päätöksen jälkeen lapselle laaditaan *HOJKS* eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

HOJKS asiakirjan tulee sisältää lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimiseen liittyvät tavoitteet, pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseen, tukeen tarvittava yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 48-51; Pihlaja & Viitala 2018a, 32.)

Lapsen tukeen liittyvät suunnitelmat ja asiakirjat tehdään yhteistyössä lapsen huoltajien ja lapsen tukeen osallistuvien asiantuntijoiden kanssa. Huoltajien kanssa tehtävän tiiviin yhteistyön lisäksi kolmiportainen tuki edellyttää henkilöstön yhteistoimintaa ja monialaista yhteistyötä tiedon ja vastuun jakamisessa (Holopainen ym. 2013, 178).

2.2.3 Tuen jatkumo varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen nivelvaiheissa

Tässä tutkimuksessa nivelvaiheilla tarkoitetaan lapsen siirtymistä varhaiskasvatuksessa ryhmästä tai yksiköstä toiseen, varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymistä. Näiden nivelvaiheiden aikana saatu tieto lapsen saamasta tuesta siirtyy ja tuen jatkumo säilyy.

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstö on vastuussa siitä, miten sujuvasti nivelvaiheiden siirtymät onnistuvat. Laadukkaassa siirtymässä henkilöstön tehtävänä on luoda kehys, jonka avulla lapsen oppiminen rakentuisi aina edellisen askeleen päälle ilman katkoksia. Laadukas siirtymä määritellään olevan hyvin valmisteltu, lapsilähtöinen ja toteutettu ammattilaisten yhteistyössä. Sitä ohjaavat yhteisessä linjassa olevat opetussuunnitelmat, joihin suunnitelma siirtymisen yhteistyöstä on kirjattu. EOPSissa (2014) ja Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) korostetaan henkilöstön välistä suunnitelmallista yhteistyötä oppimisympäristöjen, toimintatapojen sekä ohjaavien asiakirjojen tuntemista niin esi- kuin alkuopetuksen puolella. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 25-26; Hakkarainen 2002, 10; Perusopetussuunnitelman perusteet 2014, 100.) Nivelvaiheiden yhteistyön merkitys korostuu esi- ja alkuopetuksen siirtymässä, jolloin lapsen työ- ja toimintatavat sekä oppimisympäristöt muuttuvat eniten. Pedagogisen ympäristön sekä joustavien työ- ja toimintatapojen rakenteiden kehittäminen on yhteistyössä merkityksellistä, jotta ollaan valmiita vastaanottamaan kaikki lapset huolimatta heidän valmiuksistaan tai taidoistaan. Ammattilaisten välinen yhteistyö nivelvaiheissa on merkityksellisempää kuin lapsen kouluvalmiudet, koska sen avulla lapsen oppimisen sekä tuen jatkumoa ja pedagogisia käytäntöjä voidaan kehittää. (Rantavuori 2018, 423.) Henkilöstön tutustuminen toistensa tehtäviin ja niitä ohjaaviin asiakirjoihin on monialaisen yhteistyön perusedellytys, jonka toteutumiseen tarvitaan aikaa ja panostusta.

Lapsi, jolla on tuen tarvetta, tarvitsee nivelvaiheeseen tuekseen turvallisia aikuisia sekä heidän välistään tiivistä yhteistyötä. Lapsi voi kokea siirtymän hyvin eri tavoin. Se mikä toiselle lapselle

on helppoa, voi toiselle lapselle olla hyvinkin hankalaa ja haastavaa. Lapset reagoivat tilanteisiin hyvin eri tavoin. (Dunlop 2007, 156.) Monialaisella verkostoyhteistyöllä on suuri merkitys tukea tarvitsevan lapsen nivelvaiheissa. Eri alan asiantuntijat tuovat siirtymiseen näkemyksiä lapsen kehityksestä ja oppimisesta, mikä mahdollistaa lapsen tuen jatkumisen nivelvaiheen yli ja turvaa lapsen oikeuden joustavaan ja sujuvaan siirtymään. Nivelvaiheessa sekä lähettävän että vastaanottavan osapuolen tulee sitoutua todelliseen yhteistoimintaan, jonka aikana lapsi tutustuu uuteen ympäristöönsä, ihmisiin ja toimintakulttuuriin. Yhteistyön tekeminen eri asiantuntijoiden kesken on mahdollista, mutta se vaatii jokaisen osallistumista ja sitoutumista, koska yhteisen taustan puute voi johtaa helposti lapsen kannalta epäolennaisen tiedon vaihtamiseen asiantuntijoiden kesken. (Forss & Pennanen 2006, 16; Karila & Rantavuori 2014, 380.)

Joustavien nivelvaiheiden toteutumiseen on tiiviin yhteistyön lisäksi kehitelty varhaiskasvatuksessa ryhmättömiä päiväkoteja ja esi- ja alkuopetuksessa vuosiluokkiin sitoutumatonta opiskelua. Näiden tarkoituksena on, että lapsi saa edetä kehityksessään yksilöllisesti eikä häntä sidota ikäryhmän vaatimuksiin. Pihlaja (2005) toteaa tutkimuksessaan, että esi- ja alkuopetusikäisten lasten kohdalla ei pitäisi edes puhua nivelvaiheesta, vaan ajasta, joka osaa ottaa huomioon erilaiset lapset ja heidän erilaiset tapansa oppia ja kehittyä, samalla huomioiden tietyn ikäisten lasten samankaltaisuus, kuten leikinomaisuus ja leikin avulla oppiminen. (Pihlaja 2005, 25.)

Oppimaan oppimisen valmiudet

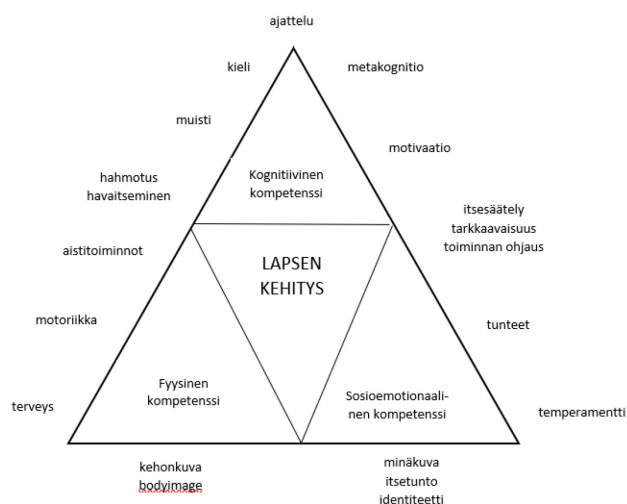
Lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta kouluun hän kokee merkittävän nivelvaiheen, joka koskettaa lasta itseään, hänen huoltajiaan sekä kasvatusta- ja opetushenkilöstöä (Ojala 2015, 79).

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on auttaa lasta saavuttamaan tiettyjä taitoja ja valmiuksia ennen kouluun siirtymistä. Näiden taitojen ja valmiuksien avulla lapsen siirtyminen uuteen oppimisympäristöön on helpompaa. Yksi tärkeimmistä on käsite oppimaan oppimisen valmiudet, joilla tarkoitetaan ajattelutaitoja, uusien tiedollisten ja taidollisten haasteiden kohtaamista sekä kykyä ja valmiutta soveltaa jo opittua uudessa tehtävässä tai uuden asian oppimisessa.

Varhaiskasvatusiässä oppimaan oppimiselle luodaan perusteet, joiden päälle lapsen on hyvä rakentaa oppimistaan. (Hautamäki ym. 2002, 3.)

Oppimaan oppimisen taidoilla tarkoitetaan lapsen osaamiseen, toimintaan ja asenteisiin sekä uskomuksiin liittyviä valmiuksia, jotka ohjaavat uuden oppimista ja pitävät yllä jatkuvaa itsensä kehittämistä. Linnilä (2011) jakaa kouluvalmiuden kolmeen eri osa-alueeseen: fyysiseen, kognitiiviseen ja sosio-emotionaaliseen pätevyyteen eli kompetenssiin, joita esitetään kuviossa 2 (Linnilä 2011, 65). Commodarin (2013) jakaa kouluvalmiuden taas kognitiivisiin, sosiaalisiin ja

käytöksellisiin taitoihin, jotka ovat yhteydessä oppimiseen. Kouluvalmius sisältää akateemisten taitojen lisäksi myös sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, kuten kykyä kontrolloida impulsseja ja työskennellä ohjeiden mukaisesti. (Commodari 2013, 125.) Lapsen kehityksen eri vaiheilla on vaikutusta toisiinsa. Yhden osa-alueen kehitys edistää muidenkin osa-alueiden kehitystä ja vastaavasti yhden osa-alueen vaikeudet heikentävät muiden osa-alueiden kehitystä. (Linnilä 2011, 65.)



Kuvio 2.

Kouluvalmiutta kuvaavat tekijät Linnilän (2011, 65) mukaan.

Sosio-emotionaalinen kompetenssi on tärkeää lapsen koulun aloituksen kannalta. Lapsen käsitys omista mahdollisuuksistaan, kyvyistään ja itsestään oppijana korostuvat kouluun siirryttäessä. Itsesäätely, kaverisuhteet ja tunnetaidot ovat osa lapsen kehitystä minäkäsityksen, identiteetin ja itsetunnon kehityksen lisäksi. Lapsen oma persoonallisuus ja temperamentti näkyy kaikessa hänen käytöksessään, tekemisessään ja oppimisessaan. Fyysisellä kompetenssilla tarkoitetaan lapsen motorisia ja psykomotorisia taitoja sekä terveyttä ja fyysistä kuntoa. Fyysiseen kompetenssiin kuuluvat tärkeinä osina hahmottamisen taidot, aistit, motorinen ohjaus ja perusliikuntataidot. Kognitiivinen kompetenssi pitää sisällään kaikki ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvät taidot. Motivaation ja metakognition lisäksi oppiminen, tarkkaavuus, itsesäätely, toiminnanohjaus ja muisti ovat tärkeitä kognitiivisia taitoja. Kouluun siirtyvän lapsen aivot kehittyvät niin, että hän alkaa itse tiedostaa kognitiivisia toimintojaan. (Linnilä 2011, 47- 64.)

Kouluvalmiuden käsite on sidoksissa aina siihen kulttuuriin ja yhteiskunnan sen hetkiseen tilanteeseen, jossa lapsen kouluvalmiutta arvioidaan. Käsite on suhteellinen ja se muuttuu yhteiskunnan kehityksen mukana. Tämän ajan kouluvalmiuden käsite huomioi lapsen biologisen

kypsyyden, oppimisvalmiudet sekä kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen. (Kolehmainen & Saarinen 2015, 32-33.) Kouluvalmius ei koostu vain lapsen yksittäisistä taidoista, vaan se tarkoittaa lapsen kokonaista valmiutta, joka mahdollistaa kouluun tulemisen, opetukseen osallistumisen ja opetuksesta hyötymisen. Kouluvalmis lapsi kykenee tavoitteelliseen työskentelyyn ja kykenee jakamaan opettajan huomion muiden oppilaiden kanssa sekä opettelee sinnikkäästi uusia asioita ja taitoja, vaikka se ei aina tuntuisi mukavalta. (Helin 2000, 12.) Linnilä (2006) tarkastelee kouluvalmiutta kahdesta eri näkökulmasta; maturaation eli kypsymisen näkökulmasta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Kypsymisen näkökulmasta lapsen kognitiiviset, sosiaaliset ja fyysiset taidot kypsyvät riittäviksi ennen koulun alkua. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta taas lapsen kehittyminen on opettamisen ja oppimisen tulosta, eikä se vaadi kypsyttää. Kouluvalmius on siis lapsen fyysinen ja psyykinen kehitystaso, joka mahdollistaa koulussa selviytymisen. (Linnilä 2006, 15-16, 30, 99.)

Lapsen kasvavat ja kehittyvät kuitenkin yksilöllisesti, eikä heiltä näin ollen voi vaatia samoja taitoja oppivelvollisuuden alkaessa. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä tarjota lapselle tukea oppimiseen ja ehkäistä vaikeuksien kasaantumista. Kouluopetuksen tulee kuitenkin valmistautua ja sopeutua jokaisen lapsen yksilölliseen kehitystasoon. Perusopetuslaki (628/1998) edellyttää, että opetusta annetaan oppilaiden ikää ja valmiuksia vastaavasti. Opetuksen tulee sopeutua oppilaan edellytyksiin, eikä niin, että oppilas sopeutuu koulussa annettuun opetukseen. (Perusopetuslaki 1998, 3§.) Peruskoulun tulee siis muokata opetustaan niin, että jokainen lapsi hyötyy siitä omassa oppimisessaan ja kehityksessään. Koulun tulee valmistautua ottamaan vastaan erilaisia koulutulokkaita Linnilän (2011) mukaan kolmella tavalla: Opettajien ammatillista osaamista päivittämällä, lasta kuuntelemalla ja huoltajien kanssa tehtävällä tiiviillä yhteistyöllä. Näiden yhteisvaikutuksesta syntyy valmius vastaanottaa erilaisia oppilaita koulun alkaessa. (Linnilä 2011, 95.)

2.3 Monialainen yhteistyö

Englanninkielinen termi *interprofessional collaboration* tarkoittaa suomeksi ammattien välistä yhteistyötä, joka on organisaation sisällä tai eri organisaatioiden välillä tapahtuvaa yhteistyötä. Samaa tarkoittavat myös termit jaettu asiantuntijuus, monitoimijuus, moniasiantuntijuus ja rinnakkaistyöskentely. (Isoherranen 2012, 20; Rautio 2016, 49.)

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä monialainen yhteistyö, joka tarkoittaa eri toimijoiden yhteistyötä, jolla on yhteinen päämäärä ja tavoitteet. Monialaisen yhteistyön onnistumiseen vaaditaan eri organisaatioiden ja ammattiryhmien sitoutumista lapsen ja hänen perheensä

hyvinvoinnin edistämiseen ja yhteistyöhön. Hyvin toimivassa yhteistyössä asiantuntijat tukevat toisiaan, luottavat toisiinsa ja ovat avoimia, mikä lisää työskentelyn motivaatiota. Pelkkä tietojen vaihtaminen ei ole monialaista yhteistyötä, vaan sen tulee tavoitella lapsen hyvinvointia yhdessä suunnitellun ja toteutetun lasta kuntouttavan toiminnan avulla. Eri asiantuntijoiden ammattiosaaminen yhdistetään lapsen huoltajien asiantuntijuuteen, jonka avulla lapsi saa parhaan mahdollisen tuen kasvulleen ja kehitykselleen. Monialaisessa yhteistyössä tieto ja vuorovaikutus rakentuvat vastavuoroisesti eri ammattilaisten ja asiakkaiden sekä heidän läheistensä kesken. (Kovanen 2004, 49; Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen 2019, 16-17.)

Varhaiskasvatusta pidetään tärkeänä osa-alueena lapsen hyvinvoinnin edistäjänä ja monialaisen yhteistyön kehittäjänä. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella ja joustavalla yhtenäisellä palvelujärjestelmällä on hyvät edellytykset edistää lapsen hyvinvointia, joka kantaa pitkälle tulevaisuuteen.

Monialainen asiantuntijuus hyvinvoinnin edistäjänä

Bronfenbrennerin (1979) mukaan ihminen kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, yhteiskunnan järjestelmien ja kulttuurien kanssa. Hänen teoriansa liittyy yksilön osaksi hierarkista neljän tason järjestelmää ja nämä tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lapsen lähiympäristöt eli koti ja varhaiskasvatus muodostavat ensimmäisen tason mikrosysteemin. Tukea saavan lapsen mikrosysteemiin kuuluu myös hoito- ja kuntoutustahot. Mikrotason voi muodostaa mikä tahansa ympäristö, johon lapsi on osallisena. (Bronfenbrenner 1979, 22; Puroila & Karila 2001, 208.) Mikrojärjestelmien väliset suhteet muodostavat toisen tason mesosysteemin, joiden yhteistyö synnyttää sosiaalisia verkostoja. Nämä verkostot tukevat huoltajien kasvatustyötä. Mesosysteemi syntyy, kun mikrosysteemeissä toimivat aikuiset tekevät yhteistyötä lapsen hyvinvoinnin eteen. Tärkeitä yhteistyösuhteita ovat esimerkiksi kodin ja varhaiskasvatuksen sekä kodin ja neuvolan väliset suhteet. (Bronfenbrenner 1979, 25; Härkönen 2008, 30.) Kolmas taso on eksosysteemi, joka muodostuu ihmisistä, jotka vaikuttavat lapsen lähiympäristöön, mutta eivät ole välittömässä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Eksosysteemistä esimerkkeinä voidaan mainita vanhempien työ tai ystävyysuhteet. (Puroila & Karila 2001, 209.) Neljännen tason eli makrosysteemin muodostavat palvelujärjestelmä, lainsäädäntö, yhteiskuntajärjestelmä ja kulttuuriset sekä ideologiset näkemykset (Bronfenbrenner 1979, 8-9, 26). Nämä perustukset luovat edellytykset sille, miten monialaista yhteistyötä voidaan toteuttaa ja millaisia lapsen ja perheen hyvinvointiin tähtääviä palveluja on tarjolla.

Tässä tutkimuksessa keskitytään pääasiassa meso- ja eksotasoon, joilla lapsen hyvinvoinnin edistäminen on monialaista yhteistyötä. Eri alojen asiantuntijat yhteistyössä huoltajien kanssa muodostavat mesosysteemin, jonka tarkoituksena on tukea lapsen hyvinvointia ja kehitystä. Eksosysteemi käsittää taas yhteistyön, jota tapahtuu eri hallintoalojen ja organisaatioiden välillä. Vaikka tällainen yhteistyö tapahtuu lapsen ulottumattomissa, niin se vaikuttaa lapsen mikro- ja mesosysteemiin. (Huhtanen 2004, 193-194, 196.) Organisaatiot, tässä tutkimuksessa esimerkiksi opetus- ja sivistystoimi, terveydenhuolto ja sosiaalihuolto, tarjoavat mahdollisuuden tehdä monialaista yhteistyötä lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi.

Monialainen yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan kunnan tulee järjestäessään varhaiskasvatusta olla monialaisessa yhteistyössä ja luoda lapsen tarvitsemat yhteistyörakenteet, joiden avulla lapsen tarpeet tulevat huomioituksi. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on pitkään tehty monialaista yhteistyötä. Varhaiskasvatuksen henkilöstö koostuu eri ammattialojen edustajista ja erilaisista koulutustaustoista, jolloin jo perustyö voidaan nähdä monialaisena yhteistyönä. Lapsen tuen toteuttamiseen tarvitaan usein huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi erityispedagogisia tukitoimenpiteitä, joita tarjoavat eri alojen asiantuntijat. (Jormakka 2011, 16.) Lapsen tukea suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhteistyössä, jota ohjaa lapsen edun ensisijaisuus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 56). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä monialainen yhteistyö, kun tarkoitetaan lapsen huoltajien ja varhaiskasvatushenkilöstön sekä eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Monialaisessa yhteistyössä lasta tukeva toiminta laajenee eri sektoreiden ja toimialojen yhteistyöksi, eikä kyse ole ainoastaan eri ammattiryhmien välisestä yhteistyöstä saman sektorin sisällä. (Lybeck & Wallden 2011, 26-27.) Yhteistyössä eri toimialojen välillä ammattiryhmien etiikan merkitys korostuu. Etiikkaa voidaan pitää jonkinlaisena vakuutusturvana, joka vahvistaa jokaisen ammattiryhmän edustajan ammattia ja asiantuntijuutta. Monialaiseen yhteistyöhön osallistuvien tulee tuntea ammattietiikkaan liittyvät asiat ja käytänteet, joiden mukaan yhteistyötä tehdään. (Wall 2005, 69.)

Lapsen kasvuympäristössä toimivilla aikuisilla on yhdessä vastuu lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytysten edistämisestä sekä turvallisuuden ja hyvinvoinnin luomisesta. Kodin, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tavoitteet ja toimintatavat lapsen kasvatuksessa ovat osittain samanlaisia, mutta osittain erilaisia. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen henkilöstö ovat ammattilaisia, joiden tehtävänä on huolehtia siitä, että vuorovaikutus huoltajiin toimii lapsen kasvuympäristöjä yhdistävänä linkkinä. Yhteistyö näiden välillä muodostaa tärkeän perustan,

jonka pohjalle tarvittaessa rakennetaan myös monialaista yhteistyötä. (Määttä & Rantala 2010, 127-128.)

Varhaiskasvatuksessa on tehty yhteistyötä lapsen huoltajien kanssa aina. Yhteistyön määrä, suunta ja laatu ovat kuitenkin muuttuneet ajan myötä. Asiantuntijuus oli yhteistyölle ennen hyvin keskeistä. Ammattihenkilöstö teki lasta koskevat ratkaisut perustuen omaan koulutukseensa ja työkokemuksensa. Viime vuosikymmeninä huoltajien asiantuntijuutta lastaan kohtaan on alettu arvostaa enemmän ja yhteistyö on muuttunut perhekeskeisemmäksi. (Rantala 2004, 98.) Tämän päivän varhaiskasvatus korostaa huoltajien mahdollisuutta vaikuttaa ja osallistua lapsensa varhaiskasvatukseen. Perhelähtöisessä mallissa palvelut määräytyvät perheiden esille tuomien tarpeiden ja tavoitteiden mukaan. Ammattilaisten tehtävänä on tukea perheitä päätöksenteossa ja vahvistaa heidän toimintaansa lastensa kasvattajina. Rantalan, Uotilan ja Räikkösen (2018) tutkimuksessa perhelähtöisen työn ulottuvuuksina nähdään perheen hyvinvoinnin huomioiminen, rohkaisu lapsen tukemiseen kotona ja tiedon jakaminen sekä yhteinen suunnittelu ja arviointi. Eri alojen välinen yhteistyö helpottaa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin arviointia sekä tuen tarpeiden varhaista tunnistamista. Yhteistyö eri tahojen välillä korostuu, kun lapsen tukea suunnitellaan ja järjestetään. (Rantala, Uotila & Räikkönen 2018, 20-21; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 35.)

Palvelujärjestelmän hajanaisuus omine lainsäädäntöineen ja toimintakulttuureineen hankaloittavat hallinnonrajat ylittävää yhteistyötä. Lisäksi usein myös hallinnonalojen erilaiset päämäärät ja salassapitosäädökset voivat haitata yhteistyötä eri asianosaisten välillä. Monialaista yhteistyötä vahvistavat kaikkien hallintoalojen yhteiset periaatteet, joita ovat lasten vaikeuksien ennaltaehkäiseminen, varhainen puuttuminen, huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö sekä luottamuksellisuus. (Määttä & Rantala 2016, 185-186.)

Monialaisen yhteistyön haasteita

Monialainen yhteistyö ei ole käytännössä täysin ongelmaton toimintamalli. Vaikka monialaisen yhteistyön ryhmässä käsitelläänkin tärkeitä asioita, niin ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ja yhteistyö voivat olla heikkoja. Yhteiset tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseen eivät ole kaikille selkeitä. Monialaisen yhteistyön esteenä on usein myös oikean toimintamallin löytäminen. (Kontio 2010, 9, 18.)

Monialainen yhteistyö edellyttää osallistujilta vastuuntuntoa, selkeää käsitystä omasta tehtävästä ja asiantuntijuudesta, omista arvoista sekä toisten osallistujien asiantuntijuuden kunnioittamista.

Lisäksi osallistujien hyvä kuuntelu- ja ilmaisutaito sekä kokonaisuuksien ymmärtäminen vievät yhteistyötä eteenpäin. Ei riitä, että ryhmä asiantuntijoita kokoontuu yhteen, vaan heillä on oltava onnistuakseen yhteinen kieli ja käsitteet. Erityisesti henkilön ammatillinen osaaminen ja työorientaation tiedostaminen luovat pohjan ammatilliseen toimintakulttuuriin osallistumiselle ja yhteistoiminnalle. Opettajat ovat oman alansa vahvoja asiantuntijoita, jotka tuovat monialaiseen yhteistyöhön tietonsa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä pedagogisen näkemyksen. Näiden asioiden tunnistaminen ja ilmaiseminen muille ovat tärkeä osa asiantuntijana olemista. (Edwards, Daniels, Gallagher, Leadbetter & Warmington 2009, 145-147; Karila & Nummenmaa 2005, 214; Kontio 2010, 8.)

Monialainen yhteistyö eri hallinnonalojen välillä edellyttää, että jokainen yhteistyöhön osallistuva tuntee oman alansa lisäksi muiden alojen merkityksen lapsen hyvinvoinnin rakentajana. Rajat eri organisaatioiden ja hallintoalojen välillä voivat osoittautua monialaisessa yhteistyössä haastaviksi. Osallistujien tulee ylittää nämä rajat, jolloin yhteistyössä muodostuu rajatiloja. Näissä rajatiloissa voidaan jakaa ymmärrystä ja yhteistyön merkitystä, jolloin asiantuntijuus yhdistyy. (Edwards ym. 2009, 37–42.)

Varhaiskasvatuksen monialaisen yhteistyön esteenä voi olla myös olemassa olevien toimintatapojen muuttaminen. Muutos on mahdoton, mikäli valitsevaan tilanteeseen ollaan tyytyväisiä. Uusien asenteiden ja toimintatapojen oppimiseen tarvitaan koko henkilöstön motivaatiota ja sitoutumista. Yhteisen kielen avulla luotu käsitteistö, vastuun jakaminen ja ulkopuolinen apu auttavat oman työn arvioimisessa ja uusien työtapojen löytämisessä. Yhteistyötä vaikeuttavat usein tiedon heikko kulku, muiden työtehtävien huono tunteminen sekä ajanpuute. Yhteistyön onnistumisen kannalta tärkeää on yhteisen päämäärän tavoittelemine, sitoutumine, positiivine ja salliva ilmapiiri, jossa jäsenet saavat tukea toisiltaan ja voivat tuoda esille omia näkemyksiään. (Kontio 2010, 17.)

3 Tutkimuksen toteutus

Kolmannessa luvussa avataan tutkimuksen toteutukseen liittyviä asioita. Tutkimusongelmat on asetettu kysymysmuotoon. Tutkimuksessa on kaksi pääkysymystä ja viisi alakysymystä. Luvussa kerrotaan tutkimuksen menetelmistä ja perustellaan niiden valintaa. Tutkimuksen kohderyhmän valinta ja valinnan perustelut sekä aineiston keruumenetelmät on avattu tässä luvussa. Luvun lopussa kerrotaan, miten aineistoa analysointiin.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia, niiden synnyttämiä mielipiteitä ja toiveita liittyen sekä varhaisen tuen merkityksellisyyteen että tuen kolmiportaisuuden toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Lisäksi selvitettiin nivelvaiheiden siirtymien toimivuutta ja monialaista yhteistyötä lapsen tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Tutkimuksella haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla, esi- ja alkuopettajilla on varhaisesta tuesta ja sen merkityksestä?

1.1 Miten inklusiivinen näkemys näyttäytyy opettajien vastauksissa?

1.2 Miten opettajat tuovat osaamistaan esille osana laadukasta varhaiskasvatusta, esi- ja alkuopetusta?

1.3 Millaisia näkemyksiä opettajilla on monialaisesta yhteistyöstä lapsen tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä?

2. Miten kolmiportainen tuki toteutuu opettajien kokemana?

2.1 Mitkä ovat kolmiportaista tukea edistäviä ja estäviä tekijöitä?

2.2 Millä tavalla tieto lapselle toteutetusta tuesta siirtyy opettajien kokemana nivelvaiheissa?

3.2 Tutkimuksen strategia ja lähestymistapa

Tutkimukseen valittiin tiedonhankinnan strategiaksi tapaustutkimus, jolle on tyypillistä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu, jota ei ole mahdollista toteuttaa irrallaan tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Staken (2000) mukaan tapaustutkimus ei ole metodologinen valinta, vaan valinta

siitä mitä aiotaan lähteä tutkimaan. Monimuotoisuutensa takia tapaustutkimusta luonnehditaan lähinnä lähestymistavaksi, eikä niinkään metodiksi (Erikson & Koistinen 2014, 4; Stake 2000, 435-436). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia intensiivisesti varhaiskasvatuksen opettajien, esiopettajien ja alkuopettajien käsityksiä varhaisen tuen merkityksellisyydestä ja tuen kolmiportaisuuden toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa yhdessä kunnassa. Lähestymistavaltaan tutkimus oli kontekstuaalista eli tutkittavaa tapausta haluttiin ymmärtää osana kohderyhmän kulttuuriympäristöä ja toimialaa, joka tässä tutkimuksessa muodostui varhaiskasvatuksesta ja alkuopetuksesta tutkimuskunnassa. Tarkoituksena ei ollut tehdä tapausta koskevia yleistyksiä, vaan selvittää miten tapaus toimii tietyssä kunnassa. Tutkimus loi tapauksesta selvityksen, joka saattaa kiinnostaa muita tutkijoita, tutkimukseen osallistuneita, yhteiskunnan päätöksentekijöitä ja muita varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleviä. Intensiivisen tapaustutkimuksen etuna oli ilmiön esittäminen helposti luettavassa ja ymmärrettävässä muodossa. (Erikson & Koistinen 2014, 7, 18-19.)

Tapaustutkimus valittiin tutkimukseen myös joustavuutensa takia. Esimerkiksi tutkimuskysymyksiä ja aineistonkeruutapoja oli mahdollista muuttaa vielä tutkimusprosessin aikana, mikäli se olisi ollut tutkijan mielestä tarpeellista. Tutkimuksessa käytettiin erilaisia lähestymistapoja ja monipuolisia aineistonkeruumenetelmiä, joka on tyypillistä tapaustutkimukselle. (Syrjälä 1994, 10-16.)

Tapaustutkimus oli siis pragmaattista ja siinä hyödynnettiin sekä kyselymenetelmää että haastattelumenetelmää ja lisäksi kahta aineiston analyysitapaa; teemoittamista ja teoriaohjaavaa sisällön analyysia (Erikson & Koistinen 2014, 2). Analyysivaiheessa hyödynnettiin sekä tapausten välistä (cross case analysis) että tapauksen sisäistä (within analysis) analyysitapaa (Ayres, Kavanaugh & Knafl 2003, 875; Yin 2014, 164).

Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruuprosessi

Tutkimuksen ensimmäinen osa toteutettiin kyselytutkimuksena syyskuussa 2020, jonka kohderyhmäksi valittiin kaikki kunnan varhaiskasvatuksen opettajat, esiopettajat ja alkuopettajat. Kyselytutkimus oli hyvä tapa kerätä ja tarkastella tietoa, joka liittyy ihmisten toimintaan, mielipiteisiin, asenteisiin ja arvoihin (Vehkalahti 2014, 11). Kyselytutkimuksen tarkoituksena oli saada vastauksia tutkimuskysymyksiin tutkimuskunnassa toimivilta varhaiskasvatuksen opettajilta, esiopettajilta ja alkuopettajilta. Yksityisten palveluntuottajien työntekijät rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuksen toinen osa toteutettiin teemahaastatteluna. Haastattelututkimuksella ei pyritty tilastollisiin yleistyksiin, vaan tutkimushenkilöt valittiin tutkimukseen tutkijan laatimien kriteerien

mukaisesti. Kriteerinä oli heidän kuulumisensa siihen ryhmään, joista tutkija oli kiinnostunut. (Tully, Vail, Roberts, Brabin & McNamee 2009, 121.) Tutkimus rajattiin opettajiin, koska heillä on suurin vastuu siitä, miten yksilöllisiä tarpeita havaitaan ja miten näihin ryhmässä vastataan, toteutetaan ja arvioidaan. Opettajien tehtävänä on osallistua myös moniammatilliseen yhteistyöhön muiden asiantuntijatahojen kanssa ja siirtää tietoa nivelvaiheissa. Halukkuutensa haastatteluun osallistumisesta sai esittää kyselytutkimuksen yhteydessä jättämällä yhteystietonsa kyselyn loppuun. Yhteystietojen jättäminen osoitti vastaajan mielenkiintoa tutkimusta kohtaan. Tutkija oli yhteydessä yhteystietonsa jättäneisiin henkilöihin.

Kysely

Linkki Webropol -kyselyyn toimitettiin varhaiskasvatusjohtajalle ja johtavalle rehtorille, jotka olivat saaneet aiemmin selvityksen tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta. Samalla heiltä oli pyydetty yhteistyöapua linkin välittämiseen. Kohderyhmä (n= 95) sai työsähköpostiinsa tutkimukseen liittyvän saatekirjeen ja linkin kyselyyn. Sähköpostin saatekirjeeseen oli liitetty myös osoite tietoturvalomakkeeseen. Varhaiskasvatuksen opettajilla, esiopettajilla ja alkuopettajilla oli kolme viikkoa aikaa vastata kyselyyn internetlinkin kautta.

Kyselylomake toimi mittarina, jonka avulla pyrittiin mittaamaan kohderyhmän käsityksiä varhaisesta tuesta, tuen kolmiportaisuudesta ja tuen jatkumosta nivelvaiheissa. Tutkimuksen mittariksi valittiin Webropol -kysely, joka on internetpohjainen tutkimus- ja tiedonkeruuohjelma. Kyselytutkimus toteutettiin avoimin kysymyksin, jotta vastaajalle annettiin mahdollisuus kertoa omista näkemyksistään ja kokemuksistaan haluamassaan laajuudessa.

Kyselytutkimus perustui olemassa olevaan teoriaan ja sen myötä kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön keskeisiin ulottuvuuksiin. Mitä enemmän on käytettävissä tutkimusalan tunnettua teoriaa, sitä selvemmin ulottuvuudet saadaan johdettua teoriasta määritellyistä käsitteistä. (Vehkalahti 2014, 20.) Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat varhainen tuki, inkluusio, tuen kolmiportaisuus, nivelvaiheet ja monialainen yhteistyö. Näitä keskeisiä käsitteitä avataan tutkimuksen teoriaosuudessa ja niitä käytetään kyselytutkimuksen avainkäsitteinä.

Tutkimuksen keskeisten käsitteiden avulla tutkija jakoi kysymykset eri aiheisiin. Kyselylomake oli pituudeltaan kuusi sivua (liite 1). Lomakkeessa oli yhteensä 42 kysymystä, joista suurin osa oli avoimia kysymyksiä. Kyselylomake esiteltiin keväällä 2020 kahdella varhaiskasvatuksen opettajalla, kahdella esiopettajalla, yhdellä alkuopettajalla ja yhdellä varhaiskasvatuksen

erityisopettajalla, jotka eivät kuuluneet kohderyhmään. Esitestaukseen osallistuneet antoivat kyselystä palautetta sähköpostitse, jonka avulla kyselylomakkeeseen tehtiin muutoksia.

Kyselyyn vastasi 25 opettajaa, joka oli 26% kohderyhmästä. Taulukossa 1 esitetään vastaajien jakautuminen eri ammattinimikkeiden kesken.

Taulukko 1.

Kyselyyn vastanneiden opettajien ammattinimikkeet.

ammattinimike	f (n)	f (%)
varhaiskasvatuksen opettajana	12	48 %
esiopettaja/varhaiskasvatuksen opettaja esiopetusryhmässä	4	16 %
luokanopettaja alkuopetuksessa	5	20 %
muu	4	16 %

Teemahaastattelut

Tutkimuksen toisessa osassa käytettiin tutkimusmenetelmänä puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua. Teemahaastattelussa ei tarkasti määritelty kysymysten muotoja tai esittämisjärjestystä, kuten olisi tehty strukturoidussa haastattelussa. Teemahaastattelu antoi tutkijalle mahdollisuuden selvittää vastauksia lisäkysymysten avulla, mikä syvensi saatavia tietoja. (Metsämuuronen 2006, 115.)

Haastattelutilanteet järjestettiin haastateltavien työpaikoilla heidän työpäivänsä aikana tai etäyhteyden avulla. Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan luottamusta herättävä, rauhallinen ja rento. Tutkimusmenetelmäksi valittiin haastattelu, koska sen avulla kohderyhmään kuuluvat henkilöt saivat tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti ja he voivat olla aktiivisia aiheessa, joka kiinnosti heitä. Haastattelutilanteet nauhoitettiin, jotta tutkija voi jälkikäteen palata niihin käsitelläkseen aineistoa.

Teemahaastattelu eteni tiettyjen keskeisten teemojen varassa, joista keskusteltiin tutkittavan ja tutkijan välillä. Haastattelijä pyrki olemaan objektiivinen tarkkailija haastatteluprosessissa ja säilyttämään ammatillisen etäisyyden osallistujiin. Teemahaastattelussa tutkija otti huomioon sen, että ihmiset tulkitsevat asioita eri tavalla ja heidän antamansa merkitykset ovat keskeisessä asemassa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48; Knox & Burkard 2009, 566-567.) Tutkimuksen teemat rakentuivat tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä sekä tutkimuksen ensimmäisen osan kyselytutkimuksen tutkimustuloksista. Teemahaastattelun keinoin pyrittiin siihen, että tutkijan

kokemukset ja tiedot tutkimuksen aiheesta ja teemoista eivät rajaisi liikaa haastateltavan vastauksia. Haastattelijalla oli etukäteen laatinut haastattelurungon (liite 2), jossa kysymykset oli jaettu tutkimuksen kannalta keskeisiin teemoihin.

Haastatteluvuorovaikutuksen kulkua tarkasteltiin ja analysoitiin nauhoittamalla tutkimushaastattelut. Nauhoittaminen antoi mahdollisuuden palata haastattelutilanteeseen vielä uudelleen. Uudelleen kuuntelu toi esiin haastattelusta sävyjä, joita tutkija ei huomannut itse haastattelutilanteessa. Lisäksi haastattelijan oma toiminta saattoi välillä vaikuttaa haastattelun kulkuun, mutta tämä tuli esille kuunneltaessa haastattelun nauhoitteen. (Ruusuvoori & Tiittula 2014, 14-15.) Tallentaminen vapautti tutkijan osallistumaan luontevaan ja vapautuneeseen keskusteluun, kun hänen ei tarvinnut kirjoittaa kaikkea ylös. Ilman nauhoittamista olisi menetetty monia tärkeitä haastatteluun sisältyneitä vivahteita, esimerkiksi äänenkäyttö, tauot, johdattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92.)

Haastatteluun ilmoitti halukkuutensa yhdeksän henkilöä, joista neljä oli varhaiskasvatuksen opettajia, kaksi esiopettajia ja kolme erityisopettajia. Erityisopettajista kaksi työskenteli varhaiskasvatuksessa ja yksi alkuopetuksessa. Tutkija kutsui haastatteluun kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, kaksi esiopettajaa ja kaksi erityisopettajaa. Kolme haastatteluista tehtiin etäyhteyden välityksellä ja kolme haastateltavien työpaikoilla. Haastattelujen pituuden keskiarvo oli 40 minuuttia.

3.3 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on muodostaa yksittäisten henkilöiden vastauksista, kertomuksista ja kokemuksista johtopäätöksiä, jotka voidaan siirtää yleiselle teoreettiselle ja käsitteelliselle tasolle (Metsämuuronen 2006, 122). Laadullista aineistoa analysoitaessa tutkijan tulkinta on väistämätöntä, joten analyysistä ei muodostu tarkkaa dataa, vaan se on tutkijan ja aineiston välistä vuoropuhelua, josta muodostuu uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Cohen 2008, 368-370). Tutkija luo kerätystä aineistosta ja siitä tehdyistä muistiinpanoista, taulukoista, miellekartoista sekä muista tutkimuksen materiaaleista itselleen järjestelmällisen tietovarannon, joiden avulla analysointi tapahtuu (Yin 2014, 123-127).

Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin kahdella eri tavalla: kyselyn ja teemahaastattelun avulla ja tästä syystä tutkija valitsi myös kaksi erilaista analysointitapaa. Kyselymenetelmällä hankitun aineiston analysointiin käytettiin temaattista analyysia ja teemahaastattelun aineiston analysointiin sisällön analyysia. Molemmat analyysitavat ovat yleisiä laadullisen aineiston analysointitapoja,

joiden tavoitteena on hajottamalla aineiston teksti pienemmiksi sisältöyksiköiksi kuvata aineistoa ja löytää vastaus tutkimuskysymyksiin (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 398).

Tutkimuksen analyysin tekemisessä käytettiin apuna abduktiivista päättelyä, jonka avulla havainnot voitiin keskittää tiettyihin seikkoihin, joiden tutkija arvioi tuottavan uusia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä (Peirce 1958, 96-97). Abduktiivisen päättelyn prosessissa otettiin huomioon, että tutkijalla oli ennakkokäsityksiä ja oletuksia tutkittavasta ilmiöstä ja tutkijan mielenkiinto kohdistui tiettyihin tutkimuksen kannalta tärkeisiin seikkoihin (Grönfors 2011, 18-20). Abduktiivisen päättelyn käyttäminen oli perusteltua, koska tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelivat aineistosta saatu tieto sekä jo aiempaan kokemukseen perustuvat valmiit käsitykset ja mallit, jotka olivat muodostuneet työskennellessä varhaiskasvatuksen erityisopettajana tutkimuskohteena olevassa kunnassa.

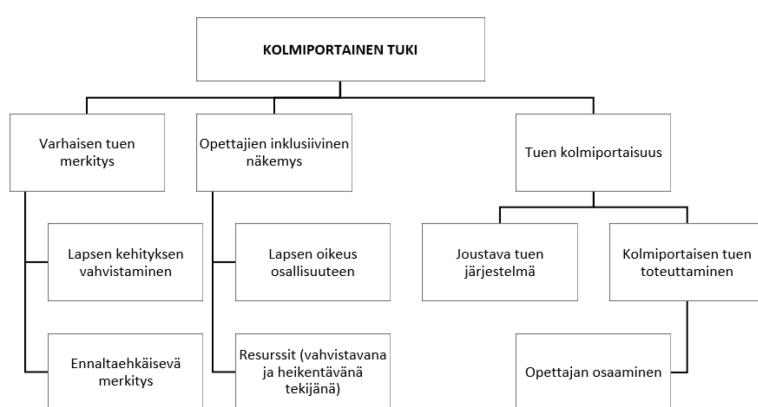
3.3.1 Kyselyaineiston temaattinen analyysi

Kyselyaineiston analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytettiin teoriasidonnaista temaattista analyysiä, jossa tarkoituksena on järjestää ja kuvata aineistoa. Se on ymmärtämiseen ja päätelmien tekemiseen pyrkivä lähestymistapa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 210). Temaattinen analyysi valittiin tämän tutkimuksen ensimmäisen osan analysointiin, koska se tarjosi teoreettisesti joustavan tavan analysoida aineistoa ja siinä korostuivat teemojen sisällöt. Temaattisen analyysin avulla pyrittiin tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien kokemuksia, näkemyksiä ja näkökulmia tutkittavasta asiasta ja sen avulla kuvattiin ja järjestettiin isompia kokonaisuuksia ja tutkimusongelmia valaisevia teemoja. (Clarke & Braun 2016, 297-298; Eskola & Suoranta 2001, 174.) Braunin ja Clarken (2006) mukaan temaattinen analyysi voidaan toteuttaa kahdella eri tavalla: aineistolähtöisesti ylhäältä-alas menetelmällä (induktiivinen) tai teoriaan pohjautuvalla temaattisella analyysillä (deduktiivinen). Temaattisen analyysin muodoista valittiin käytettäväksi aineistolähtöinen analyysitapa, joka pohjautuu asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja analyysin tarkoituksena on muodostaa yleisestä yksittäistä. (Braun & Clarke 2006, 80-82; Lancia 2012, 2; Maquire & Delahunt 2017, 3354.)

Kyselyyn vastasi 25 opettajaa, joiden vastaukset tuottivat noin 55 sivua tutkijan tiivistämää tekstiä. Kysely toteutettiin avoimin kysymyksin ja vastaukset koottiin yhdeksi aineistoksi niin, että saman kysymyksen vastaukset olivat peräkkäin. Analyysin alkuvaiheessa tutkija luki aineiston läpi useampaan kertaan, jotta muodostui kokonaiskuva aineiston laajuudesta ja moninaisuudesta. Alkuvaiheen apuna tutkija käytti käsittekarttoja, joiden avulla aineistoa selkeytettiin ja etsittiin vastauksista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Aineistosta löydettiin tutkimuskysymyksiä ja tutkimuksen teoriataustaa apuna käyttäen kaksi pääteemaa (kolmiportainen tuki ja monialainen

yhteistyö), joiden avulla tutkija aloitti aineiston vastausten koodaamisen. Tutkijan asettamien värikoodien avulla aineistoa jäseneltiin ja luokiteltiin teemojen mukaan käyttäen apuna tekstinkäsittelyohjelman alleviivauksia. Analyysiyksikkönä toimi lausetaso eli aineistosta etsittiin lauseita, jotka sopivat koodiin. Koodauksen tarkoituksena oli löytää vastauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Aluksi tutkijan koodaus oli avointa koodausta, jossa aineiston sisällöstä muodostettiin alkukoodoja, jotka jakautuivat kahden teeman alle. Tämän jälkeen tutkija loi avoimen koodauksen pohjalta tarkennettuja teemoja, joita muodostettiin käyttäen apuna ensimmäisen vaiheen koodien esiintyvyyden määrää. Aineistosta etsittiin suoraan ja epäsuoraan esiintyviä teemoja, jotka sijoitettiin saman alateeman alle, joka syvensi niiden käsittelyä. Alateemoja löytyi tässä vaiheessa kymmenen. Löydetyistä teemoista suurin osa oli suoria, mutta aineistosta löytyi myös epäsuoria teemoja. Epäsuorien teemojen avulla voidaan tunnistaa taustalla olevia kohderyhmän ideoita, olettamuksia, käsitteellisyyksiä ja ideologioita (Maguire & Delahunt 2017, 3353). Alateemoja koodaamalla aineistosta löydettiin ”punainen lanka”, jonka avulla saatiin muodostettua viisi teemaa: varhaisen tuen merkitys, opettajien inklusiivinen näkemys, tuen kolmiportaisuus, monialaisen yhteistyön merkitys ja nivelvaiheiden yhteistyö. Nämä teemat pystyttiin yhdistämään selkeästi tutkijan aiemmin luomiin pääteemoihin. Analyysiprosessista tutkija laati teemojen mukaiset analyysitaulukot ja analyysikartat, joista kuvio 3 on esimerkkinä.



Kuvio 3.

Esimerkki analyysin temaattisesta kartasta.

3.3.2 Teemahaastattelun sisällön analyysi

Haastatteluaineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, joka sopii hyvin teemahaastattelun analysointiin (Patton 2002, 453). Teoriasidonnainen aineiston luokittelu perustuu sekä tutkimuksen aineistoon että teoriaan. Haastattelussa hyödynnettiin kyselyaineistosta esiin tulleita teemoja, joiden tulkintaa ja ryhmittelyä ohjaa teoria ja tutkimuskysymykset. Teoriasidonnaisen sisällönanalyysin vaiheet ovat aineiston *reduointi* eli alkuperäisten ilmausten pelkistämien. Pelkistetyt ilmaukset kerättiin litteroidusta haastatteluaineistosta koodaamalla. Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin samankaltaisten ilmaisujen ryhmiksi eli aineisto *klusteroitiin*. Nämä ryhmät nimettiin sisältöä kuvaaviksi alaluokiksi. Alaluokista yhdistettiin yläluokkia, jotka nimettiin kuvaamaan sisältöä. Sisällön analyysin viimeinen vaihe oli pääkategorioiden luominen eli *abstrahointi*. Analyysin avulla aineistoon pyrittiin luomaan selkeyttä, jotta pystyttiin tekemään selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä sekä saamaan lisää tietoa tulkittavana olevasta ilmiöstä. (Hsieh & Shannon 2005, 1280; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Sisällön analyysi oli sopiva tämän tutkimuksen haastatteluaineiston analysointiin, koska analyysin tavoitteena oli selkeyttää ja tiivistää aineistoa ja muuttaa hajanainen aineisto merkitykselliseksi informaatioksi, joka tuottaa tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2001, 137).

Ennen aineiston analyysia tutkija litteroi haastattelut, joka voidaan tehdä täysin sanatarkasti tai siitä voidaan litteroita vain tietty osa (Peräkylä 2007, 157). Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto litteroitiin sanatarkasti, mutta taukoja ja ei sanallisia äännähdyksiä ei huomioitu, kuten huokaisut ja naurahdukset. Tämän työvaiheen tuloksena litteroitua aineistoa kertyi 60 sivua, kun fontin koko oli 12 ja riviväli 1,5. Aineiston analysointi aloitettiin lukemalla litteroitua aineistoa useampaan kertaan läpi. Tällä tavalla tutkija muodosti aineistosta kokonaiskuvan. Lukiessaan aineistoa tutkija teki itselleen muistiinpanoja aineistosta, joka helpotti tutkijan aineiston hahmottamista.

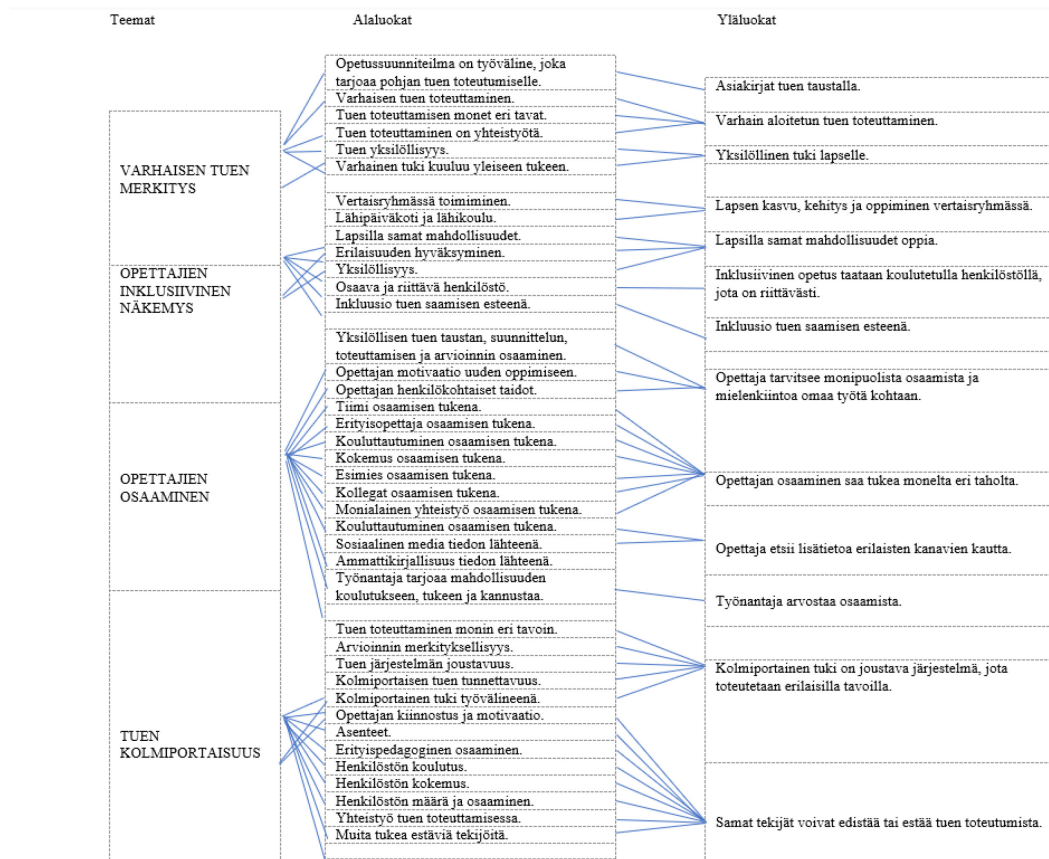
Muistiinpanoihin tutkijan oli helppo palata myöhemmin analysoinnin edetessä.

Aineiston tutustumisvaiheessa tutkija luki ja teki merkintöjä litteroituihin haastatteluihin.

Haastattelut nimettiin *Opettaja 1 – Opettaja 6*. Analyysiyksiköksi valittiin lauseet, lauseen osat tai ajatuskokonaisuudet, jotka sisälsivät useampia lauseita. Alleviivatut alkuperäisilmaukset kerättiin jokaisen haastateltavan omaksi taulukoksi Word-tiedostoon. Taulukointi helpotti aineiston luokittelua ja haastateltavien vastausten yhtäläisyyksien ja erojen löytymistä. Taulukon sarakkeet nimettiin tutkimuskysymyksiä ja teemoja apuna käyttäen.

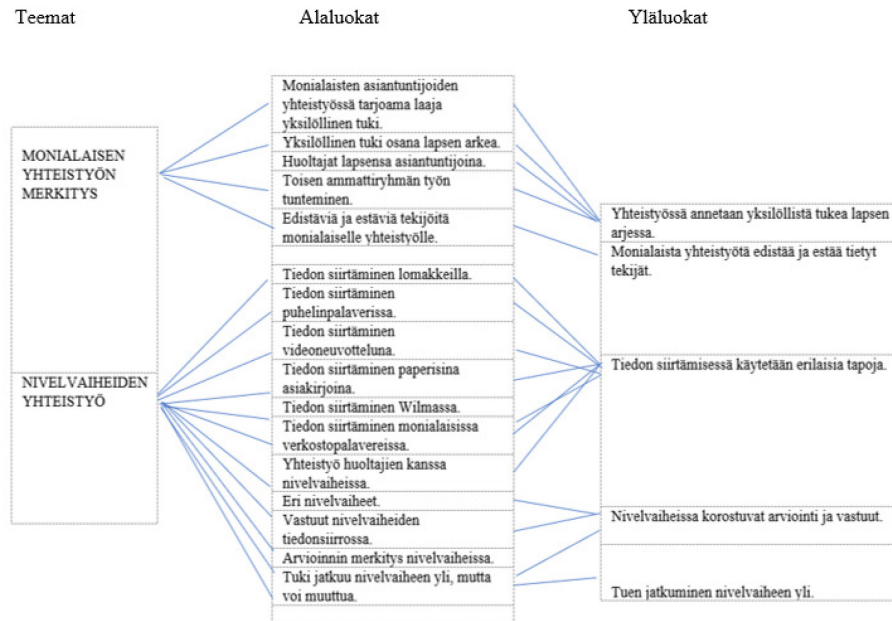
Alkuperäisilmaukset tutkija analysoi käyttämällä apunaan kahden sarakkeen taulukkoa, johon siirrettiin jokaisesta haastattelusta tehdystä taulukosta alkuperäisilmauksia kopioi-liitä tekniikalla ja

toiseen sarakkeeseen tutkija muokkasi niistä pelkistetyt ilmaukset. Alkuperäisilmauksissa käytettiin eri värejä niin, että eri ammattinimikkeet erottuivat. Alkuperäisilmaukset ja pelkistetyt ilmaukset koodattiin samalla tavalla, jotta niihin oli helpompi palata myöhemmin tutkimuksen aikana. Analyysiä jatkettiin ryhmittelemällä pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi ja sen jälkeen alaluokat yläluokiksi. Kuviot 4 ja 5 esittävät yläluokkien muodostumista teemojen mukaisesti.



Kuvio 4.

Alaluokkien muodostaminen yläluokiksi Kolmiportaisen tuen teemojen mukaan.



Kuvio 5.

Alaluokkien muodostaminen yläluokiksi Monialaisen yhteistyön teemojen mukaan.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen muodostui teemojen mukaiset yläluokat. Yläluokista muodostui pääkategoriat eli vastaus tutkimuskysymyksiin. Analyysia jatkettiin, kunnes jokaiseen tutkimuskysymykseen oli löydetty vastaus. Analyysin eri vaiheet tallennettiin omiksi tiedostoikseen, koska se helpotti aineiston käsittelyä ja aineiston tiettyyn kohtaan palaamista. Taulukoissa 2 ja 3 esitetään alaluokista muodostetut frekvenssijakaumat, yläluokat ja pääkategoriat kahden teeman mukaan: Kolmiportainen tuki ja Monialainen yhteistyö.

Taulukko 2.

Teemahaastatteluaineiston luokittelu alaluokista pääkategoriaan teemana Kolmiportainen tuki.

Alaluokka	f (n)	f (%)	Esimerkki	Yläluokka	Pääkategoriat
Asiakirjat tuen taustalla	12	5 %	<i>"Mun mielestä varhaiskasvatussuunnitelmassa on kaikki hienot tavoitteet, mitä varhaiskasvatukselta odotetaan."</i>	Varhaisen tuen taustalla vaikuttavat asiakirjat ja niiden tunteminen.	<i>Opettajien näkemyksiä varhaisesta tuesta ja sen merkityksestä.</i>
Tuen toteuttaminen	12	5 %	<i>"Kaikki ei oo sitä omaksunut vielä, niin varmaan se vähän vaihtelee kuinka paljon ja millä tavalla sitä käytetään."</i>	Varhainen tuki toteutuu eri tavoin.	
Yksilöllinen tuki lapselle	7	2 %	<i>"Sit meil on noi yksilölliset vasutavoitteet jokaisella lapsella, niin mun mielestä sekin on varhaista tukea."</i>	Varhainen tuki on yksilöllistä tukea.	
Lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen vertaisryhmässä.	9	4 %	<i>"Se, että kaikki lapset saavat olla tota noinii vertaistensa kanssa tekemisissä päivittäin."</i>	Lapsi vertaisryhmässä.	<i>Opettajien näkemyksiä inklusiivisuudesta.</i>
Lapsilla samat mahdollisuudet oppia.	14	6 %	<i>"Tasa-arvo, ett inklusiolla on pyritty mun mielestä siihen, että jokainen saa tasaveroisen mahdollisuuden osallistua."</i>	Tasa-arvoisuus.	
Inklusiivinen opetus taataan koulutetulla henkilöstöllä, jota on riittävästi.	6	3 %	<i>"...jos henkilöstöllä on aikaakohdata ne lapset yksilöllisesti ja tukee heitä, sitä aikaa sitä tarvitaan ja sitä ne resurssit myös tuo."</i>	Osaava ja riittävä henkilöstö.	
Inklusio tuen saamisen esteenä.	5	2 %	<i>"Ett nähtäis sen inklusion hyödyt ja ehkä myös voi olla niinku se asenne, ett heitetään sinne lapset ja sit se on vaan hyvä kun ne on kaikki siellä vaan..."</i>	Inklusio tuen saamisen esteenä.	
Kolmiportainen tuki on joustava järjestelmä, jota toteutetaan eri tavoin.	32	14 %	<i>"...tuen sopivuutta arvioidaan säännöllisesti, jotta se pysyy se tuki semmosena oikee aikasena ja voi olla, ett jossain kohtaa tulee tilanne, ett tuen tarve lakkaa."</i>	Tuen toteuttaminen.	<i>Opettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen toteutuksesta varhaiskasvatuksessa, esi- ja alkuopetuksessa</i>
Samat tekijät voivat edistää tai estää tuen toteutumista.	40	18 %	<i>"Sit on niinko asenteet, mun mielestä, niinku opettajan ja sit kaikkien muun henkilökunnan asenteet on tosi merkittäviä,"</i>	Tukea edistäviä ja estäviä tekijöitä	
Opettaja tarvitsee monipuolista osaamista ja mielenkiintoa omaa työtä kohtaan.	28	12 %	<i>"Tavallaan ihan hirveen tarkkaa hyvin erilaisten tuen tarpeiden tuntemista ja sitä niinku tavallaan, mitä voi tehdä, mitä kuuluu tehdä, mitä saa tehdä, niinku missäkin kohtaa."</i>	Opettaja on moniosaaja.	<i>Opettajien näkemyksiä osaamisesta.</i>
Opettajan osaaminen saa tukea monelta eri taholta.	36	16 %	<i>"No sit kollegoilta oon saanu tukea."</i>	Opettajan osaamisen tuki.	
Opettaja etsii lisätietoa erilaisten kanavien kautta.	17	7 %	<i>"Some, kyl mä oon joskus sieltäkin hakenut tukea."</i>	Opettaja ylläpitää osaamistaan.	
Työnantaja arvostaa osaamista.	9	4 %	<i>"Oon mä henkilökohtaisen lisän saanu palkkaan."</i>	Työnantaja arvostaa osaamista.	
	227	100%			

Taulukko 3.

Teemahaastatteluaineiston luokittelu alaluokista pääkategoriaan teemana Monialainen yhteistyö.

Alaluokka	f (n)	f (%)	Esimerkki	Yläluokka	Pääkategoriat
Yhteistyössä annetaan yksilöllistä tukea lapsen arjessa.	35	32 %	<i>"Ett se ei oo vaan yhden ihmisen eikä edes tiimin mielpide lapsesta ja jokainen tuo sitä omaa ammattitaitoansa siihen lapsen arkeen parhaimmillaan."</i>	Yksilöllinen tuki.	<i>Opettajien näkemyksiä monialaisesta yhteistyöstä.</i>
Monialaista yhteistyötä edistää ja estää tietyt tekijät.	10	9 %	<i>"Kyl se toteutuu, kunhan saadaan aikataulut aina sovittua yhteen."</i>	Edistäviä ja estäviä tekijöitä.	
Tiedon siirtämisessä käytetään erilaisia tapoja.	38	35 %	<i>"Tiedonsiirtopalavereja harrastetaan kunnassa sillain että jäsitellään lapsen asiat joko lyhyesti tai pidemmästi ihan vapaasti keskustellen."</i>	Tiedon siirtymisen tavat.	<i>Opettajien kokemuksia toteutetun tuen siirtymisestä nivelvaiheissa.</i>
Nivelvaiheissa korostuvat arviointi ja vastuut.	15	14 %	<i>"Lähettävä taho on vastuussa tiedon siirtymisestä ja vastaanottava taho siitä, että kaikki tarvittava tieto on siirtynyt."</i>	Arvioinnin merkitys.	
Tuen jatkuminen nivelvaiheen yli.	12	11 %	<i>"Parhaimmillaan juu jatkuu, jos on semmonen lapsi jolle on antaa hyvät käyttöohjeet ja se, että se vastaanottava on myöskin sellanen vastaanottavainen."</i>	Tuki jatkuu nivelvaiheen yli.	
	110	100%			

Analyysivaiheessa tutkija oli kiinnostunut myös eri ammattiryhmien välisistä yhtäläisyyksistä ja eroista. Pelkistetyt ilmaukset oli jaettu värikoodin avulla ryhmiin, sen mukaan oliko vastaaja esiopettaja, erityisopettaja vai varhaiskasvatuksen opettaja. Taulukossa 4 esitetään eri ammattiryhmien välisiä eroja vastauksissa esimerkin avulla. Näiden perusteella laskettiin teemoittain frekvenssijakauma, joita vertaillaan tutkimuksen tuloksissa.

Taulukko 4.

Esimerkki opettajien vastauksista ammattiryhmittäin luokiteltuna.

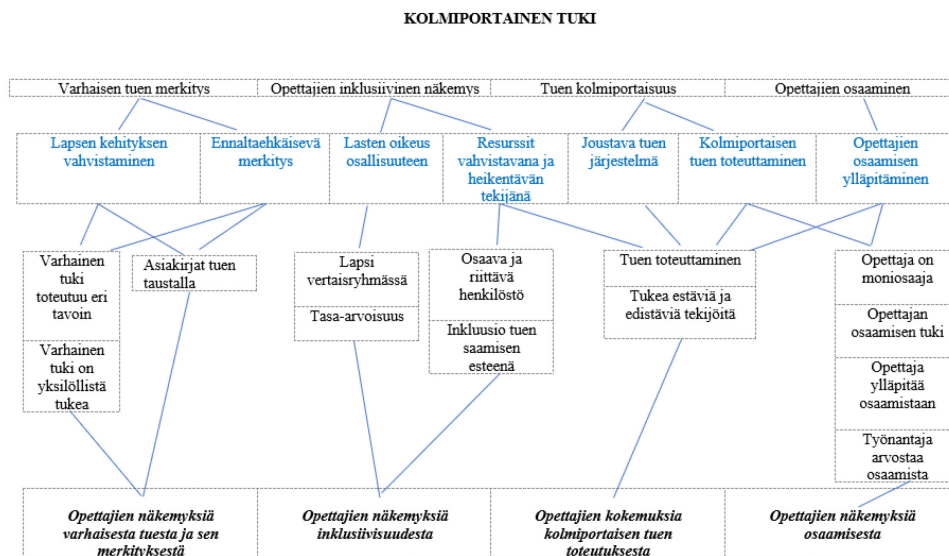
Yläluokka	<i>Pelkistetty ilmaus Esiopettaja</i>	<i>Pelkistetty ilmaus Erityisopettaja</i>	<i>Pelkistetty ilmaus Varhaiskasvatuksen opettaja</i>	yht.
Lapsilla samat mahdollisuudet.	Inklusiossa kaikilla on mahdollisuus oppia. Tuen saamisen mahdollisuus ennen kouluikää.	Samat tavoitteet ja toimintaperiaatteet kaikille. Kaikki lapset saavat varhaiskasvatusta.	Yhdenvertainen toiminta kaikille lapsille. Tasavertainen mahdollisuus oppia.	
Vertaisryhmässä toimiminen.	Vertaisoppiminen ryhmän jäseniltä. Vertaisryhmään integroituminen.	Tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua vertaisryhmänsä toimintaan. Vertaisryhmässä toimiminen päivittäin. Kaikki lapset samassa ryhmässä.		
Lähipäiväkoti ja lähikoulu.		Lähikouluperiaate toteutuu. Lähikoulu/lähipäiväkoti periaate. Tuen tarvitsijoita on varhaiskasvatuksen joka ryhmässä. Koulun valmius vastaanottaa tuen tarvitsijoita.		
Inklusio tuen saamisen esteenä.	Tukea tarvitsevat isossa ryhmässä ilman riittävää tukea. Kaikkien lasten sijoittaminen samaan ryhmään ei ole inklusiota.	Inklusiivisuus säästötoimenpiteenä. Segregaatio heikentää laatua.	Isossa lapsiryhmässä laatu heikkenee.	
Osaava ja riittävä henkilöstö.	Vähäiset (henkilöstö)resurssit estävät tuen toteutumista.	Henkilöstön vähyys estää inklusion toteutumista. Riittävä henkilöstö tuo aikaa kohdata lapset yksilöllisesti. Henkilöstön uupuminen heikentää laatua. Erityispedagoginen osaaminen lisää laatua.	Koulutettu henkilökunta on laadun tae.	
Erilaisuuden hyväksyminen.	Erilaisuus on vahvuus ja voimavara.	Erilaisuuden hyväksyminen. Suvaitsevaisuuden lisääntyminen.	Erilaisuuden kunnioittaminen. Lasten suvaitsevaisuus.	
Yksilöllisyys.		Lasten vahvuudet inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtana.	Yksilöllisyys. Kaikkien yksilöllinen huomiointi.	
f	8	18	8	34
f %	24 %	53 %	24 %	100 %

3.3.3 Analyysivaiheen yhteenveto

Analyysivaiheessa käytettiin kahta erilaista analyysitapaa; temaattista analyysia kyselytutkimuksen tulosten analysointiin ja sisällön analyysia teemahaastattelun analysointiin. Tällainen monimenetelmällinen tutkimusote yhdistetään triangulaation käyttöön, jolloin on kyse lähinnä metodologisesta tai aineistotriangulaatiosta (Teddlie & Tashakkori 2009, 32–33). Usean erilaisen menetelmän avulla saadut tulokset ja niiden analysointi voivat tarjota paremman näkemyksen ja tuoda syvyyttä tutkittavan tapauksen ymmärtämiseen. Käyttämällä useita aineistoja tutkija voi

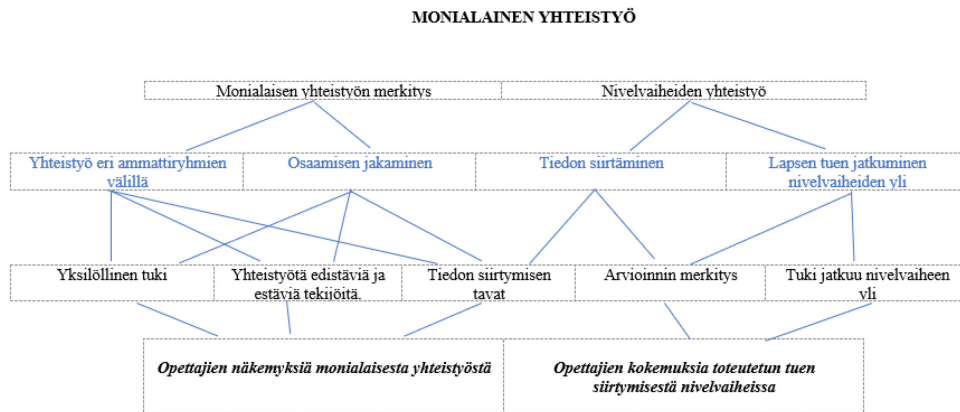
rikastaa ja monipuolistaa kuvaustaan ja tietämystään tapauksesta ja saavuttaa tutkimuksen kannalta luotettavan lopputuloksen. Usean menetelmän käytöllä varmistetaan lisäksi tutkimustulosten yhdenmukaisuus. (Eriksson & Koistinen 2014, 10-31, 42.) Tässä tutkimuksessa molemmilla menetelmillä eli metodeilla on omat etunsa ja niiden yhdistämisellä pyritään vahvistamaan kummankin menetelmän etuja ja saamaan luotettavampia tuloksia.

Kuviossa 6 ja 7 tutkija on yhdistänyt kyselyaineiston analyysin teemat ja teemahaastattelun yläluokat. Kyselyaineiston analyysin teemat esitetään mustalla tekstillä kuvion yläosassa ja sen alapuolella teemahaastattelun yläluokat sinisellä tekstillä, jotta niitä on helpompi vertailla. Kahden erilaisen aineiston keräämisellä ja analysoinnilla tutkija on saanut hyvin toisiaan muistuttavia vastauksia, jotka antavat vastaukset tutkijan esittämiin tutkimuskysymyksiin.



Kuvio 6.

Kahden eri tapauksen tulosten yhdistämisellä saadut samankaltaiset piirteet Kolmiportaisen tuen teemassa.



Kuvio 7.

Kahden eri tapauksen tulosten yhdistämisellä saadut samankaltaiset piirteet Monialaisen yhteistyön teemassa.

Monitapaustutkimuksessa erityistä on se, että jokaisen tapauksen erillisen analysoinnin lisäksi kaikkia tapauksia analysoidaan ja verrataan keskenään ja ristiin. Kyseessä on kuvaileva intensiivinen tapaustutkimus, jossa analyysivaiheessa esiin nousseita teemoja ja ilmiöitä vertaillaan keskenään eli voidaan puhua ristikkäistapausanalyysistä. Lisäksi analyysin avulla tarkastellaan ja vertaillaan tutkittavan ilmiön sisällä olevia teemoja, joten käytetään tapausten sisäistä analyysia. Tapausten sisäinen analyysi sopii tutkimuksen haastatteluaineiston analysointiin, koska haastateltavien opettajien vastauksista etsittiin yhdenmukaisuuksia ja eroja, esimerkiksi eri ammattinimikkeiden välillä.

4 Tutkimuksen tulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien näkemyksiä ja kokemuksia varhaisesta tuesta ja sen merkityksestä sekä tuen kolmiportaisuuden toteutumisesta kunnassa, jossa se on käytössä esi- ja alkuopetuksen tapaan myös varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymysten alakysymyksiä avulla selvitettiin opettajien inklusiivista näkemystä, opettajien osaamista osana laadukasta varhaiskasvatusta, esiopetusta ja alkuopetusta sekä monialaisen yhteistyön merkitystä lasten tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Kolmiportaisen tuen toteutumiseen liittyivät alakysymykset kolmiportaista tukea edistävästä ja estävästä tekijöistä sekä opettajien kokemuksia tuen siirtymisestä nivelvaiheissa. Tutkimuksen tulokset luvussa opettajien näkemyksiä ja kokemuksia esitetään tutkimuksen teemojen avulla. Teemahaastattelusta saadut tulokset avataan tarkemmin ja niitä vahvistetaan kyselytutkimuksen tuloksilla, koska analyysin avulla selvisi, että tapausten väliset erot eivät ole merkityksellisiä. Lisäksi tuloksissa vertaillaan eri ammattinimikkeiden välisiä vastauksia ja ne esitetään taulukoiden avulla liitteillä 3-6 ja 8-9. Tutkimustulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin, jokainen omassa alaluvussaan.

4.1 Opettajien näkemyksiä varhaisesta tuesta ja sen merkityksestä

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen varhaisesta tuesta ja sen merkityksestä muodostui aineistosta kolme pääluokkaa. Nämä pääluokat olivat: varhaisen tuen taustalla vaikuttavat asiakirjat ja niiden tunteminen, varhaisen tuen toteuttaminen eri tavoin ja varhainen tuki on yksilöllistä tukea.

Pääluokka *varhaisen tuen taustalla vaikuttavat asiakirjat ja niiden tunteminen* sisältää opettajien näkemyksiä opetussuunnitelmista, jotka vaikuttavat varhaisen tuen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Tutkimuksen kohderyhmällä on käytössä kolme opetussuunnitelmaa: VASU (2018), EOPS (2014) ja POPS (2014). Opettajien näkemyksen mukaan opetussuunnitelma on asiakirja, joka tarjoaa pohjan tuen toteuttamiselle. Niistä tulee heidän mukaansa selvästi esille varhaisen tuen tärkeys, ennaltaehkäisevä vaikutus ja tuen toteuttamisen periaatteet, jotka muodostavat pohjan tuen toteuttamiselle. Opettajien näkemysten mukaan opetussuunnitelmasta on vaikea löytää konkreettisia tukitoimia, mutta opetussuunnitelma on kirjoitettu tarkoituksella väljäksi, jotta opettaja voi huomioida lapsen vahvuuksia, tarpeita, toiveita ja kiinnostuksen kohteita riittävästi.

”Se on kirjoitettu sen verran väljäksi ett se antaa meil vapauksii painottaa eri lapsien kohdalla eri asioita heidän tarpeitten, toiveitten, kiinnostuksen kohteiden mukaan. Ett sil taval se mun mielestä tukee.” (opettaja 5)

Opetussuunnitelma on opettajien mielestä heidän työvälineensä, jonka avulla tukea voidaan suunnitella, toteuttaa ja arvioida. Opettajat kertovat, että esi- ja perusopetuksessa opetussuunnitelman rinnalle on tutkimuskunnassa laadittu Tuen käsikirja (2019), joka toimii opettajan ja erityisopettajan työvälineenä. Heidän mukaansa siinä asiakirjassa tuen vaiheet avataan yksityiskohtaisemmin ja se toimii myös tarvittaessa opettajan muistitukena tuen suunnittelussa. Tuen käsikirja on tutumpi esiopetuksessa ja perusopetuksessa työskenteleville opettajille, koska se ei ole käytössä varhaiskasvatuksessa. Opettajien näkemyksen mukaan opetussuunnitelmat ovat kaikille opettajille tuttuja ja niiden työstämiseen ja omaksumiseen on kunnassa käytetty riittävästi aikaa. Opettajat toivovat kuitenkin, että välillä järjestyisi työaikaa opetussuunnitelman lukemiseen ja käsittelemiseen. Tällä tavalla opetussuunnitelma saataisiin heidän mukaansa aktiivisempaan käyttöön ja sitä osattaisiin hyödyntää paremmin.

”Ehkä ite kaipais sitä aikaa, ett vois myös niinku aina välillä palata niinku niihin teksteihin mitä sielläkin on, niinku vaik ne on kerran lukassu läpi niin se ei viel tarkota sitä, ett olis täysin omaksunu mitä sisältöö siel on.” (opettaja 1)

Varhaisen tuen toteuttaminen eri tavoin esiintyy opettajien vastauksissa usein. Opettajat liittävät varhaisen tuen joko tuen kolmiportaisuuteen tai pitävät sitä erillisenä kolmiportaisesta tuesta. Osa opettajista tuo vastauksissaan esille yleisen tuen laajuuden, joka sisältää paljon tuen menetelmiä. Heidän mukaansa menetelmien käyttäminen yleisen tuen portaalla on varhaista tukea. Varhainen tuki esiintyy opettajien vastauksissa myös erillisenä yleisestä tuesta. Osa opettajista näkee varhaisen tuen tukena, jota annetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, yleensä jo ennen esiopetusikää eli lapsen ollessa vielä varhaiskasvatuksessa. Varhaisella tuella pyritään opettajien mukaan ennaltaehkäisemään lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä vaikeuksia, jotta ne eivät pääsisi kasvamaan liian suuriksi. Opettajat ovat sitä mieltä, että yksilöllisten tavoitteiden kirjaamista lapsen vasuun tai leopsiin (lapsen esiopetusta koskeva suunnitelma) pidetään varhaisena tukena.

”Nii siel on osa ketä tarvii myös varhaista tukea ja sitä tulevat saamaan yleisellä tuella ja heillä ei olla siirrytty sit viäl tehostettuun tukeen.” (opettaja 4)

”Sit meil on noi yksilölliset vasutavoitteet jokaisella lapsella, niin mun mielestä sekin on varhaista tukea.” (opettaja 5)

Opettajien näkemysten mukaan varhaisen tuen toteutuminen on riippuvainen lapsen varhaiskasvatus- tai esiopetuspaikasta tai koulusta. He tuovat vastauksissaan esille, että tuen saamiseen vaikuttaa henkilöstön tietoisuus tuesta, tiedon omaksuminen ja siirtäminen käytäntöön. Lisäksi opettajat ovat huomanneet, että riittävä henkilöstön määrä vaikuttaa lapsen varhaisen tuen saamiseen. Opettajat kertovat, että ryhmässä saattaa olla useampi tuen tarvitsija, jolle samanaikainen tuen tarjoaminen on haasteellista. Opettajat kokevat riittämättömyyttä tilanteissa, joissa henkilöstöä on liian vähän ja tuki jää toteutumatta.

”Ett kyl monta kertaa tulee semmonen riittämätön olo, ett ei pysty sen yhden lapsen kanssa niin hyvin kun itte haluais, vaan joutuu esimerkiks kolmel lapsel antaa tukee siin samas tilantees... jos siin tilantees olis se toinenkin aikuinen auttamas niit muita, nii...”
(opettaja 2)

Tuen toteuttamiseen vaikuttavat opettajien mukaan myös henkilöstön yhteistyö eli tiimityö. Opettajien mielestä tiimin sitoutuminen lapselle annettavaan tukeen edistää sen toteutumista ja tiimin jäsenten yhteiset tavoitteet sekä toimintatavat mahdollistavat tuen toteuttamisen. Opettajien kokemusten mukaan tiimin työtä vahvistavat sekä esimies että erityisopettaja. Lisäksi opettajat pitävät tärkeänä huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä, jonka ansiosta tietoisuus lapsesta ja hänelle annetusta tuesta kasvaa.

”...ja tehdä tiimissä yhteistyötä niin sekin varmaan edistää sitä.” (opettaja 5)

”...niistä tulee selvästi esille se varhaisen tuen tärkeys ja siitä pitää huolehtia yhteistyössä huoltajien kanssa.” (opettaja 3)

Varhainen tuki on yksilöllistä tukea opettajien näkemyksen mukaan aina. Opettajat tuovat vastauksissaan esille, että lapselle suunnitelluilla yksilöllisillä tukitoimilla ehkäistään vaikeuksien kasaantumista, vahvistetaan lapsen itsetuntoa ja tarjotaan lapselle onnistumisen kokemuksia. Opettajien mukaan tukea saavat kaikki lapset, jotka sitä tarvitsevat ja siinä mittakaavassa kuin tarvitsevat. Tuen saaminen ja onnistuminen voi vaikuttaa opettajien mukaan lapsen elämänlaatuun ja sen avulla vaikuttaa koko perheen hyvinvointiin.

”Ja se vaikuttaa siihen lapsen elämänlaatuun ja kuntoutumiseen ja siihen että miten se kuntoutus onnistuu ja miten perhe voi ja jaksaa.” (opettaja 3)

Vertailtaessa eri ammattinimikkeiden vastauksia opetussuunnitelmista tuen taustalla, voidaan havaita, että kaikki ammattiryhmät toivat esille samansuuntaisia näkemyksiä, vaikka kohderyhmän

käytössä on kolme eri opetussuunnitelmaa. Erityisopettajien mielestä varhainen tuki ja yhteistyö huoltajien kanssa on paremmin aukikirjoitettu VASUssa ja EOPSissa kuin POPSissa. Erityisopettajat tuovat myös esille kohdekunnassa laaditun Tuen käsikirjan (2019), joka toimii varsinkin heidän työnsä tukena opetussuunnitelmien lisäksi. Erityisopettajien mukaan Tuen käsikirjaan tartutaan, kun halutaan tarkastaa tuen yksityiskohtia tai aikataulutusta. Erityisopettajat pitävätkin Tuen käsikirjaa heille tärkeänä työvälineenä. Esiopettajat pitävät EOPSia heille tärkeänä työvälineenä, mutta he toivovat opettajien käyttävän sitä aktiivisemmin ja työnantajan tarjoavan aikaa siihen perehtymiseen. Tuen kolmiportaisuus on esiopettajien mukaan kirjattu EOPSiin ja se toimii tuen taustalla, mutta sen toteutus käytännössä vaatii opettajan osaamista. Esiopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat tuovat vastauksissaan esille tuen yksilöllisyyden. Opetussuunnitelma on heidän mukaansa asiakirja, joka tukee tuen yksilöllisyyttä. Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat vastauksissaan muita ammattiryhmiä enemmän arvioinnin merkitystä varhaisessa tuessa, koska se on heidän mielestään suuri osa tuen yksilöllistä toteuttamista. Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vastauksissaan myös lapsen yksilöllisistä vasutavoitteista, joissa huomioidaan lapsen vahvuudet, mielenkiinnon kohteet ja tuen tarpeet.

Erityisopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, että yleinen tuki pitää sisällään paljon tuen muotoja eli sen voidaan sanoa olevan laaja tuen porras. Erityisopettajat näkevät, että varhainen tuki kuuluu yleiseen tukeen hyvin monen lapsen kohdalla. Varhaiskasvatuksen opettajien mielestä varhaisen tuen saaminen varhaiskasvatuksessa on arkipäivää ja heidän työnsä on toteuttaa sitä osana laadukasta varhaiskasvatusta. Esiopettajat ovat samaa mieltä, sillä he tuovat vastauksissaan esille tuen arkipäiväisyyden. Tukea annetaan heidän mukaansa kaikissa arjen tilanteissa ja se hyödyttää tuen saajan lisäksi muita ryhmän lapsia. Varhainen tuki on heidän mukaansa ennaltaehkäisevää ja sen avulla estetään vaikeuksien kasaantumista. Varhaiskasvatuksen opettajat pitävät jokapäiväistä havainnointia varhaisen tuen perustana. Havainnoinnin avulla opettajat muodostavat kokonaiskuvan lapsen vahvuuksista ja tuen tarpeista. Erityisopettajat tuovat vastauksissaan lisäksi esille sen, että varhainen tuki on merkityksellistä varsinkin lapsille, joilla on erityisen tuen tarpeita. Heidän mielestään varhainen tuki aloitetaan jo paljon ennen kouluikää eli yleensä silloin, kun lapsi on vielä varhaiskasvatuksessa. Varhain aloitettu tuki jatkuu erityisopettajien mukaan koulussa.

Esiopettajat ja erityisopettajat tuovat vastauksissaan lisäksi esille, että varhainen tuki ei toteudu samalla tavalla kaikkialla. Esiopettajat kertovat, että varhaisen tuen antamiseen vaikuttavat erilaiset resurssitekijät. Heidän mielestään henkilöstön määrä ryhmässä tulisi olla suurempi, jos ryhmässä on useampia tuen tarpeessa olevia lapsia. Lisäksi he mainitsevat varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen vaikuttavan lapsen tuen saamiseen ja tuen laatuun. Erityisopettajat tuovat vastauksissaan

esille samantyyppisiä asioita ja lisäksi he mainitsevat siitä, että lisävuosi koulun alkaessa ei ole enää erityisen tuen lapsille automaatio. Erityisopettajien mielestä myös tähän ratkaisuun on vaikuttanut resurssien vähyys.

Varhaiskasvatuksen opettajien mielestä heidän työnsä on tiimityötä, joka on myös lapselle annettavan varhaisen tuen edellytys. He tuovat vastauksissaan esille, että on tärkeää toteuttaa varhaista tukea tiiminä. Kaikkien tiimiin kuuluvien kasvattajien tehtävänä on varhaiskasvatuksen opettajien mielestä toteuttaa varhaista tukea ja arvioida sen vaikutuksia. He toteavat, että varhaisen tuen toteuttaminen ei ole vain opettajan tehtävä, vaikka opettaja vastaakin sen toteutumisesta. Esiopettajat tuovat esille vastauksissaan, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli on tärkeä varhaisen tuen toteuttamisessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja ohjaa heidän mukaansa varhaisen tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Esiopettajat pitävät varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoamaa konsultaatiota erittäin tärkeänä. (liite 3)

4.1.1 Opettajien näkemyksiä inklusiosta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksen oli tarkoitus löytää vastauksia siihen, millaisia näkemyksiä opettajilla on inklusiivisuudesta ja miten ne näyttäytyvät heidän vastauksissaan. Aineistosta muodostui neljä yläluokkaa: lapsen toimiminen vertaisryhmässä, tasa-arvoisuuden toteutuminen, inklusiivisuus toteutuu osaavan ja riittävän henkilöstön avulla sekä inklusio tuen toteutumisen esteenä.

Lapsen toimiminen vertaisryhmässä esiintyy opettajien vastauksissa monta kertaa. Opettajien näkemyksen mukaan lapselle annetaan mahdollisuus osallistua yhdessä vertaistensa kanssa lähipäiväkodin tai -koulun toimintaan. Opettajat pitävät tärkeänä, että toimiessaan yhdessä muiden lasten kanssa lapsi saa ja oppii samanikäisiltä lapsilta. Yksi opettajista käyttää vertaisoppimisen käsitettä, kun hän puhuu lapsesta ryhmän jäsenenä.

”Tasa-arvo, ett inklusiolla on pyritty mun mielest siihen, että jokainen saa tasaverosen mahdollisuuden osallistua siihen oman ikäluokkansa kaikille yhteiseen niinku opetukseen tai varhaiskasvatukseen tai eskariin.” (opettaja 3)

”...ett kaikki pääsis omaan lähikouluun tai sit siihen päiväkotiin.” (opettaja 3)

Tasa-arvon toteutuminen on opettajien näkemyksen mukaan yksi inklusion päätavoitteista. Tasa-arvon lisäksi opettajat tuovat esille yhdenvertaisuuden ja samanarvoisuuden käsitteet. Lisäksi opettajien mielestä inklusiivisessa kasvatuksessa on tärkeää, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden oppia omalla tasollaan ja omassa tahdissaan. Opettajat tuovat näkemyksissään esille, että erilaisuus voi olla vahvuus ja voimavara, jos se osataan hyödyntää oikein. He kertovat, että erilaisuuden hyväksyminen ja suvaitsevaisuus ovat arvoja, joiden oppiminen mahdollistaa kaikille tasa-arvoisen mahdollisuuden osallisuuteen. Osallisuuteen vaikuttavat opettajien näkemysten mukaan lasten yksilöllisten vahvuuksien ja tarpeiden huomioiminen. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun tulisi tarjota opettajien mielestä kaikille lapsille yhdenvertaista toimintaa, jossa huomioidaan jokaisen ominaispiirteet. Opettajat ajattelevat, että käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä, että kaikki lapset eivät välttämättä tee samoja asioita, vaan niitä asioita, joista eniten hyötyvät.

Opettajat kertovat vastauksissaan, että inklusiivisuus toteutuu omassa työkunnassa vaihtelevasti. Pääsääntöisesti he ovat sitä mieltä, että varhaiskasvatus on inklusiivisempaa kuin perusopetus. Tätä perustellaan sillä, että varhaiskasvatuksessa vastaanotetaan kaikki lapset, eikä kunnassa ole varhaiskasvatuksen erityisryhmiä. Opettajien mielestä tuen tarvitsijoita löytyy kaikista ryhmistä, vaikka kunnassa toimii vielä muutama integroitu erityisryhmä tuen tarvitsijoille. Opettajat kertovat, että perusopetuksessa erityistä tukea tarvitseville oppilaille on pienryhmäopetusta, johon on sijoitettuna ainoastaan tuen tarvitsijoita (segregaatio). Opettajien näkemysten mukaan perusopetuksessa inklusio toteutuu heikommin, koska resurssit ovat hyvin pienet. Opettajat ovat huolissaan myös koulun valmiuksista vastaanottaa erilaisia tuen tarvitsijoita.

”...mut inklusiivisessa kasvatuksessa niinko ajatellaan ne tai niinko lasten erilaisuus semmosena vahvuutena ja voimavarana, eikä ainoastaan semmosena kun joskus on ollu sitä ajattelua, ett se vaan rajottaa toimintaa.” (opettaja 3)

”...joka ryhmässä on tukee tarvitsevii lapsii paljon.” (opettaja 4)

Inklusiivisuus toteutuu osaavan ja riittävän henkilöstön avulla sisältää opettajien näkemyksiä ammattitaitoisen henkilöstön merkityksestä inklusiivisessa kasvatuksessa ja osaavan henkilöstön määrästä inklusion toteuttamisessa. Opettajien näkemyksen mukaan opettajien ja muun henkilöstön riittävä erityispedagoginen osaaminen vahvistaa inklusion toteutumista ja lisää laatua. Opettajien mukaan erityisopettajien osaamista käytetään ryhmien osaamisen tukena. Erityisopettajan antaman tuen saatavuus vaihtelee kunnan sisällä riippuen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen tai koulun sijainnista sekä siihen resursoidusta erityisopettajan työmäärästä kertovat opettajat vastauksissaan. Opettajat tuovat esille myös mahdollisuuden lisätä erityispedagogista osaamista lisäämällä erityisopettajien määrää.

Opettajien mukaan inklusiivisen kasvatuksen toteutumiseen vaikuttaa myös lapsiryhmän koko ja henkilöstön määrä. Opettajien mielestä ryhmäkoot eivät saisi kasvaa liian suuriksi ja niiden muodostamisessa tulisi huomioida tukea tarvitsevien lasten määrä. Opettajien näkemysten mukaan lisähenkilökunnan, kuten avustajien lisääminen ryhmiin lisääisi mahdollisuutta toteuttaa inklusiivista kasvatusta paremmin. Opettajien mielestä lisähenkilöstö antaisi opettajalle paremman mahdollisuuden kohdata lapset yksilöllisesti, suunnitella ja toteuttaa tukea säännöllisesti sekä arvioida tukea riittävästi. Riittävä henkilöstö takaisi myös kaikkien paremman jaksamisen työssä, mikä opettajien mielestä vaikuttaa suoraan toiminnan laatuun.

”...jos sitä ei oo sitä, niinko sellast henkilöstö, jolla on erityispedagogista osaamista, niin se arviointi puolikin voi jäädä heikoksi. Ja sille pitäis kuitenkin perustaa se tai niinko rakentaa se tuki.” (opettaja 3)

”...opettajii tai avustavaa henkilöstö on liian vähän niin silloinhan seuraa se väsy ja uupumus ja silloinhan automaattisesti se laatu kärsii. Kun ihmiset on väsyneitä.” (opettaja 3)

Inklusio tuen toteutumisen esteenä avaa opettajien näkemyksiä siitä, miten inklusio voi estää tuen toteuttamista ja saamista. Inklusiota voidaan opettajien mukaan pitää muoti-ilmiönä, jonka verukkeella kaikki lapset laitetaan samaan ryhmään ilman lisäresursseja. Opettajien mukaan isossa ryhmässä lapset ovat säilytyksessä, mutta henkilöstö ei pysty toteuttamaan laadukasta varhaiskasvatusta, esiopetusta tai perusopetusta. Opettajat ovat huolissaan siitä, että tuen tarpeessa olevat lapset eivät saa riittäviä tukitoimia, eivätkä edisty oppimisessaan.

”Ett nähtäis sen inklusion hyödyt ja ehkä myös voi olla niinku se asenne, että vaan heitetään sinne lapset ja sit se on vaan hyvä kun ne on kaikki siellä vaan, ni siin on tosi paljon sitä ett se on hyvä asia.” (opettaja 1)

Vertailtaessa eri ammattinimikkeiden vastauksia inklusiosta, niin voidaan havaita, että erityisopettajat antoivat vastauksia muita ammattiryhmiä runsaammin (53% vastauksista). Vastauksissaan he toivat esille muista poiketen lähipäiväkoti ja lähikoulu käsitteet. Heidän mukaansa tuen tarvitsijoita on varhaiskasvatuksessa joka ryhmässä ja lapset on sijoitettu oman asuinalueensa päiväkoteihin tai perhepäivähoitoon. Erityisopettajat kertovat, että esiopetus toteutuu samoin ja pyrkimyksenä on, että lapset aloittavat koulunsa lähikoulussa. Lähikoululla ei erityisopettajien mukaan ole kuitenkaan aina riittäviä resursseja vastaanottaa erityisen tuen oppilaita ja siksi heillä on mahdollisuus aloittaa koulupolkunsa pienryhmässä. Erityisopettajat tuovat muita ammattiryhmiä tarkemmin esille myös osaavan ja riittävän henkilöstön merkityksen. Heidän mukaansa henkilöstön vähyys voi estää inklusion toteutumista, mutta riittävä henkilöstö tuo aikaa

kohdata lapset yksilöllisesti. Yksilöllinen lapsen huomioiminen ja erityispedagoginen osaaminen lisäävät erityisopettajien mielestä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen laatua, kun taas henkilöstön vähäinen määrä vaikuttaa heidän jaksamiseensa ja laatu heikkenee.

Varhaiskasvatuksen opettajien mielestä koulutettu ja osaava henkilöstö on laadun tae ja esiopettajat mainitsevat vastauksissaan, että vähäiset henkilöstöresurssit estävät tuen toteuttamista.

Kaikki ammattiryhmät olivat sitä mieltä, että inklusiivinen kasvatus antaa kaikille lapsille samat mahdollisuudet. Jokainen lapsi saa heidän mielestään yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua vertaisryhmänsä toimintaan, jossa kaikkia koskee samat tavoitteet ja toimintaperiaatteet. Opettajat ovat sitä mieltä, että inklusiivisessa kaikilla lapsilla on tasavertainen mahdollisuus oppia. Esiopettajat ja erityisopettajat tuovat vastauksissaan runsaammin esille vertaisryhmässä toimimisen ja oppimisen. Esiopettajien mukaan ryhmässä opitaan myös muilta ryhmän lapsilta ja kaikilla on mahdollisuus saada kasvattajan tukea oppimiseensa.

Kaikki ammattiryhmät toivat esille myös, että inklusiivisuus voi olla tuen saamisen esteenä.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja esiopettajien mielestä iso lapsiryhmä voi heikentää tuen toteutumista ja lapsi jää ilman riittävää tukea. Esiopettajien mielestä kaikkien lasten sijoittaminen samaan ryhmään ei automaattisesti ole inklusiivista. Erityisopettajien mielestä erityisen tuen tarpeessa olevien lasten sijoittaminen erilliseen ryhmään heikentää koulutusjärjestelmän laatua. Lisäksi erityisopettajien mielestä inklusiivisuus voidaan kokea säästötoimenpiteenä, kun kaikki lapset sijoitetaan samaan ryhmään ilman lisäresursseja.

Esiopettajat pitävät erilaisuutta vahvuutena ja voimavarana, jota tulisi hyödyntää esiopetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien mukaan erilaisuus ryhmässä lisää suvaitsevaisuutta ja kunnioitusta toisia ihmisiä kohtaan. Lisäksi erityisopettajat tuovat esille, että lasten vahvuudet ovat inklusiivisen kasvatuksen lähtökohta.

(liite 4)

4.1.2 Opettajien osaaminen osana laadukasta varhaiskasvatusta, esi- ja alkuopetusta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen toisen alakysymys tutki sitä, miten opettajat tuovat osaamistaan esille osana laadukasta varhaiskasvatusta, esi- ja alkuopetusta. Aineistosta muodostui neljä yläluokkaa: opettaja on moniosaaja, opettajan osaamisen tuki, opettaja ylläpitää osaamistaan ja työnantaja arvostaa osaamista. Opettajan osaaminen muodostui kyselyaineiston pohjalta teemahaastattelun yhdeksi teemaksi.

Opettaja on moniosaaja sisältää opettajien vastauksia siitä, minkälaista osaamista opettajan työ vaatii. Opettaja on moniosaaja yläluokka sisältää alaluokat: yksilöllisen tuen taustan, suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin osaaminen; opettajan motivaatio uuden oppimiseen ja opettajan henkilökohtaiset taidot. Opettajien vastauksista ilmenee, että opettajan osaamiseen kuuluu riittävät perustaidot lapsen kehityksestä ja kasvusta. Opettajien mukaan kehityspsykologian osaaminen auttaa heitä huomaamaan tuen tarpeita herkemmin ja antamaan lapselle yksilöllistä tukea tarvittaessa. Lisäksi opettajat mainitsevat, että hyvän opettajan vahvuuksiin kuuluvat pedagogisten ja erityispedagogisten taitojen hyvä osaaminen. Tuen taustalla vaikuttava lainsäädäntö on opettajien mielestä tunnettava, sillä opettajan työhön liittyvät käsitteet tulevat lakiteksteistä. Tuen käsitteiden hallinta on opettajien mielestä tuen antamisen perusedellytyksiä. Opettajat tuovat esille vastauksissaan, että opettajan tulee osata arvioida lapsen tuen tarve ja valita hänelle oikeanlaisia tukitoimia, joiden avulla tukea voidaan lapsen arkipäivässä toteuttaa. Toteuttamiseen liittyy myös opettajien näkemys siitä, että opettajan tehtävänä on löytää arjesta ne hetket, jolloin tukea voi antaa. Nämä hetket ovat opettajien mukaan pieniä hetkiä, jotka liitetään osaksi lapsen arkipäivää. Opettajien mielestä heidän työssään tulee oppia uusia toimintatapoja ja niitä tulee yhdistellä aikaisemmin käytössä olleisiin. Opettajat toteavat, että myös tuen toteuttamisen oikea-aikaisuus on opettajan vastuulla. Opettajat tuovat esille, että opettajan oma motivaatio ja mielenkiinto omaa työtään kohtaan pitävät yllä opettajan osaamista. Lisäksi opettajat ovat sitä mieltä, että osaamiseen vaikuttavat henkilökohtaiset vahvuudet, taidot ja mielenkiinnon kohteet. Opettajat näkevät, että voivat työssään käyttää monenlaista osaamista perusosaamisensa rikastamiseen. Lisäksi opettajien vastauksissa ilmenee, että hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat opettajalle tärkeitä.

”Sitten pitää osata arvioida hyvin se tuen tarve ja sitä suunnitella se soveltuva tuki kullekin lapselle. Sitten tota pitää osata toteuttaa tosi paljon erilaisia, siis niinku tukee erilaisia tuen tarpeita ja sitten arvioida niiden tukitoimien vaikutuksia.”(opettaja 3)

”Kai se oma mielenkiinto ja se motivaatio siihen työhön vaikuttaa kyl näitten osaamisen lisäksi tosi paljon, ett jos sä ett oikeesti oo kiinnostunu antamaan lapselle sitä tukea mitä laps tarvii niin sit oletko sä oikeella alallakaan (naurahtaa). Ett tarttis pohtii myös tälläsii juttuja...” (opettaja 4)

Opettajan ammatillisen osaamisen tukeminen näyttäytyy opettajien vastauksissa vahvana. Opettajat saavat antamiensa vastausten perusteella tukea osaamiseensa monelta eri taholta. Eniten opettajat toivat esille erilaiset koulutukset, työyhteisön ja kokemuksen osaamisensa tukijana. Koulutuksista mainittiin peruskoulutus, täydennyskoulutus ja muu lisäkoulutus. Kyselyyn vastanneista opettajista yli puolet (64%) oli osallistunut erilaisiin tutkintoa täydentäviin koulutuksiin tai ammattitaitoa

vahvistaviin lisäkoulutuksiin. Opettajat mainitsivat myös kunnan yhteisen koko henkilöstön koulutuspäivän osaamisen edistäjänä.

”Hienoa! että työnantaja anto tämmösen, mistä mä sain opintosuorituksen. Mä sain siit 15 opintopisteen kokonaisuuden, niin se oli tosi hienoo ja se teki sen ett mä innostuin niinku jatkamaan, sit taas ihan omalla ajalla, omalla rahalla ett sehän oli niinku fiksuu.” (opettaja 5)

Työyhteisöön, joka antaa tukea opettajan osaamiselle, kuuluu opettajien mukaan oma työtiimi, kollegat, erityisopettaja ja esimies. Tiimin tuki osaamiselle koetaan tärkeäksi ja opettajat mainitsevat sen useimmin vastauksissaan, kun kysytään osaamisen tuesta. Kollegoiden tukeen turvaututaan opettajien mukaan sekä työyhteisön sisällä, mutta myös työn ulkopuolella. Vastauksista ilmenee, että monen opettajan ystäväpiiriin kuului saman alan ihmisiä. Erityisopettaja koettiin usein osaksi tiimiä ja hänen antamansa tuki liittyi erityispedagogiseen osaamiseen. Esimiehen päätehtävänä on opettajien mielestä tukea ammattilaisten työtä ja osaamista. Opettajien mielestä esimiehen pitää herättää keskustelua pedagogisista aiheista, joista voidaan tiimissä keskustella tai tehdä kehittämistehtäviä.

”No tiimityötä vaaditaan, vahvaa tiimityötä, ett kaikki tekee samalla tavalla ja ymmärtää samalla tavalla ja havainnoi ja välittää tietoo toisilleen ja mitä se tiimityö nyt sit kaikkee onkaan... yhteisten sopimusten noudattamista...sitä... ku tiimityötä tää on kuitenkin tää meidän juttu.” (opettaja 5)

Kyselyyn vastanneet opettajat olivat työskennelleet opettajan tehtävissä muutamasta kuukaudesta neljäänkymmeneen vuoteen. Haastatteluun osallistuneilla opettajilla työvuosia opettajana oli kertynyt kolmesta vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Opettajat toivat vastauksissaan esille, että kokemus on yksi osaamista tukeva tekijä. Heidän mukaansa työvuosien aikana omassa ryhmässä on ollut erilaisia tuen tarvitsijoita ja heidän kanssaan on kokeiltu erilaisia tuen menetelmiä. Opettajien mukaan kokemuksen avulla voi saada lisäosaamista työhönsä.

”No se ett meil on tosissaan, kun meil on näit vanhoja konkareita niin heil on sit jo niin monen vuoden kokemus eli kyl kokemus vaikuttaa yhtenä tottakai...” (opettaja 4)

Koulutusten lisäksi *opettajat pitävät yllä osaamistaan ammattikirjallisuutta lukemalla ja seuraamalla sosiaalista mediaa. Ammattikirjallisuuden lukeminen on opettajien mielestä kiinni omasta motivaatiosta ja mielenkiinnosta, koska lukeminen tehdään omalla ajalla. Heidän mielestään*

hyvää ammattikirjallisuutta on helposti ja runsaasti saatavilla. Lukemalla opettaja pysyy mukana alan uusimmassa tutkimuksessa ja saa hyviä lisävinkkejä työhön kertovat haastatteluun osallistuneet opettajat. Sosiaalisesta mediasta opettajat kertovat seuraavansa erilaisia keskusteluryhmiä ja katsovat kasvatukseen sekä opetukseen liittyviä videoita.

”Sitten yks on myös sosiaalinen media. Nykyään siel on paljon erilaisia kanavii missä käsitellään oppimista ja tukea ja kaikkee siltä väliltä.” (opettaja 1)

Työnantajan arvostus opettajien osaamiseen näkyy opettajien mukaan siten, että opettajilla on mahdollisuus osallistua koulutuksiin. Opettajat kertovat osallistuvansa koulutuksiin myös omalla ajallaan ja itse koulutuksen kustantaen. Lisäksi opettajat mainitsevat, että työnantaja on palkinnut osaamisesta erilaisilla palkinnoilla tai palkkaan lisättävällä henkilökohtaisella lisällä. Opettajat kokevat, että työnantaja arvostaa heidän osaamistaan. He myös toivovat, että osaamista hyödynnettäisiin työssä paremmin. Yksi opettajista tuo haastattelussa esille, että työnantaja on luottanut opettajien osaamiseen ottamalla käyttöön tuen kolmiportaisuuden esi- ja alkuopetuksen tapaan myös varhaiskasvatuksessa. Lisäksi haastatteluissa ilmenee, että kunnassa työskentelee useita varhaiskasvatuksen erityisopettajia, joiden vastuulla oleva lapsimäärä on pysytellyt suhteellisen pienenä. Lisäksi eräs opettaja tuo esille, että erityisopettajien lisäksi osaamista varhaiskasvatuksessa on lisätty palkkaamalla varhaiskasvatukseen oma toimintaterapeutti.

”Oon mä henkilökohtasen lisän saanu palkkaan.” (opettaja 5)

Vertailtaessa eri ammattiryhmien vastauksia opettajien osaamisesta voidaan havaita, että esiopettajat antoivat muita enemmän vastauksia (46% vastauksista). He tuovat esille vastauksissaan vahvemmin kuin muut ammattiryhmät opettajan osaamista yksilöllisen tuen taustan tuntemisessa, tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Esiopettajien mielestä tuen asioihin liittyvä kokonaisvaltainen osaaminen näkyy tuen tarpeiden tunnistamisessa, yksilöllisen tuen suunnittelussa, suunnitellun tuen siirtämisessä toimintaan ja säännöllisen sekä oikea-aikaisen tuen toteuttamisessa. Kasvattajien epävarmuus ja pelko tuen toteuttamista kohtaan, voi esiopettajien mielestä estää tuen toteutumista. Sekä esiopettajat että erityisopettajat pitävät tärkeänä, että kasvattajat tuntevat lainsäädännön tuen taustalla. Se takaa heidän mielestään laadukkaan opetuksen oikeanlaisia tukitoimia käyttäen. Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien mielestä osaavalla henkilöstöllä on taitoa toteuttaa tavoitteellisesti laadittua tuen suunnitelmaa, joka vaatii kasvattajilta ymmärrystä ja tietoa siitä miksi lasta tuetaan tietyllä tavalla. Esiopettajat ja

erityisopettajat pitävätkin tärkeänä opettajan omaa motivaatiota ja mielenkiintoa työtään kohtaan sekä aktiivisuutta tiedon etsintään. Erityisopettajat taas tuovat muita vahvemmin esille opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja taidot osaamisen vahvistamisessa. Heidän mielestään vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä taito kohdata erilaiset lapset ja aikuiset vahvistavat omaa osaamista. Varhaiskasvatuksen opettajat pitävät osaamisessa tärkeänä myös omasta jaksamisesta huolehtimista.

Esiopettajat tuovat muita ammattiryhmiä vahvemmin esille myös osaamiselle annetun tuen vastauksissaan. He mainitsevat saavansa tukea osaamiseensa tiimiltä, erityisopettajalta, koulutuksista ja kokemuksesta. Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien vastauksissa on yhteneväisyyksiä esiopettajien vastuksiin tiimiin ja koulutuksiin liittyvässä tuessa. Kaikki ammattiryhmät pitävät kouluttautumista tärkeänä osaamisen ylläpitäjänä. Kokemus ja kollegiaalinen tuki tulevat esille esiopettajien ja erityisopettajien vastauksissa, kun taas erityisopettajat ovat ainoa ammattiryhmä, joka mainitsee moniammatillisen yhteistyön työnsä tukena. Esimiehen tarjoamaa tukea osaamiselle pitävät tärkeänä kaikki ammattiryhmät ja se ilmenee koulutuksina, keskusteluina ja kiinnostuksella opettajien työtä kohtaan. Esiopettajien mukaan työnantaja arvostaa henkilöstönsä osaamista tarjoamalla työhön tukea mahdollistamalla kouluttautumisen ja tarjoamalla asiantuntijuutta työn tueksi. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsevat lisäksi vastauksissaan työnantajan henkilökohtaisen palkitsemisen työstä. (liite 5)

4.1.3 Monialainen yhteistyö lapsen tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kolmannen alakysymyksen tarkoituksena oli tutkia millaisia näkemyksiä opettajilla on monialaisesta yhteistyöstä lapsen tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Aineistosta muodostui kaksi yläluokkaa: monialainen yhteistyö edistää lapsen yksilöllistä tukea sekä monialaista yhteistyötä edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Yläluokka *monialainen yhteistyö edistää lapsen yksilöllistä tukea* sisältää opettajien vastauksia tuen yksilöllisyydestä, laajuudesta ja sen toteuttamisesta yhteistyössä lapsen arjessa. Lisäksi yläluokkaan lasketaan kuuluvaksi toisen ammattiryhmän työn tunteminen, joka mahdollistaa yhteistyön onnistumisen. Kaikissa opettajien vastauksissa kysymykseen: mitä mielestäsi moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan, mainitaan joko asiantuntijoiden yhteistyö tai osaamisen jakaminen. Opettajien mielestä yhteistyön ja osaamisen jakamisen tarkoituksena on tukea lasta ja hänen perhettään. Opettajien mielipiteenä on, että tuki rakentuu jokaiselle lapselle yksilöllisesti. Tuen suunnittelussa otetaan huomioon opettajien mukaan lapsen vahvuudet, tuen tarpeet ja tukeen osallistuvien tahojen vastualueet sekä yhdessä laaditaan tuelle päämäärät. Varhaiskasvatuksen

opettajat tuovat haastatteluissa esille myös huoltajat lapsensa tuen asiantuntijoina. Opettajien mukaan varhaiskasvatus tai koulu tarjoaa lapselle yhden tärkeimmistä tukimuodoista. Opettajat luettelevat tuen antajiksi opettajat, muun kasvatushenkilöstön, eri terapeutit, psykologin, terveydenhoitajan, lääkärin, sairaanhoitajan, sosiaalityöntekijät, kuraattorin, psykiatrin, lastensuojelun ja nepsy-valmentajan. Tämän lisäksi opettajat nostavat haastatteluissa esille, että monialaista yhteistyötä on myös varhaiskasvatuksen tai koulun sisällä. Opettajien mukaan tiimin jäsenenä on eri koulutustaustan omaavia ihmisiä, joilla on erityisosaamista. Lisäksi opettajat mainitsevat erityisopettajan ja esimiehen kanssa tehtävän yhteistyön. Opettajat kertovat, että usein monialaista tukea annetaan lapselle varhaiskasvatus-, esiopetus- tai koulupäivän aikana ja näin tuesta tulee osa lapsen arkipäivää. Opettajat ovat tyytyväisiä siitä, että psykologit ja terapeutit sekä muut asiantuntijat vierailevat heidän työpaikoillaan, koska yhteistyön tekeminen on silloin helpompaa. Eräs opettajista toteaaakin, että ” he ovat kuin osa tiimiä.”

”Meilläkin on tiimis myös meil jokasel tiimin jäsenel paljon sellasii omii ajatuksii ja sit kun on eri koulutustausta, niin sit tulee hyvii näkökulmii.” (opettaja 1)

”...ja vanhemmat tärkeänä siinä, erittäin tärkeänä... ammattiryhmänä... asiantuntijoina siinä....” (opettaja 5)

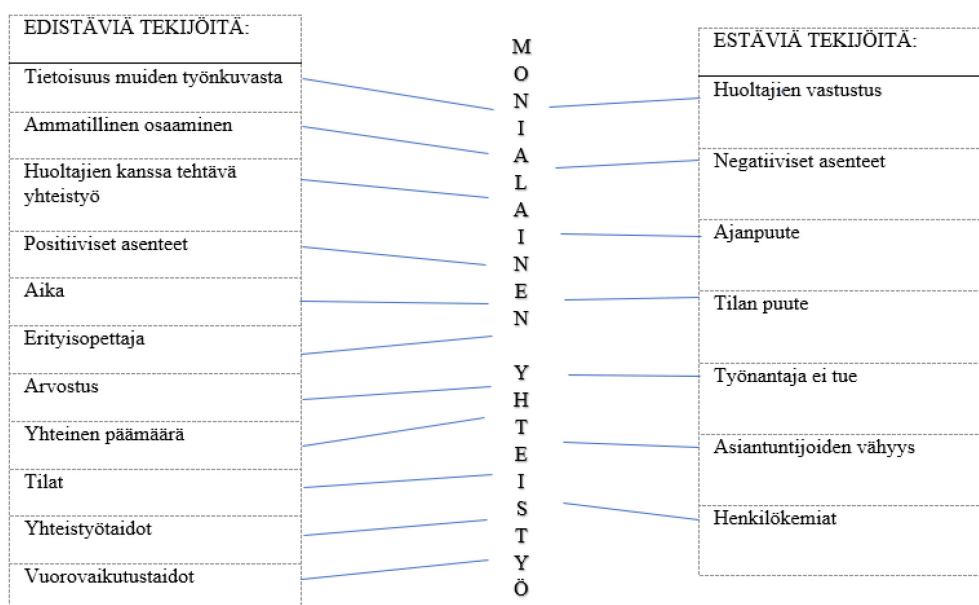
Opettajien näkemyksen mukaan onnistuneen yhteistyön edellytyksenä on, että asiantuntijat tuntevat toistensa työnkuvat. Opettajat kertovat, että yhteisissä keskusteluissa ja palaverissa tutustutaan eri ammattikuntien työhön ja jaetaan oman työn tuloksia. Yksi opettajista on ilahtunut, että välillä tarjoutuu mahdollisuus osallistua esimerkiksi lapsen terapiaan lapsen kanssa. Tämä tarjoaa hänen mielestään hyvän näkymän siihen työhön, jota toinen ammattilainen tekee. Eräs opettajista tuo esille myös toisen työn arvostamisen. Hänen mukaansa on tärkeää, että ei kilpailla keskenään, vaan toimitaan yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Opettajan mukaan yhteistyössä molemminpuolinen tiedon saaminen on tärkeää ja sitä pitää osata käyttää omassa työssään. Opettajat mainitsevat vastauksissaan, että yhteisistä sopimuksista kiinni pitäminen on yhteistyössä tärkeää, koska se lisää osapuolten välistä luottamusta.

”Tota ett puhalletaan yhteen hiileen, pidetään niistä sovituista jutuista kiinni mitä on... ja sit jokanen tekee sitä omaa työtään parhaalla mahdollisella tavalla.” (opettaja 4)

Yläluokka *monialaista yhteistyötä edistäviä ja estäviä tekijöitä* sisältää opettajien vastauksista poimittuja asioita, jotka heidän mielestään vaikuttavat monialaisen yhteistyön toteutumiseen.

Kuviossa 8 esitetään näitä tekijöitä. Useampi opettaja tuo esille edistävistä tekijöistä tietoisuuden toisen asiantuntijan työnkuvasta, asenteet tukea ja monialaista yhteistyötä kohtaan sekä yhteisen päämäärän. Lisäksi yksittäisiä mainintoja on ammatillisesta osaamisesta, huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, yhteistyöhön käytetystä ajasta ja sopivista tiloista. Erityisopettajan työpanosta monialaisessa yhteistyössä pitää tärkeänä kaksi opettajaa. Monialaista yhteistyötä edistää opettajien mukaan myös opettajan ja muiden asiantuntijoiden hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Estävistä tekijöistä eniten opettajien mainintoja saivat ajan ja tilan puute, huoltajien vastustus ja negatiiviset asenteet. Lisäksi opettajat mainitsivat työnantajan epätietoisuuden monialaisesta yhteistyöstä, joka näyttäytyy opettajalle oman työn tukemisen puutteena. Yksi haastatelluista opettajista toi esille sen, että joskus on vaikea löytää lapselle tukea tarjoavia tahoja, kuten terapeutteja. Tämä viivästyttää opettajan mukaan tuen alkamista ja yhteistyötä. Opettajat mainitsevat myös, että yhteistyön onnistumisen kannalta on tärkeää, että asiantuntijoiden henkilökemiat sopivat yhteen. Opettajat toivovat, että arvostus ja oppiminen olisivat yhteistyössä molemminpuolisia.

”Tässäkin taas ajattelin ne asenteet aika vahvoiksi, ett vaikka toiminnan pitäiski olla niinko ammatillista mut kyl ne arvot ja asenteet aina siel vaikuttaa paljon, ett ihan se niinku millanen se on se halu toimia sen lapsen tukemiseksi tai lapsen edun mukasesti.” (opettaja 3)



Kuvio 8.

Monialaista yhteistyötä edistäviä ja estäviä tekijöitä opettajien näkemyksen mukaan.

Kyselyn tuloksista ilmenee, että opettajat kokevat monialaisen yhteistyön työkunnassaan onnistuvan hyvin. Osassa vastauksista todetaan sen onnistuvan vaihtelevasti, koska tiedon siirtäminen on rajoitettua, tiettyjen tahojen kanssa tehtävä yhteistyö on ollut pintapuolista ja asiantuntijoiden vaihtuvuus on ollut suurta. Ajan löytyminen ja jatkuva kiire näkyvät opettajien mukaan helposti yhteistyön toteuttamisessa ja aikataulujen sopiminen monen asiantuntijan kesken on vaikeaa.

”Moniammatillista yhteistyötä on, mutta varmasti sitä olisi hyvä lisätä. Käsittääkseni ainakin tietojen siirron rajoitukset hankaloittavat jonkin verran moniammatillisen yhteistyön tekemistä. Moniammatillisen yhteistyön tekemiselle olisi tärkeää osoittaa aikaa. Eri ammattilaisten aikataulujen yhdistäminen voi olla haastavaa, etenkin, jos sille ei ole osoitettu mitään aikaa.” (kyselyyn vastannut varhaiskasvatuksen opettaja)

Opettajien mukaan he ovat saaneet eri asiantuntijoilta paljon erilaista tukea, jota he ovat voineet hyödyntää lasta tukieessaan. Opettajat kertovat, että he ovat saaneet vahvistusta omille havainnoilleen, konkreettisia neuvoja, tietoa lapsen diagnoosista, asiantuntijan mielipiteen toteutettavasta tuesta, vertaistukea, näkökulmia ja ideoita sekä konkreettista materiaalia työhön lapsiryhmässä. Asiantuntijat ovat toimineet opettajien mukaan heidän tukena huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä, ja heiltä on saanut apua asiakirjojen täyttämässä. Lisäksi eräs opettaja kertoo vastauksessaan, että hän on saanut resursseihin liittyviä ehdotuksia ja häntä on autettu niiden toteuttamisessa.

”Asiantuntijoille voi kertoa omia havaintoja lapsesta ja he peilaavat havaintojani omiin kokemuksiinsa ja tietoonsa. Näin saadaan realistinen näkemys lapsen kehityksestä ja oppimisvalmiuksista. Asiantuntijat auttavat, kun mietitään minkälaista tukea lapsi tarvitsee. Asiantuntijat ovat myös tärkeä silta huoltajiin päin.” (kyselyyn vastannut esiopettaja)

Opettajat esittävät kehittämissideoita työkuntansa moniammatilliseen yhteistyöhön melko vähän. Toiveissa on kuitenkin, että monialainen yhteistyö olisi tiivis osa varhaiskasvatuksen ja koulun arkea. Opettajat perustelevat tämän niin, että yhteistyö olisi näin näkyvämpää arjessa, joka helpottaisi huoltajien ymmärrystä ja yhteistyötä heidän kanssaan. Opettajat toivovat aktiivisempaa yhteydenpitoa tietyiltä toimijoilta, jotta lapsen tukeen liittyvät asiat edistyisivät nopeammin. Yksi opettajista ehdottaa, että varhaiskasvatuksessa ja koulussa valittaisiin yksi ihminen vastaamaan yhteydenpidosta ja palaverien koollekutsumisesta. Monialaisen yhteistyön tekemiselle toivottaisiin enemmän aikaa kuin vain vuosittaiset palaverit. Opettajien mukaan yhteistyö olisi vielä hedelmällisempää, jos asiantuntijat voisivat vaihtaa mielipiteitä lapsesta myös ilman huoltajia. Yksi opettaja tuo esille lapsen asioiden tietoturvan. Hänen mukaansa yhteistyön sujuvuuden kannalta

olisi kuitenkin merkityksellistä, että varhaiskasvatuksen ja koulun henkilöstö saisivat kuulla lapsen asioiden edistymisestä.

”Toivoisin ennen verkostopalavereja sitä, että käytäisiin pieni keskustelu osapuolien välillä (ilman vanhempia), jotta palavereihin voisi paremmin valmistautua. Nyt asiat tulevat itsellekin yllätyksenä palavereissa, jolloin niihin on heti itekin vaikea vastata/ottaa kantaa. Tällöin tulee itselle ammattitaidoton olo.” (kyselyyn vastannut varhaiskasvatuksen opettaja)

”Moniammatillista osaamista osaksi koulun arkea.” (kyselyyn vastannut alkuopettaja)

Vertailtaessa eri ammattiryhmien vastauksia monialaisesta yhteistyöstä voidaan havaita, että vastaukset jakoutuivat eri ammattiryhmien välillä tasaisesti. Haastatteluaineistosta voidaan löytää jokaisesta ammattiryhmästä 15 vastausta (33% vastauksista). Kaikki ammattiryhmät esittivät vastauksia monialaisen yhteistyön merkityksestä, kun lapselle suunnitellaan ja toteutetaan yksilöllistä tukea. Opettajien mielestä monialaisessa yhteistyössä joukko asiantuntijoita toimii yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja kaikki osapuolet voivat saada toisiltaan tukea omaan työhönsä. Erityisopettajat pitävätkin tärkeänä, että asiantuntijoiden välillä vallitsee luottamus ja jokaisen asiantuntijan työtä arvostetaan. Varhaiskasvatuksen opettajat nostavat esille ainoana ammattiryhmänä huoltajien asiantuntijuuden. Heidän mukaansa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on osa monialaista yhteistyötä.

Esiopettajat ja erityisopettajat tuovat vastauksissaan esille, että tuki tuodaan osaksi lapsen arkipäivää. Esiopettajat kertovat, että terapeutit ja psykologit ovat osa varhaiskasvatusta ja tuki tarjotaan lapselle hänen varhaiskasvatuspäivänsä aikana. Esiopettajat ja erityisopettajat ovat sitä mieltä, että monialaista yhteistyötä tukee toisen asiantuntijaryhmän työn tunteminen ja tietoisuus eri asiantuntijoiden käyttämistä menetelmistä. Erityisopettajat pitävätkin tärkeänä, että toisen asiantuntijan työhön tutustutaan yhteistyön alkaessa.

Esiopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, että aika on usein monialaista yhteistyötä estävä tekijä. Varhaiskasvatuksen opettajat tuovat ajan lisäksi esille, että joskus lapselle on vaikea löytää sopivaa terapeuttia ja siksi monialaisen yhteistyön alkaminen vie aikaa. Erityisopettajien vastauksissa asenteet ja henkilökemiat ovat tukea estäviä tekijöitä. Erityisopettajien lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat tuovat vastauksissaan esille tilojen puuttumisen estävänä tekijänä. Kun tuki lapselle järjestetään varhaiskasvatus- tai koulupäivän aikana, niin aina ei ole mahdollista järjestää sopivaa tilaa tuen antamiseen, he kertovat. (liite 6)

4.2 Opettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen toteutumisesta

Toisena tutkimuskysymyksenä oli: Miten kolmiportainen tuki toteutuu opettajien kokemana? Kyselyaineistosta muodostui kaksi teemaa: joustava tuen järjestelmä ja kolmiportaisen tuen toteuttaminen. Haastatteluaineistosta muodostui kaksi yläluokkaa: tuen toteuttaminen sekä tukea edistäviä ja estäviä tekijöitä. Seuraavassa käsitellään tuloksia niin, että kolmiportaista tukea edistävät ja estävät tekijät ovat erillisenä alalukuna.

Kyselyyn vastanneista opettajista suurimmalle osalle (96%) kolmiportaisen tuen järjestelmä oli tuttu. Kolmiportainen tuki on ollut tutkimuskunnassa käytössä esi- ja perusopetuksessa vuodesta 2011 ja varhaiskasvatuksessa se on otettu käyttöön heti tämän jälkeen. Tutkimushetkellä opettajilla on lapsia kaikilla tuen portailla.

Yläluokka *kolmiportaisen tuen toteuttaminen* esittää opettajien näkemyksiä tuen toteuttamisesta heidän omassa työkunnassaan. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat sitä mieltä, että kolmiportaisen tuen järjestelmä tunnetaan hyvin. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että perusopetuksen puolella tuen tunteminen on vahvempaa, koska tuen kolmiportaisuus on otettu siellä käyttöön ennen varhaiskasvatusta. Opettajien mukaan he tuntevat tuen kolmiportaisuuden paremmin kuin muut ammattiryhmät (lastenhoitajat ja koulunkäynnin ohjaajat). Opettajien mielestä kolmiportainen tuki on nimenomaan opettajien ja erityisopettajien työväline, siksi sen tunteminen on merkityksellistä. Opettajien mukaan on heidän tehtävänsä siirtää tuen menetelmät koko tiimin käyttöön. Vaikka opettajien mielestä tuki tunnetaan hyvin, niin sen toteuttaminen vaihtelee. Opettajien mukaan tukea voidaan toteuttaa hyvinkin eri tavalla riippuen opettajan osaamisesta, kokemuksesta, asenteista ja kiinnostuksesta erityislapsia kohtaan. He ovat sitä mieltä, että erityispedagoginen osaaminen ja oma aktiivisuus tiedon etsintään edistävät tuen toteuttamista. Opettajat tukeutuvat vastausten mukaan erityisopettajaan, jos tarvitsevat lisätietoja tai ohjausta tuesta ja sen toteutuksesta. Opettajat ovat huolissaan siitä jääkö tuki liian usein suunnitelmana paperille, kun henkilöstö ei lähde toteuttamaan sitä lapsen arjessa. Lisäksi osa opettajista tuo esille tuen arvioinnin merkityksen. Heidän mukaansa tuen säännöllinen arviointi on merkityksellistä tuen jatkumiselle, mutta se ei toteudu kaikissa varhaiskasvatus, esiopetus- ja alkuopetuspaikoissa samalla tavalla. Opettajien näkemyksen mukaan eri opettajat käyttävät tuen arviointiin eri tavalla aikaa. Opettajien tiedon mukaan osa opettajista arvioi tuen suunnitelman vain ennen arvioivaa verkostopalaveria tai keskustelua huoltajien kanssa. Vastaajien mielestä tuen arvioinnin tulisi kuitenkin olla jatkuvaa ja arviointia tulisi dokumentoida säännöllisesti tuen suunnitelmiin.

”...kun se on koulun puolella ollut pidempään käytössä, niin varmaan se ehkä se on siellä perusopetuksessa vähän vahvemmin tai alkuopetuksessa, jos siit nyt enemmän puhutaan...”
(opettaja 1)

”Kyl mä näen ett se on enemmän opettajan työväline, mut kyl sen pitäsi olla koko tiimin.”
(opettaja 4)

”Enemmän se vaikeus on siinä tuen antamisessa, siin suunnitelmien toteutumisessa niinko siin suorittavalla portaalla.” (opettaja 5)

Tuen toteuttamiseen liittyen esille tulee tuen järjestelmän joustavuus. Opettajien näkemyksen mukaan joustava tuen järjestelmä tarkoittaa sitä, että lapsen tuki voi siirtyä portaalta toiselle sekä ylös- että alaspäin. Lisäksi opettajat tuovat vastauksissaan esille, että tuen portaan sisällä lapsen tavoitteita voidaan muokata tai hänelle voidaan tehdä lisää tavoitteita ja lisäksi osan tuen suunnitelmaan kirjatuista tavoitteista lapsi voi saavuttaa kuntoutuksen aikana. Joustava tuen järjestelmä kertoo opettajien mukaan myös siitä, että tuki muuttuu lapsen tarpeiden mukaan eli lapsi saa tukea niin kauan ja sen tasoisena sekä muotoisena kuin hän sitä tarvitsee. Yleisen tuen ja tehostetun tuen välillä siirtyminen on opettajien mukaan helpompaa, mutta erityiseen tukeen siirryttäessä tarvitaan enemmän monialaista osaamista ja paperityötä. Opettajat kertovat, että työkunnassaan varhaiskasvatuksessa siirtyminen erityiseen tukeen ei vaadi viranhaltijan päätöstä, mutta esi- ja perusopetuksessa sivistysjohtaja tekee päätöksen erityisopetukseen siirtämisestä. Yksi opettajista tuo esille tuen purkamisen ja siihen liittyvät toimenpiteet. Hänen mielestään opettajien keskuudessa tästä on ollut tietämättömyyttä. Opettajien mukaan heidän työkunnassaan lapsi ei kuitenkaan unohdu tuen portaalalle, vaan tuen tarpeen loppuessa lapsi voidaan siirtää yleiseen tukeen. Opettajat kertovat, että yleinen tuki sisältää paljon tuen menetelmiä, mikä on heidän mielestään hyvä asia. Toinen erityisopettajista tuo esille, että kaikille opettajille ei ole selvää, että lapsen tuen tarve arvioidaan uudelleen, kun lapsi siirtyy esiopetukseen, vaikka hänellä olisikin ollut tuen suunnitelma varhaiskasvatuksessa. Erityisopettajana hän joutuu joskus muistuttelemaan, että lapsella on oikeus tulla uudelleen arvioiduksi esiopetuksen alkaessa.

”Se ett sitä tukea annetaan niin kauan sekä sen tasosena ett muotosena kun se on tarpeellista ja sit sitä ett se tuki muuttuu sen lapsen kehityksen ja sen tarpeen mukaan.”
(opettaja 3)

”...kun korostettiin tavallaan sitä yleistä tukea ett niinko sitä alkuporrasta tai sitä tasamaata mistä lähetään portaille nousemaan...” (opettaja 5)

Sekä kyselyssä että haastatteluissa opettajat tuovat esille kolmiportaisen tuen selkeyden. Opettajien mukaan portaiden välillä on selkeät erot, jotka kertovat tuen tarpeen laajuudesta ja säännöllisyydestä. Tuen kolmiportaisuus tuo opettajien mukaan lapsen tukemiseen oikeanlaista vakavuutta, joka velvoittaa henkilöstöä toteuttamaan tukea lapsen arjessa. Tuesta kertominen huoltajille on myös helpompaa opettajien mielestä, kun sen voi esittää kolmiportaisen mallin mukaan.

”Ja kyl ne tehostettu tuki ja erityinen tuki, kyl niis on selkee ero.” (opettaja 5)

*”Portaat viestivät asian vakavuudesta ja henkilöstö ottaa ne enemmän asiakseen.”
(kyselyyn vastannut varhaiskasvatuksen opettaja)*

Lisäksi kyselyaineiston vastuksissa opettajat tuovat esille kolmiportaisen tuen etuina yksilöllisyyden, tuen arkipäiväisyyden ja tuen helpon jatkumisen lapsen vaihtaessa ryhmää. Opettajien mielestä kolmiportaisen tuen etuna lapsen kannalta on sen muodostuminen yksilöllisesti ja lapsilähtöisesti. Opettajien vastausten mukaan tukea suunniteltaessa lapsen vahvuudet huomioidaan, tuen tavoitteet laaditaan jokaiselle lapselle sopiviksi ja ne laaditaan niin, että ne voidaan toteuttaa ryhmässä lapsen kehitys ja oppiminen huomioiden. Lapsen yksilöllistä tukea seurataan ja arvioidaan jatkuvasti ja reagoidaan siihen, jos tuen tarve muuttuu kertovat opettajat. Näin toimittaessa opettajien mukaan lapsen jokapäiväinen tuki muuttuu ryhmässä arkipäiväiseksi ja siitä voivat tuen tarvitsijan lisäksi hyötyä muutkin lapset. Lisäksi opettajat tuovat esille, että tuen arkipäiväisyys estää lapsen leimautumisen erityislapseksi. Opettajat kertovat, että kirjatut kolmiportaisen tuen asiakirjat siirtyvät lapsen mukana ryhmästä toiseen ja myös nivelvaiheiden yli. Opettajien kokemuksen mukaan tukea on helppo jatkaa uudessa ryhmässä asiakirjojen antaman tiedon perusteella. Haasteena opettajat esittävät sen, että tehostetun ja erityisen tuen aloittamiseen ei ole selkeää linjaa eli tuen häilyvyys ja rajan vetämisen vaikeus voivat estää riittävän tuen saamista. Lisäksi opettajat kertovat, että lapsesta saatetaan muodostaa mielikuva pelkästään tuen asiakirjojen perusteella, eikä hän saa mahdollisuutta aloittaa ”puhtaalta pöydältä.”

”Kynnys saada apua pienenee, tuen tarpeesta tulee normaalimpi asia, oikeus apuun korostuu.” (esiopettaja)

”Kaikki tuet, mitä lapselle on annettu on kirjoitettu muistiin. Jos opettaja vaihtuu tai kuolee, niin kirjaukset säilyy...” (alkuopettaja)

4.2.1 Kolmiportaisena toteutettavaa tukea edistäviä ja estäviä tekijöitä

Ensimmäinen tutkimuskysymyksen alakysymys tutki opettajien näkemyksiä *kolmiportaista tukea edistävästä ja estävästä tekijöistä*. Yläluokan alle muodostui aineistosta kahdeksan alaluokkaa: opettajan kiinnostus ja motivaatio, asenteet, erityispedagoginen osaaminen, henkilöstön koulutus, henkilöstön kokemus, henkilöstön määrä ja osaaminen, yhteistyö tuen toteuttamisessa ja muita tukea estäviä tekijöitä. Sekä kyselyaineistossa että haastatteluaineistossa havaittiin, että samat asiat tai niiden puuttuminen voivat edistää tai estää tuen toteutumista.

Opettajan kiinnostus ja motivaatio omaa työtään sekä erityispedagogiikkaa kohtaa edistää tuen toteuttamista opettajien näkemyksen mukaan. Yksi opettajista mainitsee, että muun työn ohella perehdytään kolmiportaisen tuen asiakirjoihin ja tuen käsikirjaan. Jos opettajalla on kiinnostusta ja motivaatiota, niin lapsella on suurempi mahdollisuus saada oikein ajoitettua ja yksilöllistä tukea opettajat kertovat. He olivat sitä mieltä, että opettajan peruskoulutukseen ei ole kuulunut riittävästi erityispedagogisia opintoja tai sitten niistä oli omalla kohdalla liian pitkä aika. Opettajien mukaan työnantaja oli tarjonnut koulutusta erityispedagogiikasta ja tuen antamisesta myös hyvin vähän. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että erityispedagogisissa asioissa he tukeutuvat erityisopettajan apuun. Erityisopettajaa pidetään erityispedagogiikan osaamisen asiantuntijana. Erityisopettajan tehtävänä opettajat pitävät ryhmän opettajan tukemista hänen ja muun tiimin havainnoissa. Lisäksi he mainitsevat, että erityisopettaja tuo ryhmään keinoja tuen toteuttamiseksi ja osallistuu tuen asiakirjojen laatimiseen.

”Sellanen kasvattaja joka on ollu kiinnostunu asiasta ja ottanu selvää, ni voi toteuttaa sitä ihan yhtä hyvin.” (opettaja 1)

”Tavallaan se veolta päin tuleva, niinku tuki siihen miten mein kannnattais toimii... jos sitä veoo ei oo saatavilla tälle niinku omas talos, ni sit tuki voi jäädä aika heikoks.” (opettaja 2)

Lisäksi *opettajan ja muun henkilökunnan asenteet* ilmenevät kolmen haastatteluun osallistuneen opettajan vastauksissa tukea edistävinä tai estävinä tekijöinä. Heidän mukaansa negatiivinen asenne tuen antamista kohtaan tai välinpitämätön asenne estävät tuen toteutumista. Yksi opettajista on kokenut, että henkilöstö voi suhtautua tuen tarpeeseen eri tavoin riippuen siitä millaista tukea lapsi tarvitsee. Hän kertoo, että oppimisvaikeuksiin on helpompi vastata kuin käytöshäiriöisen lapsen tuen tarpeisiin. Lisäksi opettajat kertovat, että joustamattomuus ja negatiivinen suhtautuminen uusiin tuen muotoihin vaikuttavat tuen antamiseen. Yksi opettajista mainitsee, että koko

työyhteisön asenteen pitää olla tuelle myönteinen, jotta lapsen tuki toteutuu mahdollisimman hyvin. Erityisopettajista toinen mainitsee huoltajien asenteen vaikuttavan tuen saamiseen. Hän kertoo, että joskus huoltajat eivät huomaa tai myönnä lapsensa tuen tarvetta, silloin huoltajien negatiiviset asenteet estävät hyvän yhteistyön ja tuen toteutumisen parhaalla mahdollisella tavalla.

”Vielä vaikuttaa minkä laatussa se lapsen tuen tarve on, ett niinku se ... mä jotenkin oon nähny ett tietynlaiseen tuen tarpeeseen osaa opettajia ja henkilökuntaa on helpompi vastata ja he voi suhtautuu ymmärtäväisemmin kuin johonkin muuhun.” (opettaja 3)

Muita henkilöstöön liittyviä asioita opettajien vastauksissa, jotka edistävät tai estävät tuen toteutumista ovat *koulutus, osaaminen ja kokemus*. Opettajien mukaan koulutus ja osaaminen liittyvät vahvasti toisiinsa. Opettajien mielestä lisä- ja täydennyskoulutus hyvän peruskoulutuksen lisäksi ovat tuen toteuttamisen kannalta merkityksellisiä. Opettajien mukaan koulutus ja kokemus yhdessä vahvistavat opettajan ammattitaitoa.

”...ett kuka sitä tukee nyt antaa, niin ihan se ammattitaito, minkä tasonen se ammattitaito on ett ammattitaito tai sen puute vaikuttaa.” (opettaja 3)

Henkilöstön määrä, ryhmäkoko, tilat ja aika nostetaan esiin vastauksissa resurssitekijöinä, jotka voivat sekä edistää että ehkäistä tuen toteuttamista. Opettajat tuovat esille, että ryhmässä, jossa on tuen tarpeessa olevia lapsia, tarvitaan myös enemmän osaavaa henkilöstöä. Estäviksi tekijöiksi mainitaan myös henkilöstön poissaolot ja vaihtuvuus. Lapsiryhmän koko vaikuttaa opettajien mielestä tuen antamiseen. Pienennetyssä ryhmässä opettajien mukaan henkilöstöllä on enemmän mahdollisuuksia toteuttaa lapselle sopivia tukitoimia, kun taas isossa ryhmässä tuen tarvitsijat jäävät helposti ilman riittävää tukea. Tilat voivat vaikuttaa myös opettajien mielestä tuen antamiseen. Varsinkin varhaiskasvatuksen opettajat ja esiopettajat tuovat esille, että tuen toteuttamiseen tarvitaan lisätiloja. Opettajat kertovat, että esimerkiksi pienryhmä- ja yksilöopetukseen sekä asiantuntijoiden järjestämään erityisopetukseen tai terapiaa tarvitaan tiloja, joissa tuen antaminen on mahdollista. Varhaiskasvatuksen opettaja kertoo haastattelussa, että aina tarvittavaa tilaa ei ole saatavilla. Jokaisesta ammattiryhmästä tulee myös ajatus ajan riittämisestä. Tuen toteuttaminen pitää opettajien mukaan suunnitella hyvin, että aika riittää. Hyvin usein kiire vaikuttaa tuen saamiseen kertovat opettajat.

”Aina se sais olla parempaa, mut tää on just se resurssikysymys, ett jos tarvii olla niinku monen lapsen kans yhtä aikaa, sitä ei pysty ihan joka tilantees aina antamaan ja aika on rajallist.” (opettaja 2)

Puolet haastatelluista opettajista tuo esille *yhteistyön merkityksen* tuen antamisessa. Yhteistyöllä he tarkoittavat tiimin yhteistyötä, erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä, huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä monialaista yhteistyötä. Heidän mukaansa avoin yhteistyö, joka toimii edistää lapsen kuntoutumista, kun taas toimimaton yhteistyö estää jopa tuen saamista.

”Puhutaan samoista asioista, veo ja opettaja puhuu samal kielel samoista asioista.”
(opettaja 4)

”...tai jos ei saa semmost moniammatillist tukee se heikentää.” (opettaja 3)

Liitteellä 7 esitetään tukea edistäviä ja estäviä tekijöitä taulukoiden avulla. Taulukoihin on kerätty edistävät ja estävät asiat kyselyn vastauksista ja niitä on verrattu teemahaastatteluun osallistuvien opettajien vastauksiin. Taulukoita vertaamalla selviää, että tietty asia tai sen puuttuminen voivat olla sekä edistäviä tai estäviä tekijöitä.

Vertailtaessa eri ammattiryhmien vastauksia kolmiportaisen tuen toteuttamisesta voidaan havaita, että erityisopettajat antoivat eniten vastauksia (44% vastauksista). He antoivat muita ammattiryhmiä enemmän vastauksia tuen joustavuudesta, joka heidän mukaansa tarkoittaa joustavasti portaalta toiselle siirtymistä lapsen tuen tarpeen mukaan. Lisäksi he kertovat tuen muuttuvan aina, kun lapsen tarpeet muuttuvat ja usein tukeen liittyvät tukitoimet aloitetaan ennen virallisen tuen alkamista. Esiopettajat tuovat esille näkökulman, jonka mukaan tuen joustavuutta on myös saman portaalan sisällä tapahtuvat muutokset, kun lapsen tuen tarpeet muuttuvat.

Tutkimukseen osallistuneet ammattiryhmät ovat sitä mieltä, että tuen kolmiportaisuuden toteuttaminen on riippuvainen paikasta ja henkilöstöstä, joka tukea tarjoaa. He pitävät tuen säännöllistä arviointia tärkeänä ja sen tärkeyden ymmärtäminen on merkityksellistä, jotta tuen joustavuus toteutuu. Esiopettajien mielestä tuen kolmiportaisuus on perusopetuksessa tutumpi käsite kuin varhaiskasvatuksessa ja erityisopettajien mielestä se tunnetaan molemmissa.

Varhaiskasvatuksen opettajat tuovat vastauksissaan esille, että tuen kolmiportaisuus on ollut käytössä myös varhaiskasvatuksessa jo pitkään ja siksi se on muodostunut tutuksi tuen malliksi. Tuen kolmiportaisuutta on kehitetty varhaiskasvatuksessa jatkuvasti, kertovat varhaiskasvatuksen opettajat. Heidän mielestään lapselle löydetään yksilölliset tukitoimet ja tuki on sekä vahvaa että säännöllistä. Esiopettajien mielestä tuen kolmiportaisuuden laadukkaaseen toteuttamiseen tarvitaan

lisäksi opettajan mielenkiintoa erityispedagogiikkaan ja motivaatiota työskennellä tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Erityisopettajat tuovat esille muita ammattiryhmiä enemmän vastauksia liittyen kolmiportaisen tuen edistäviin ja estäviin tekijöihin. Edistävinä tekijöinä he tuovat esille positiiviset asenteet erityisyyttä ja tukea kohtaan, erityispedagogisen osaamisen, kouluttautumisen ja kokemuksen sekä monialaisen yhteistyön. Estävinä tekijöinä heidän mielestään ovat taas henkilöstöressurit, henkilöstön vaihtuvuus ja kiire. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat pitävät edistävinä tekijöinä tuen suunnitelmia ja tiimin sitoutumista tuen toteuttamiseen. Estävinä tekijöinä he pitävät sitä, että tuen merkitystä ei ymmärretä ja teoriatietoa tuen taustalla ei tunnisteta. Sekä varhaiskasvatuksen opettajat että esiopettajat kertovat, että erityisopettaja on erityispedagogiikan asiantuntija, joka edistää ammattitaidollaan tuen toteuttamista ryhmissä. (liite 8)

4.2.2 Opettajien kokemuksia tuen siirtymisestä nivelvaiheissa

Toisen tutkimuskysymyksen toisena alakysymyksenä oli: millä tavalla tieto lapselle toteutetusta tuesta siirtyy opettajien kokemana nivelvaiheissa? Tutkimuksessa nivelvaiheiksi on määritelty lapsen siirtyminen varhaiskasvatuksessa ryhmästä toiseen, varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta perusopetukseen. Aineistosta muodostui kolme yläluokkaa: tiedon siirtymisen tavat, arvioinnin merkitys nivelvaiheissa ja tuen jatkuminen nivelvaiheen yli.

Tiedon siirtymisen tavat sisältää opettajien kokemia menetelmiä, joiden avulla tietoa lapselle annetuista tuesta siirretään ja vastaanotetaan nivelvaiheissa. Opettajat tuovat esille monenlaisia tapoja tiedon siirtämiseen ja vastaanottamiseen. Eri tavat on koottu aineistosta taulukoksi 10 ja niiden yleisyyttä vastauksissa esitetään frekvensseinä. Opettajien vastausten perusteella yleisin tapa toteutetun tuen siirtämiseen tutkimuskunnassa on selvästi tiedonsiirtopalaverit.

Tiedonsiirtopalavereissa lähettävä ja vastaanottava taho kokoontuvat keskustelemaan lapsesta tai lapsista kertovat opettajat. Opettajat mainitsevat, että lähes poikkeuksetta lähettävä taho kutsuu palaverin koolle. Tutkimuskunnassa on opettajien mukaan määritelty, että lähettävä taho on vastuussa tiedon siirtymisestä. Opettajat kertovat, että tämä on kirjattu sekä paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan että esiopetussuunnitelmaan. Osa opettajista on kuitenkin sitä mieltä, että tiedon siirto on sekä lähettävän että vastaanottavan tahon vastuulla. Heidän mukaansa vastaanottavan tahon tehtäväksi jää kysyä lisätietoa, jos tiedot ovat puutteelliset tai niitä ei ole saatu lainkaan. Verkostopalaverit ovat eräänlaisia tiedonsiirtopalavereja, mutta opettajien mukaan niihin

osallistuu lähettävän ja vastaanottavan tahon lisäksi lapsen huoltajat ja lapsen kuntoutukseen osallistuvat asiantuntijat. Opettajat kertovat, että lapsen tukeen liittyvät asiakirjat siirtyvät Wilma järjestelmän kautta, mutta opettajien vastauksien perusteella osa asiakirjoista siirtyy myös paperisina. Eräs opettajista tuo esille, että ennen tietoa siirrettiin tiedonsiirtolomakkeen avulla, mutta nykyään se ei ole enää käytössä. Opettajien mukaan näitä paperisia asiakirjoja ovat esimerkiksi asiantuntijalausunnat. Puhelimessa ja videoyhteyden avulla tiedon siirtäminen on yleistynyt opettajien mukaan. Tähän vaikuttaa pitkät välimatkat ja maassa vallitseva poikkeustilanne (covid 19 pandemia). Lisäksi opettajat mainitsevat tiedon siirtymisen huoltajien välityksellä joko niin, että huoltajat toimittavat lapsen asiakirjat uuteen paikkaan tai huoltajien kanssa järjestetään aloituskeskustelu, jossa he saavat kertoa lapsen tuen tarpeesta ja menetelmistä, joita on ollut aikaisemmin käytössä.

Taulukko 10.

Opettajien kokemuksia tiedon siirtymisen tavoista nivelvaiheissa.

Tiedon siirtymisen tapa	f (n)	f (%)	Esimerkki aineistosta
Tiedonsiirtopalaveri	8	27 %	"Oon ollu muutamias palaveris mis on ihan pöydän ääres oltu, istuttu ja siin meil on ollu jotain lapsen asiakirjoja mukana, mut pääasiassa keskustellen ollaan siirretty."
Verkostopalaveri	4	13 %	"Siel on entinen ja tuleva opettaja tai varhaiskasvattaja ja sit on tietty vanhemmat ja sit on näit mahdollisii terapeutteja, ett aina sen tapauksen mukaan tietysti sitten se ryhmä koostuu."
Asiakirjat paperina	4	13 %	"Lähtee jotain tietoja myös paperiversioina."
Asiakirjat Wilmassa	4	13 %	"Wilma ollu kans käytös, ett siel taas just ne pedagogiset arviot ja muut asiakirjat ja sitten niinku noi Leopsit on siirtyny sit niinku Wilmassa."
Tiedonsiirtolomake	1	3 %	"Yks on ollu viel joskus muutama vuosi sitten oli semmonen lomake, mihin piti rasti vetää, ett mikä on lapsen tilanne minkäkin asian osalta, taitojen ja muun osaaminen. Ja sit se vaan pistettiin postissa."
Puhelinpalaveri	4	13 %	"Sitten on kyl voitu soittaakin, jos on niinku välimatkaa."
Videopalaveri	3	10 %	"Mullaki oli niitä koulutulokas palavereja just Teamsissä."
Aloituskeskustelu huoltajien kanssa	1	3 %	"Ne lapset jotka tulee kotoa, kerhoista suoraan, niin tota me pidetään heidän vanhempien kans aloituskeskustelu, joss vanhemmat kertoo."
Huoltajien välityksellä	1	3 %	"Siel on varmaan tullu vaan paperit perheen mukana."
	30	100 %	

Arvioinnin merkitys tiedon siirtämisessä nivelvaiheissa on opettajien vastausten perusteella merkittävä. Opettajien vastauksissa ilmenee arvioinnin kahta eri tapaa, jotka molemmat ovat heidän mielestään tärkeitä. Varhaiskasvatuksen opettajat tuovat esille jo tehdyn arvioinnin merkityksen, kun lapsi siirtyy uuteen ryhmään. Opettajat ovat sitä mieltä, että tuen jatkuminen mahdollistuu helpommin ja nopeammin, jos lapsen tuki on hyvin arvioitu jo ennen lapsen aloittamista uudessa ryhmässä. Opettajien mukaan tuen asiakirjoihin dokumentoitu tuen arviointi mahdollistaa tuen jatkumisen uudessa ryhmässä. Tosin opettajat mainitsevat, että vastaanottava taho voi asiakirjoihin perustuen päättää mitä annetusta tuesta halutaan hyödyntää. Opettajat arvostavat toistensa tekemää

työmäärää ja haluavat myös siksi huomioida jo annetun tuen suunnittelun pohjana. Esiopettajat tuovat arvioinnin esiin eri näkökulmasta. Heidän mielestään on lapsen etu tulla arvioiduksi uudelleen esiopetuksen alkaessa. Esiopettajien mukaan lapselle annettu tuki huomioidaan esiopetuksessa, mutta hänelle annetaan aikaa sopeutua uuteen oppimisympäristöön ja -tapoihin. Tukitoimet aloitetaan kuitenkin opettajien mukaan heti, kun lapsi niitä tarvitsee. Vastauksissaan opettajat ovat huolissaan siitä, että lapsen siirtyessä yksityiseltä puolelta tai toisesta kunnasta tiedon siirtyminen ei aina onnistu.

”Joku on tehnyt ison työn ja tehty paljon sen lapsen kanssa asioita, niin totta kai ne pitää huomioida ja sen jälkeen tehdä taas uus tilannearvio, niinko sen hetkinen arvio, mutta totta kai se pohja on hyvä käyttää hyödyksi.” (opettaja 5)

”Ehkä täs on taas just se ett kun se virallisesti ei jatku suoraan, mutta kuitenkin ne...tai pitäisi ainakin tulla se tieto mitä tukee kuitenkin on annettu, siel lähettävän tahon osalta, mut sit taas se ett vastaanottava osapuolel on se niinku vastuu kuitenkin arvioida sen lapsen tilanne viel, ett mikä se tilanne on just sillä hetkellä.” (opettaja 2)

Tuen jatkuminen nivelvaiheen yli on opettajien mielestä tärkeää. Suurin osa vastanneista opettajista (91 %) on sitä mieltä, että tuen jatkumisessa onnistutaan ja se jatkuu nivelvaiheen yli. Opettajat tuovat esille, että tuki jatkuu nivelvaiheen yli, vaikka se muuttua usein muotoaan. Opettajien mukaan varhaiskasvatuksesta esikouluun tai esikoulusta kouluun siirtyessään lapsi siirtyy myös tavoiltaan ja toiminnoiltaan hyvin erilaiseen toimintaympäristöön. Opettajien mielestä on hyvä, että tukea voidaan muuttaa joustavasti myös tästä syystä. Kyselyyn vastannut alkuopettaja on tyytyväinen siitä, että esiopetuksessa annettu ja arvioitu tuki on selvästi kirjattu Wilma järjestelmään. Tämä helpottaa työtä alkuopetuksessa, kun tukea voidaan jatkaa helposti uudessa toimintaympäristössä, vaikkakin uusien keinoin. Osa opettajista tuo esille aineistossa, että mitä vahvempaa tuki on aikaisemmin ollut, niin sitä varmemmin se jatkuu nivelvaiheen yli. Tällä opettajat tarkoittavat erityisen tuen lapsia, joiden tuen menetelmät ovat suunniteltu niin, että ne jatkuvat, niin kauan kuin lapsi niitä tarvitsee. Opettajien mukaan erityisen tuen lapsien esiopetus ja koulun aloitus sovitaan usein jo hyvin varhain. Opettajien mukaan heidän työkunnassaan on mahdollisuus esiopetuksen ja koulun aloitukseen pienennetyssä ryhmässä. Opettajien mukaan lapsen tuesta siirretään nivelvaiheessa seuraavia asioita: lapsen vahvuudet, lapsen tuen tarpeet, opetuksen kannalta olennaisin tieto, lapsen hyvinvoinnin kannalta olennaisin tieto ja tuen menetelmiä. Opettajat kertovat, että haluaisivat saada enemmän tietoa lapsesta siirtymisen jälkeen. Opettajat kertovat, että usein tieto tuen jatkumisesta ei saavuta enää lähettävää tahoja, paitsi

tapauksissa, joissa siirtymä tehdään saman yksikön sisällä. Opettajista suurin osa (76 %) on tutustunut kunnassa tehtyyn ohjeistukseen, joka koskee nivelvaiheiden tiedon siirtoa.

*”Se tuki kyllä jatkuu. Eli tietenkin se voi muuntua jonkun verran ja näin mut kyl se jatkuu.”
(opettaja 3)*

Kyselyaineistossa opettajat toivat esille myös muutamia kehittämisideoita liittyen nivelvaiheiden tiedonsiirtoon. Opettajat toivat esille seuraavia toiveita: tarkempi ja velvoittavampi aikataulutus, riittävästi aikaa palaverien järjestämiseen ja sopimus Wilmaan kirjattavista asioista.

Vertailtaessa eri ammattiryhmien vastauksia tuen siirtymisestä nivelvaiheissa voidaan havaita, että vastaukset jakoutuivat eri ammattiryhmien välillä melkein tasan. Esiopettajat ja erityisopettajat antoivat vähän enemmän vastauksia erilaisista tiedonsiirtotavoista kuin varhaiskasvatuksen opettajat. Esiopettajien mielestä tiedon siirtäminen on lähettävän tahon vastuulla, kun taas erityisopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille myös vastaanottavan tahon vastuun tiedon siirtymisessä. Heidän mielestään vastaanottava taho on vastuussa siitä, että heillä on kaikki tarvittava tieto lapsesta. Esiopettajien mielestä lapsen arviointi ennen ja jälkeen nivelvaiheen on lapsen etu, koska usein nivelvaiheen tuomat muutokset voivat vaikuttaa lapseen. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan aikaisemmin annettu tuki huomioidaan, kun lasta havainnoidaan uudessa ryhmässä ja hänestä tehdään arviota.

Erityisopettajien mukaan lapsen tuki jatkuu nivelvaiheen yli, mutta sen menetelmät saattavat muuttua. He kertovat, että mitä vahvempaa lapsen tuki on ollut ennen nivelvaihetta, niin sitä todennäköisempää on, että se jatkuu. Esiopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat ovat sitä mieltä, että vastaanottavasta tahosta riippuu jatkuuko tuki, koska he päättävät mitä annetusta tuesta halutaan hyödyntää. Esiopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, että annettua tukea on helppo hyödyntää, kun tukitoimia suunnitellaan ja siksi on tärkeää, että tuki on arvioitu ja dokumentoitu säännöllisesti lapsen asiakirjoihin. (liite 9)

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tapaustutkimuksen päätehtävänä oli selvittää opettajien näkemyksiä ja kokemuksia varhaisesta tuesta ja sen merkityksestä sekä kolmiportaisen tuen toteuttamisesta ja sen siirtymisestä nivelvaiheiden yli. Tehtävänä oli myös tarkastella opettajien inklusiivista näkemystä, opettajien osaamista ja monialaisen yhteistyön merkitystä lapsen tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä.

Tutkimustehtävien kannalta tutkimuksen toteuttaminen laadullisena oli oikea valinta. Käytettäessä kahta erilaista laadullista tutkimusmenetelmää ja analyysitapaa saatiin selville opettajien näkemyksiä ja kokemuksia laajemmin. Analyysivaiheessa käytettiin sekä tapausten välistä analyysia että tapausten sisäistä analyysia. Koska tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena ja aineisto oli pieni, niin sen tuloksia ei voida yleistää. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty kuvaamaan osallistujien näkemyksiä ja kokemuksia niin, että ne voivat toimia esimerkkeinä opettajien ajatuksista ja kokemuksista tukea kohtaan. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tutkimuskunnan lisäksi muissa kunnissa, joissa tuen toteuttamista ja sen jatkumoa varhaiskasvatuksesta esi- ja alkuopetukseen kehitetään. Tutkimustuloksista löytyy myös yhteneväisyyksiä aikaisempiin tutkimuksiin, joita on Suomessa toteutettu laajemmin.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämistä ja laadunarviointia ohjaavat lait, asetukset ja määräykset. Tutkimuksen toteutus osuu ajankohtaan, kun KARVI (2020) on saanut valmiiksi lausuntonsa koskien luonnosta valtioneuvoston koulutuspoliittisesta selonteosta, jossa varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta koskevana päätavoitteena pidetään lainsäädännön kokonaisuudistusta. Tällä hetkellä suomalaisen varhaiskasvatuksen erilaiset toimintamuodot sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen erillinen lainsäädäntö haastavat kuntia palveluiden järjestämisessä. KARVIN (2020) mukaan jatkossakin lainsäädännössä tulee huomioida varhaiskasvatuksen omaleimaisuus, vaikka laki olisikin yhteneväinen perusopetuksen kanssa. Lisäksi lainsäädäntöä kehitettäessä on otettava huomioon lapsivaikutusten arviointi. Tämän tapaustutkimuksen tuloksista selviää, että opettajat pitävät lain tuntemista työnsä taustalla tärkeänä, koska se luo perustan sekä työlle että tuen antamiselle. Opettajien mielipiteitä ja kokemusta tulisikin käyttää hyödyksi jo lakiuudistusta valmisteltaessa.

Varhaiskasvatuksessa sekä esi- että perusopetuksessa lapselle annettava tuki toteutuu hyvin eri tavalla eri kunnissa ja jopa saman kunnan sisällä. Tämä asettaa lapset eriarvoiseen asemaan esimerkiksi tuen saamisen suhteen. (Pihlaja & Neitola 2017.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokevat, että tukea tarvitseville tarjotaan sitä tukea, jota on tarjolla, ei sitä, mitä lapsi tarvitsee. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä tuen toteuttaminen riippuu paikan ja

resurssien lisäksi myös opettajan osaamisesta, johon vaikuttaa sekä koulutus että kokemus. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun (2021:13) mukaan lapsen asuinpaikkakunta, varhaiskasvatuksen palvelumuoto, lapsen ikä ja varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen ovat asioita, jotka vaikuttavat lapsen tuen toteutumiseen. Lisäksi tuen toteutumisen mahdollisuuksiin vaikuttaa se, miten tuki paikallisesti resursoidaan ja miten sitä kehitetään. (Heiskanen ym. 2021, 9.) Uudessa laissa tulisi taata, että lapsi saa riittävän määrän oikeanlaista tukea sitä tarvitessaan, riippumatta siitä missä hän osallistuu varhaiskasvatukseen tai perusopetukseen. Varhaiskasvatuslaissa tulisi lisäksi määrittellä, millaista tukea ja kuinka paljon sitä lapsille pitää tarjota. Nykyisessä varhaiskasvatuslaissa tuen toteuttamisen ja arvioinnin osuus on jäänyt puutteelliseksi, mikä nykyisten selvitysten mukaan tarkoittaa sitä, että lakiin on varhaiskasvatuksen tuen osalta tehtävä muutoksia, jotta lapset eivät jäisi eriarvoiseen asemaan.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat tunsivat hyvin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelman työnsä taustalla ja toimintaa suunnitellaan sekä toteutetaan opetussuunnitelman mukaan. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien näkemysten mukaan erilaiset opetussuunnitelmat eivät ole haitaksi, koska niissä on myös paljon yhteneväisyyksiä. KARVI (2020) toteaa lausunnossaan, että lainsäädännön lisäksi alle kouluikäisten opetussuunnitelmien tulisi jatkossakin korostaa pienten lasten pedagogiikkaa sekä holistista näkemystä opetussuunnitelman toteuttamisesta. Opettajat tuovat tässä tutkimuksessa esille, että opetussuunnitelma on laadittu työvälineeksi, joka ei sido liikaa, vaan se toimii työn toteuttamisen taustalla. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien lisäksi paikalliset opetussuunnitelmat ohjaavat laadukkaan varhaiskasvatustyön toteuttamista, jonka toteutumisen valvomisen tulisi olla jatkuvaa ja järjestelmällistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 8-9). Lapsen henkilökohtaiseen suunnitelmaan kirjataan lapsen kasvatuksen, hoidon ja oppimisen kannalta pedagogisesti merkitykselliset tavoitteet ja menetelmät. Tukitoimien kirjaaminen velvoittaa tuen järjestämiseen, tuen toteuttamiseen ja arviointiin. (Heiskanen 2018, 113; Repo ym. 2018, 17.) Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee lapsen tuen tarpeet ja pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseen ilman kolmiportaista tuen jaottelua. Tutkimuskunnassa tuen kolmiportaisuus on kuitenkin otettu käyttöön myös varhaiskasvatuksessa, joka tutkimustulosten mukaan helpottaa tuen jatkumista. (Eskelinen & Hjelt 2017, 68; Sandberg 2021, 28-29). Mahdollisena jatkotutkimuksena voitaisiin vertailla kahden eri kunnan opettajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen tuen toteuttamisesta ja tuen jatkumisesta nivelvaiheissa, jos toisessa kunnassa olisi käytössä kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa ja toisessa kunnassa ei. Lisäksi tutkimukseen voisi liittyä paikallisten opetussuunnitelmien tarkastelua ja tuen näyttäytyminen niissä.

Tutkimustulosten mukaan kolmiportaisen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa ei ole täysin ongelmaton. Opettajat tuovat tutkimuksessa esille, että vaikka kolmiportainen tuki on joustava tuen järjestelmä, niin sen toteuttaminen vaatii selkeyttä ja enemmän yhteisiä kriteerejä. Haasteena opettajat esittävät, että tehostetun ja erityisen tuen aloittamiseen ei ole selkeää linjaa.

Tutkimuskunnassa yleinen tuki sisältää paljon erilaisia tuen menetelmiä, jolloin kynnys tehostettuun tukeen siirtymisessä on korkealla. Opettajan osaamisesta ja erityisopettajan antamasta tuesta sekä monialaisesta yhteistyöstä riippuu, onko lapsen siirtyminen seuraavalle portaalle oikea-aikaista. Opettajien mukaan lapsi ei jää ryhmässä kokonaan ilman tukea, mutta usein virallisten asiakirjojen laatiminen saattaa laahata perässä. Lapselle tarjotaan pedagogista tukea niin kauan kuin hän sitä tarvitsee, mutta pysyykö lapsen tuki riittävänä. Tuen tarpeen ennustaminen on mahdotonta, koska lapsen tuen tarve muuttuu helposti muotoaan. Lapsen tuen tulee olla aina lapsen tilanteeseen ja tavoitteisiin nähden oikea, siksi pedagogisten suunnitelmien jatkuva arviointi on varhaiskasvatuksen ammattilaisten velvollisuus ja lapsen oikeus. (Sandberg 2021, 38.) Tutkimustulosten mukaan arviointi toteutuu eri ryhmissä hyvin eri tavalla. Havainnointia tehdään paljon, mutta havaintojen kirjaaminen jää usein tekemättä ja arviointia kirjataan lapsen vasuun vain pari kertaa vuodessa. Opettajat pitävät arviointia merkityksellisenä, koska se takaa tuen jatkumisen ja helpottaa tuen toteuttamista omassa työssä. Toisena ongelmana opettajat esittävät tuen suunnitelmien käyttöönoton. Tuki kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan menetelmineen, mutta miten helposti se otetaan ryhmässä käyttöön. Jääkö tuki liian usein vain paperille? Lapsen vasuun kirjattu tuki velvoittaa sen toteuttamiseen ja arviointiin. Opettaja vastaa tuen toteuttamisesta ja arvioinnista yhdessä muun henkilöstön ja huoltajien kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 57).

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) varhaiskasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi on asetettu yhdenvertaisuuden edistäminen. Yhteiskunnassamme yhdenvertaisuus on ihmisoikeus ja perusoikeus, jonka toteutumiseen varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus tähtäävät.

Varhaiskasvatuksen normit korostavat yhdenvertaisuuden lisäksi osallisuutta, tasa-arvoa ja erilaisuuden arvostamista. Näiden normien voidaan todeta olevan myös keskeisiä elementtejä inkluusiivisessa varhaiskasvatuksessa. (Laakso ym. 2020, 374.) Tässä tutkimuksessa opettajat tuovat vahvasti esille yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Opettajien mukaan koko työyhteisön tulisi jakaa sama arvomaailma ja ajatella samansuuntaisesti ihmisten yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa pyritäänkin inklusion toteutumiseen.

Ammattihenkilöstön arvot ja asenteet tuen tarvitsijoita kohtaan vaikuttavat suoraan tuen toteuttamiseen. Tuen tarvitsijat ryhmässä koetaan usein vain lisätyönä ja resursseja kaivataan lisää.

Ammattihenkilöstön ajattelua pitäisi muuttaa niin, että erityisyys nähtäisiinkin voimavarana ja rikkautena. Ajattelutapaa ohjaavat työyhteisön inklusiiviset arvot, joihin vaikuttaa inklusiivisen pedagogiikan johtaminen. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen on ennakoiva, dialoginen ja voimaannuttava johtamistapa, jossa hyödynnetään henkilöstön ammattitaitoa ja jaettua johtajuutta. Johtaja pitää yllä työyhteisössä jatkuvaa arvokeskustelua, joka kohdistuu henkilöstöön, mutta sen vaikutukset näkyvät pedagogiikan kautta myös asiakkaissa. (Laakso ym. 2020, 377-378.)

Yhdenvertaisuuden toteutumiseen tarvitaan positiivista erityiskohtelua, joka säädetään yhdenvertaisuuslaissa. Positiivisessa erityiskohtelussa tuen tarvitsijan tilannetta pyritään parantamaan, eikä siihen aina riitä kaikille samanlainen kohtelu. (Kontu 2021.) Myös tässä tutkimuksessa opettajat toivat esille, että yhdenvertaisuus ei tarkoita sitä, että kaikki saavat kaikkea, vaan jokainen saa tarpeensa mukaan. Positiivinen erityiskohtelu vaatii suunnittelua ja sen tulee olla tavoitteellista sekä sen toteutumiseksi vaaditaan jatkuvaa seurantaa ja arviointia. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä arviointiin pitäisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Liian usein tuen tarpeessa olevan lapsen suunnitelma jää ilman riittävää arviointia ja silloin tuen jatkuminen muuttuu haasteelliseksi. Kolmiportainen tukimalli on hyvä esimerkki positiivisesta erityiskohtelusta, mutta sen toteuttaminen osana laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta vaatii ammattihenkilöstöltä omien arvojen ja asenteiden tarkastelua. Onhan inklusio meidän jokaisen subjektiivinen oikeus. Kaikki haluavat kuulua ryhmään ja tulla hyväksytyiksi, koska yhteenkuuluvuuden tarve on yksi ihmisen perustarpeista. Inklusiosta on jälleen keskusteltu runsaasti yhteiskunnassamme. Hallitusohjelmaan on kirjattu vuonna 2010 uudistetun erityisopetuslainsäädännön toimivuuden arvioiminen ja lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö on perustanut ”Oikeus oppia” -ohjelman ja työryhmän, jonka tarkoituksena on lisätä koulutuksen tasa-arvoa sekä määritellä erityisopetuksen ja inklusion pelisäännöt. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuoreimman selvityksen (2021:13) kehittämisehdotuksena on varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen arvopohjan määrittelemisen erityisesti inklusiivisuuden osalta, jotta se ymmärrettäisiin nykyistä moniulotteisempänä, kaikkeen lapsen varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvänä arvopohjaisena asiana. Inklusiivisen arvopohjan avulla varhaiskasvatuksen kehittäminen jokaisen lapsen oikeudeksi olisi nykyistä helpompaa. (Heiskanen ym. 2021, 122.)

Koulutuksellisen tasa-arvon ja yhteneväisyyden vahvistamiseen pyrkii myös viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen järjestäminen Suomessa. Vuonna 2018 alkaneen kokeilun tavoitteena on lisätä viisivuotiaiden ja heidän sisarustensa osallistumista varhaiskasvatukseen sekä vaikuttaa suotuisasti heidän huoltajiensa työllistymiseen. Lisäksi kokeilun avulla pyritään nostamaan varhaiskasvatuksen osallistumisastetta. Maksuttoman varhaiskasvatuksen muuttaminen

kaksivuotiseksi esiopetuksesi edellyttäisi jälleen mittavia lainsäädännöllisiä uudistuksia. (Siippainen ym. 2019, 3 ja 80.) Esiopetuksen korostuessa varhaiskasvatuksessa on huomioitava varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutuminen, viisivuotiaan lapsen edut ja tukea tarvitsevien lasten oikeudet sekä varhaiskasvatuksen laadun säilyminen. Nämä samat asiat tulee huomioida, kun lakimuutoksia aletaan valmistella. Yhtenä laadun säilymiseen vaikuttavana tekijänä pidetään varhaiskasvatushenkilöstön osaamista. Osaamisen takaa laadukkaaseen varhaiskasvatukseen tähtäävä koulutus, joka on tutkimuksissa todettu keskeiseksi varhaiskasvatuksen laadun mittariksi. (Vlasov ym. 2018, 70.) Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat opettajan ja muun henkilöstön osaamista ja riittävää määrää sekä tiimityön merkitystä. Riittävään henkilöstöön kuuluu eri kelpoisuusvaatimukset täyttäviä ammattilaisia (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 §25).

Kaksivuotisen maksuttoman esiopetuksen toteutuessa Suomessa tarvitaan lisää koulutettuja ammattilaisia. Riittääkö tällä hetkellä kokeiluun syksyllä 2021 liittyvissä kunnissa opettajia, joilla on esiopetuspätevyys vai vaatiiko kokeilu edes sitä? Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2021:13) mukaan kaikkiin varhaiskasvatusalan koulutuksiin tulee sisällyttää kehityksen ja oppimisen tuen opintoja oman ammattiryhmän työnkuvan mukaisesti (Heiskanen ym. 2021, 123). Jos varhaiskasvatuksen osallistumisprosentti nousee, se tarkoittaa sitä, että myös tuen tarpeessa olevien lasten määrä tulee varhaiskasvatuksessa lisääntymään. Heiskanen ym. (2021) mukaan opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämistyön tuloksena pitäisi syntyä varhaiskasvatukseen uusi tuen toteuttamisen malli, jossa tehdään ehdotuksia tuen parantamiseksi ja osaamisen lisäämiseksi. Tutkimuksen tulosten mukaan erityispedagogista osaamista kaivataan kentällä jatkuvasti. Monet opettajat kokevat, että omaan koulutukseen ei ole kuulunut riittävästi erityispedagogiikan opintoja. Opettajankoulutuksen tulisikin huomioida tulevien vuosien opiskelua suunnitellessaan, että tuen tarvitsijoita on inklusion mukaisesti jokaisessa ryhmässä. Erityispedagogiikan asiantuntijana pidetään erityisopettajaa ja tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa on toiminnan järjestäjälle säädetty velvoite, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja on oltava tarvetta vastaavasti. Tuen toteuttamisen mallin kehittämistyössä on huomioitava myös lasten osallisuusasteen mahdollinen nousu, jotta erityisopettajan palveluja riittäisi kaikille ja siksi erityisopettajien saatavuusongelmat tulee ratkaista viipymättä lisäämällä erityisopettajien koulutuspaikkoja ja varmistaa heidän alalla pysyminen (Heiskanen ym. 2021, 124). Koska kaikilla lapsilla on oikeus saada kehityksen ja oppimisen tukea osana laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta, tutkimus erityisopettajien työnkuvasta erilaisissa kuntarakenteissa tulisi tarpeeseen. Opettajien mukaan tässä tutkimuskunnassa erityisopettajia on useita, mutta heidän palvelunsa eivät ole kaikilla kunnan alueilla saatavilla tasapuolisesti. Opettajien mukaan tämä voi johtua erityisopettajien alueiden

koosta ja työnkuvan erilaisuudesta. Erityisopettajien palveluiden saatavuuden lisäksi tuen tarpeessa olevat lapset tulisi opettajien mielestä ottaa huomioon lapsiryhmän henkilöstön määrässä, henkilöstörakenteessa ja ryhmän lasten määrässä.

Varhaiskasvatukseen osallistuminen on jo hyvä perusta lapsen kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille. Pedagogisilla järjestelyillä ja erilaisilla työtavoilla voidaan tukea lasta monin tavoin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 56.) Lisäksi lasta tukee monialainen yhteistyö, jossa eri alojen asiantuntijat tekevät työtä yhteisen tavoitteen eteen. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat osallistuvat aktiivisesti monialaiseen yhteistyöhön osana omaa työtään ja pitävät yhteistyötä merkityksellisenä. Opettajien mielestä monialainen yhteistyö voidaan nähdä hyvin laajana yhteistyönä, sillä siihen voidaan laskea eri alojen ammattilaisten välisen yhteistyön lisäksi sekä varhaiskasvatuksen ja koulun sisällä tehtävä yhteistyö että huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Opettajat tuovat esille, että huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on muuttunut huoltajia osallistavaan suuntaan ja heitä pidetään oman lapsensa asiantuntijoina. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2021:13) yhtenä kehittämistoimena onkin huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön lisääminen. Siihen kuuluisi varhaiskasvatuksen palvelunohjaus, tuen tarjoaminen lapsen tukea koskeviin päätöksiin, lapsen varhaiskasvatuspaikan ja -muodon valintaan osallistuminen ja vertaistuen mahdollistaminen. Näitä asioita varhaiskasvatuksen järjestäjien ja ammattilaisten tulee jatkuvasti kehittää, vaikka kehityksen ja oppimisen tuen päävastuu on aina varhaiskasvatuksen ammattilaisilla. Yhteistyön merkitys huoltajien kanssa korostuu, kun suunnitellaan lapsen kehityksen ja oppimisen tukea, eivätkä huoltajat saa joutua tilanteeseen, jossa heidän aktiivisuutensa ratkaisee, saako lapsi tukea vai ei. (Heiskanen ym. 2021, 126.) Mielenkiintoista olisikin tutkia huoltajien näkemyksiä ja kokemuksia kolmiportaisen tuen toteuttamisesta ja huoltajien osallisuutta tutkimuskunnassa. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat arvostavat huoltajien näkemyksiä lapsestaan ja hyödyntävät niitä työssään. Huoltajien esille tuomia asioita ovat lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, kun taas huoltajat luottavat kasvatusalan ammattilaisten näkemykseen lapsen tuen tarpeesta.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulee olla ymmärrys ja rakenteet valmiina niitä tilanteita varten, joissa lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen vaatii monialaista yhteistyötä. Monialaisen yhteistyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa on välttämätöntä, jotta tuki voi toteutua mahdollisimman nopeasti. (Heiskanen ym. 2021, 126.) Monialaisen yhteistyön merkitys korostuu nivelvaiheissa, kun lapsen toimintaympäristö ja ympärillä olevat aikuiset muuttuvat. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat osallistuvat nivelvaiheiden yhteistyöhön monella eri tavalla ja heidän mukaansa se toimii tutkimuskunnassa hyvin. Tutkimuskunnassa on huomioitu nivelvaiheiden yhteistyö myös

paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tukea tarvitsevien lasten kohdalla tiedon siirtämistä pidetään erittäin tärkeänä. Opettajat korostavat arvioinnin merkitystä tiedon siirtämisessä, koska se antaa vastaanottavalle taholle enemmän tietoa kuin tuen tavoitteet ja menetelmät. Nivelvaiheiden yhteistyön tuloksena tuki jatkuu, vaikka se saattaakin muuttaa muotoaan.

Tutkimuksessa opettajat tuovat esille myös huolensa siitä, miten valmis koulu on vastaanottamaan erilaisia oppijoita. Esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä ja samalla se valmistaa lapsia kouluun. Peruskoulussa opetusta tulisi muokata niin, että jokainen lapsi hyötyy siitä omassa oppimisessaan ja kehityksessään. Perusopetuslaki (628/1998) edellyttää, että opetusta annetaan oppilaan valmiuksia vastaavasti. Kouluakin tarvitsee erilaisia valmiuksia, kun oppilaat ovat erilaisia. Opettajien ammatillista osaamista päivittämällä, huoltajien kanssa yhteistyötä tekemällä ja lasta kuuntelemalla löydetään valmiuksia vastaanottaa erilaisia oppilaita koulun arjessa (Linnilä 2011, 95), unohtamatta resurssien lisäämistä.

Tutkimuksen tuloksena on, että opettajien mielestä tuki jatkuu nivelvaiheen yli. Jatkotutkimuksen kohteena voisi olla tuen muuttuminen nivelvaiheen jälkeen. Vertailemalla tukea ennen ja jälkeen nivelvaihetta olisi mahdollista saada tietoa siitä, mitkä tuen muodot pysyvät samoina ja mitkä muuttuvat toimintaympäristön muuttuessa.

Tutkittu tieto, ammatillisesti johdettu toimintatapa ja ammattilaisten toteuttama laadukas toiminta ovat pedagogisesti laadukkaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arvoperusta (Sandberg 2021, 18). Tarvittaessa lapsi saa laadukasta pedagogista tukea, joka mahdollistaa hänen kehityksensä ja oppimisensa. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen laatuun on merkityksellistä panostaa, koska sen vaikutus lapsen tulevaisuuteen on suuri. Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen osallistunut lapsi pärjää ja menestyy tutkimusten mukaan myöhemmin elämässään paremmin kuin lapsi, joka ei ole osallistunut laadukkaaseen varhaiskasvatukseen (Sammons ym. 2004, 2014; Melhuish ym. 2015).
Palveluiden saatavuuden, yhdenvertaisuuden ja laadun turvaamiseksi varhaiskasvatukseen on asetettu selkeitä ja velvoittavia laatutavoitteita, jotka liittyvät varhaiskasvatuksen laadun arviointijärjestelmään. KARVI on laatinut arvioinnin pohjaksi kansalliset varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit, jotka otettiin käyttöön varhaiskasvatuksen kentällä vuonna 2020. Ne ovat suosituksia, jotka antavat sekä kansalliselle että paikalliselle arvioinnille yhtenäisen suunnan. (Vlasov ym. 2018; KARVI 2020.) Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että opettajien mielestä varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen toteutus on tutkimuskunnassa laadukasta. Opettajat tuovat esille tässä tutkimuksessa, että toteuttamalla laadukasta varhaiskasvatusta ja esiopetusta voidaan lisätä lapsen ja hänen perheensä hyvinvointia sekä vaikuttaa lapsen tuleviin kouluvuosiin ja myöhempään elämään positiivisella tavalla.

6 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Luotettavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa koko tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia. Tutkijan tulee raportoida kaikki tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimuksen lukijat voivat sen perusteella tarkastella ja arvioida tutkimuksen tuloksia ja johtopäätösten syntyä sekä tutkimuksen toistettavuus on mahdollista. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään tässä tutkimuksessa käsitteitä: uskottavuus, tutkimustulosten siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus. (Eskola & Suoranta 2001, 210-212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-139.)

Uskottavuuden lisäämiseksi tutkimuksen eri vaiheet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tutkija valitsi aineiston keräämiseen ja analysointiin useamman menetelmän, jotka lisäävät tulosten luotettavuutta. Analyysivaiheessa kahta eri tapausta analysoitiin ristiin (cross case analyse) ja haastatteluaineistossa käytettiin tapauksen sisäistä analyysia (within analyse). Lisäksi tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui opettajia, jotka työskentelevät kunnassa, jossa kolmiportainen tuki on ollut käytössä sekä varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa että perusopetuksessa useamman vuoden. Tutkimuksen edetessä tutkija valitsi haastatteluun henkilöt, jotka parhaiten edustivat oman ammattiryhmän asiantuntijuutta ja jotka olivat kiinnostuneita tutkimuksen aiheesta sekä tuloksista. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeää, että löydetään tutkimuksen kannalta parhaat mahdolliset tiedontuottajat tuottamaan aineistoa (Estola 1999, 137). Haastatteluaineistoa tarkasteltaessa tutkija huomasi, että eri ammattiryhmien edustajien vastauksista löytyi eroja. Nämä erot saattavat johtua haastateltavien koulutustaustasta, työnkuvasta ja asemasta varhaiskasvatuksen kentällä. Tutkimuksen tuloksissa esitetään eri ammattiryhmien välisten näkökulmien eroja. Tutkittavien eri näkökulmat eivät välttämättä olleet tutkimuksen kannalta heikentävä asia, vaan niiden avulla saatiin lisätietoa.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselyyn vastasi ainoastaan 26% kohderyhmästä, jonka vuoksi tutkija päätyi käyttämään kyselyn tuloksia haastattelun tulosten vahvistamiseen. Kyselyn vastaajista suurin osa oli varhaiskasvatuksen opettajia, jolloin esi- ja alkuopettajien mielipiteet jäivät suppeiksi. Kyselytutkimuksen vastausten määrään saattoi vaikuttaa kyselyn laajuus ja työläs täyttäminen. Haastatteluihin osallistui tutkijan valinnan mukaan kuusi opettajaa, kolmesta eri ammattiryhmästä. Alkuopettajista kukaan ei osoittanut halukkuuttaan osallistua haastatteluun. Kuusi haastattelua oli sopiva määrä, josta sai riittävästi aineistoa sisällön analyysia varten.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimusten tulosten siirtämistä toiseen kontekstiin. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jonka tulokset ovat heikosti yleistettävissä (Patton 1990, 486). Kaikki kunnat kuuluvat samaan ohjausjärjestelmään, joten kuntien varhaiskasvatusta ja perusopetusta ohjaavat samat lait ja asetukset. Kunnilla on kuitenkin mahdollisuus toteuttaa varhaiskasvatusta omalla tavallaan, mikä tuo kuntien välille eriarvoisuutta. Tutkimusten siirrettävyys toiseen kuntaan, jossa kolmiportainen tuki on käytössä samalla tavalla, on osittain mahdollista. Opettajien työ perustuu vahvasti opetussuunnitelmiin, jotka ohjaavat sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen toteutusta.

Tutkimuksen *varmuutta* lisätään huomioimalla mahdolliset ennustamattomat tekijät, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen eri vaiheissa (Eskola & Suoranta 2001, 212). Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi haastattelutilanne, jossa esille nousee haastatteluun osallistuvalla vaikeita tai henkilökohtaisia asioita. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että tutkimuksella selvitettiin kohderyhmän näkemyksiä ja kokemuksia eli asiat olivat kohderyhmälle tuttuja ja liittyivät heidän työhönsä. Lisäksi haastatteluun osallistuvat saivat teemahaastattelun kysymykset etukäteen, jotta he voivat valmistautua. Haastateltavat saivat halutessaan luettavaksi vielä litteroidun aineiston omasta haastattelustaan, johon he voivat tehdä lisäyksiä. Tutkija antoi mahdollisuuden täydentää vastauksia myös jälkikäteen sähköpostin välityksellä.

Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa väline ja varmuutta arvioitaessa on annettava tietoa myös tutkijasta (Patton 2002, 566). Huomiota tulee kiinnittää omaan tutkijaprofiiliin ja niihin lähtökohtiin mistä tutkija tutkimusta tekee. Tutkijan ennakkokäsitykset ohjaavat tutkimusta, vaikka se tapahtuukin osittain tiedostamatta. (Virtanen 2006, 198.) Tutkimuksen aihe kiinnosti tutkijaa, koska työskennellessään varhaiskasvatuksen erityisopettajana tutkimuskunnassa tuen kolmiportaisuus ja tuen siirtyminen ovat osa työnkuvaa. Aiheen valintaan liittyi siis henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset. Tutkimuksen tekemiseen liittyi tietynlainen riski, koska tutkijalla on henkilökohtainen suhde sekä tutkimuksen aiheeseen että tutkimuskuntaan. Tämän vuoksi tutkijan oli kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että tutkimusta tehdessään hän oli tutkijaprofilissa. Haastattelutilanteessa tutkijaprofiili esti liiallisen vaikuttamisen haastateltaviin, jotka olivat tutkijan kollegoita. Haastattelijan tuttuus toi haastatteluun kuitenkin rentoutta ja asioista kerrottiin avoimesti. Tutkijaprofiili auttoi myös analyysivaiheessa, jossa se esti liiallisen vastausten tulkinnan ja analyysi tehtiin mekaanisten menetelmien avulla. Tulokset on pyritty esittämään neutraalisti ja mahdollisimman selkeästi.

Vahvistettavuus luotettavuuden lisäämisessä tarkoittaa sitä, että tutkijan tulkintoja voidaan vahvistaa vertaamalla niitä toisiinsa vastaavaa ilmiötä tarkastelleisiin tutkimuksiin (Eskola & Suoranta 2001, 212). Vastaavanlaista tapaustutkimusta kolmiportaisen tuen toteuttamisesta ja tuen jatkumisesta ei ole tehty. Tutkija on käyttänyt tulosten vertaamiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa tehtyjä muita tutkimuksia, jotka liittyvät tutkimusaiheeseen.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että tutkimus on ainoastaan yhden tutkijan tekemä, joka vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksissa, joissa on usea tutkija, luotettavuus on korkeampi. Tällöin tutkimuksen tuloksiin ei vaikuta vain yhden tutkijan näkemykset aineistosta. (Virtanen 2006, 2003.) Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että ne ovat vain yhden tutkijan tulkintoja kohderyhmän näkemyksistä ja kokemuksista, eivätkä näin ole tuloksina yleistettäviä.

6.2 Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkimusta tehdessään tutkija noudatti hyviä tieteellisiä käytäntöjä, joista tärkeimpiä oli tutkimuseetiikan varmistaminen. Tutkimuseetiikalla tarkoitetaan eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista ja edistämistä. Etiikkaa voidaan yksinkertaisimmillaan pitää oikean ja väärän erotteluna. (Tisdall, Davis & Gallagher 2009, 2.)

Tutkimuseettisten normien avulla ohjattiin tutkimuksen tekemistä sekä velvoitettiin ja sitoutettiin tutkijaa ammatillisesti (Kuula 2011, 58). Tutkimukseen osallistujat saivat tietää tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät sekä mahdolliset riskit ennen päätöstään tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistumisen tulee aina olla vapaaehtoista ja lisäksi tutkimukseen osallistuva voi keskeyttää osallistumisensa tai kieltää itseään koskevan aineiston käytön myös jälkikäteen. Tässä tutkimuksessa tietoa käsiteltiin luottamuksellisesti ja tutkimukseen osallistujat jäivät nimettömiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 138.) Tutkimuksessa tutkittavia koskeva etiikka on huomioitu aineistoa hankittaessa. Nämä eettiset periaatteet voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, vahingoittamisen välttämiseen sekä yksityisyyteen ja tietosuojaan (Kuula 2011, 60-61). Tutkittavien itsemääräämisoikeus huomioitiin siinä, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Kysely lähetettiin kaikille kohderyhmään kuuluville, mutta siihen vastaaminen jäi vastaanottajan omaan harkintaa. Kysely toimitettiin varhaiskasvatusjohtajan ja johtavan rehtorin kautta, ei suoraan kohderyhmälle. Kyselyn alkusivulla kerrottiin tutkimuksesta ja sen vapaaehtoisuudesta. Haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuus

perustuu siihen, että kyselyyn vastaaja jätti halutessaan yhteystietonsa tutkijalle. Haastattelusta annettiin mahdollisuus kieltäytyä koska tahansa ja tiettyihin kysymyksiin voi jättää vastaamatta. Kyselyssä ja haastattelussa kerrottiin myös tutkimukseen osallistuvan anonymiteettisuojusta ja tutkimuksen luotettavuudesta. Kyselyn yhteydessä oli linkki tietosuojailmoitukseen ja se esitettiin myös haastattelun yhteydessä. Tutkija säilytti tutkimusaineiston ja toimi itse rekisterinpitäjänä. Luottamus perustuu siis niihin lupauksiin, jotka tutkittaville annetaan ennen heidän suostumistaan tutkimukseen. Tutkittavien yksityisyys ja vahingoittumattomuus huomioitiin niin, että kyselyssä ei kerätty tutkimukseen osallistuvien nimiä, työpaikkoja tai muutenkaan osallistujan henkilökohtaista tietoa. Myöskään haastattelusta ei jäänyt henkilötietoja, koska jo litterointivaiheessa nimet muutettiin.

Tutkimuksen tekemiseen pyydettiin kirjallinen lupa kunnan sivistysjohtajalta ja annettu lupa on ollut nähtävänä kunnan nettisivuilla. Lupa pyydettiin myös jokaiselta tutkimuksen haastatteluun osallistuvalla suullisesti. Tutkimus kirjoitetaan niin, että siitä ei voi tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä eikä kuntaa, missä tutkimus on tehty. Lisäksi kirjoittamisessa vältettiin tutkittavien edustaman ryhmän leimaamista.

Tiedeyhteisöä koskeva etiikka huomioitiin noudattamalla hyviä tutkimuskäytäntöjä. Esimerkiksi kyselylomakkeiden luomisessa, haastattelurungon laatimisessa, aineistojen käsittelyssä ja tutkimusraporttia kirjoitettaessa oltiin huolellisia, avoimia ja rehellisiä. Tutkimuksessa viitattiin muihin tutkijoihin huolellisesti ja asianmukaisesti kunnioittaen heidän tekemäänsä työtä.

Lähteet

- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260-274.
- Andre, A., Louvet, B., Despois, J. & Velez, C. 2019. A Preliminary Exploration of the Inclusion of a Child With Autism in a Preschool With Complex Dynamic Systems. *The Journal of Special Education* 2019, Vol. 53(3), 166-176.
- Ayres, L., Kavanaugh, K. & Knafl, K.A. 2003. Within-Case and Across-Case Approaches to Qualitative Data Analysis. *Qualitative health research*. Vol. 13 No. 6, July 2003, 871-883.
- Bonnetti, S. & Brown, K. 2018. Structural elements of quality early years provision: A review of the evidence. Education Policy Institute.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis of psychology. *Qualitative research in psychology* 2006 – 01, Vol. 3 (2), 77-101.
- Bricker, D. 2000. Inclusion: How the Scene Has Changed. *TECSE* 20:1, 14-19.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and desing*. Cambridge: Havard University Press.
- Clarke, V. & Braun, V. 2016. Thematic analysis. *The journal of positive psykology*. Volume 12, 2017 – Issue 3, 297-298.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2008. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Commodari, E. 2013. Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 28, Issue 1, 1st Quarter 2013, 123–133.
- Dahlberg, Moss & Pence. 1999 *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- De Verdier, K. 2016. Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. *British Journal of Visual Impairment* 2016, Vol. 34(2), 130-140.
- Douglas, R., Powell & Bingham, G.E. 2002. Strengthening the role of curriculum in child care. Teoksessa Saracho, O.N. & Spodek, B. (toim.) *Contemporary Perspectives on Early Childhood Curriculum*. Greenwich: IAP, 221-239.
- Dunlop, A-W. 2007. Bridging research, policy and practice. Teoksessa Fabian, H. & Dunlop, A-W. *Informing Transition in the early years: Research, Policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 151-168.

- Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J. & Warmington, P. 2009. Improving Inter-professional Collaborations. Multi-agency working for children's wellbeing. London: Routledge.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 20.3.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 39:2017. Viitattu 16.3.2020. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5.painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K. Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Atena kustannus, 131-148.
- Fonsén, E. & Hujala, E. 2017. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 312-326.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Chydenius-instituution tutkimuksia 3/2006. Vaajakoski: Gummerus.
- Friendly, M., Doherty, G. & Beach, J. 2006. What do we know about quality in early learning and child care and what do we think? A literature review. Quality by design.
- Gidlund, M. 2018. Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. International Journal of Inclusive education 22 (4), 441-455.
- Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Teoksessa Vilka, H. (toim.) Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilka.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Helsinki: Edita Prisma Oy

- Heckman, J.J. 2011. The Economics of Inequality. The value of Early Childhood Education. New Jersey: American Educator 35:1, 31-47.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsen. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 54- 66.
- Heiskanen, N. 2018. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 95- 121.
- Heiskanen, N. 2019. Children's Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care. Jyväskylän yliopisto: JYU Dissertations 139.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. 2021. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto.
- Helin, M. 2000. Kouluvalmiuskysymykset. Teoksessa Ekblom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa: opettajan käsikirja. Helsinki: Edita, 12-15.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Pacalen, P. 2019. Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2019: 2a.
- Holopainen, L., Hakkarainen, A. & Mäkihonko, M. 2013. Oppimisen tukeminen koulupolun eri vaiheissa. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 173-187.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Qualitative Health Research 15 (9), 1277–1288.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen – ennalta ehkäisevää ja korjaavaa toimintaa yhteiskunnan eri tasoilla. Teoksessa Soili Keskinen & Heli Virjonen (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 188–210.
- Hämäläinen, V-M., Kouvo, A. & Silven, M. 2009. Äiti vai hoitotäti? – Varhaisen päivähoidon yhteydet nuoruusiän psyykkiseen kehitykseen. Psykologia 44 (05-06), 364–375.

- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Brofenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Viitattu 12.5.2020.
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf>.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus: moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 18/2012. Helsingin yliopisto.
- Jones, C. 2004. Supporting Inclusion in the Early Years. New York: Open University Press.
- Jormakka, P. 2011. Se on yhteistä työtä. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Erityispedagogiikka. Kasvatustieteen lisensiaatin työ.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus.
- Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., Repo, L., Salminen, J., Sulonen, H. & Vlasov, J. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 212-216.
- Karila, K. & Rantavuori, L. 2014. Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 2014 Vol. 34, No. 4, 377–391.
- KARVI. 2020. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen lausunto koskien luonnosta valtioneuvoston koulutuspoliittiseksi selonteoksi (VN/1972/2020)
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. 2019. Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen, A. 2019. Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. Gaudeamus Oy, 15-34.
- Knox, S. & Burkard, A.W. 2009. Qualitative research interviews. *Journal Psychology research*. Volume 19, 2009. Issue 4-5: Quantitative and qualitativen methods for psykotherapy research, 566-575.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille, 19-47.
- Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 249-264.

- Kolehmainen, M. & Saarinen, M. 2015. Koulukypsyydestä koulunvalmiuteen. Koulunvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & aika* (9), 32-57.
- Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. Tukeva – lapsiperheiden hyvinvointihanke. Oulu.
- Kontu, E. 2021. Mistä oikein puhumme, kun puhumme inklusiosta. Viitattu 8.3.2021. <https://naenepsy.fi/vieraskyna/mista-oikein-puhumme-kun-puhumme-inklusiosta/>.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan oppimisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social research* 256.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. 2020. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*. Volume 9, Issue 2, 373-398.
- Lancia, F. 2012. T-lab pathways to thematic analysis. Working paper by Lancia, F., 1-21
- Lastensuojelulaki 417/2007. Viitattu 20.5.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070417>.
- Lee, Y-J. & Recchia, S.L. 2016. Early childhood onclusion Fostering Classroom for Diverse Learners. *Young children*. November 2016, 79-84.
- Leseman, P. & Slot, P. 2014. Breaking the cycle of poverty: challenges for European childhood education and care. *European Early Childhood Research Journal*, 22 (3), 314–326.
- Lerkkanen, M-K. & Rasku-Puttonen, H. 2011. Vuorovaikutuksen laadun yhteys lasten oppimiseen ja motivaatioon: Alkuportaat-tutkimuksen esiopetusvuoden tuloksia. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2011:3*.
- Lerkkanen, M-K., Nurmi, J-E., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Poskiparta, E., Salminen, J. & Siekkinen, M. 2013. Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development*, 24(6), 877-897.
- Linnilä, M-L. 2006. Koulunvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Väitöskirja. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.
- Linnilä, M.-L. 2011. Kumpi on valmis-lapsi vai koulu. Jyväskylä: Mediapinta.
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 2017. Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970-2016 -erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & aika* 11 (4) 2017.
- Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 34-42.

- Lybeck, T. & Wallden, J. 2011. Nuorisolain muutokset – monialainen yhteistyö ja etsivä nuorisotyö. Teoksessa Kimmo Aaltonen (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma Oy, 25–58.
- Maguire, M. & Delahunt, B. 2017. Doing a Thematic Analysis: A practical, step by step Guide for Learning and Teaching Scholars. Dundalk Institute of Technology. Volume, Number 3, 2017.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. 2015. A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development. Oxfordin yliopisto: CARE project.
- Metsämuuronen, J. 2006. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, A.; Repo, L., Vlasov, A., Paananen, M. & Mattila, V. 2017. Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Karvi. Julkaisut 22:2017.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Nummenmaa, A. R. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen – yhteistä työtä ja jaettuja merkityksiä. Teoksessa Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on vuorovaikutusta ja osaamista. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2004:6, 81-87.
- Nyysölä, K. & Vitikka, E. 2013. Suomalaisen koulujärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhäntö & Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Opetushallitus, 7-20.
- Odom, S.L. 2000. Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. TECSE 20:1, 20-27.
- Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019a. Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma. Viitattu 6.6.2020. <https://minedu.fi/varhaiskasvatuksen-kehittamisohjelma>.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Oulun yliopisto.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative research & evaluation methods. 2.painos. Newbury Park:Sage.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

- Peirce, C.S. 1958. Values in a Universe of Change: Selected writing of Charles S. Peirce. Wiener, P.P. 1958. (toim.) Stanford: Stanford University Press.
- Perusopetuslaki 642/2010. Viitattu 23.3.2020 <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 23.3.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Peräkylä, A. 2007. Conversation Analysis. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (toim.) Qualitative Research Practice. SAGE Publications Ltd., 153–167.
- Pihlaja, P. 2005. Pedagogisen kontekstin merkitys ja arviointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. Siirtymät sujuviksi – Ehyttä koulupolkuja rakentamassa. Opetushallitus. Helsinki, 15-27.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. Kasvatus 49 (2), 146-157.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. Kasvatus & Aika 11 (3) 2017, 70-91.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2005. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018a. Muuttuva varhaiskasvatus Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-51.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018b. Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-15.
- Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-Kustannus, 204–225.
- Rantala, A. 2004. Perheen ja päivähoidon yhteistyö. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 97-111.
- Rantala, A., Uotila, S. & Räikkönen, E. 2018. Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat. Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research Volume 7, Issue 1 2018, 3-24.
- Rantavuori, L. 2018. The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition. International Journal of Early Years Education 2018, VOL. 26, NO. 4, 422–435.
- Rautio, S. 2016. Neuvolan perhetyö vanhemmuuden varhaisena tukena ja yhteistyönä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 550. Jyväskylän yliopisto.

- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Karvi. Julkaisut 16:2018.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2014. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2004. The impact of preschool on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal* 30 (5), 691–712.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., & Toth, K. 2014. Influences on students' social-behavioural development at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE). DfE Research Brief RB351. DfE: London.
- Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siippainen, A., Repo, L., Metsämuuronen, J., Kivistö, A., Alasuutari, M., Koivisto, P. & Saarikallio-Torp, P. 2019. Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun ensimmäisen vaiheen arviointi. Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja kokeilun järjestäminen. Karvi. Julkaisut 16:2019. Tampere: PunaMusta oy.
- Stake, R.E. 2000. Case studies. Teoksessa Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna, S. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Lontoo: SAGE, 435-454.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2004. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. *Effective Pre-School Education*. London: DfES /Institute of Education, University of London.
- Syrjälä, Leena 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9-24.
- Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa: Takala, M. 2010. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tilastoraportti 33/2020. 29.9.2020. Varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksessa käytetään palveluseteliä yhä useammin. Viitattu 28.2.2021. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140541/Tr33_20.pdf.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2009. *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage. Thousand Oaks, CA.

- Tisdall, E. Kay. M.; Davis, J. M. & Gallagher, M. 2009. Researching with Children and Young People: Research Design, Methods and Analysis. London: SAGE Publications Ltd.
- Tully, M.P., Vail, A., Roberts, S., Brabin, L. & McNamee, R. 2009. Methodological considerations in ethical review – 3. Sampling and data analysis. Research methodology series. Research ethics Review 5 (3), 121-124.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2017. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 145-163.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lapsen oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H.-L. & Hotulainen, R. 2018. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. Nursing and Health Sciences, 15, 398-405.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. Viitattu 20.5.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Viitattu 20.5.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 15.3.2020.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Finn Lectura.
- Viitala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Viitala, R. 2005. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. 2005. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 131-193.
- Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-79.

- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, t., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 151-212.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- Wagner, L. & Ruch, W. 2015. Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–13.
- Wall, A. 2005. Some ethical issues arising from interprofessional working. Teoksessa Leathard, A. 2005. (edited by) *Interprofessional Collaboration. From Policy to Practice in health and social care*. Taylor & Francis e-Library, 69-78.
- Woodhead, M. 1997. Psychology and the cultural constructions of children's needs. Teoksessa James, A. & Prout, J. (toim.) *Constructing and deconstructing the child: Contemporary Issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 63-84.
- Yin, R.K. 2014. *Case study research: Design and methods*. Sage. Thousand Oaks, CA.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1991. Suomen UNICEF. Viitattu 20.5.2020.
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomakkeen kysymykset teemoittain

TAUSTAKYSYMYKSET

1. Työskentelen
 - varhaiskasvatuksen opettajana
 - Esiopettajana/varhaiskasvatuksen opettajana esiopetusryhmässä
 - Luokanopettajana alkuopetuksessa
2. Koulutukseni
3. Koulutukseni valmistumisvuosi
4. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana?
5. Olen koulutautunut lisää ammattiini valmistumisen jälkeen (omaan alaan liittyvä koulutus)
 - Kyllä
 - En
6. Jos vastasit KYLLÄ, niin millaisia koulutuksia olet käynyt?

VARHAINEN TUKEA

"Jokaisella lapsella on lainsäädännön heille osoittama oikeus saada tarpeitaan vastaavaa tukea välittömästi tuen tarpeiden ilmettyä."

7. Ryhmässäni/luokassani on tällä hetkellä tuen tarpeessa oleva lapsia
 - Kyllä
 - Ei
8. Mikäli vastasit KYLLÄ, niin minkälaista tukea he tarvitsevat?
9. Mielestäni varhaisella tuella tarkoitetaan
10. Varhaisella tuella on merkitystä, koska
11. Varhaisella tuella ei ole merkitystä, koska
12. Miten INKLUUSIO mielestäsi toteutuu varhaiskasvatuksessa?
13. Miten INKLUUSIO mielestäsi toteutuu koulussa?
14. Mielestäni INKLUUSION tavoitteena on
15. Vapaa kommentti

MONIALAINEN YHTEISTYÖ

"Monialaista yhteistyötä tekevät eri taustayhteisöistä tulevat asiantuntijat lapsen ja perheen hyvinvoinnin edistämiseksi."

16. Mitä mielestäsi monialaisella yhteistyöllä tarkoitetaan
17. Monialaiseen yhteistyöhön osallistuvat (toimijat/henkilöt)
18. Minkälaista tukea ryhmän/luokan opettaja voi saada asiantuntijoilta. Omia kokemuksia tuen eri vaiheissa.

19. Miten monialainen yhteistyö mielestäsi toteutuu työkunnassasi?
20. Kehittämideoita monialaisen tuen toteutukseen
21. Vapaa kommentti

KOLMIPORTAINEN TUKI

" Kolmiportainen tuki nojautuu vahvaan yleiseen pedagogiikkaan sekä laadukkaaseen kasvatus- ja opetustyöhön."

22. Kolmiportainen tuki on minulle tuttu
 - en osaa sanoa
 - kyllä
 - ei
23. Ryhmässäni/luokassani on lapsi/lapsia
 - yleisen tuen portaalla
 - tehostetun tuen portaalla
 - erityisen tuen portaalla
24. Tuen toteuttamista edistäviä tekijöitä
25. Tuen toteuttamista estäviä tekijöitä
26. Kokemukseni varhaiskasvatuksessa aloitetun tuen jatkumisesta esiopetukseen ja alkuopetukseen
27. Kolmiportaisen tuen edut lapsen kannalta
28. Kolmiportaisen tuen haasteet lapsen kannalta
29. Vapaa kommentti

NIVELVAIHEET

" Nivelvaiheiden yhteistyöllä pyritään turvaamaan lapsen tuki."

Nivelvaiheilla tarkoitetaan tässä yhteydessä lapsen siirtymistä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta kouluun.

30. Olen
 - antanut tietoa lapsen tuesta nivelvaiheessa
 - vastaanottanut tietoa lapsen tuesta nivelvaiheessa
 - molempia; sekä antanut, että vastaanottanut
 - en kumpaakaan
31. Lapsen tuesta siirtyy seuraavalla asteelle seuraavanlaisia asioita
32. Jatkuuko lapsen tuki mielestäsi nivelvaiheen yli?
 - KYLLÄ
 - EI
33. Keinoja millä tavalla tuen jatkuminen voidaan lapselle järjestää
34. Olen siirtänyt tietoa seuraavilla tavoilla lapsen nivelvaiheessa

35. Olen vastaanottanut tietoa seuraavilla tavoilla lapsen nivelvaiheissa
36. Tiedon siirtäminen on tärkeää, koska
37. Tiedon siirtäminen ei ole tärkeää, koska
38. Työkunnassani on tehty ohjeistus nivelvaiheiden tiedon siirrosta
- KYLLÄ
 - EI
 - EN OSAA SANOA
39. Kehittämideoita nivelvaiheiden tiedonsiirtoon
40. Vapaa kommentti
41. Terveiseni tutkijalle
42. Tutkimuksen toinen osa toteutetaan lokakuussa 2020 teemahaastattelun avulla.
Halutessasi voit jättää luottamuksellisesti yhteystietosi haastattelukutsua varten.
Olen yhteydessä Sinuun.
- Etunimi
 - Sukunimi
 - Sähköposti
 - Ammatti

Liite 2. Teemahaastattelun runko

HAASTATTELUN TEEMAT JA HAASTATTELURUNKO

Taustakysymykset:

Kuvaus tämänhetkisestä työstäsi.

Koulutus.

Työkokemus.

TEEMA: Varhainen tuki ja sen merkitys

Miten varhainen tuki toteutuu omassa työssäsi?

Miten Liedon kunnan opetussuunnitelma tukee varhaisen tuen toteutumista?

TEEMA: Inklusio

Mikä on mielestäsi inklusiivisen varhaiskasvatuksen/alkuopetuksen tavoite?

Miten inklusiivisuus tukee/heikentää varhaiskasvatuksen/alkuopetuksen laatua?

TEEMA: Kolmiportainen tuki

Miten varhaiskasvatuksen/alkuopetuksen kentällä tunnetaan kolmiportaisen tuen vaiheet? Ja tuen portaalta toiselle siirtyminen?

Miten tuki mielestäsi toteutuu tällä hetkellä?

Mitä mielestäsi tarkoitetaan joustavalla tuen järjestelmällä?

Mitkä ovat asioita, jotka edistävät/estävät tuen toteutumista?

TEEMA: Tuen siirtyminen nivelvaiheissa

Millä tavalla tietoa siirretään ja vastaanotetaan nivelvaiheissa?

Kenen vastuulla tiedon siirtyminen nivelvaiheessa mielestäsi on? Ja miksi?

Jatkuuko lapselle annettu tuki nivelvaiheen yli?

TEEMA: Monialainen yhteistyö

Miten tärkeänä/ei tärkeänä näet monialaisen yhteistyön tukea tarvitsevan lapsen kohdalla?

Mitkä tekijät edistävät/estävät monialaisen yhteistyön toteutumista?

TEEMA: Opettajien osaamisen

Minkälaista osaamista varhaiskasvatuksen/alkuopetuksen henkilöstöltä vaaditaan, jotta lapsen tuki toteutuu?

Miten henkilöstön osaaminen/osaamattomuus näkyy tuen toteuttamisessa?

Minkälaista tukea olet saanut osaamiseesi ja keneltä sitä olet saanut?

Miten ylläpidät omaa osaamistasi? Miten työnantaja/esimiehesi tukee osaamistasi/tiimisi osaamista/työyhteisösi osaamista?

MUUTA:

- Haluatko lisätä vielä jotakin aiheesta varhainen tuki ja sen jatkumo varhaiskasvatuksesta esi- ja alkuopetukseen, jota et ole vielä aiemmin tuonut haastattelussa esille.

KIITOS HAASTATTELUSTA

Liite 3. Taulukko; opettajien vastaukset varhaisen tuen merkityksestä ammattiryhmittäin luokiteltuna.

Opettajien vastaukset varhaisen tuen merkityksestä luokiteltuna ammattiryhmittäin.

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus <i>Esiopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Erityisopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Varhaiskasvatuksen opettaja</i>	yht.
Opetussuunnitelma on työväline, joka tarjoaa pohjan tuen toteuttamiselle.	Esiopetussuunnitelma tarjoaa tuelle pohjan, jota muokataan yksilöllisesti. Esiopetussuunnitelma työvälineenä aktiivisempaan käyttöön. Esiopetussuunnitelma on tuen pohja. Kolmiportainen tuki on maininta esiopsissa.	Toiminta on esiopetussuunnitelman mukaista. Varhainen tuki vasussa ja esiopsissa paremmin kuin popsissa. Yhteistyö huoltajien kanssa aukikirjoitettu. Tuen käsikirja erityisopettajan työväline.	Vasu tukee tuen antamista ja lapsen yksilöllisyyttä. Vasun tavoitteet toteutuvat toiminnassa. Arvioinnin merkitys.	
Varhaisen tuen toteuttaminen.	Varhainen tuki on ennaltaehkäisevää. Tuen antaminen arjessa.	Varhainen tuki alkaa ennen kouluikää. Varhainen tuki jatkuu koulussa. Varhainen tuki merkityksellistä erityisen tuen lapsille.	Varhainen tuki toteutuu varhaiskasvatuksessa.	
Tuen toteutuminen monin eri tavoin.	Tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa on riippuvainen paikasta. Tuen toteutumiseen vaikuttaa kasvattajien määrä.	Lisävuosi koulun alkaessa ei ole enää erityisen tuen lapsille automaatio.		
Tuen yksilöllisyys.	Yksilöllinen tuki kaikille lapsille.		Tuki lapsen tarpeiden mukaan. Yksilölliset vasutavoitteet jokaiselle lapselle. Havainnointi tuen taustalla.	
Tuen toteuttaminen on yhteistyötä.	Veon tuki tuen toteuttamisessa. Veon konsultaatio.		Tiimityö varhaisen tuen edellytys.	
Varhainen tuki kuuluu yleiseen tukeen.		Varhainen tuki kuuluu yleiseen tukeen. Yleisen tuen laajuus.	Yleisen tuen laajuus.	
f (n)	11	9	8	28
f (%)	39 %	32 %	29 %	100 %

Liite 4. Taulukko; opettajien vastaukset inklusiivisuudesta ammattiryhmittäin luokiteltuna.

Opettajien vastaukset inklusiivisesta näkemyksestä luokiteltuna ammattiryhmittäin.

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus <i>Esiopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Erityisopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Varhaiskasvatuksen opettaja</i>	yht.
Lapsilla samat mahdollisuudet.	Inklusiiossa kaikilla on mahdollisuus oppia. Tuen saamisen mahdollisuus ennen kouluikää.	Samat tavoitteet ja toimintaperiaatteet kaikille. Kaikki lapset saavat varhaiskasvatusta.	Yhdenvertainen toiminta kaikille lapsille. Tasavertainen mahdollisuus oppia.	
Vertaisryhmässä toimiminen.	Vertaisoppiminen ryhmän jäseniltä. Vertaisryhmään integroituminen.	Tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua vertaisryhmänsä toimintaan. Vertaisryhmässä toimiminen päivittäin. Kaikki lapset samassa ryhmässä.		
Lähipäiväkoti ja lähikoulu.		Lähikouluperiaate toteutuu. Lähikoulu/lähipäiväkoti periaate. Tuen tarvitsijoita on varhaiskasvatuksen joka ryhmässä. Koulun valmius vastaanottaa tuen tarvitsijoita.		
Inklusiio tuen saamisen esteenä.	Tukea tarvitsevat isossa ryhmässä ilman riittävää tukea. Kaikkien lasten sijoittaminen samaan ryhmään ei ole inklusiota.	Inklusiivisuus säästötoimenpiteenä. Segregaatio heikentää laatua.	Isossa lapsiryhmässä laatu heikkenee.	
Osaava ja riittävä henkilöstö.	Vähäiset (henkilöstö)resurssit estävät tuen toteutumista.	Henkilöstön vähyys estää inklusiion toteutumista. Riittävä henkilöstö tuo aikaa kohdata lapset yksilöllisesti. Henkilöstön uupuminen heikentää laatua. Erityispedagoginen osaaminen lisää laatua.	Koulutettu henkilökunta on laadun tae.	
Erilaisuuden hyväksyminen.	Erilaisuus on vahvuus ja voimavara.	Erilaisuuden hyväksyminen. Suvaitsevaisuuden lisääntyminen.	Erilaisuuden kunnioittaminen. Lasten suvaitsevaisuus.	
Yksilöllisyys.		Lasten vahvuudet inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtana.	Yksilöllisyys. Kaikkien yksilöllinen huomiointi.	
f (n)	8	18	8	34
f (%)	24 %	53 %	24 %	100 %

Liite 5. Taulukko; opettajien vastaukset ammatillisesta osaamisesta ammattiryhmittäin luokiteltuna.

Opettajien vastaukset opettajien osaamisesta luokiteltuna ammattiryhmittäin.

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus <i>Esiopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Erityisopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Varhaiskasvatuksen opettaja</i>	yht.
Yksilöllisen tuen taustan, suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin osaaminen.	Suunnittelun tuen siirtäminen toimintaan. Tuen antaminen arjen hetkissä. Uusien toimintatapojen oppiminen. Tuen käsitteiden hallinta. Kasvattajat toteuttavat lapsen yksilöllistä tukea. Tuen tarpeiden tunteminen/tunnistaminen. Tuen oikea-aikaisuus ja tuen oikeat muodot toteutuvat, kun henkilöstö on osaavaa. Kasvattajien osaaminen takaa säännöllisen tuen antamisen. Kasvattajien epävarmuus/ pelko estää tuen antamisen.	Tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvät taidot. Osaava henkilöstö antaa laadukasta opetusta oikeanlaisia tukitoimia käyttäen. Osaaminen näkyy kirjatun suunnitelman laadukkaana toteuttamisena. Lainsäädännön tunteminen osaamisen pohjana. Henkilöstön riittävät tiedot ja taidot.	Osaava henkilöstö toteuttaa tavoitteellisesti tuen suunnitelmaa. Ymmärrys/tieto siitä miksi lasta tuetaan tietyllä tavalla. Perustiedot osaamisen taustalla. Osaaminen näkyy yksilöllisenä lapsen tukemisena.	
Opettajan motivaatio uuden oppimiseen.	Kasvattajan oma aktiivisuus ja harrastuneisuus asiaan lisää oppimista.	Tiedon hankinnan osaaminen. Opettajan oma motivaatio ja mielenkiinto työtään kohtaan.		
Opettajan henkilökohtaiset taidot.	Kasvattajalta vaaditaan rauhallisuutta. Erilaisuuden hyväksyminen.	Vuorovaikutustaidot lisäävät osaamista. Osaava henkilöstö osaa tehdä yhteistyötä. Opettajalle sopiva etiikka ja moraali lisäävät osaamista. Taito kohdata erilaiset lapset ja aikuiset.	Osaaminen edellyttää omasta jaksamisesta huolehtimista.	
Tiimi osaamisen tukena.	Opettaja saa tukea tiimiltään. Tiimin kehitystehtävät uuden oppimisessa. Työkavereiden kanssa jaettu oppiminen. Tiimi tukee opettajan osaamista.	Tiimin antama tuki osaamiselle.	Tiimityö vahvistaa osaamista. Tiimin yhteinen näkemys lapsesta. Tukea omaan osaamiseen saa työyhteisöltä. Tiimi osaamisen tukena. Tiimin jäsenten vahvuudet hyödynnetään.	
Erityisopettaja osaamisen tukena.	Erityisopettaja tukee opettajaa. Opettaja saa tukea erityisopettajalta. Erityisopettajan kanssa keskustelu tukee omaa osaamista.		Veo osaamisen tukena.	
Kouluttautuminen osaamisen tukena.	Koulutukset lisäävät opettajan osaamista. Kokemus ja koulutus lisää osaamista. Koulutus lisää osaamista. Koulutus lisää kasvattajien osaamista.	Tukea osaamiseen lisäkoulutuksista. Täydennyskoulutus pitää osaamisen ajan tasalla. Perusopinnot pohjana osaamiselle.	Varhaiskasvatuksen koulutuspäivä koko henkilöstölle. Koulutukset lisäävät osaamista.	

	Kunnan yhteiset koulutuspäivät osaamisen tukena. Uteliaisuus lisää oppimista.			
Kokemus osaamisen tukena.	Kokemus ja koulutus lisää osaamista. Kokemus lisää omaa osaamista.	Kokemus kerryttää osaamista.		
Esimies osaamisen tukena.	Esimies tukee osaamista järjestämällä koulutusta.	Esimies on kiinnostunut henkilöstön osaamisesta.	Esimies pitää yllä keskustelua talon sisällä, joka lisää osaamista. Esimiehen antama tuki osaamiselle.	
Kollegat osaamisen tukena.	Keskustelu kollegoiden kanssa vahvistaa opettajan osaamista.	Kollegiaalinen tuki. Kollegiaalinen tuki osaamiseen.		
Monialainen yhteistyö osaamisen tukena.		Moniammatillinen tuki opettajan osaamiseen.		
Sosiaalinen media tiedon lähteenä.	Sosiaalinen media tiedon lähteenä.	Sosiaalinen media tiedon jakajana.	Sosiaalinen media tiedon jakajana.	
Ammattikirjallisuus tiedon lähteenä.	Ammattikirjallisuus osaamisen ylläpitäjänä.	Ammattikirjallisuuden lukeminen lisää osallisuutta. Ammattikirjallisuuden lukeminen lisää osaamista.		
Työnantaja arvostaa osaamista.	Työnantaja arvostaa kouluttautumista. Kunnassa on riittävästi veoja. Varhaiskasvatuksen toimintaterapeutti. Kolmiportainen tuki käytössä kunnan varhaiskasvatuksessa. Vaatimustaso on korkea.		Työnantajan mahdollistama koulutus antaa lisämotivaatiota kouluttautua. Työnantaja palkitsee osaamisesta. Työnantaja mahdollistaa kouluttautumiseen. Henkilöstön osaamisen resurssien hyödyntäminen.	
f (n)	36	23	20	79
f (%)	46 %	29 %	25 %	100 %

Liite 6. Taulukko; opettajien vastaukset monialaisesta yhteistyöstä ammattiryhmittäin luokiteltuna.

Opettajien vastaukset monialaisesta yhteistyöstä luokiteltuna ammattiryhmittäin.

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus <i>Esiopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Eriyisopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Varhaiskasvatuksen opettaja</i>	yht.
Monialaisten asiantuntijoiden yhteistyössä tarjoama laaja yksilöllinen tuki.	Asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö. Asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö. Psykologin kanssa tiivis yhteistyö. Eriyisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö. Veo vastaa monialaisesta yhteistyöstä. Tiimityö on monialaista.	Muiden asiantuntijoiden osaamisen arvostus. Asiantuntijoiden laaja joukko. Asiantuntijoiden laajuus lapsen tuen tarpeen mukaan. Kaikki osapuolet voivat saada toisiltaan. Ammattitaito omalla alalla. Yhteinen päämäärä. Yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Asiantuntijoiden välinen luottamus.	Monialaisten toimijoiden laajuus. Monialaisen yhteistyön laajuus. Yhteistyön monet muodot. Monipuolinen näkemys lapsesta. Tiedon vaihtaminen asiantuntijoiden kesken.	
Yksilöllinen tuki osana lapsen arkea.	Tuki tuodaan lapsen luo, niin yhteistyö on helpompaa. Terapeutit osana varhaiskasvatusta. Tuki tarjotaan lapselle varhaiskasvatuspäivän aikana. Monialainen tuki rakentuu yksilöllisesti.	Monialainen tuki osana lapsen arkipäivää. Tuen laajuus. Tuki tulee lapsen luo.		
Huoltajat lapsensa asiantuntijoina.			Huoltajat lapsensa asiantuntijoina. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Huoltajien myönteinen asenne yhteistyöhön. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Halu tehdä yhteistyötä. Huoltajien kokemukset.	
Toisen ammattiryhmän työn tunteminen.	Monialaisen yhteistyötä tukee toisen ammattiryhmän työn tunteminen. Tietoisuus toisen ammattihenkilön antamasta tuesta.	Toisen asiantuntijan työhön tutustuminen.		
Edistäviä ja estäviä tekijöitä monialaiselle yhteistyölle.	Ajan puute estää monialaista yhteistyötä. Monialaiseen yhteistyöhön ei ole aikaa. Työnantajan arvostus monialaiselle yhteistyölle.	Tilajärjestelyt. Asiantuntijoiden henkilökemioiden yhteensopivuus. Asenteet vaikuttavat monialaisen yhteistyön toteuttamiseen.	Monialainen yhteistyö vaatii aikaa ja tilaa. Monialaisen yhteistyön aikatauluttaminen. Asiantuntijoiden saatavuus. Yhteistyön puuttuminen estää tuen toteutumista.	
f (n)	15	15	15	45
f (%)	33 %	33 %	33 %	100 %

Liite 7. Kolmiportaista tukea edistäviä ja estäviä tekijöitä

Kolmiportaisen tuen toteuttamista edistäviä tekijöitä:

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4	Opettaja 5	Opettaja 6
Tuen suunnitelmallisuus						x
Tuen arviointi		x	x	x		
Tiimityö	x			x	x	
Osaava henkilöstö	x	x	x	x	x	
Henkilöstön lisäkoulutus	x	x	x			
Henkilöstön kokemus	x			x		
Riittävä henkilöstö		x	x			x
Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet			x			
Erytisopettajan tuki		x		x	x	x
Esimiehen tuki						
Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö			x			
Monialainen yhteistyö			x	x	x	x
Arvot ja asenteet	x		x	x		
Pieni ryhmäkoko		x				
Tilat ja materiaalit			x			x

Kolmiportaisen tuen toteuttamista estäviä tekijöitä:

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4	Opettaja 5	Opettaja 6
Osaamaton henkilöstö	x	x	x	x	x	x
Toimimaton tiimityö	x	x		x	x	
Henkilöstön riittämätön määrä		x	x			x
Iso lapsiryhmä		x				x
Ryhmässä monta tuen tarvitsijaa			x			x
Erytisopettajan palveluiden vähäisyys		x		x	x	x
Esimiehen tuen puute						
Toimimaton yhteistyö huoltajien kanssa			x			
Monialaisen yhteistyön toimimattomuus			x		x	x
Henkilöstön poissaolot ja vaihtuvuus				x		
Negatiiviset asenteet	x		x	x		
Muut resurssit: aika, raha ja tilat		x	x	x		x
Lapsen ikä						

Liite 8. Taulukko; opettajien vastaukset tuen kolmiportaisuuden toteuttamisesta ammattiryhmittäin luokiteltuna.

Opettajien vastaukset tuen kolmiportaisuuden toteuttamisesta luokiteltuna ammattiryhmittäin.

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus <i>Esiopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Erityisopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Varhaiskasvatuksen opettaja</i>	yht.
Tuki toteutuu monin eri tavoin.	Tuen toteuttaminen riippuu paikasta ja henkilöstöstä. Tuen saaminen on kiinni paikasta ja henkilöstöstä.	Tuen toteuttaminen riippuu henkilöstöstä. Suunnitelmien päivittäminen ja arviointi riippuu henkilöstöstä. Arviointi riippuu henkilöstöstä ja paikasta.	Tuen toteuttaminen riippuu paikasta ja henkilöstöstä sekä tuesta, jota sen toteuttamiseen on saatavilla.	
Arvioinnin merkityksellisyys.	Arvioinnin merkitys. Säännöllinen arviointi. Joustava tuen järjestelmä vaatii säännöllistä arviointia. Tuen säännöllinen arviointi.	Jatkuva arviointi. Arviointiin varattava aikaa.	Arvioinnin merkityksen ymmärtäminen.	
Kolmiportaisen tuen tunnettavuus.	Perusopetuksessa kolmiportaisen tuen käyttö hallitaan.	Kolmiportaisen tuen järjestelmä tunnetaan perusopetuksessa. Kolmiportaisen tuen järjestelmä tunnetaan varhaiskasvatuksessa.	Ollut pitkään käytössä, niin tunnetaan jo hyvin. Kolmiportaista tukea on kehitetty varhaiskasvatuksessa jatkuvasti. Jokaiselle lapselle löydetään yksilöllinen tuki. Tuen vahvuus ja säännöllisyys. Portaiden välillä selkeä ero. Yleisen tuen laajuus.	
Opettajan kiinnostus ja motivaatio.	Motivoitunut ja asiasta kiinnostunut opettaja. Opettajan oma kiinnostus ja perehtyminen asioihin. Opettajan oma mielenkiinto erityispedagogiikkaan.			
Tuen järjestelmän joustavuus.	Tuen muutokset saman portaalan sisällä ovat järjestelmän joustavuutta.	Joustava portaalta toiselle siirtyminen lapsen tarpeiden mukaan. Joustava tuen järjestelmä muuttuu lapsen tarpeiden mukaan. Tuki muuttuu lapsen tarpeiden mukaan. Tukitoimet aloitetaan ennen tukeen siirtymistä.	Joustavuus liikkua portaalta toiselle lapsen tilanteen mukaan.	
Asenteet.	Kasvattajien asenteet vaikuttavat tuen saamiseen.	Henkilöstön asenteet vaikuttavat tuen saamiseen. Tuen laatu vaikuttaa tuen saamiseen (henkilöstön asenteet). Henkilöstön asenteet. Huoltajien asenteet ja yhteistyö vaikuttavat tuen saamiseen.		
Erityispedagoginen osaaminen.	Veo tuo erityispedagogiikan osaamista ryhmiin. Veo erityispedagogiikan asiantuntijana ryhmässä.	Veo erityispedagogiikan asiantuntijana. Veo tuntee kolmiportaisen tuen yksityiskohdat paremmin. Erityiseen tukeen siirtyminen vaatii enemmän työtä opettajalta.	Veon tuki tuen toteuttamisessa. Erityispedagoginen osaaminen tuen antamisen taustalla.	
Henkilöstön koulutus.	Henkilöstö koulutus tuen järjestelmän käyttämiseen. Henkilöstön tieto asiasta vähentää epävarmuutta tuen antamiseen.	Henkilöstön koulutus mahdollistaa tuen saamisen. Henkilöstön koulutus ja ammattitaito vaikuttaa tuen saamiseen.	Tuen merkitystä ei ymmärretä. Teoriatieto tuen antamisen taustalla.	

	Opettajankoulutuksen erityispedagogiikan määrä.			
Henkilöstön kokemus.	Henkilöstön kokemus vaikuttaa tuen saamiseen. Ryhmän henkilöstön näkemysten mukainen tuki.	Kokemuksesta saa työhön varmuutta. Kokemus tuen antamista estävänä tekijänä. Ryhmän henkilöstön näkemykseen tuen tarpeesta luotetaan.		
Henkilöstön määrä ja osaaminen.	Henkilöstön määrä vaikuttaa tuen saatavuuteen.	Resurssit vaikuttavat tuen saamiseen. Henkilöstön vaihtuvuus tuen antamisen estävänä tekijänä.	Tiimin sitoutuminen tuen toteuttamiseen. Tuen toteuttaminen ryhmässä voi olla rajallista. Tuen tarvitsijat isossa lapsiryhmässä voivat jäädä ilman riittävää tukea	
Kolmiportainen tuki työväliseenä.		Tuen suunnitelma opettajan työvälisestä tiimin työväliseksi.	Opettajan työväline. Tuen suunnitelman aktiivinen käyttö työväliseenä.	
Yhteistyö tuen toteuttamisessa.		Monialainen yhteistyö vaikuttaa tuen saamiseen. Yhteistyötaitojen merkitys tuen saamiseen. Yhteisymmärrys asioista helpottaa tuen toteutumista.	Moniammatillinen tuki edistää tuen toteutumista.	
Tukea estäviä tekijöitä.		Maailmalla vallitseva tilanne tuen antamisen estävänä tekijänä. Kiire tuen antamisen estävänä tekijänä.	Ajanpuute ja tilojen puute estävät tuen toteutumista.	
f (n)	19	31	20	70
f (%)	27 %	44 %	29 %	100 %

Liite 9. Taulukko; opettajien vastaukset nivelvaiheiden yhteistyöstä ammattiryhmittäin luokiteltuna.

Opettajien vastaukset nivelvaiheiden yhteistyöstä luokiteltuna ammattiryhmittäin.

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus <i>Esiopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Erytisopettaja</i>	Pelkistetty ilmaus <i>Varhaiskasvatuksen opettaja</i>	yht.
Eri nivelvaiheet.	Nivelvaihe esiopetuksesta alkuopetukseen. Nivelvaihe varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Nivelvaihe varhaiskasvatuksesta varhaiskasvatukseen. Yksityisestä kunnalliseen. Tieto siirtyy huonosti kuntien välillä. Kunnasta toiseen.	Nivelvaihe esiopetuksesta alkuopetukseen. Nivelvaihe varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Nivelvaihe varhaiskasvatuksesta varhaiskasvatukseen. Yksityisestä kunnalliseen. Tieto siirtyy huonosti kuntien välillä. Kunnasta toiseen.	Nivelvaihe esiopetuksesta alkuopetukseen. Nivelvaihe varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Nivelvaihe varhaiskasvatuksesta varhaiskasvatukseen. Yksityisestä kunnalliseen. Tieto siirtyy huonosti kuntien välillä. Kunnasta toiseen.	
Tiedon siirtäminen lomakkeilla.	Tiedon siirtäminen lomakkeen avulla.			
Tiedon siirtäminen puhelinpalaverissa.	Tiedon siirtäminen puhelimesta.	Tiedon siirtäminen puhelimesta. Tiedonsiirto puhelinpalaverissa.	Tiedonsiirtopalaverit puhelimesta.	
Tiedon siirtäminen videoneuvotteluna.	Tiedon siirtäminen videopuhelun avulla.	Videopalaverit tiedon siirtämisessä. Tiedonsiirtopalaverit etänä (Teams).		
Tiedon siirtäminen paperisina asiakirjoina.	Asiakirjojen siirtäminen paperisena. Asiakirjojen siirtyminen. Lausunnot siirtyvät paperisena.	Asiakirjojen siirtyminen. Yksityiseltä puolelta siirtyvillä asiakirjat paperisena.	Asiakirjoihin tutustuminen. Tiedon siirtäminen asiakirjojen avulla.	
Tiedon siirtäminen Wilmassa.	Asiakirjojen siirtyminen Wilmassa. Tiedon siirtyminen Wilman kautta.	Kunnan sisällä asiakirjat siirtyvät Wilmassa.	Asiakirjoihin tutustuminen. Wilma asiakirjojen riittävä hyödyntäminen.	
Yhteistyö huoltajien kanssa nivelvaiheissa.	Tiedon siirtyminen aloituskeskusteluissa huoltajien kanssa.	Huoltajat mukana tiedonsiirtopalaverissa, jos lapsella on ollut tuen tarvetta.		
Tiedon siirtäminen tiedonsiirtopalavereissa.	Tiedonsiirtopalaverit. Tiedonsiirtopalaverit eri tahojen kanssa. Tiedonsiirtopalaverit erityisopettajan kanssa.	Tiedonsiirtopalaverit. Erytisopettaja mukana siirtopalavereissa. Tiedonsiirtopalaverissa siirtyy tuen menetelmät nivelvaiheen yli. Tiedonsiirtopalaverit liveinä. Palaverin pituus riippuu siirrettävän tuen määrästä.	Tiedonsiirtopalaverit keskustellen lasten tarpeista. Palaverit saman pöydän äärellä. Tiedonsiirtopalaverit. Tiedon vastaanottaminen olisi helpompaa, jos jo tuntisi lapsen. (Siirtopalaverin ajankohta.)	
Tiedon siirtäminen monialaisissa verkostopalavereissa.	Verkostopalaverit tehostetun ja erityisen tuen lapsista.	Monialaiset asiantuntijat mukana nivelvaiheen palavereissa. Vastaanottavan tahon edustaja mukana lapsen verkostopalavereissa.	Verkostopalavereissa mukana vastaanottavan tahon edustaja.	
Vastuut nivelvaiheiden tiedonsiirrossa.	Tiedon siirtäminen on lähettävän tahon vastuulla.	Vastuu molemmilla tahoilla, mutta siirtävä taho päävastuussa.	Tiedon siirtäminen on lähettävän tahon vastuulla.	

	Lähtävä taho vastaa tiedon siirtymisestä (esiops).	Tiedon siirtäminen on lähtävän tahon vastuulla.	Lähtävä taho on vastuussa tiedon siirtymisestä ja vastaanottava taho siitä, että kaikki tarvittava tieto on siirtynyt.	
Arvioinnin merkitys nivelvaiheissa.	Lähtävä taho tekee lapsesta viimeisen arvioinnin ennen tietojen siirtämistä. Arviointi on lapsen etu. Lapsen uudelleen arviointi on lapsen etu nivelvaiheissa.		Annettu tuki huomioidaan lasta arvioitaessa.	
Tuen jatkuminen nivelvaiheen yli.	Vastaanottavasta tahosta riippuu jatkuuko tuki. Vastaanottavan tahon vastuu on lapsen arvioinnista ja tuen jatkumisesta. Annetun tuen hyödyntäminen tukitoimien aloittamisessa. Tuen siirtyminen helpompaa, jos esiopetus koulun yhteydessä.	Tuki jatkuu, mutta voi muuttua nivelvaiheessa. Tuki jatkuu, mutta tuen menetelmät voivat muuttua. Tuki jatkuu nivelvaiheen yli. Vahva tuki siirtyy nivelvaiheen yli.	Vastaanottava taho päättää mitä annetusta tuesta haluaa hyödyntää. Hyvin dokumentoitu säännöllinen arviointi helpottaa tuen jatkumista. Annettua tukea on hyvä käyttää tuen suunnittelun tukena. Tuki jatkuu nivelvaiheen yli.	
f (n)	27	26	22	75
f (%)	36 %	35 %	29 %	100 %