

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Kaikille hyväks, mutta jollekin erityisesti”

Yleinen tuki esiopetuksessa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

TIINA LAMMI

Lokakuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TIINA LAMMI: ”Kaikille hyväks, mutta jollekin erityisesti” Yleinen tuki esiopetuksessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 2 liitesivua

Lokakuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten esiopetuksessa työskentelevät lastentarhanopettajat tukevat lasten oppimista yleisen tuen portaalla. Lähtökohtana oli kartoittaa lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä yleisen tuen antamisesta. Yleinen tuki on oppimisen tukemisessa esi- ja perusopetuksessa käytetyn kolmiportaisen tukimallin alin porras. Yleisen tuen tulee olla varhaista, ennaltaehkäisevää tukea, jonka avulla voidaan oppimisvaikeuksiin puuttua varhain ja estää ongelmien kasaantuminen. Paras aika oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn on esiopetusvuosi.

Kolmiportainen tukimalli on otettu käyttöön vuonna 2011 ja sitä on tutkittu varsin vähän. Yleisen tuen toteutumisesta esiopetuksessa on tärkeä saada lisätietoa, jotta tuen antamista voidaan kehittää ja, jotta yleisen tuen merkitykseen oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyssä kiinnitettäisiin nykyistä enemmän huomiota. Tutkimus on laadullinen ja aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla. Haastateltavina oli viisi esiopetusryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa. Haastattelut litteroitiin sanasta saan ja aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen.

Tutkimuksen tuloksista tulee ilmi kaksi eri tapaa tulkita yleistä tukea. Tuki tulkitaan joko yhteisölliseksi tai yksilölliseksi tueksi. Tuen yhteisöllisen tulkinnan mukaan kaikki ryhmän lapset ovat yleisen tuen saajina. Yksilöllinen tulkinta lähestyy tuen antamista tukea tarvitsevien yksilöiden näkökulmasta. Tulkintaeroista huolimatta yleinen tuki näyttää toteutuvan yhteisöllisesti luonnollisena osana esiopetusarkea. Tuen aloittaminen ja päättäminen tapahtuvat joustavasti. Tuen toteuttamisesta päävastuussa on ryhmän lastentarhanopettaja. Yleisen tuen antaminen on yhteistyötä, johon osallistuu koko kasvatusyhteisö sekä vanhemmat ja mahdolliset ulkopuoliset asiantuntijat. Yksilöllisyys ja suunnitelmallisuus ovat tärkeitä periaatteita yleisen tuen antamisen prosessissa. Tuen muodoista eniten käytössä ovat erilaiset yksilöllisiin tuen tarpeisiin mukautetut opetus- ja toimintatavat. Toiseksi eniten tuki toteutuu yhteistyön muodossa kodin sekä lähiympäristön kanssa ja vähiten oppimisympäristöön tehtyjen muutosten myötä. Yleisen tuen antamista edistää arjessa parhaiten riittävät resurssit, suunnitelmallisuus ja moniammatillinen yhteistyö. Yleisen tuen antamista haastaa eniten liian vähäiset resurssit sekä suureen ja heterogeeniseen lapsiryhmään liittyvät tekijät. Esille nousseet kehittämissuhteudet liittyivät vahvimmin lisäresurssien saamiseen, kuten henkilökunnan ja suunnitteluajan lisäämiseen.

Tutkimustulokset antavat tietoa yleisen tuen toteuttamisesta esiopetuksessa. Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että erilaiset yleisen tuen muodot ovat käytössä esiopetuksessa varhaisena oppimisen tukena. Tuki perustuu lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin ja tuen aloittamisen kynnyks on matala. Tuen yhteisöllistä luonnetta tulisi korostaa. Jokaisen oppijan tuen tarpeet oppimisessa tulisi huomioida vielä nykyistä paremmin esiopetusarjessa. Oppimisympäristön muokkaamiseen, suunnitelmallisuuteen sekä tasapuolisesti jakautuneisiin resursseihin tulee myös kiinnittää nykyistä enemmän huomiota.

Avainsanat: yleinen tuki, kolmiportainen tukimalli, esiopetus, laadullinen tutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	ESIOPETUSIKÄISET LAPSET OPPIJOINA	7
	2.1 ESIOPETUS ELINIKÄISEN OPPIMISEN PERUSTA.....	7
	2.2 ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN OPPIMINEN	8
	2.3 OPPIMISEN PEDAGOGIIKKA ESIOPETUKSESSA	11
3	OPPIMISEN TUKI ESIOPETUKSESSA	15
	3.1 PSYKOMEDIKALISESTA MALLISTA KOHTI SOSIAALISTA MALLIA	15
	3.2 KOLMIPORTAISEN TUKIMALLIN MUOVAUTUMINEN	16
	3.3 YLEINEN TUKI ESIOPETUKSESSA.....	20
	3.3.1 Arviointi tuen tarpeiden tunnistamisen välineenä.....	21
	3.3.2 Yleisen tuen muodot.....	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	25
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT.....	26
	5.1 TUTKIMUKSEN LUONNE.....	26
	5.2 AINEISTON KERUU.....	27
	5.3 AINEISTON ANALYYSI.....	30
	5.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	32

6	TULOKSET	34
6.1	YLEISEN TUEN TOTEUTTAMINEN ESIOPETUKSESSA	34
6.1.1	<i>Oppimisen tukemisen prosessi.....</i>	<i>36</i>
6.1.2	<i>Käytössä olevat tukimuodot.....</i>	<i>41</i>
6.2	YLEISEN TUEN ANTAMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT.....	49
6.2.1	<i>Edistävät tekijät.....</i>	<i>49</i>
6.2.2	<i>Haastavat tekijät.....</i>	<i>52</i>
7	POHDINTA.....	55

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1: ARJEN TUKI LOMAKE

Liite 2: HAASTATELTAVIEN INFORMOINTIKIRJE

1 JOHDANTO

Jokainen esiopetusikäinen lapsi on ainutlaatuinen yksilö ja jokaiseen esiopetusryhmään mahtuu hyvin monenlaisia oppijoita. Jokaisen lapsen kasvu ja oppiminen etenevät omaa ainutlaatuista tahtiaan. (Lautela 2009, 31.) Lapsen oppimisen polulla on monia kohtia, joissa hän tarvitsee aikuisen, kuten vanhemman tai varhaiskasvatuksen ammattilaisen tukea. Yksi lapsi tarvitsee apua yhdessä asiassa, toinen jossakin toisessa ja kolmas näissä kummassakin. Tärkeää on, että lapsella on lähellään ihmisiä, jotka ovat valmiita tukemaan hänen kasvuaan ja oppimistaan tarpeen mukaan. Lapsen tuen tarpeen havaitessaan kasvattajien on velvollisuus tukea lasta. *”Kasvattajan on pidettävä lapsen puolta, vaikka hänen olemassaolonsa ei ketään muuta kiinnostaisi.”* (Järvinen 2011, 231).

Esiopetusvuosi on tärkeä ajanjakso lapsen elämässä (Virtanen 2009, 130, 145). Lapsi osallistuu esiopetukseen sinä vuonna, kun hän täyttää kuusi vuotta. Esiopetus on Suomessa osa koulutusjärjestelmää ja vuoden 2015 alusta lähtien esiopetukseen osallistumiseen velvoitetaan kaikki kuusivuotiaat. Esiopetuksen keskeisempänä tehtävänä nähdään lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12). Esiopetusvuoden merkitys korostuu lapsilla, joilla on haasteita kasvun tai oppimisen osa-alueilla (Kalland 2012, 149, 156). Paras aika varhaiselle puuttumiselle eli lapsen kasvun ja oppimisen tukemiselle ja haasteisiin vastaamiselle, on esiopetusvuosi (Huhtanen 2011, 110).

Suomessa on jo vuosia puhuttu varhaisen puuttumisen tärkeydestä oppimisen tukemisessa (Komi 2011). Elokuussa 2011 käyttöön otettu kolmiportaisen tuen malli oppimisen tukemisessa pohjautuu varhaiselle puuttumiselle ja oikea-aikaiselle tuelle. Kolmiportaisen tuen malli on käytössä sekä esi-että perusopetuksessa. Perusopetuksessa käytetään termiä oppimisen ja koulunkäynnin tuki, esiopetuksessa esiopetukseen paremmin sopivasti, kasvun ja oppimisen tuki. Kolmiportainen tukimalli rakentuu yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portaista. Varsinkin kyseisen tukimallin alimmaisella portaalla tuen tulisi olla varhaista puuttumista parhaimmillaan. Yleisen tuen antamisen kautta tulee vahvistaa oppimisen tuen perustaa. (EOPS 2014, 44; Oja 2012, 44.)

Kolmiportaisen tuen malli on ollut käytössä vajaa viisi vuotta. Kyseistä tukimallia on tutkittu vasta vähän ja suurin osa tutkimuksesta on tehty perusopetuksen kontekstissa. Huomionarvoista on myös se, että suurin osa tehdystä tutkimuksesta on painottunut kolmiportaisen tuen kahteen vahvempaan tuen portaaseen eli tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tämä onkin yksi syy, miksi valitsin tutkimukseni aiheeksi kolmiportaisen tuen alimman portaan eli yleisen tuen. Yleisen tuen valitsin aiheekseni siitäkin syystä, että olen toiminut lastentarhanopettajana esiopetuksessa ja kokemukseni mukaan varhaista tukea voisi antaa lapsille nykyistä enemmän, suunnitellummin ja tietoisemmin esiopetusarjessa. Aikaisemman tutkimuksen mukaan oppimisen haasteiden varhainen tunnistaminen ja tukeminen toteutuvat esiopetuksessa vaihtelevasti ja aiheuttavat esiopetuksen toteuttajien keskuudessa ristiriitaisia näkemyksiä (Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto, Parkkinen, Sarakorpi, Suortti, Niemelä, Kuronen, Knubb-Manninen, Smedes-Nylund, Hietala & Korkeakoski 2012, 16, 61). Tämä on ristiriidassa perusopetuslain kanssa, jossa nimenomaan painotetaan esikouluikäisten lasten oikeutta saada riittävää tukea oppimiseensa heti tuen tarpeen ilmetessä (EOPS 2014, 44).

Tutkimukseni avulla selvitän, miten esikouluryhmissä toimivat lastentarhanopettajat tulkitsevat yleistä tukea. Haluan ottaa selvää, miten yleistä tukea toteutetaan esiopetuksessa. Mitä tukimuotoja lastentarhanopettajilla on käytössä ja millaisia kokemuksia heillä on yleisen tuen antamisesta. Lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä yleisestä tuesta on tärkeä kartoittaa, sillä he ovat avainasemassa lapsen oppimisen tukijoina esiopetusarjessa, joka päivä. Aineistoni tulen keräämään haastattelemalla Ylöjärven esiopetuksessa työskenteleviä lastentarhanopettajia. Ylöjärvi on reilun 30 000 asukkaan kaupunki Pirkanmaalla, Tampereen kupeessa. Ylöjärvellä esiopetusta annetaan noin kahdessakymmenessä toimipaikassa.

2 ESIOPETUSIKÄISET LAPSET OPPIJOINA

Tässä luvussa esittelen esiopetusta ja esiopetusikäisten lasten oppimista. Esiopetusta määrittää valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), johon on kirjattu esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet. Esiopetusikäinen lapsi elää tärkeää elämänvaihetta. Esiopetusikäisten lasten kehitystä ja oppimista esittelen eri tutkijoihin, kuten Pramling Samuelssoniin ja Pramlingiin (2008), sekä Rauhalaan (1985) tukeutuen. Oppimiseen kuuluu aina kysymys myös käytössä olevasta pedagogiikasta. Esiopetuksen pedagogiikkaa esittelen luvun loppupuolella.

2.1 Esiopetus elinikäisen oppimisen perusta

Vuonna 2001 tuli kunnille lakisääteinen velvollisuus järjestää esiopetusta kaikille sitä haluaville. Vuodesta 2015 alkaen esiopetukseen osallistumiseen velvoitetaan kaikki lapset vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista (Perusopetuslaki 628/1998 § 4). Yleensä esiopetuksen järjestämisestä vastaavat kunnat, mutta esiopetusta voivat järjestää myös siihen luvan saaneet yksityiset organisaatiot. Esiopetuksen toteutusta määrittävät opetushallituksen hyväksymät normit, valtakunnalliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja niiden pohjalta laadittu paikallinen opetussuunnitelma. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on yhdenvertaisen esiopetuksen edistäminen ja toteutuminen koko maassa (EOPS 2014, 8; Opetushallitus) Esiopetusta järjestetään yleensä joko koulun tai päiväkodin yhteydessä. Esiopetus kestää päivittäin neljä tuntia, mutta suurin osa lapsista viettää huomattavan osan päivästänsä esiopetusryhmässä, ollen näin varhaiskasvatuksesta osallisia. (EOPS 2014, 12–15; Puroila, Estola & Syrjälä 2012, 352.)

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tulee muodostaa lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus luoden varhaiskasvatuksesta lähtien perusta elinikäiselle oppimiselle (EOPS 2014, 16). Varhaiskasvatuksen merkitys on laaja. Lapset hyötyvät laadukkaasta varhaiskasvatuksesta fyysisesti, psyykkisesti, emotionaalisesti, sosiaalisesti sekä kognitiivisesti ja vaikutusten on todettu olevan pysyviä. Niin sanottujen kehitykseen ja oppimiseen liittyvien seikkojen lisäksi ja niiden rinnalla, kaikki lapsen saamat myönteiset kokemukset ovat tärkeä

osa varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta. (Hakkarainen 2002, 66; Hujala & Fonsen 2012, 315; 135; Kronqvist, 2012, 15.) Erityisesti lapsille, joilla on kehityksellisiä tai kasvuympäristöön liittyviä riskejä, varhaiskasvatuksen on sanottu olevan hyödyksi. Laadukkaan varhaiskasvatuksen tiedetään olevan tehokas syrjäytymisen ehkäisijä. Toisaalta tulee muistaa, että varhaiskasvatuksen vaikuttavuus voi toimia myös toisin päin. Vääränlaiset kasvatuskäytännöt voivat olla lapselle vahingollisia. Tämän vuoksi varhaiskasvatustyön tulee olla korkealaatuista ja sitä tulee arvioida säännöllisesti. (Kalland 2012, 149, 156.)

Esiopetuksessa yhdistyvät lapsen hoito, kasvatusta ja opetus. Esiopetuksessa lapsi saa oppimisen kautta onnistumisen kokemuksia ja lapsen kokemukset omasta itsestään oppijana lisääntyvät. Myönteiset oppimiskokemukset ja onnistumisen kokemukset esiopetuksessa ovat ensiarvoisen tärkeitä. Lapsen myönteinen minäkuva omasta itsestään oppijana rakentuu myönteisten kokemusten kautta, mikä on yksi esiopetuksen keskeinen tavoite ja tehtävä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 32; EOPS 2014, 14.) Hakkarainen (2002, 66) jakaa esiopetuksen merkityksen kahteen osa-alueeseen. Esiopetuksella on tärkeä merkitys kouluvalmiuksien vahvistajana ja nivelvaiheessa lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Esiopetuksen merkitys tulee nähdä myös laajemmin kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Esiopetuksen vaikutus on laaja, esikoululaisen elämään vaikuttava asia, ei vain koulun aloitukseen liittyvä asia. Esiopetuksessa kasvun ja oppimisen laaja-alaisuus on kirjattu valtakunnalliseen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Laaja-alainen kehittyminen edistää lapsen kasvamista sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Varhaiskasvatuksella ja esiopetuksella on suuri merkitys lasten kasvun ja oppimisen tukemisessa, kasvuun sekä oppimiseen liittyvien tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja samalla hankalempien ongelmien ennaltaehkäisemisessä. Oppimisen haasteisiin tulee puututtua ja tarjota lapselle hänen tarvitsemaansa tuki. (EOPS 2014, 12–16; Puroila ym. 2012, 352.)

2.2 Esiopetusikäisten lasten oppiminen

Lasten varhaisvuosista on viime vuosina opittu paljon uutta. Nykyään tiedetään, että lapset ovat aktiivisia oppijoita syntymästään lähtien. Lasten hoito ja oppiminen ovat osa-alueita, joita ei voida erottaa (Cable, Miller & Goodliff 2010, 1.) Esiopetusiässä lapsi elää suurten muutosten aikaa ollen murrosvaiheessa pikkulapsiajan ja koululaisuuden välimaastossa. Yksilölliset erot kasvussa ja kehityksessä ovat vielä suuret. Toiset lapset pystyvät ottamaan vastuuta arjessa toimimisestaan, toisten tarvitessa vielä paljon aikuisen ohjausta ja tukea. Siinä missä toinen lukee jo sujuvasti, toinen ei tunnista vielä aakkosia. Lasten yksilölliset erot kehityksessä ja oppimisessa tulee huomioida jo opetuksen

suunnitteluvaiheessa. Yksilölliset erot tulee muistaa sellaisissakin tilanteissa, joissa oppiminen on suunniteltu etenevän yhteisesti ryhmätilanteissa käytännön syistä. Yksi esiopetuksen tärkeä tavoite on kasvussa ja oppimisessa olevien erojen pienentäminen. (Hujala ym. 2012, 61; Järvinen 2011, 223; Lautela 2009, 31.) Valtonen (2009, 13) muistuttaa, että vaikka tutkimustietoa löytyy sekä normaalin kehityksen vaihtelusta että kehityksen erityisvaikeuksista, poikkeavan ja normaalin raja-alue on melko epämääräinen. Kunkin taidon tai kehityksen osa-alueen hallinta ei ole helppoa.

Kun katsoo esiopetusikäistä lasta Rauhalan (1985, 24–25) holistisen ihmiskäsityksen kautta, on esi-koululainen vielä pieni lapsi, joka on vielä eriytymätön ja altis ympäristön vaikutuksille. Lapsen kasvaessa lapsi oppii yhä paremmin säätelämään itseään ja mukauttamaan toimintansa ympäristön vaatimusten mukaan. Ensiarvoisen tärkeää esi- ja alkuopetuksessa on, että lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi ja olonsa turvalliseksi. Lisäksi hänen niin sanotut perustarpeet, kuten riittävä ruoka ja lepo tulee olla tyydytetty. Nämä seikat ovat kaiken oppimisen edellytys. Oppimisen tulee olla myös mielekästä ja lapsen tulee tuntee iloa omasta oppimisestaan. Helpointa oppiminen on silloin, kun se on mielekästä. Mielekästä oppiminen on silloin, kun siinä yhdistyy tieto, tunne- ja taitotasot. (Huttunen & Tamminen 1991, 10—11; Pramling Samuelsson & Pramling 2008, 153–154.)

Esiopetusikäisenä lapsi oppii paljon uutta ja monet taidot kehittyvät nopeasti. Lapsesta tulee yhä parempi asioiden ja esineiden luokittelussa sekä yhdistelemisessä ja lapsi kehitty ymmärtämään syy-seuraussuhteita entistä paremmin. (Mäkelä 2009, 60–67.) Esiopetus on lapselle sosiaalisesti kasvatettava paikka, mutta samanaikaisesti myös haasteellinen paikka. Lapsen on solmittava monia suhteita ryhmässä niin toisten lasten kuin aikuistenkin kanssa. Yksi esiopetuksen tärkeimmistä tehtävistä on juuri lapsen sosiaalisen kompetenssin lisääminen (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008, 153). Lapsen kyky ymmärtää sosiaalisia suhteita paranee. Ryhmässä toimiminen ja ystävyysuhteiden solmiminen helpottuvat. Myös ristiriitojen käsittelytaidot lisääntyvät samalla. Pikkulapsen ajattelu on usein hyvin yksinkertaista. Olemassa ovat asioiden ääripäät ja lapsi ei vielä osaa nähdä asioiden monimuotoisuutta. Esiopetusikäisenä lapsen ajattelussa tapahtuu suuria muutoksia. Ajattelun kehityksen myötä lapsi pystyy oppimaan uusia asioita tietoisien oppimisprosessin kautta. Lapselle kehitty myös taito läsnäoloon, ympäristön huomioimiseen ja oman toiminnan ohjaamiseen liittyvät taidot vahvistuvat. (Kurppa 2009, 11; Mäkelä 2009, 60–67.)

Esiopetuksessa oppimisen tulee olla monipuolista ja oppimisessa tulee sallia hyvin erilaisia tapoja ja tyylejä. Tärkeintä on oppimisen prosessi, ei lapsen suoriutuminen lähtökohtaisesti aina oikein. (Pramling Samuelson & Pramling (2008, 154.) Esiopetusikäinen lapsi on aktiivinen oppija. Esiopetusta

tulee suunnitella lapsilähtöisesti. Olennainen asia oppimisessa on lasten oma toiminta. Oppimisessa motivaation heräämiseen ja kiinnostuksen ylläpitämiseen vaikuttavat parhaiten osallisuuden ja toimijuuden tukeminen. (Järvinen 2011, 223.) Esiopetusikäisen lapsen tiedon käsittely on kokonaisvaltaista. Oppimisessa yhdistyvät toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu. Oppimisen tulee vahvistaa lasten luottamusta omiin mahdollisuuksiin. (Brotherus ym. 2002, 32; EOPS 2014, 12, 16.) Lapsella oppimista tapahtuu järjestetyissä opetushetkissä, mutta myös niiden ulkopuolella. Oppiminen voi tapahtua esimerkiksi leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten tai vaikka kädentöiden myötä. Näiden lisäksi oppimista tapahtuu myös niin sanotuissa päivittäisissä tilanteissa, kuten ruokailun, pukimisen ja ulkoilun aikana. Tärkeää on, että lapsi kokee myönteisiä tunnekokemuksia ja iloa. Näin syntyy oppimiseen innostava ilmapiiri ja oppiminen edistyy. (Pramling Samuelsson & Pramling 2008, 154.)

Keskeinen perusta lasten oppimiselle rakentuu vertaisryhmän, leikin ja aikuisten rakentaman oppimisympäristön avulla (Huttunen ja Tamminen 1991, 10–11). Esiopetusryhmät muodostuvat vertaisista ja vertaisoppiminen on tärkeä oppimisen muoto esiopetuksessa. Oppiminen tapahtuu paljon ryhmätilanteissa, yhdessä toimien toisten lasten kanssa. Esiopetusikäinen lapsi voi hyvinkin kokea, että tärkeimmät opit hän saa vertaisilta ikätovereiltaan, ei opettajalta. (Niikko 2001, 91—97.) Vertaisoppiminen pohjautuu ajattelun ja siitä etenevän ongelmanratkaisun sosiaaliseen luonteeseen. Vertaisryhmässä toimiminen on monella tavalla esiopetusikäiselle lapselle tärkeällä sijalla oppimisessa. Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät ja ryhmässä toimimisesta tulee helpompaa. Sosiaalisen toiminnan, keskustelun ja vuorovaikutuksen myötä asiat muuttuvat helpommin ymmärrettäviksi. Toisten ihmisten kanssa keskustellessa kuullaan heidän näkökulmansa ja saadaan vaikutteita myös oman ajattelun rakentamiseen. Sosiaaliseen toimintaan osallistuva huomaa olemassa olevan erilaisia ja samanlaisia ajattelutapoja kuin itsellään. Piaget esitti sosiaalisen kehityksen osana kognitiivisia konflikteja eli älyllisiä ristiriitoja ja niiden vaikutuksia oppimiselle (Hujala 2002, 100). Kognitiivisia konflikteja syntyy, kun toimitaan toisten ihmisten kanssa yhteistyössä kuten lapset omassa leikkiryhmässään sisällä tai ulkona, ohjatussa tai vapaan leikin tilanteessa. Kognitiiviset konfliktit perustuvat näkökulmien erilaisuuteen. Ratkaistaessa syntyneitä konflikteja kaikki eri näkökulmia omaavat henkilöt voivat hyötyä kyseisestä tilanteesta. Erilaiset ajatusmaailmat yhdessä rikastuttavat toistensa ajatusmaailmoja. Kognitiivisilla konflikteilla on merkityksellinen asema oppimisen kannalta, sillä kognitiivisia konflikteja selvitellessä lasten ongelmanratkaisutaidot lisääntyvät ja sitä myötä myös älyllinen kompetenssi lisääntyy. (Hujala 2002, 100; Kauppinen 1993, 50–53; Niikko 2001, 91—97.)

Kaikkien alle kouluikäisten lasten opetuksessa ja oppimisessa erilaisilla leikeillä on suuri merkitys. Suurin osa esiopetusikäisistä lapsista pystyy yhteistoimintaan toisten lasten kanssa mutkattomasti ja ilman aikuisten ohjausta. Esiopetusikäiset ovat yleensä jo taitavia keksimään uusia ideoita ja osaavat suunnitella korvaavia leikkivälineitä puuttuvien tilalle. Leikin valmisteluun käytetään aikaa ja etene mistä suunnitellaan etukäteen. Sekä lasten omaehtoisella että opettajan ohjaamalla leikillä, on todettu olevan suotuisia vaikutuksia lapsille uusiin asioihin tutustumisessa ja oppimisessa. Erilaisten leikki muotojen tulee kuulua esiopetukseen luontevasti. Monipuolisten leikkien kautta lapset saavat koke muksia erilaisista leikeistä, erilaisten lasten kanssa. Leikkien kautta lapset kokevat elämyksiä ja op pivat monipuolisesti uutta niin itsestään, toisista lapsista kuin ympäröivästä maailmastaankin. Oppi misen muotona leikki toimii tarkoituksenmukaisesti, sillä se aktivoi myönteisellä tavalla lapsen toi mintaa. Leikkiessä on mukana oppimisen eri puolia kuten motivaatio, innostus, luovuus sekä yksit täisten taitojen oppiminen. Leikkiessä lapsen puheen kehitys etenee ja puhe rikastuu entisestään. Lap sen looginen ajattelu ja suunnitelmallisuus lisääntyvät. Lapsi oppii toimimaan muiden kanssa yhteis työssä ja huomioimaan toiset leikkiessä. Myös sääntöjen mukaan toimiminen saa myös hyvää harjoi tusta. (Helenius & Lummelahti 2013, 100–103, Korhonen 2001, 37–38.)

2.3 Oppimisen pedagogiikka esiopetuksessa

Esiopetuksessa puhutaan oppimisen pedagogiikasta, jonka lähtökohtana on lapsen oppiminen. Oppi misen pedagogiikka on käsitteenä sivuuttanut esiopetuksessa didaktiikan, joka painottaa enemmän aikuisen toimintaa oppimisessa. Lapsilähtöisyys, lapsesta itsestään lähtevä toiminta korostuu esiope tuksessa. Oppimisen taustalla ovat sekä sosio-konstruktivistinen ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys. (Hujala 2002, 53–54.) Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan kokonaisuutta, joka pitää sisällään kasvatta jan käsitykset lapsen oppimisesta ja opettamisesta. Oppimiskäsitys vastaa kysymyksiin, mitä oppimi nen on, miten oppiminen tapahtuu ja miten oppimista voidaan parhaiten edistää. (Kangassalo 2000, 67–68.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen lähtökohtana on oppija, joka on omassa oppimisessaan aktiivi nen ja monipuolinen toimija. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan omaa valikointia ja tulkintaa oppimisprosessissa. Oppija on tietojen ja taitojen hankkija, jäsentäjä, käsittelijä sekä ar vioija. Tärkeällä sijalla oppimisessa ovat kontekstisidonnaisuus ja palautteen saaminen. Uusi asia rak entuu sekä aiemmin opitun että oman kokemusmaailman rinnalle ja päälle. Oppijan aikaisemmat oppimiskokemukset vaikuttavat siihen, miten hän valikoi ja tulkitsee uutta informaatiota. Lapsella

oleva käsitteellinen tieto vaikuttaa informaation valintaan, vastaanottamiseen, prosessointiin, ymmärtämiseen, tavoitteelliseen tiedon käsittelyyn ja ongelmanratkaisuun uusissa oppimistilanteissa. Lapsella olemassa olevat käsitykset tiedon ja totuuden luonteesta vaikuttavat siihen, mitä hän valitsee ja miten hän omaksuu uutta tietoa. Jotta syvällisiä oppimiskokemuksia syntyy, tarvitsee lapsi mahdollisuuden käsitellä oppimiskokemustaan yhdessä joko toisten lasten tai aikuisten kanssa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuukin opettajan rooli niin tiedon antajana kuin tiedon lopullisessa prosessoinnissakin. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 51; Kauppila 2007, 37; Laine 1999, 38.)

Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys pohjautuu Vygotskin (1982, 184—187) ajatteluun, jossa oppimisen sanotaan olevan kulttuurin välityksellä muodostuneiden tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumista. Tärkeällä sijalla oppimisessa ja osaamisessa ovat kieli ja sosiaalinen vuorovaikutus. Vygotskin painotti lähikehityksen vyöhykkeitä lapsen kehityksessä. Lähikehityksen vyöhyke pitää sisällään lapsen yksilöllisen taitotason ja potentiaalisen osaamisen käyttöönottamisen aikuisen tai toisen taitavamman henkilön avulla. Taitavamman lapsen tai aikuisen kanssa toimiessa, lapsi pystyy suoriutumaan paremmin tehtävästä kuin yksin. Esiopetustapahtuman tulee olla dialogi, jossa vuorovaikutus on opettajan ja oppijan välillä. Dialogin myötä oppija on oman lähikehityksensä vyöhykkeellä, jossa opettaja toimii oppilasta kunnioittaen ja auttaen oppimisen alkuun ja kasvussa eteenpäin. Opettajan lapsituntemus on tärkeä työkalu opettajalle. Lapsituntemuksen myötä opettaja tuntee oppijoiden taidot sekä oppimisen tarpeet ja pystyy tarjoamaan oppijoille heidän lähikehityksen vyöhykkeellä olevaa toimintaa. (Hujala ym. 2007, 51; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 253; Vygotsky 1982, 184—187.)

Lastentarhanopettajan työnkuva esiopetuksessa on vastuullinen ja monipuolinen (Paalasmaa 2014, 126). Esiopetuksessa toimivien lastentarhanopettajien ammattinimike on joissakin kunnissa ja kaupungeissa esiopettaja tai esikoulun opettaja. Ylöjärvellä, kuten monessa muussakin kaupungissa ja kunnassa, esiopetuksessa toimivien lastentarhanopettajien ammattinimike on lastentarhanopettaja. Esiopetus on usein tiimityötä. Lähihoitaja tai avustaja voi olla tiimissä lastentarhanopettajan parina tai tiimin jäsenenä. Oman tiimiin lisäksi kasvatusyhteisöön kuuluu koko päiväkodin tai koulun muu henkilökunta. (Asetus 986/1998, 7§)

Koulutukseltaan esikoulussa toimivat lastentarhanopettajat ovat yleensä kasvatustieteen kandidaatteja tai lastentarhanopettajia. Myös sosiaalikasvattaja, sosiaalialan ohjaaja tai sosionomi voivat tietyin edellytyksin toimia esiopetuksessa opettajana. Esiopetusryhmässä pedagoginen vastuu on ryhmän

lastentarhanopettajalla. Lastentarhanopettaja vastaa toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Tämä vaatii pedagogista osaamista. Pedagoginen osaaminen kuuluu varhaiskasvatuksen saralla seuraavien tehtävien ja ammattinimikkeiden alle: tutkimus- ja kehittämistehtävät, esimiestehtävät, erityislastentarhanopettaja ja lastentarhanopettaja. (Asetus 986/1998, 7§; Sosiaali- ja terveysministeriön selvitys 2007, 29–32.) Pedagoginen osaaminen pitää sisällään kasvatusosaamisen kuten henkilökunnan refleктоivaa ymmärrystä omien arvojen ja uskomusten vaikutuksesta kasvatustyöhön sekä lapsen kehityksen ja pedagogisten menetelmien tuntemisen. Vankka pedagoginen osaaminen luo pohjaa laadukkaalle varhaiskasvatustyölle. (Karila & Nummenmaa 2001, 29—31.) Hujalan ym. (2012, 19) ja Kallialan (2012) mukaan esiopetuksessa toimivien lastentarhanopettajien pedagogista tietoisuutta tulisi vahvistaa. Pedagogisen tietoisuuden lisäämiseksi he ehdottavat peruskoulutusta, kehittämishankkeita, täydennyskoulutusta ja pedagogista johtamista.

Lastentarhanopettaja on opettaessaan sidottuna koko ryhmään, aikatauluun ja oppimisen tavoitteisiin, mutta myös jokaisen lapsen erilaisiin tapoihin ja kykyihin kommunikoida ja olla mukana oppimisessa. Lastentarhanopettajan tulee toimia lapsen ohjaajana, havainnoijana ja kasvattajana. Esiopetusikäisiä opettaessa lastentarhanopettajan tulee olla lasten saatavilla oppimistilanteissa ja unohtaa perinteinen opettajakeskeinen opettaminen. Lastentarhanopettajan tulee olla lapsen oppimisen tukena ja oppimistilanteissa lasta varten. (Paalasmaa 2014, 126.) Tärkeällä sijalla esiopetustyössä ovat lasten kuunteleminen, lapsen havainnoiminen ja lapsen sitouttaminen oppimiseen. Opettajalla tulee olla sallivaa asennoitumista lasten luontaista uteliaisuutta kohtaan. Kasvattajan rooliin kuuluu innostaa, ohjata ja tukea lasta tarpeen mukaan. Opetuksessa on tärkeää pitää yllä lapsen ajattelua, uteliaisuutta sekä toiminnallisuutta. Lapsilähtöisyyden konkretisoiminen nousee tärkeälle sijalle esiopetusikäisiä opettaessa. Lasten oman elämänpiirin asioita tulee liittää opetukseen. Havainnollisuus on tärkeää ja turhaa abstraktiotasoa on vältettävä. (Hujala ym. 2012, 98; Pramling Samuelsson & Pramling 2008, 160—161.) Hujalan ym. (2012, 98) mukaan nykyisin opettamisessa ei osata hyödyntää esiopetusarjen tilanteita tarpeeksi. Nykyisestä oppikirjakeskeisyydestä tulisi siirtyä kohti oppimiskeskeisyyttä. Oppimiskeskeisyydessä keskiössä ovat monipuoliset työtavat ja oppimisvälineet.

Opettamistyön lisäksi myös oppimisympäristön luominen ja sen tarkoituksenmukaisuus ovat ryhmän kasvattajien vastuulla. Oppimisympäristö tulee rakentaa innostavaksi ja lasten oppimista tukeväksi. Oppimisympäristöä tulee muokata tarpeen mukaan paremmin lasten tarpeita vastaavaksi lukuvuoden. (Hujala ym. 2007, 66–71.) Oppimisympäristöajattelussa ei tule kiinnittää huomiota vain puitetekijöihin, vaan nähdä oppimisympäristö laajana. Oppija on läheisessä vuorovaikutuksessa kotinsa, vanhempiensa, varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja muun kasvatusyhteisön kanssa. Nämä yhdessä

muodostavat oppimisympäristön, joka joko tukee tai estää niin lapsen osallisuutta kuin oppimistakin. (Eskelä-Haapanen 2012, 176.)

Suunnittelu ja arviointi ovat tärkeä osa esiopetuksessa toimivan lastentarhanopettajan työtä. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon toiminnan tavoitteet, sisältö, lapsiryhmän koko ja ikäjakauma. Arvioinnilla on esiopetuksessa kaksi tehtävää. Arvioinnin avulla suunnitellaan ja kehitetään opetusta sekä tuetaan jokaisen lapsen kasvua ja oppimista. Opettajan tulee seurata ja arvioida jokaisen lapsen työskentelyä, käyttäytymistä ja oppimisen edistymistä eri osa-alueilla. Jatkuva havainnointi ja monipuolinen dokumentointi ovat arvioinnin välineitä. (EOPS 2014, 20, 29.) Havainnointi on paras menetelmä saada tietoa sekä yksittäisestä lapsesta että koko lapsiryhmästä. Lapsihavainnoinnilla on varhaiskasvatuksessa pitkät perinteet. Aikaisemmin havainnointi keskitettiin erityisongelmia omaaviin lapsiin. Tänä päivänä korostetaan jokaisen lapsen havainnoinnin tärkeyttä. Opettaminen ja oppimisen tukeminen tulee perustua tiedolle, joka on kerätty systemaattisen havainnoinnin avulla. Havainnoissa on huomioitava oppimisen vuorovaikutuksellinen luonne. Havainnointi ja arviointi eivät voi kohdistua ainoastaan yhteen lapseen ja lapsiryhmään vaan myös oppimisympäristöön. (Fuchs & Fuchs 2006, 97–98; Heikka ym. 2009, 44, 48, 75—76.)

Suunnitelmallisella esiopetuksella voidaan edistää lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen suotuisaa kehitystä. Esiopetuksen tärkeänä tavoitteena on varhainen tunnistaminen ja puuttuminen lapsen oppimisen esteisiin ja haasteisiin. Havainnoinnin ja arvioinnin avulla oppimisen tuen tarpeet löydetään. Tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen on tärkeää, jotta oppimisen haasteiden lisääntyminen voidaan estää ja lapsi saa tarvitsemansa tuen oikea-aikaisesti. (Huhtanen 2007, 60; Naukkarinen & Landonlahti 2001, 98—99; Väyrynen 2001, 18.)

3 OPPIMISEN TUKEA ESIOPETUKSESSA

Tässä luvussa esittelen oppimisen tukemista esiopetuksen kontekstissa. Oppimisen tukeminen on muuttunut paljon viime vuosikymmenien aikana siirryttäessä psykomedikalistisesta mallista kohti sosiaalista tuen mallia (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98—99). Esi- ja perusopetukseen kehitettiin erityisopetuksen strategiatyön ja raportin (2007) pohjalta uusi kolmiportaisen oppimisen tuen malli. Kolmiportainen tukimalli pohjautuu inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin. Inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtana on vastata kaikkien oppijoiden tarpeisiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 122.)

3.1 Psykomedikalistisesta mallista kohti sosiaalista mallia

Varhaiserityiskasvatuksessa yhdistyvät varhaiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen toimintatavat. Varhaiserityiskasvatus on muuttunut paljon vuosien saatossa. (Alijoki & Pihlaja 2012, 264.) Muutoksen taustalla ovat vaikuttaneet lisääntyvä tieto varhaisten vuosien tärkeästä merkityksestä lapsen kehitykselle ja oppimiselle sekä inklusiivisen kasvatuksen ja opettamisen ajattelumalli. (Garner 2009, 97—98). Varhaiserityiskasvatuksen ja erityispedagogiikan näkemykset erilaisuudesta ovat aikaisemmin pohjautuneet niin sanottuun psykomedikalistiseen malliin, jossa lääketieteellinen diagnoosi ja siihen suositeltu tuki ovat olleet keskiössä. Ratkaisut on pyritty löytämään erityispalveluista ja ongelmat on sidottu yksilöön. Erityispalveluiden avulla diagnoosin saanut oppilas on pyritty normalisoimaan ja tämän kautta on ajateltu yksilön mahdollisuuksien ja elämänlaadun paranevan. Psykomedikalistisen mallin haasteena on ollut tuen saamisen vaikeudet. Lapset, jotka eivät täytä diagnoosiin tarvittavia

Erityispedagoginen ajattelutapa oppimisen tukemisessa on 2000-luvulla muuttunut psykomedikalistisesta mallista kohti sosiaalista mallia ja inklusiivista kasvatusta. Kokonaan toisiaan poissulkevia nämä kaksi oppimisen tuen mallia eivät ole vaan voivat toteutua lomittain. Sosiaalinen malli ei voi kokonaan sivuuttaa psykomedikalistista mallia. Medikalisaatiota tarvitaan edelleen nyt ja tulevaisuudessa pedagogisten ratkaisujen tukena, sillä oppimisen pulmien geneettisiä, neurologisia ja psyykkisiä alkuperiä ei voida kokonaan unohtaa. (Huhtanen 2011, 58.) Sosiaalisessa tuen mallissa yksilö nähdään ensisijaisesti osana omaa sosiaalista yhteisöään. Inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden

mukaisesti sosiaalisessa mallissa oppimisen tukemisen lähtökohtana on sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja demokraattinen osallisena oleminen. Lapsen osallisuutta tuetaan, kun hänellä luodaan mahdollisuus olla mukana kaikessa toiminnassa omien edellytystensä mukaisesti. Tavoitteena on jokaisen oppilaan oikeus yleisopetuksen puitteissa tapahtuvaan kasvatukseen ja opetukseen. Katse kohdistetaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen. Haasteet yksilöllä nähdään olevan suhteessa ympäristöönsä ja näin ollen myös haasteet voidaan nähdä olevan ympäristössä, ei vain yksilössä. Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Inklusiivisessa kasvatuksessa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen esteitä, kuten kieleen, esteettömyyteen tai oppisen tapoihin liittyviä haasteita pyritään poistamaan. Opetusta tulee tarkastella oppilaan näkökulmasta. Keskiössä on toimintarakenteiden, toimintatapojen sekä pedagogisten menetelmien kehittäminen siten, että ne tukisivat kaikkien oppijoiden kasvua, kehitystä ja mahdollisuutta onnistua opinnoissaan. Ratkaisuna haasteisiin nähdään ympäristön muokkaaminen yksilön tarpeiden mukaan. (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 1—6, 15; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98—99, 122; Viittala 2006, 95; Väyrynen 2001, 18.)

Inklusiivinen kasvatus ei ole vain vaihtoehto vaan inklusiivisuus opetuksen järjestämisessä on suomalaisen lainsäädännön määrittämä periaate (Saloviita 2007, 7). Inklusiivisen kasvatuksen kehitystä ovat ohjanneet sekä kansalliset että kansainväliset sopimukset. Suomi on kaikkien muiden Euroopan maiden tapaan allekirjoittanut Unescon Salamancan sopimuksen (1994), joka on kansainvälisesti merkittävä oppimisen tuen järjestämistä käsittelevä asiakirja. Salamancan sopimus korostaa inklusiivisen kasvatuksen järjestämisen tärkeyttä. Jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus opiskeluun, jossa hänen ainutlaatuisuuttaan arvostetaan. Painopiste on oppilaan vahvuuksissa. Vahvuudet tulee nähdä heikkouksia merkittävämpinä. Inklusiivisella kasvatuksella on tärkeä merkitys myös yhteiskunnallisesti. Sen tavoitteena on vähentää syrjiviä asenteita muuttaa koko yhteiskuntaa suvaitsevampaan suuntaan. (Malinen, Savolainen, Engelbrecht, & Xu 2010, 354; UNESCO 1994, 6–7.)

3.2 Kolmiportaisen tukimallin muovautuminen

Suomessa kiinnitettiin 2000-luvun alkupuolella huomio erityisopetuksessa olevien oppilaiden suureen ja koko ajan kasvavaan määrään. Vuonna 2006 opetusministeriön alaisena aloitti työryhmä, jonka tehtävänä oli erityisopetuksen kehittämistyö. Työryhmän laatima erityisopetuksen strategia (2007) oli tärkeä asiakirja, jonka tarkoituksena oli uudistusten eteenpäin vieminen erityiskasvatuksen kentällä. Strategia painotti painopisteen siirtämistä oppimisen tukemisessa yhä enemmän varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään toimintaan. Kehittämistyön tärkeänä tavoitteena oli oppimisen tuen

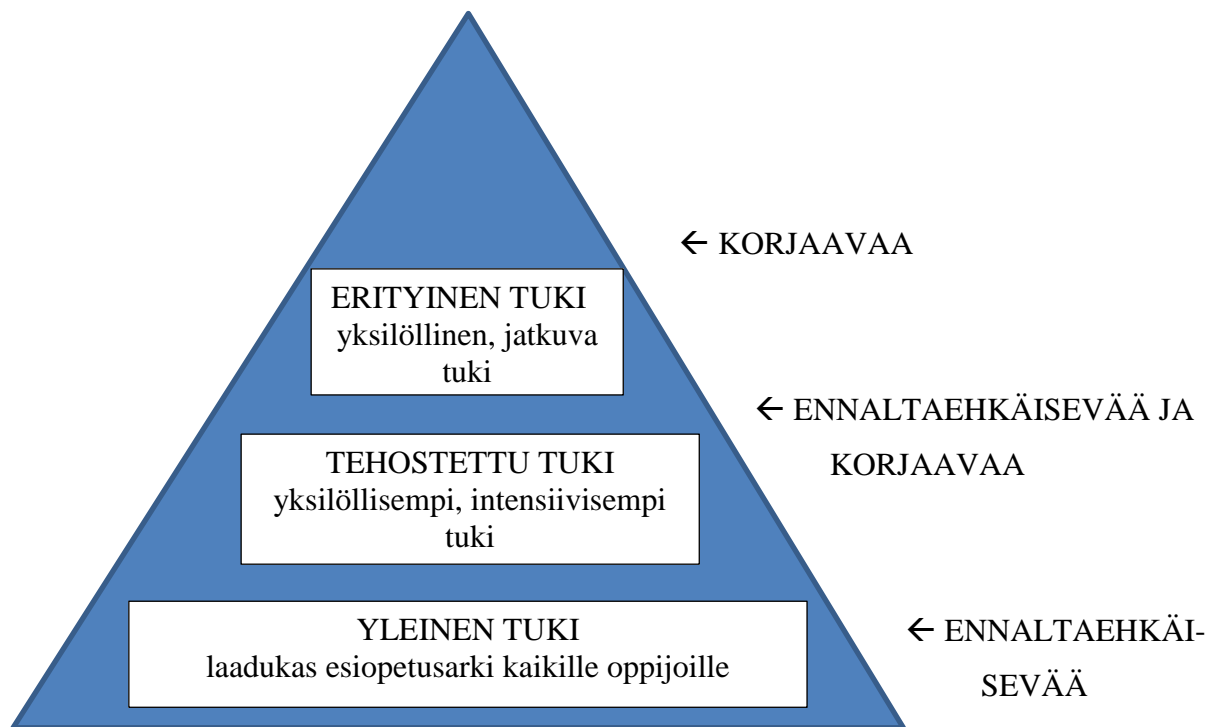
tasa-arvoisuus. Oppijoilla tulee olla samanlaiset mahdollisuudet saada tukea oppimiseensa asuinpaikasta riippumatta. Erityisopetuksen strategian (2007) pohjalta luotiin esi- ja perusopetukseen uusi kolmiportainen tukimalli. Kolmiportainen tukimalli muodostuu yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portaasta. Tukimallin tavoitteina on tuen suunnitelmallisuus, joustavuus ja jatkuvuus. Uusi oppimisen tuen malli otettiin käyttöön Kelpo-hankkeen avulla vuosina 2008—2011. Hankkeen tavoitteena oli uuden erityisopetuksen strategian mukaisten linjausten tuominen paikalliselle tasolle (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori; Lintuvuori, Thunberg, Vainikainen & Österlund 2012, 24.) Kolmiportainen tukimallista säädettiin perusopetuslaissa ja se otettiin käyttöön 1.8.2011. (Sarling & Koivula 2009, 27).

Kolmiportainen tukimalli on saman rakenteinen, kuin Yhdysvalloissa käytössä oleva RTI-tukimalli (Response to intervention). RTI-mallissa, samoin kuin kolmiportaisen tuen mallissa, tukemisen lähtökohtana on tarpeenmukaisesti portaittain intensiivisemmin annettava oppimisen tuki. Keskeistä on oppilaan interventioasteen arviointi säännöllisesti ja tuen muokkaaminen arvioidun perusteella. Tarkoituksena on havaita oppilaiden tuen tarpeet mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. RTI—tukimallin käytön myötä oppilaiden tuen saaminen on nopeutunut. Muodollinen siirto erityisopetukseen poistuu portaittaisen tukimallin myötä tuen alimmilla tasoilla. Tuen tarpeen havaitseminen johtaa tuen antamiseen. RTI-mallin etuina on ollut joustavuus ja intervention painottuminen diagnostiikan sijasta. Sekä Suomen kolmiportainen tuki että Yhdysvalloissa käytössä oleva RTI-malli kuvataan kolmion muodossa ja painopiste on varhaisessa tuessa. (ks KUVIO 1) (Ahtiainen 2012, 26; Fuchs, Mock, Morgan & Young 2003, 159; Mack, Smith & Straight 2010, 19.)

RTI-mallissa tuen tasoja on käytössä tarvittaessa jopa seitsemän, kolmiportaisessa tukimallissa kolme. Lähtökohta on kummassakin tukimallissa sama, tuen alin porraskorkeus on kaikkein levein ja ylin kaikkein kapein. Alimmalla tukiportaalla on huomattavasti enemmän oppilaita kuin ylimmällä tukiportaalla. (ks KUVIO 1.) Sekä RTI-mallissa että kolmiportaisen tuen mallissa ensimmäisellä tasolla (tier 1 tai yleinen tuki) kaikki oppilaat saavat laadukasta opetusta. Oppilaiden yksilölliset oppimisen haasteet huomioidaan ja tukea annetaan kaikille, jotka sitä tarvitsevat esimerkiksi oppimisympäristöä muokkaamalla. Toisella tasolla (tier 2 tai tehostettu tuki) oppilaille tarjotaan jotakin enemmän ja/tai intensiivisemmin, kuten samanaikaisopetuksen aikana saatu säännöllinen erityisopettajan tuki. Kolmannella tasolla (tier 3 tai erityinen tuki) oppilaat saavat yksilöllistä erityisopetusta. Tasolta toiselle siirrytään, kun oppilaalle annettu interventio ei riitä. Tasolta toiselle siirtäminen vaatii aina sekä oppilaan käyttäytymisen että oppimisen systemaattista havainnointia ja arviointia. (Ahtiainen ym. 2012, 26; Fuchs ym. 2003, 159.)

Kolmiportaisen tuen keskeisiä periaatteita ovat varhainen puuttuminen ja varhainen vaikuttavuus (Komi 2011, 25–26). Varhainen puuttuminen tarkoittaa sellaisten keinojen käyttöä, joiden myötä puututaan oppilaan oppimisen ongelmiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Varhainen puuttuminen on harvoin johdonmukaisesti etenevää toimintaa, vaan etenee havainnoinnin myötä prosessin omaisesti. (Huhtanen 2007, 28—30.) Varhaisen puuttumisen avulla pyritään samaan esille kasvun ja kehityksen pulmakohdat ja haasteet mahdollisimman varhain, jotta niihin pystytään puuttumaan mahdollisimman varhain. Tavoitteena on, että oikea-aikaisen tuen myötä oppimisvaikeudet eivät ehdi kasaantumaan ja aiheuttamaan yhä vaikeampia haasteita. Inhimillisten syiden lisäksi myös kustannustehokkuuden näkökulma liittyy varhaiseen puuttumiseen, sillä tehostetun ja erityisen tuen tukimuodot muodostuvat kunnille aina kalliimmiksi kuin varhaisen puuttumisen välineenä toimiva yleinen tuki. Varhaisen puuttumisen lisäksi muita keskeisiä periaatteita kolmiportaisessa oppimisen tukemisessa ovat tarpeenmukaisuus, pedagoginen asiantuntijuus, moniammatillisuus, suunnitelmallisuus, joustavuus ja jatkuvuus. Mitä vahvempaan tukeen siirrytään, sitä enemmän lisääntyvät tuen erityispedagogisuus, yksilöllisyys, intensiivisyys ja pitkäjänteisyys (Komi 2011, 25–26.)

Kolmiportaisessa tukimallissa lähtökohtana on aina laadukas opetus, lapsen kasvua ja kehitystä tukeva toimintakulttuuri ja yhteisöllisyys. Yleinen tuki pitää sisällään ennaltaehkäiseviä toimia. Tehostettu ja erityinen tuki on pääasiassa korjaavaa. Myös tehostetussa tuessa on ennaltaehkäisevän työn piirteitä, sillä sen avulla voidaan ehkäistä erityisen tuen tarvetta. Tuki voi olla joko tilapäistä tai jatkuvaa, tukimuotoja voi olla käytössä joko yksi tai useampi kerrallaan. (Huhtanen 2011, 42–44.) Seuraavassa kuviossa (KUVIO 1) kolmiportainen tukimalli on kuvattuna tyypilliseen tapaan kolmion muodossa. Kuviossa on esillä tuen portaat, portaittain lisääntyvä tuen intensiivisyys sekä tuen luonne kullakin tuen portaalla. Kolmiportainen tukimalli korostaa lapselle tarjottavien tuen portaita, ei sitä kuka lapsi on tukea tarvitseva (Alijoki & Pihlaja 2012, 264).



KUVIO 1. Kolmiportainen tukimallin tuen portaatt ja tuen luonne eri tuen portailla (Ahtiainen ym. 2012, 26, 42—44)

Kolmiportaisessa oppimisen tuen mallissa korostuu esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö sekä vanhempien osallisuus. Tuen tarpeiden tunnistamisessa ja myös tuen suunnittelussa tehdään yhteistyötä tarpeen mukaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai muun erityisasiantuntijan kanssa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tämä yhteistyö nimetään moniammatillisuudeksi. (EOPS 2014, 18, 57; Komi 2011, 26.) Määttä ja Rantala (2010, 160–166) määrittelevät yhteistyön monitahoiseksi yhteistyöksi. Opettajien ja muiden ammattilaisten lisäksi vanhempien tärkeää roolia korostetaan. Päävastuu yhteistyöstä on aina ryhmän lastentarhanopettajalla.

Sosiaalisen tuen mallin mukaisessa inklusiivisessa kasvatuksessa yhdenkään oppijan ei pitäisi jäädä ilman tarvitsemaansa tukea, sillä tuki voidaan aloittaa heti, kun tuen tarve havaitaan. Ulkopuolisen asiantuntija arviota tai diagnoosia ei tarvita. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98—99.) Oppimisen tukeminen vaatii varhaiskasvatuksen ammattilaisilta oikeaa asennetta ja tarvittavan määrän resursseja. Resursseja ovat erilaiset palvelut, välineet, henkilöstö, osaaminen sekä eri hallintorajojen ylittävä yhteistyö kunnissa. Riittävillä resursseilla pystytään vastaamaan heterogeenisen oppijajoukon tarpeisiin. (Huhtanen 2007, 60; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98—99; Väyrynen 2001, 18.)

Perinteinen opettajan työ on muuttunut ja on yhä muuttumassa. Kolmiportaisen tukimallin tavoitteena on oppijoiden oppimisedellytysten parantaminen ja opettajan työn helpottaminen, mutta todellisuudessa uusi tukimalli on lisännyt opettajan työtä. Kolmiportaisen tukimallin myötä korostuu opettajan pedagoginen asiantuntijuus. Ryhmät ovat entistä heterogeenisempia ja opettajan tulee eriyttää ja yksilöllistää opetusta entistä enemmän. Opettaja on vastuussa tuen tarpeiden havaitsemisesta ja tuen aloittamisesta tarpeen mukaan. Aikaisemmin vastuu erityisopetuksesta oli erityisopettajalla. Nykyisin vastuu kaikkien esiopetusryhmässä olevin lasten oppimisen tukemisesta on lastentarhanopettajalla. Lastentarhanopettaja tekee yhteistyötä moniammatillisen tiimin kanssa sekä kasvatusyhteisön sisällä että ulkopuolella. Työn muutos vaatii uusien taitojen ja ajattelutapojen omaksumista. Koko kasvatusyhteisön sitoutuminen muutokseen ja uusiin toimintatapoihin on tärkeää inklusiivisessa kasvatuksessa. Yleisen tuen antaminen edellyttää opettajalta paljon. Kohdatessaan lapsen hänen tulee olla sensitiivinen. Samoin pedagogisia ratkaisuja tehdessään, sillä tukimuotojen tulee olla eriyttäviä ja samalla oppilasta motivoivia. Tärkeää on, että oppilaan itsetunnon ja oppimaan oppimistaidot vahvistuvat. Opiskelijoiden tulee saada jo opettajakoulutuksen aikana kokemuksia lähikouluperiaatteen mukaisesta opetuksen toteuttamisesta, heterogeenisen ryhmän opettamisesta, varhaisesta puuttumisesta, tukitoimien suunnittelusta ja pedagogisesta toteutuksesta sekä moniammatillisesta yhteistyöstä (Erityisopetuksen strategia 2007, 61; Huhtanen 2011, 91—92; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98—99; Väyrynen 2001, 18.)

3.3 Yleinen tuki esiopetuksessa

Yleisellä tuella pyritään ennaltaehkäisemään sekä lapsen oppimis- että sopeutumisvaikeuksia (Oja 2012, 45). Hyvin toimivaa yleistä tukea ei välttämättä edes huomaa. Tämä on tarkoituksenmukaista, sillä yleisen tuen kuuluisi olla sisällytettyinä tarpeen mukaan kaikkeen kasvatukseen ja opetukseen lapsen arjessa. (Alijoki & Pihlaja 2012, 264.) Lapsen tulee saada tukea oppimisen vaikeuksiin, mutta myös esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen tai arjessa selviytymisen haasteisiin. Kasvun ja oppimisen tuen järjestämisessä tulee lähtökohtana olla kunkin lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet sekä oppimiseen ja kehittymiseen liittyvät tarpeet. Esiopetuksessa toimivalla lastentarhanopettajalla on vastuu ryhmästä ja vastuu huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tuentarpeet. (EOPS 2014, 20, Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 29—32.)

Kämpin ja Rautiaisen mukaan (2013, 58) lastentarhanopettajat mieltävät yleisen tuen yksilöllisyyden huomiovana pedagogisena arkena. Esikouluissa toimivat lastentarhanopettajat pitävät varhaista puut-

tumista tärkeänä asiana lapsen oppimisen tuen toteuttamisessa. Huhtasen (2011, 41–45) mukaan varhainen puuttuminen on haaste, johon ei ole kyetty vastaamaan kaikilta osin, siten kuin olisi tarkoituksenmukaista. Hujalan ym. (2012, 16) mukaan varhainen tunnistaminen ja tukeminen toteutuvat esiopetuksessa vaihtelevasti. Tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen ja oppimisen tukeminen aiheuttavat esiopetuksen toteuttajien joukossa ristiriitaisia näkemyksiä. Toisaalta varhainen tunnistaminen toteutuu hyvin, mutta toisaalta siihen kaivataan lisää resursseja. Rinkinen ja Lindberg (2014, 22) on kartoittanut oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan muutoksen vaikutuksia. Päiväkodinjohtajat ja esiopettajat kokevat, etteivät he ole saaneet riittävästi täydennyskoulutusta muutosten tuomien uusien työtehtävien hoitoon. Kämpin ja Rautiaisen (2013) tutkimuksesta käy ilmi, että esiopetuksessa toimivat lastentarhanopettajat kokivat kolmiportaisen tuen mallin periaatteessa hyvänä. Lastentarhanopettajat kokivat uuden tukimallin tuoneen enemmän positiivisia kuin negatiivisia vaikutuksia heidän työhönsä. Lastentarhanopettajat olivat edelleen kuitenkin myös osittain kriittisiä mallia kohtaan ja epäilivät kolmiportaisen tukimallin toimivuutta käytännössä.

Yleistä tukea tulee antaa heti, kun tuen tarve huomataan. Tuen aloittaminen ei edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Onnistuakseen oppimisen tukeminen edellyttää eriyttämistä sekä jatkuvaa lasten havainnointia ja oppimisen arviointia. Näin lapsella ilmeneviin oppimisen haasteisiin ja vaikeuksiin pystytään vastaamaan mahdollisimman nopeasti. (EOPS 2014, 20, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2007, 29–32.) Tuen tarvetta ja tarkoituksenmukaisuutta arvioidaan suunnitelmallisesti. Jos lapsen tuentarve on vähentynyt tuen ansioista, voidaan tukea muokata paremmin tarpeita vastaavaksi. Jos tuen tarvetta ei enää ole, se lopetetaan. Jos tuen tarve lisääntyy ja yleisen tuen muodot eivät tunnu riittävilta, laaditaan lapselle pedagoginen arvio. Pedagogiseen arvioon kirjataan lapsen vahvuudet, tuen tarpeet, toteutunut tuki ja arvio sen toteutumisesta. Arvio käsitellään vanhempien ja mahdollisesti moniammatillisen tiimin kesken ja päätetään joko tehostettuun tukeen siirtämisestä tai yleisen tuen jatkamisesta. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 44, 48, 75–76; Huhtanen 2011, 44; 264–265; EOPS 2014, 21–22, 45.)

3.3.1 Arviointi tuen tarpeiden tunnistamisen välineenä

Oppimisen arvioinnin tulee olla oppimista tukevaa ja kokonaisvaltaista, pitäen sisällään oppimisen tiedolliset, taidolliset, sosiaaliset ja emotionaaliset osa-alueet. Arviointi ei saa olla lasta leimaavaa ja se ei saa aiheuttaa lapselle negatiivisia vaikutuksia. (EOPS 2014, 20, 29; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 17.) Turhan usein oppimisvaikeuksien arviointiprosessi ei etene toivotulla

tavalla, vaan päättyy ongelmien tunnistamiseen. Arvioinnilla on tärkeä merkitys oppijan taitojen alkukartoituksessa ja tukitoimien suunnittelussa, mutta arvioinnin tulisi jatkua myös tuen antamisen aikana. Näin pystytään seuraamaan lapsen kehitystä ja muokattua tukea tarpeen mukaan heti tarpeen ilmetessä. (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 303; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98—99.)

Esiopetusryhmässä tehdyn arvioinnon lisäksi myös vanhempien havainnot on tärkeä ottaa huomioon. Kaikille esiopetusikäisille lapsille laaditaan esiopetusvuoden alkupuolella henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelmaan kirjataan lapsen vahvuudet, mahdolliset tuen tarpeet ja oppimistavoitteet esiopetusvuodelle. Myös käytössä olevat ja suunnitellut oppimisen tuen muodot tulee kirjata suunnitelmaan. Oppimissuunnitelmalla on tärkeä tehtävä jo yleisen tuen portaalla. Sen myötä pienetkin tuen tarpeet tulee huomioida. Oppimissuunnitelman laadinta vahvistaa lapsen mahdollisuutta ja oikeutta tukeen jo yleisen tuen portaalla. (Huhtanen 2011, 44.)

Kämpin ja Rautiaisen (2013, 59) mukaan arviointi painottuu esiopetuksessa lähinnä havainnointiin, vaikka käytössä olisi monenlaisia arviointivälineitä oppimisen arviointiin. Ylöjärvellä on kaikissa esiopetusryhmissä käytössä samat arviointilomakkeet. Matemaattisia valmiuksia testataan Makeko 1 ja 2 avulla, lukivalmiuksia arvioidaan käyttäen Lukimato-tehtävistöä. Käytössä on myös Arjen tuki-lomakkeisto, jossa osa-alueina ovat muun muassa sosioemotionaaliset, motoriset ja hahmottamisen osa-alueet. KPT:n eli käsitteellisen piirrostartkailun tarkoituksena on saada havainnoitua muun muassa lapsen tapaa toimia, kykyä kuunnella ja pitää mielessä ohjeita. Tämän lisäksi KPT antaa tietoa siitä, miten lapsi pystyy keskittymään, suuntaamaan tarkkaavuuttaan ja työskentelemään itsenäisesti. Näiden lisäksi esiopetuksessa on käytössä arjen tuki-lomake (Liite 1). Arjen tuki lomakkeessa on luettelo kasvun ja oppimisen tuen muotoja. Kyseisiä tukimuotoja on tarkoitus käyttää lapsen oppimisen tukena tarpeen mukaan. Tukimuotoja on oppimisympäristön muokkaamisen, opetus- ja toimintatapojen muokkaamisen sekä kodin ja lähiympäristön kanssa tehtävän yhteistyön osa-alueilta.

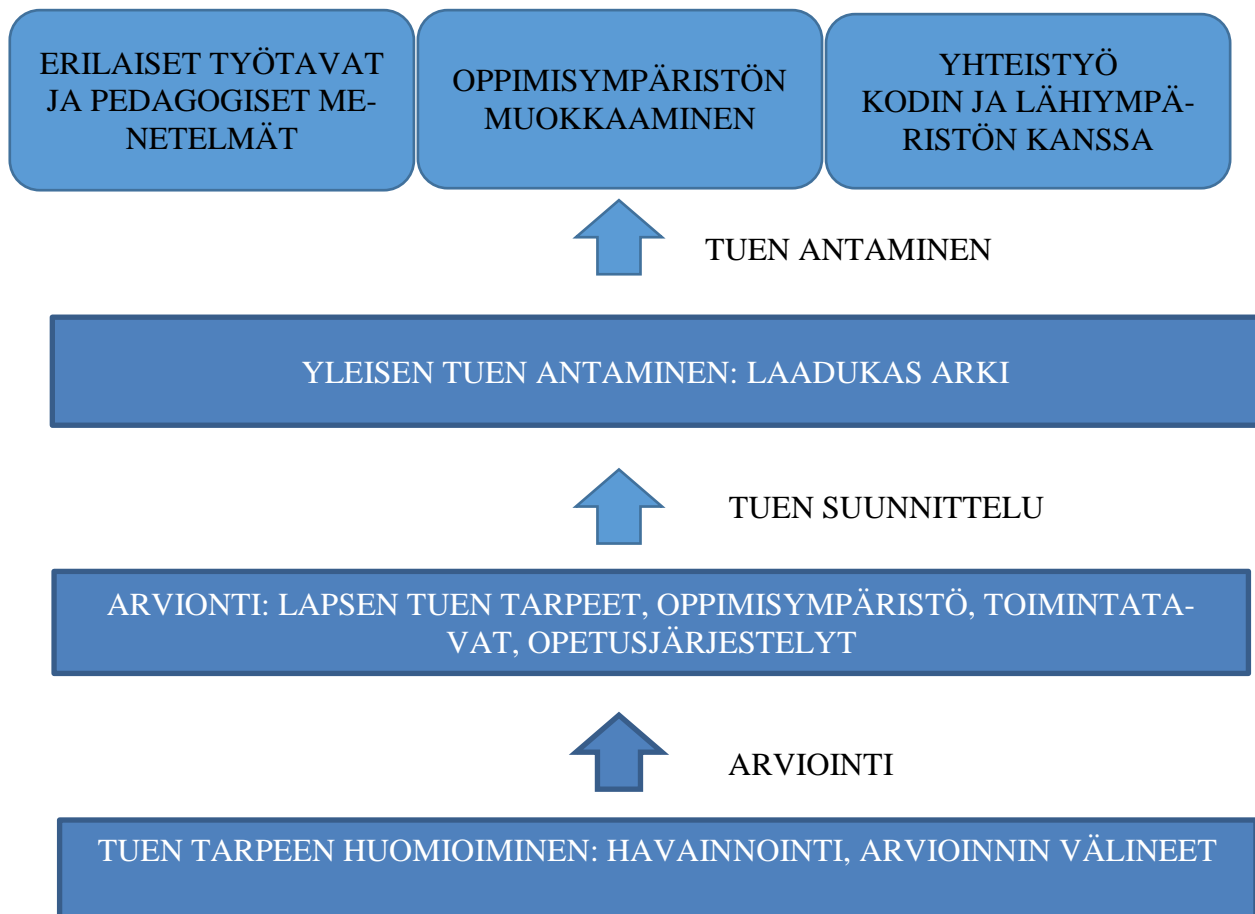
3.3.2 Yleisen tuen muodot

Yleinen tuki on yhtä kuin laadukas esiopetus. Tuen antamisen tulee onnistua tarpeen mukaan lapsen omassa ryhmässä osana normaalia esiopetusta. Yleisen tukeen voi kuulua esimerkiksi lapsen yksilöllisiin tarpeisiin soveltuvia materiaaleja ja välineitä tai osa-aikaista erityisopetusta. Tuen tarvetta arvioitaessa ja tukea suunniteltaessa, ei tulisi pohtia lapsen tuen tarpeita vain lapsesta käsin, vaan huomio tulee kiinnittää myös käytettyihin toimintatapoihin, opetusjärjestelyihin ja oppimisympäris-

töön. Arvioinnin jälkeen pohditaan voidaanko eri osa-alueita muokkaamalla, kuten oppimisympäristöön tehdyillä muutoksilla, löytää lapselle paremmin sopivia ratkaisuja. Yksinkertaisimmillaan voidaan esimerkiksi pohtia istumapaikkoja uudelleen tai muokata päiväjärjestystä. Voisiko istumajärjestystä muuttamalla saada lapselle paremmat edellytykset keskittymiseen tai voisiko toisenlaisella päiväjärjestyksellä saada paremmin kyseisen lapsen jaksamisen haasteita helpotettua? Lapselle voidaan tarjota myös aikuisen suoraa tukea, kuten katsekontaktia ja yksilöllisiä ohjeita. Arjessa voidaan käyttää sanallisen kommunikoinnin tukena kuvallista viestintää ja ennakkoinnin avulla lapsen oman toiminnan ohjaukseen liittyviä taitoja pyritään vahvistamaan. (Ahtiainen ym. 2012, 53; Alijoki & Pihlaja 2012, 264–265; Brotherus 2004, 280—281; EOPS 2014, 57.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 57) yleisen tuen muodoiksi on nimetty erilaiset työtavat ja pedagogiset menetelmät, ryhmien muunteleminen tarpeiden mukaan, sekä kasvatushenkilöstön yhteistyö. Kasvatushenkilöstön yhteistyö on yhteistyötä sekä kasvatusyhteisön jäsenten kesken että kasvatusyhteisön ulkopuolisten asiantuntijoiden kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai perhetyöntekijän kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan (veo) kanssa tehtävä yhteistyö on säännöllistä ja jatkuvaa. Muiden asiantuntijoiden kanssa yhteistyötä tehdään tarpeen mukaan. Vanhempien kanssa yhteistyö on luonnollinen osa esiopetusarkea. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan (veo) työpanos jakautuu käytännössä monen ryhmän kesken ja on suurimmaksi osaksi konsultoivaa. Yhteistyö veon kanssa esiopetuksessa voi olla myös samanaikaisopetusta tai yksilö-/pienryhmäopetusta. Ylöjärven kaupungin esiopetussuunnitelmassa (2011, 19) on yleisen tuen muotoina lueteltu: joustavat ryhmittelyt tarpeen mukaan, joko pienryhmä- tai yksilötyöskentelyn; opetuksen eriyttäminen; samanaikaisopetus ja oppimisympäristön muokkaaminen tarpeen mukaan. Arjen tukimuotoina on selkeä päiväjärjestys, hyvä vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjauksen tuki ja ryhmätoiminnot, sekä oppilashuoltoryhmä.

Seuraavassa kuviossa (KUVIO 2.) on kuvattu yleisen tuen prosessin eteneminen tuen tarpeen huomioidmisesta tuen antamisen muotoihin.



KUVIO 2. Yleisen tuen prosessi ja tukimuotojen luokittelua (mm. Ahtiainen ym. 2011; EOPS 2014)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kolmiportainen tukimalli on ollut oppimisen tukemisen malli esi- ja perusopetuksessa vuodesta 2011. Tukimalli on varsin uusi, mutta sen olisi pitänyt tulla tutuksi ja käytössä olevaksi oppimisen tukemisen malliksi esiopetusryhmissä työskenteleville lastentarhanopettajille. Esiopetuksessa toimivat lastentarhanopettajat vastaavat toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta ja ovat vastuussa myös yleisen tuen antamisesta esiopetusryhmässään (Karila & Nummenmaa 2001, 29—31). Tutkimukseni tavoitteena on esiopetuksessa toimivia lastentarhaopettajia haastatteleamalla selvittää heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään yleisen tuen toteuttamisesta esiopetuksessa.

Lapsen kasvu ja oppiminen sekä kolmiportainen tukimalli, ovat laajoja aihealueita (Vehviläinen (2013, 52). Yleisen ja tehostetun tuen kehittäminen tulisi olla kolmiportaisen tukimallin kehittämisen keskiössä esi- ja alkuopetuksessa (Erityisopetuksen strategia 2007, 59). Tällä hetkellä kolmiportaisesta oppimisen tuesta on vielä vähän tutkimustietoa. Pääpaino tehdystä tutkimuksesta ja selvitystyöstä on painottunut tehostettuun ja erityiseen tukeen perusopetuksen kontekstissa. Esiopetuksessa olevia varhaiseen tukeen liittyviä toimivia käytäntöjä on syytä kartoittaa. Esiopetuksessa annettavan yleisen tuen antamisen kartoittaminen on tärkeää, jotta oppimisen tuen antamista pystytään kehittämään (Kämppi ja Rautiainen 2014, 66).

Tutkimukseni avulla pyrin saamaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten yleistä tukea toteutetaan esiopetuksessa?
2. Millaiset tekijät ovat keskeisiä yleisen tuen antamisessa esiopetuksen arjessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen teemana ovat yleisen tuen antamisen prosessi ja lastentarhanopettajien antaman yleisen tuen muodot. Toisen tutkimuskysymyksen teemana ovat tekijät, jotka vaikuttavat yleisen tuen antamiseen. Tämän kysymyksen kohdalla pyrin myös saamaan esille esikoulussa toimivien lastentarhanopettajien kehittämis ehdotuksia liittyen yleisen tuen antamiseen.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni luonnetta ja toteuttamista. Tarkoitus on välittää lukijalle tietoa siitä, miten tutkimus on suoritettu. Aluksi esittelen tutkimuksen luonnetta ja perustelen tutkimusotteeni valintaa. Esittelen myös aineiston keruuta ja analyysin vaiheita. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja. Tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti oma kiinnostus esikoululaisen oppimista ja oppimisen tukemista kohtaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 261.)

5.1 Tutkimuksen luonne

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ei muodostu mistään tietyistä metodologiasta tai tutkimusmenetelmästä, vaan se pitää sisällään monenlaisia traditioita, lähestymistapoja, aineistoja ja analyysimenetelmiä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on kuvata todellista elämää. Päämääränä on kuvata elämän ja todellisuuden monimuotoisuutta, tavoittaa ihmisten näkemys tutkittavasta ilmiöstä ja saada esiin ihmisten antamien merkitysten kautta kokonaisvaltainen käsitys tutkittavasta aiheesta. Tutkimukseni kohteena olivat lastentarhanopettajien näkemykset ja kokemukset yleisen tuen antamisesta esiopetuksessa. Tästä syystä tutkimukseni luonne oli laadullinen. Laadullinen tutkimus on tarkoituksenmukainen valinta tutkimukseen, kun kyseisen tutkimuksen aihepiiristä on tehty vähän tutkimusta aikaisemmin Tutkimukseni aiheena oleva kolmiportainen tukimalli ja siihen kuuluva yleinen tuki, ovat juuri tällaisia suhteellisen uusia ja vähän tutkittuja asioita. (Hirsjärvi ym. 2014, 138, 160—162; Kiviniemi 2001, 68.)

Laadullinen tutkimus rakentuu tutkittavasta aiheesta aiemmin tehdyistä tutkimuksista ja niiden kautta muotoilluista teorioista. Tutkimukseni aiheena on esiopetusikäisten lasten oppimisen tukeminen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu kahdesta teemasta, jotka ovat lasten oppiminen ja oppimisen tukeminen esiopetuksessa. Laadullinen tutkimus on prosessi, joka ei aina etene selkeästi vaihe vaiheelta, vaan tutkimuksen edetessä tutkimukseen liittyvät ratkaisut kuten aineistonkeruumenetelmä

ja analyysitavat muovautuvat joustavasti. Tutkimuksen teon edetessä tutkimukseni teoriaosuus täydentyi ja tutkimuskysymykset tarkentuivat, jotta kokonaisuudesta tuli johdonmukainen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimus ei etene valmiiksi asetetun olettamuksen varassa. Tutkijan tulisi arvioida työtään kriittisesti ja oppia uutta tutkimuksen teon edetessä. (Eskola & Suoranta 1998, 12—14.)

Tärkeällä sijalla laadullisessa tutkimuksessa ovat empiirinen aineisto sekä tutkijan oma ajattelu ja päättely (Töttö 2004, 9). Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija on useimmiten itse aineiston keruun väline. Näin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimuksen edetessä tutkijan tietoisuudessa. Tämä voi sekä haastaa että hyödyttää tutkijaa. (Kiviniemi 2010, 70.) Kolmiportainen tutkimusmalli on minulle tuttu oppimisen tuen malli oman työkokemukseni kautta. Koen, että kokemustani esiopetuksen kontekstissa Ylöjärvellä oli hyötyä tutkimuksen teossa. Käytössä olevat lomakkeet olivat minulle tuttuja samoin esiopetusarkeja. Varsinkin haastattelutilanteissa ja tutkimuksen tuloksia analysoidessa koen omasta kokemukseni olleen hyötyä.

Tutkittavien joukko on laadullisessa tutkimuksessa usein pieni, joten tieteellisyyden kriteeriksi muodostuu useimmiten tutkimuksen laatu. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tutkimustulosten laaja yleistettävyyttä, vaan kyseisten tapausten ymmärtäminen. Laadullisin tutkimusmenetelmiä käytetään on mahdollisuus saada pienestä tutkittavien joukosta monipuolinen ja yksityiskohtainen aineisto. Pienestä tutkittavien joukosta tutkiminen lisää kyseisten tapausten tai ilmiön ymmärtämistä, mutta vähentää samalla mahdollisuutta yleistää tutkimustuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat ovat aina yksittäisiä ja näin tutkimustuloksetkin ovat aina yksittäisistä. Tutkimuksen yksittäisistä tuloksista tekee se, että tutkimuksessa saatu tieto ei ole sidottu niihin yksittäisiin, joista tutkimus on saatu. Tämä vaatii tutkimuskohteen huolellista käsitteellistämistä. (Eskola & Suoranta, 1998, 16—19, 61; Patton 2002, 14.)

5.2 Aineiston keruu

Tutkimusta tulisi tehdä aina kyseiseen tutkimukseen sopivalla menetelmällä (Eskola ja Suoranta 1998, 14). Laadullisen tutkimuksen aineistonhankinnassa käytetään usein sellaisia menetelmiä, joiden avulla tutkittavana olevien henkilöiden näkökulmat pääsevät hyvin esille. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi haastattelut, havainnointit ja erilaiset dokumentit. (Hirsjärvi ym. 2014, 161–164.) Laadullisen tutkimuksen aineiston hankinta toteutetaan useimmiten kenttätyönä. Tutkimuksen suo-

rittaja kerää aineiston useimmiten tutkimuksen osallistujalle tutussa ympäristössä. (Eskola & Suoranta, 1998, 16—19.) Tutkimukseni aineiston keräsin haastattelemalla. Haastattelun valitsin aineiston keräämiseen menetelmäksi tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimustehtävän pohjalta. Haastattelu oli perusteltu aineiston keräämisen muoto tutkimuksessani, sillä haastattelu on tarkoituksenmukainen aineiston keruumenetelmä, kun tutkimuksen tarkoituksena on saada selville mitä tutkittavat ajattelevat, tuntevat, kokevat ja uskovat. (Hirsjärvi ym. 2014, 193). Esiopetuksessa toimivat lastentarhanopettajat ovat parhaita tiedon antajia, kun tutkimuksen aiheena on yleisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa. Tästä syystä valitsin tutkimusjoukkoni esiopetuksessa toimivista lastentarhanopettajista (N=5). Tutkimukseen osallistuvien lastentarhanopettajien tuli olla päteviä antamaan esiopetusta ja heidän tuli olla työskennellyt esiopetusryhmässä koko kuluvan lukuvuoden ajan.

Tutkimukseni haastattelut olivat teemahaastatteluja. Teemahaastattelua pidetään lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuotona. Teemahaastattelussa ei edetä etukäteen laadittujen yksittäisten kysymysten mukaan, vaan haastattelu etenee tutkijan valitseminen teemojen myötä. Teemahaastattelu rakentuu tutkimuksen tutkimustehtävän kannalta keskeisten teemoista ja niihin liittyvistä tarkentavista kysymyksistä. Tutkimukseni teemoiksi määrittelin tutkimuskysymysten pohjalta yleisen tuen prosessin, tuen toteuttamisen muodot, tuen antamiseen vaikuttavat tekijät sekä mahdolliset kehittämisen osa-alueet. Teemahaastattelulle ominaiseen tapaan kävin läpi kyseiset teemat jokaisen haastateltavan kanssa, vaikka teemojen läpikäyminen ei edennytkään kaikkien kanssa samassa järjestyksessä. Teemahaastattelussa ei ole tarkoitukseen edetä jokaisen haastateltavan kanssa saman kaavan mukaan, kunhan kaikkien kanssa käsittelee samat teemat. Nopeimmillaan haastattelu kesti 43 minuuttia ja pisimmillään 1h 15 minuuttia. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 47–48.)

Tutkimuslupaa hain Ylöjärven kaupungilta. Luvan saatuani otin yhteyttä sähköpostilla kymmeneen päiväkodin johtajaan satunnaisella otannalla. Neljä päiväkodin johtajaa vastasi viestiini ja heidän kautta sain seitsemän lastentarhanopettajan yhteystiedot. Lastentarhanopettajiin otin yhteyttä niin ikään sähköpostilla. Viisi sähköpostin saaneista lastentarhanopettajista vastasi ja kaikki heistä olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun. Haastattelut toteutin kahden viikon aikana huhtikuussa 2016. Ennen ensimmäistä haastattelua, tein harjoitushaastattelun. Harjoitushaastattelun tarkoituksena oli saada kokemusta haastattelusta ja mahdollisuus korjata mahdollisia teemahaastattelurungon heikkouksia vielä ennen varsinaisia haastatteluja. Haastattelut suoritettiin tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien työpaikoilla rauhallisessa tilassa. Haastattelut nauhoitin kahdella eri laitteella. Haastattelutilanteiden nauhoittaminen on suositeltavaa, sillä nauhoitetun aineiston avulla haastattelijan on mahdollisuus palata aineistoon tarkasti jälkikäteenkin. Nauhoitettu aineisto mahdollistaa myös

tutkimustulosten tarkan raportoinnin. Haastattelujen nauhoittamisen lisää näin tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72–73; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14–15.)

Tutkimuksen pätevyyttä voi parantaa käyttämällä samassa tutkimuksessa useampaa menetelmää. Tutkimuksessani haastattelun loppupuolella jokainen tutkimukseen osallistuja täytti arjen tuki-lomakkeen. (Liite 1). Lomakkeessa on listattu tukimuotoja, joita voi käyttää yleisen tuen muotoina. Tällaisen strukturoidun lomakkeen käyttö tutkimuksessa kuuluu määrällisen tutkimuksen perinteeseen. Kahden menetelmän yhdistämisestä samassa tutkimuksessa käytetään termiä triangulaatio. (Hirsjärven ym. 2014, 193–194, 233.) Strukturoidun lomakkeen haastattelun rinnalle valitsin tutkimukseeni siitä syystä, että tällä tavalla pyrin kartoittamaan mahdollisimman laajasti kaikki tuen muodot, joita lastentarhanopettajat toteuttavat. Kaavakkeen avulla tutkimukseen osallistujat saivat haastattelun loppupuolella pohtia vielä uudelleen arjen eri tilanteissa käyttämiään tuen muotoja. Huomionarvoista on, että jokainen tutkimukseen osallistuja rastitti useita sellaisia kohtia arjen tuki-lomakkeesta, joita he eivät olleet aikaisemmin haastattelun aikana tuoneet esille.

Jokainen haastatteluun osallistuja tutustui ennen haastattelua informaatiokirjeeseen (Liite 2) ja allekirjoituksellaan vahvisti osallistumisensa tutkimukseen. Haastattelun alussa tein muutamia taustakysymyksiä ja kävin läpi tutkimuksen tarkoitusta. Taustakysymysten myötä sain tietoa sekä tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista että niistä esiopetusryhmistä, joissa kyseiset lastentarhanopettajat työskentelivät. Taustakysymykset toimivat myös niin sanottuina lämmittelykysymyksinä, joihin kaikkien haastateltavien oli helppo vastata ja näin niiden käyttö haastattelun aluksi oli tarkoituksenmukaista. (Hirsjärvi 2014, 211.)

Kaikki viisi haastateltavaa olivat naisia. Iältään he olivat 39–48 vuotiaita. Koulutukseltaan heistä yksi oli sosiaalikasvattaja, kaksi kasvatustieteen kandidaatteja ja kaksi lastentarhanopettajaa. Esiopetuksen perusopinnot (25op) oli kaikilla suoritettuna, joten kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat päteviä antamaan esiopetusta. Työkokemusta haastateltavilla oli vähimmillään 2,5vuotta, enimmillään 13 vuotta. Esiopetuskokemusta heillä oli vähimmillään 1v 8kk, enimmillään 13 vuotta. Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien taustatiedot on esitetty seuraavassa Taulukossa. (Taulukko 1)

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot.

LASTENTARHANOPETTAJA			
Koulutus	Ikä (v)	Työkokemus	Työkokemus esiop.
kasvatustieteen kandidaatti	39	14v	5v
sosiaalikasvattaja	44	18v	13v
lastentarhanopettaja	44	8v	5v
kasvatustieteen kandidaatti	46	2v 6kk	1v8kk
lastentarhanopettaja	48	7v	3v

Esiopetusryhmissä oli 10–18 lasta. Kaikki esiopetusryhmät toimivat päiväkotien yhteydessä. Kahdessa näistä viidestä ryhmästä oli apuna osa-aikainen lähihoitaja, kahdessa apuna oli osa-aikainen avustaja. Osa-aikaiset työntekijät olivat mukana toiminnassa yleisemmin järjestetyillä oppimistuoki-oilla. Yhdessä ryhmässä lastentarhanopettajan työparina toimi kokoaikainen lähihoitaja. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia näissä ryhmissä ei ollut, tehostettua tukea saavia lapsia oli kolmessa ryhmässä, jokaisessa yksi. Kahdessa ryhmässä ei ollut erityistä tai tehostettua tukea saavia lapsia lainkaan. Esiopetusryhmien taustatiedot on kerätty seuraavaan Taulukkoon (Taulukko2).

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien esiopetusryhmien tiedot.

ESIOPETUSRYHMÄ		
Lasten lkm	Henkilökunta	tehostetun tuen lapsi lkm
10	lastentarhanopettaja + osa-aikainen lähihoitaja	1
11	lastentarhanopettaja + osa-aikainen lähihoitaja	0
13	lastentarhanopettaja + osa-aikainen avustaja	1
16	lastentarhanopettaja + osa-aikainen avustaja	1
18	lastentarhanopettaja + kokoaikainen lähihoitaja	0

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on saada vastaukset tutkimuskysymyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. (Alasuutari 1999, 39–40.) Tutkijan tulee analyysiaan aloittaessa kääntää katse tutkimuskysymyksiin ja karsia pois kaikki epäolennainen. Jokaisella tutkijalla on oma tapansa jakaa ja yhdistellä tietoa. Omaa tapaa voi käyttää, kunhan työssä etenee johdonmukaisesti. (Vilka 2005, 141.)

Laadullisessa tutkimuksessa on harvoin käytössä vain yksi analyysitapa. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota on mahdollista käyttää kaikenlaisessa laadullisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysia voi tehdä kolmella tavalla, joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöistä analyysia on vaikea toteuttaa puhtaasti aineistolähtöisesti, sillä ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti tiedossa ja hyväksytty. Tätä ongelmaa on pyritty ratkaisemaan teoriaohjaavan analyysin avulla. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät ohjaa tutkimusta niin tiiviisti kuin teorialähtöisessä analyysissä. Teoria on kuitenkin apuna analyysin etenemisessä ja aikaisempi tieto vie uuden tiedon luo, ei vain testaa vanhaa teoriaa. Aineiston analyysi alkaa teoriaohjaavassa analyysissä aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa otetaan mukaan vanha teoriapohja. Teoriaohjaavassa analyysissä ovat tiiviisti lomittain aineistolähtöisyys ja aikaisemmista tutkimuksista rakentunut teoria (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96—97.)

Tutkimukseni aineistoa analysoin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen. Aluksi litteroin saamani aineiston sanasta sanaan. Litteroinnin jälkeen luin aineiston läpi ja kuuntelin tallenteet vielä kerran. Tämän jälkeen aloitin tematisoinnin eli ryhmittelin aineiston tutkimuksen tutkimustehtävän teemojen mukaan. Keskeisimmiksi teemoiksi muodostuivat yleisen tuen toteuttaminen sekä tuen antamiseen vaikuttavat tekijät. Tuen toteuttamisen alateemoiksi muodostuvat tuen eri tulkinnat, oppimisen tukemisen prosessi ja tuen muodot yleisen tuen portaalla. Tuen antamiseen vaikuttavien tekijöiden alateemoiksi muodostui tuen antamista helpottavat ja haastavat tekijät. Tematisoinnin jälkeen luin aineiston jälleen uudelleen läpi ja värikoodaten poimin aineistosta kunkin teeman alle kuuluvia sanoja, lauseita ja ajatuskokonaisuuksia. Poimituihin kohtiin lisäsin haastateltavien tunnuksen Lto1—Lto5. Näin pystyin palaamaan kyseiseen haastatteluun helposti myös myöhemmin. Tämän jälkeen luokitelin teemoja vielä pienempiin osiin, kuten yleisen tuen toteuttamista yleisen tuen prosessiin ja tuen muotoihin.

Tematisoinnin jälkeen on kaksi tapaa jatkaa analyysia, joko vaakasuoraan tai pystysuoraan. Vaakasuora eteneminen etenee haastateltava kerrallaan ja pystysuora eteneminen teema kerrallaan. (Eskola 2010, 193—194.) Tein analyysia pystysuoraan eli jokainen teema kerrallaan. Jokaiseen teemaan poimin asioita jokaisesta haastattelusta mahdollisimman huolellisesti. Keräsin poiminnot aineistosta taulukoihin, jokaisen teeman omaansa. Tämän jälkeen pelkistin eli redusoin kyseiset poiminnot ja uudelleen järjestelin poiminnot samankaltaisuuksien mukaisesti ja sain aikaan alaluokkia. Tätä vaihetta kutsutaan klusteroinniksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109—110). Kyseistä työvaihetta olen kuvannut seuraavassa Taulukossa (Taulukko 3). Taulukossa analyysin kohteena ovat käytössä olevat yleisen

tuen muodot. Alaluokkina käytin tässä samaa jaottelua, kun Ylöjärvellä käytössä olevassa arjen tuki-lomakkeessa (Liite1) on käytetty. Kyseistä lomaketta käytin osana aineiston hankintaa.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston analyysin vaiheista.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
”Pyritään aina kertoon lapsille, mitä seuraavaksi niiltä odotetaan.”	ennakointi	pedagoginen menetelmä
”Hetimitä syksyllä on tärkeä miettiä arvot ja sitten yhteiset säännöt ja toimintatavat, että kaikki tietää, miten toimii.”	yhteiset säännöt ja arvot	kasvatusyhteisön yhteistyö
”ulkoilun porrastus muiden ryhmien kesken”	tilojen jakaminen	kasvatusyhteisön yhteistyö
”Toimintaohjeiden pilkkominen tiettyjen lasten kohdalla, että se keskittyminen suuntautuu siihen tehtävään”	ohjeiden pilkkominen	pedagoginen menetelmä
”sen positiivisen kautta... ja sit vanhemmille päin sama juttu”	positiivinen palaute lapsesta vanhemmalle	yhteistyö lähiympäristön kanssa

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Jokaisessa tutkimuksessa pyritään arviomaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkijan toiminnan tulee olla uskottavaa. Tutkijan tulee esitellä tutkimuksen aikana tekemiään valintoja ja noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä koko tutkimuksen teon ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Tutkijan tulee olla huolellinen tutkimusta tehdessään ja tutkijan tulkintojen tulee vastata tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä (Hirsjärvi ym. 2014, 290).

Tutkimuksen eettisyys pitää sisällään tutkimuksen lupa-asiat sekä niin sanotun hyvän tieteellisen käytännön toteuttamisen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkijan tulee olla tietoinen ja hänen tulee noudattaa tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Hyvä tieteellinen käytäntö pitää si-

sällään muun muassa tutkittavien informoinnin ja oikeanlaisen kohtelun, sekä anonymiteetin ja luottamuksellisuuden. Tulosten kirjoittamisessa, entisiin tutkimuksiin viitattaessa ja koko tutkimusprosessin raportoinnissa tulee tutkijan toimia siten, että niistä välittyy totuudenmukainen kuva tutkimuksen etenemisestä. (Hirsjärvi ym. 2014, 23–24; Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–126.) Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen lisää tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Tutkimuksen tulee olla eettisesti ehyt. Ilman eettisten käytänteiden noudattamista tutkimuksen uskottavuus on varsin vähäinen. Vastuu eettisyydestä ja rehellisyydestä on tutkijalla. (Kuula 2006, 34.)

Olen esitellyt tutkimukseni vaiheita avoimesti ja pyrkinyt perustelevaan tekemiäni valintoja. Tutkimukselleni hain ja sain tutkimusluvan Ylöjärven kaupungilta ennen aineiston hankintaa. Kaikki osallistujat osallistuivat tutkimukseeni vapaaehtoisesti. Ennen haastattelua tutkimukseen osallistujat saivat tietoa tutkimuksestani sekä suullisesti että informointikirjeen (Liite 2) muodossa. Osallistujat saivat tiedon mahdollisuudesta lopettaa tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Aineiston anonymisoinnin tein heti litteroinnin yhteydessä ja aineistoa olen käsitellyt luottamuksellisesti koko tutkimusprosessin ajan. Tutkittavien anonymisoinnissa käytin erityistä huolellisuutta. Kukaan haastatteluun osallistuja ei ole tunnistettavissa tutkimuksen raportista. Nimikoin haastatteluun osallistuneet juoksevalla numerolla Lto1-Lto5. Arvoin järjestyksen eli tunnuksen numero ei kerro haastattelu järjestyksestä. Laadulliselle tutkimusotteelle tyypilliseen tapaan toimin itse aineiston kerääjänä. Pyrin toimimaan jokaisen tutkimukseen osallistuneen kanssa samalla tavalla, jotta kaikilla olisi ollut yhtäläiset mahdollisuudet osallistua tutkimukseen. Jokainen tutkimukseen osallistuja sai valita rauhallisen haastattelu ympäristön ja etenin kaikkien kanssa läpi saman teemahaastattelurungon. Aineiston hankintaa ja analyysia olen kuvannut taulukoiden muodossa. Tällä olen pyrkinyt selkeyteen ja avoimuuteen. Myös tuloksia esittelen osittain taulukoiden muodossa, jotta aineiston sisältö olisi mahdollisimman tarkasti näkyvissä. Tutkimuksen raportoinnin olen pyrkinyt tekemään täsmällisesti ja huolellisesti. Tutkimukseni luotettavuuteen olen pyrkinyt myös lisäämällä tekstiin suoria lainauksia sitaattien muodossa. Sitattien tehtävä on elävöittää tekstiä ja samalla tuoda lukijalle selväksi, miten tutkijana olen päässyt kyseisiin tuloksiin.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia tutkimustehtävän teemojen mukaisesti. Tutkimuksen tulososassa yhdistyy parhaimmillaan kolme tutkimuksen teon keskeisintä asiaa: aikaisemmin tehdystä tutkimuksesta harkiten rakennettu tutkimustehtävän perusta, uuden tutkimuksen myötä saadut tulokset sekä tutkijan erittelevä, kokonaisnäkemystä kohti menevä tulkinta. Tärkeällä sijalla ovat selkeys ja täsmällisyys. (Hirsjärvi ym. 2014, 262.)

6.1 Yleisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa

Kolmiportaisen tuen malli ja tukimallin sisältämät oppimisen tuen kolme porrasta ovat käytössä esiopetuksessa. Oppimisen tukea toteutetaan kolmiportaisen tukimallin mukaisesti ja tukea annetaan jokaisella tuen portaalla tarpeen mukaan. Yleisen tuen tulkinnassa tuli esille eroja haastateltavien välillä. Yleistä tukea tulkittiin sekä yhteisölliseksi että yksilölliseksi tueksi. Yhteisöllisyyttä korostavan tulkinnan mukaan yleinen tuki kuuluu kaikille lapsille. Ryhmän toiminta on sekä suunniteltava että toteutettava huomioiden kaikkien lasten yksilölliset tarpeet:

”Kyllä se menee niin, että se koko systeemi tarvii rakentaa sen varaan, että siellä pärjää sekin, jolla on vähän enemmän haastetta.”(Lto3)

Toinen tapa tulkita yleistä tukea on tulkita tuki yksilölliseksi tueksi, jota saavat ryhmässä tietyt tukea tarvitsevat lapset. Tuen yksilöllisen tulkinnan mukaan esiopetusryhmissä on vain muutamia sellaisia lapsia, jotka tarvitsevat yleistä tukea:

”Yleistä tukee mun ryhmässä saa kaks lasta.”(Lto1)

Haastattelutilanteessa yksi lastentarhanopettaja pohti yleisen tuen antamista huomaten, että usein yleistä tukea tulee pohdittua vain tiettyjen tukimuotojen kautta, ei koko ajan arjessa olevana työmuotona:

”Se on just niin... että tässä on se yleinen tuki, mutta sitten vasta täältä alkaa se tehostettu (näyttää käsillään janaa edessään), et helposti unohtuu, että se (yleinen tuki) on just sitä arkea.”(Lto4)

Useimmiten lastentarhanopettajat tulkitsevat yleisen tuen yksilölliseksi tueksi. Näyttää siltä, että yleisen tuen portaalla tuen suunnittelu lähtee liikkeelle yksittäisten lasten tuen tarpeista ja ryhmän kaikkien lasten tarpeiden huomioiminen jää vähemmälle. Yleisen tuen tulisi olla yhteisöllistä tukea, joka kuuluu kaikille lapsille. Tuen suunnittelussa ja toteutuksessa tulisi huomioida koko ryhmää. Jokaisen lapsen oppimisen haasteet tulisi huomioida. Yleisen tuen tulisi olla sisällytettynä kaikkeen kasvatukseen ja opetukseen esiopetusikäisen lapsen arjessa. (Ahtiainen ym. 2012, 53; Alijoki & Pihlaja 2012, 264.)

Vaikka yleinen tuki pohjautuu useimmiten vain muutaman lapsen tarpeisiin, tuen antaminen tapahtuu yleensä yhteisöllisesti. Tukea annetaan useimmiten yhteisissä ryhmätilanteissa osana esiopetusarkea. Tuen nähdään hyödyntävän muitakin kuin vain tuen tarvitsijaa:

”Yleisestä tuesta ei ole kellekään haittaa, mutta on niin ku kaikille siitä hyötyä... Se on ... kaikille hyväks, mutta jollekin ihan erityisesti.”(Lto2)

Näyttää siltä, että yleisen tuen muodot ovat käytössä osana laadukasta esiopetusta, mikä on kolmiportaisen tukimallin tavoitteiden mukaista. Oppimisen tukeminen on luonnollinen osa esiopetuksen arkea. Yleisen tuen portaalla lapsi saa tarvitsemansa tuen oppimiselleen omassa ryhmässään. Inklusivisen kasvatuksen lähtökohtana on jokaisen oppilaan mahdollisuus omista tuen tarpeistaan huolimatta osallistua yleisopetuksen puitteissa tapahtuvaan opetukseen. (Eskelä- Haapanen 2012, 11–12; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98—99.)

Yleisen tuen antamisesta vastaa ryhmän lastentarhanopettaja. Lastentarhanopettajalla on kokonaisvastuu ryhmän toiminnasta. Tämä pitää sisällään pedagogisen vastuun eli päävastuun yleisen tuen suunnittelusta, antamisesta ja arvioinnista:

”Juu kyllä se minä olen, joka siitä vastaa..”(Lto4)

”Kyllä mä koen, että se on mun vastuulla...”(Lto5)

Näyttää siltä, että lastentarhanopettajat tiedostavat vastuunsa esiopetusryhmänsä pedagogisen vastuun kantajina. Tämä on tarkoituksenmukaista, sillä lastentarhanopettajan työnkuvaan kuuluu vastata toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Lastentarhanopettajalla on pedagoginen vastuu sekä ryhmästä että vastuu huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tuen tarpeet oppimisessa. (Järvinen 2011, 223; Karila & Nummenmaa 2001, 29—31.)

Lastentarhanopettaja on pedagogisessa vastuussa ryhmästään, mutta esiopetustyö on usein yhteistyötä työparin tai tiimin kanssa. Moniammatillisen yhteistyön merkitys on suuri niin tuen tarpeen havaitsemisessa, suunnittelussa kuin tuen antamisessakin. Moniammatillisen yhteistyön eri muotoja on esitelty enemmän tulososion kappaleessa 5.1.2.

6.1.1 Oppimisen tukemisen prosessi

Yleisen tuen aloittaminen

Oppimisen tukemisen prosessi yleisen tuen portaalla näyttää olevan hyvin yhteneväinen eri esiopetusryhmissä. Prosessi lähtee etenemään lapsiin ja lapsiryhmään tutustumisesta. Kaikki esiopetusarjen tilanteet, kuten ohjatut tuokiot, vapaan leikin hetket ja siirtymätilanteet, antavat hyviä mahdollisuuksia havainnoinnille. Havainnointi on tärkein keino tutustua lapsiin:

”Kyllähän... aina kun uusi ryhmä tulee niin se on se oma havainnointi ja se oma läsnäolo, siitähän se lähtee...” (Lto1)

”...havainnointi, sehän on kaiken a ja o, että ...kaikki kyllä lähtee siitä.” (Lto4)

”Se lähtee... siitä, että kun oppii tuntemaan sen ryhmän ... siitä havainnoinnista” (Lto5)

Havainnoinnin ohella lasten aikaisempiin kasvuun ja kehitykseen liittyviin dokumentteihin tutustuminen on tärkeää tutustuessa uuteen lapsiryhmään. Aikaisempien asiakirjojen, kuten varhaiskasvatussuunnitelmien ja asiantuntijoiden tekemien lausuntojen pohjalta voidaan ennakoida ja suunnitella tarvittavia tuen tarpeita. Aikaisemmista dokumenteista on hyötyä myös ryhmien muodostamisessa ja sisällöllisten pienryhmien suunnittelussa. Kaikki tieto, mikä on lapsesta saatavissa, on tervetullut lastentarhanopettajille:

”Sitten kun on tutustunut lapsiin ja lukenut heidän papereitaan, niin sitä kautta sitten on osannut ottaa asioita huomioon.” (Lto5)

Lastentarhanopettajat pitävät lapsituntemusta tärkeänä asiana omassa työssään. Lapsiryhmään tutustumiseen panostetaan ja havainnoinnin tärkeä merkitys lapsituntemuksen välineenä tiedostetaan. Tämä on tarkoituksenmukaista, sillä lasten kasvun ja kehityksen arvioinnin tulee olla kolmiportaisen tuen mallissa oppimisen tukemisessa keskeiselle sijalla. Esiopetusvuoden alkuun tulee panostaa resursseja, sillä lapsiin ja lapsiryhmään tutustumisen vaiheessa läsnäolon ja riittävän ajankäytön merkitys korostuvat. Lasten yksilölliset tuen tarpeet eivät tule esille ilman huolellista tutustumista ja pahimmillaan esiopetusvuosi voi edetä pitkälle ennen kuin tuen tarve havaitaan. Lapsituntemuksen

jäädessä vähäiseksi varhaiset tuen tarpeet jäävät helpommin havaitsematta ja lapset jäävät ilman varhaista tukea. (Ahtiainen ym. 2012, 25; Alijoki & Pihlaja 2012, 264–265; EOPS 2014, 21–22, 45.)

Päätökset yleisen tuen aloittamisesta tehdään omassa tiimissä, useimmiten yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja lapsen vanhempien kanssa. Yleisen tuen aloittamisen kynnyks on matala ja lapsen yksilöllisiin haasteisiin vastataan esiopetusryhmissä joustavasti. Tuki aloitetaan heti, kun tarve havaitaan ja jatketaan tarpeen mukaan. Tukea tarvitsevien lasten tukemiseen panostetaan aluksi enemmän ja tarpeiden muuttuessa tukea muutetaan joustavasti paremmin lapsen tarpeita vastaavaksi. Arviointi tuen tarpeesta on jatkuvaa:

”... oon kattonut, että jaaha tää kohta on mennyt vähän paremmin, niin siirrytään sitten jonkun toisen vaikeisiin kohtiin...” (Lto2)

Yleinen tuki näyttää toteutuvan esiopetuksessa matalan kynnyksen tukena. Tämä on tarkoituksenmukaista, sillä yleisen tuen avulla pyritään poistamaan sekä tuen saannin odottelua että ongelmien kasaantumista ja näin vähentää kahden ylemmän tukiportaana eli tehostetun tuen ja erityisen tuen tarvetta (Huhtanen 2011, 26, 42—44). Varhaisen tuen avulla vältetään mahdollisesti kokonaan vahvemman tuen tarpeelta:

”Kun ollaan ajoissa havaittu se tuen tarve ja siihen on alettu niitä arjen tukitoimia tekeen mahdollisimman ajoissa, niin kyllä se on riittävää ainakin tässä vaiheessa.... se aikainen puuttuminen on mun mielestä kyllä hyvä juttu.” (Lt05)

Inklusiivisen kasvatuksen periaatteena on, että kukaan ei jää ilman tarvitsemaansa tukea, vaan tuki voidaan aloittaa heti, kun tarve huomataan. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 98—99.) Tuen antamisesta vastaa ryhmän lastentarhanopettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työpanos on lähinnä konsultoiva.

Tuen tarpeiden ilmeneminen ja tuen riittävyys

Yleisen tuen aloittamisen taustalla ovat yleisimmin haasteet tarkkaavuuden, käyttäytymisen tai kielen kehityksen osa-alueilla. Myös lieviin matemaattisiin tai äidinkielellisiin oppimisen haasteisiin pyritään vastaamaan yleisen tuen avulla. Useimmiten lasten haasteet näyttäytyvät esiopetusarjessa levottomana käytöksenä, sosiaalisten taitojen vähytenä ja mahdottomuutena toimia tarkoituksenmukaisesti ryhmän jäsenenä. Kielellisen kehityksen haasteet pitävät sisällään useimmiten äänteiden puutteita tai heikon sanavaraston. Ryhmien välillä on eroja tuen tarpeiden määrässä, mutta tietynlaisia haasteita löytyy jokaisesta ryhmästä:

”Keskittymiskyvyn haasteet, ne on tosi yleisiä, että vaikka olis minkälainen ryhmä niin niitä kyllä aina on, siinä on sellaista tietynlaista työmaata.” (Lto3)

Yleinen tuki riittää lähes poikkeuksetta lapsille, jotka sitä saavat. Yleinen tuki on usein tilapäistä ja tuen avulla päästään useimmiten asetettuihin tavoitteisiin. Varhainen puuttuminen auttaa, kun tukea annetaan oikea-aikaisesti:

”Kyl se on yleensä mennyt niin, että se on pärjännyt sillä yleisellä tuella... että ne lapset on sitten jo ollut tehostetulla tuella jo valmiiksi, kun ovat tulleet eskariin, jotka tarvitsevat sitä tehostettua tukea.” (Lto1)

Lasten haasteiden taustat vaikuttavat siihen, miten oppiminen edistyy ja näin ollen lasten haasteiden taustat vaikuttavat myös siihen, mihin yleisen tuen antaminen johtaa. Taustalla voi olla joko tilannetekijöihin liittyvä asia tai jokin vahvempia tukitoimia tarvitseva syy, kuten autismin kirjo tai puheen erityisvaikeus. Jos lapsen haasteet liittyvät tilannetekijöihin, kuten tottumattomuuteen olla ryhmässä tai tottumattomuuteen tehdä kynätehtäviä, yleisen tuen avulla voidaan näihin haasteisiin vastata. Tuen muodot valitaan tuen tarpeiden mukaan:

”Se riippuu paljon siitä minkälainen, mihin se liittyy se avuntarve, että jos se on vaikka sellaista tuentarvetta, että lapsi ei kerta kaikkiaan ole ollut vaikka ikinä ryhmässä aikaisemmin ja kotonakin asiat on sillai vähän levällään.... niin silloin se yleinen tuki, sillä pääsee kyllä ihan hyviin tuloksi, sillä jollakin tavalla se lapsi kulkee sitten siinä ryhmän mukana, eikä tuu millään tavalla pramille, että mulla on tässä ongelmatilanne. Mutta jos siinä on taustalla jotain vaikka autismin kirjo tai tän tyyppistä... Niin silloin tarvis olla vielä yksityiskohtaisempaa ja ehkä jopa kahdenkeskisempää se tuki.” (Lto3)

Näyttää siltä, että yleinen tuki riittää silloin, kun lapsi on oikealla tuen portaalla. Vahvempaa tukea tarvitsevan lapsen tulee saada joko tehostettua tai erityistä tukea. Kahdella lastentarhanopettajalla oli kokemusta siitä, että he olivat tehneet kesken esiopetusvuoden lapselle pedagogisen arvion ja sitä myötä lapsi oli siirtynyt yleisestä tuesta tehostettuun tukeen:

”Yks mulla on ollut sellainen viime vuonna, jolle tehtiin sit keväällä pedagoginen arvio, mutta useimmiten se on kyllä jo heti syksyllä selvää, että joku on tehostetun tuen lapsi.” (Lto4)

Näyttää siltä, että useimmiten lapset ovat oikealla tuen portaalla ja vain harvoin on tilanteita, joissa kesken esiopetusvuoden tuen porrasta tulee vaihtaa yleisestä tuesta tehostettuun tukeen. Kolmiporaisen tuen mallin tavoitteena on oikea-aikainen tuki. Tärkeää on, että lapsi on oikealla tuen portaalla ja saa itselleen sopivaa tukea. (Komi 2011, 25—26.)

Yksi tutkimukseen osallistunut lastentarhanopettaja muisteli tilannetta, jossa koulun opettaja oli toivonut, että esiopetuksen aikana olisi tehty enemmän pedagogisia arvioita ja tehostetun tuen suunnitelmia lapsille. Tästä opettajan antamasta palautteesta on luettavissa, että yleinen tuki ei riittänyt kaikille lapsille enää koulussa, vaikka sen on koettu riittävän esiopetuksessa. Kovin paljoa painoarvoa tälle vastukselle ei voi antaa, sillä sen enempää emme tiedä onko lapsen tuen tarve lisääntynyt vai onko kyse siitä, että lapsen tuen tarvetta ei ole otettu esiopetuksessa tarpeeksi vakavasti. Esiopetuksessa tulee ottaa huomioon jokaisen lapsen kehitystarpeet (EOPS 2014, 20). Kehitystarpeiden arviointi voi olla haasteellista, sillä poikkeavan ja normaalin raja-alue on kehityksen ja oppimisen saralla joskus varsin epämääräinen, eikä arviointi ole aina yksinkertaista (Valtonen 2009, 13).

Oppimissuunnitelmat

Lasten henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat ovat käytössä esiopetuksessa, mutta niiden käyttämisessä yleisen tuen portaalla on eroja. Kolmen lastentarhanopettajan mukaan tuen tarve sekä suunnitellut että käytössä olevat tuen muodot tulee yleensä kirjattua lasten henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin. Tukimuodot kirjataan oppimissuunnitelmiin, jos ne tulevat esille ennen syksyllä vanhempien kanssa käytäviä oppimissuunnitelmakeskusteluja. Jos tuen tarve havaitaan vasta oppimissuunnitelman laadinnan jälkeen, ei tuen tarvetta ja tarvittavia tukimuotoja tule kirjattua oppimissuunnitelmiin jälkikäteen. Oppimissuunnitelmat laaditaan syksyisin, mutta niitä ei käytetä aktiivisesti yleisen tuen portaalla lukuvuoden kuluessa:

”... kyllä mä olen pyrkinyt sinne (oppimissuunnitelmaan) aina jotain laittamaan, jos vanhemmilla on toiveita tai sitten, jos mä itse olen huomannut jonkun asian, että tässä alueessa tai taidossa on jotakin sellaista tuen tarvetta.” (Lto3)

”No siis, jos ei ole huomattu siihen ensimmäiseen keskusteluun mennessä sitä tuen tarvetta, niin sitä ei kyllä yleensä kyllä sinne lisätä, että sitten tulee vaan omiin muistiinpanoihin laitettua, että pitää tätä ja tätä harjoitella.” (Lto2)

Näyttää siltä, että lastentarhanopettajat eivät pidä tuen tarpeiden kirjaamista oppimissuunnitelmiin tärkeänä asiana yleisen tuen portaalla. Lapsen tarvitsema tuen tarve voi tulla esille missä vaan vaiheessa esiopetusvuotta ja oppimissuunnitelmalla tulisi olla tärkeä sija oppimisen tukemisessa jo yleisen tuen portaalla. Suunnitelma vahvistaa lapsen mahdollisuutta ja oikeutta tukeen. Myös suunnitelmallisuus lisääntyy oppimissuunnitelman aktiivisen käytön myötä. (Huhtanen 2011, 44.)

Oppimisen arviointi Ylöjärvellä

Ylöjärvellä on käytössä koko kaupungissa kaikissa esiopetusryhmissä samat menetelmät oppimisen ja kehityksen arviointiin. (ks kappale 3.3). Käytössä arviointimenetelmistä ovat ”ne pakolliset” eli

makeko 1, lukimato ja KPT-testi. Kyseisistä arviointimenetelmistä koetaan olevan hyötyä. Eniten hyötyä arviointimenetelmistä koettiin olevan oppijan taitojen alkukartoituksessa, oppimisen seurannassa, arvioinnin välineenä sekä oman muistin tukena:

”... totta kai siinä arvioinnin tukena on myös noi paperiarviot. Se on hyvä näkökulma siihen, että ollaanko menty eteenpäin vai peräti taaksepäin, että sitä kehitystä niin ku näyttää konkreettisesti, että kyllä niilläkin semmonen painoarvo on, kun ne vaan saa toteutettua.” (Lto3)

”Ne (paperiarviot) on kyllä ihan hyviä, ... kun ne syksyllä se lukimato, KPT ja makeko tehdään ja täytetään, että siitä sit tavallaan näkee sen, että tää on tää lähtötaso ja näitä asioita voidaan treenata. Ja sitten keväällä, kun tehdään ne samat uudestaan niin on hienoa nähdä, että wau tässä on menty eteenpäin ja tässä, että tota on ihan hyvä, että niitä on.” (Lto5)

Lasten oppimisen ja kehityksen arvioinnin tulisi olla systemaattista ja perustua tutkittuihin, tiettyihin kriteereihin pohjautuviin arviointimenetelmiin (Fuchs & Fuchs 2006, 97—98). Näyttää siltä, että samojen arviointimenetelmien käyttö koko kaupungissa, kaikissa esiopetusryhmissä on perusteltua. Samojen arviointimenetelmien käytön myötä pystytään takaamaan samanlainen oppimisen ja kehityksen arviointi jokaiselle esikoululaiselle.

Esiopetuksessa käytössä olevaan arjen tuki-havainnointilomakkeiston käyttöön suhtaudutaan kriittisesti ja sen käyttäminen on satunnaista. Lomakkeiston käyttö on turhan työlästä ja siitä saatu hyöty koettiin olevan vähäinen:

” ... arjen tuki materiaali, joo se on vaan niin tosi työläs, se on tosi työläs... nyt keväällä en aio niitä vanhemmille esitellä, kun en oo niitä kevätkuolta ehtinyt tekeen.” (Lto1)

”Se (Arjen tuki lomakkeisto) on ihan järkyttävä... sitä kun yrittää syksyllä hirveellä stressillä täyttää... niin kyllä se ainakin mulla vähän niin ku jää... Mun mielestä sitä pitäis kyllä supistaa, että ei hyvänen aika, eihän me voida käydä läpi kaikkien kaikki haarahypyt sun muut hiihtohypyt.” (Lto4)

Käytössä olevien arviointimenetelmien lisäksi olisi tarvetta yksinkertaisille havainnointilomakkeille sekä selkeille yksityiskohtaisille ohjeille tuen tarpeisiin vastaamisessa:

”Jokin semmoinen matalemmän kynnyksen lomake olis hyvä, jokin semmoinen dokumentointikeino, joka olis helppo... että olis vähän niin kun joka ongelmaan omansa... joku strukturoitu kaavake, jota vois havainnointien lomassa täyttää, kun seuraa esimerkiksi leikkiä.” (Lto1)

Näyttää siltä, että esiopetuksessa olisi tarvetta oppimisen ja kehityksen havainnoinnissa ja arvioinnissa kaavakkeille, joiden käyttö on yksinkertaista ja helppoa. Jos kaavakkeet ovat liian yksityiskohdaisia, niistä koetaan olevan enemmän haittaa kuin hyötyä ja ne jäävät käyttämättä.

6.1.2 Käytössä olevat tukimuodot

Yleisen tuen muodot tässä tutkimuksen tulosoosassa on jaoteltu Ylöjärven esiopetuksessa käytössä olevan arjen tuki-lomakkeen (Liite 1) jaottelun mukaisesti kolmeen osaan, jotka opetus- ja toimintatapojen muokkaaminen, oppimisympäristön muokkaaminen ja yhteistyö kodin sekä lähiympäristön kanssa. Käytin arjen tuki-lomaketta (Liite 1) osana aineiston keruutani, joten lomakkeen jaottelua on tarkoituksenmukaista käyttää myös aineiston esittelyssä. Kyseinen jaottelu pitää sisällään hyvin monipuolisen tukimuotojen kirjjon. Tukimuodot on taulukoitu, jotta kaikki esiopetuksessa käytössä olevat tukimuodot tulevat esille. Lastentarhanopettajilla on käytössään monia (n=45) yleisen tuen muotoja. Eniten yleisen tuen muotoina käytetään erilaisia opetus- ja toimintatapoja menetelmiä (n=28), mutta käytössä on myös yhteistyön eri muotoja (n=12) ja oppimisympäristön muokkaamisen keinoja (n=5).

Erilaiset opetus- ja toimintatavat

Yleisen tuen antamisen muotoina on esiopetuksessa käytössä monenlaisia opetus- ja toimintatapoja. kuten yksilöllisiä huomioimisen tapoja, strukturointia, ohjauksen eri keinoja ja apuvälineitä.

Erilaiset lasten yksilölliset tarpeet huomioon ottavat opetus- ja toimintatavat ovat monipuolisesti käytössä oppimisen tukemisessa esiopetuksessa yleisen tuen portaalla. Lapsen yksilöllinen huomioiminen on aikuisen antamaa välitöntä tukea kuten katsekontaktia, henkilökohtaisten ohjeiden antamista ja käsin ohjaamista. Tuen yksilöllinen luonne tulee esille seuraavista aineistopätkistä:

”Haetaan sellaisia ratkaisuja, jotka ovat sille lapsille sopivia.”(Lto1)

”Yksilöllisyys näkyy siinä, että jos on esimerkiksi haastetta siinä tarkkaavuudessa niin joku tehtävien tekeminen, ei ole pakko istua vaan voi seistä, että tällaiset ratkaisut voi olla sitä tukea, kun se voi helpottaa, että saa olla vapaammin.” (Lto1)

Esiopetusikäisten lasten oppimisvalmiuksissa ja –tyyleissä on paljon eroja. Yksilöllisellä huomioimisella taataan lapsen mahdollisuus oppia tavalla, joka on tarkoituksenmukaista juuri hänelle. Tämä vaatii lastentarhanopettajalta lapsituntemusta ja sensitiivisyyttä. (Järvinen 2011, 223.)

Lasten osallisuus näkyy siinä, että lapset otetaan mukaan yhteisten sääntöjen laadintaan, lasten ideoita kuunnellaan ja mielenkiinnon kohteet otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa:

”Tietysti se monipuolinen toiminta, että on kaikenlaista ja niitä lapsen mielenkiinnon kohteita kuunnellaan on tärkeitä” (Lto1)

Lasten ideoiden huomioonottaminen nähtiin yleisen tuen muotona vain kahdessa ryhmässä (N=5). Näyttää siltä, että lasten osallisuuden tärkeyttä ei tiedosteta. Lasten ajatusten ja ideoiden kuunteleminen on tärkeää, jotta lapsi tuntee tulevansa kuulluksi ja kokee itsensä ryhmän jäseneksi (Brotherus ym. 2002, 32).

Strukturointi on esiopetusryhmissä muun muassa säännöllisen päivärytmin noudattamista ja pienryhmätoimintaa. Pienryhmätoiminta on päivittäinen toimintatapa kolmessa tutkimukseen osallistuneista ryhmistä (N=5). Pienryhmiä on sekä sisällöllisiä että päivittäisissä tilanteissa käytössä olevia ryhmiä. Sisällölliset pienryhmät ovat esimerkiksi matikkatsemppi, kielijumpparyhmä ja tunne-ryhmä. Päivittäisissä tilanteissa käytössä olevat pienryhmät toimivat siten, että koko ryhmä ei ole yhtä aikaa aina syömässä, lepäämässä tai ulkoilemassa. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on omia pienryhmiään, jotka kokoontuvat säännöllisesti. Veojen pienryhmät ovat sisällöllisiä pienryhmiä. Pienryhmissä toimiminen mahdollistaa lasten yksilöllisemmän huomioimisen ja vähentää lasten haasteiden ilmenemistä:

”Pienessä ryhmässä pystyy tarjoon samalla sen tuen, mitä joku yksittäinen tarvitsee, ei sitä pysty isossa ryhmässä samalla lailla, kun sit siinä on niin monta... Eikä tuu semmoista riittämättömyyden tunnetta.” (Lto2)

”Mitä pienemmässä ryhmässä ollaan, niin sitä vähemmän ne haasteet tulee esille, että sit jos on iso ryhmä tai ollaan isossa ryhmässä, niin niissä ne haasteet tulee enemmän esille kyllä” (Lto5)

Näyttää siltä, että pienryhmätoiminta ei ole vielä kaikissa esiopetusryhmissä käytössä oleva toimintatapa. Tähän vaikuttaa resurssien lisäksi myös ryhmässä työskentelevien ammattilaisten asenteet pienryhmätoimintaa kohtaan. Pienryhmätoiminta on tarkoituksenmukainen toimintatapa esiopetuksessa. (Alijoki & Pihlaja 2012, 264.) Pienryhmätoiminta mahdollistaa pienemmän lapsiryhmän kanssa toimimisen ja pienryhmien käyttö mahdollistaa lasten ja lapsiryhmän havainnoinnin paremmin kuin isossa ryhmässä toimiminen. Myös tuen antaminen onnistuu paremmin pienessä ryhmässä, kun lastentarhanopettajalla on jokaiselle lapselle enemmän aikaa.

Palautteen antaminen on tärkeä käytössä oleva ohjauksen menetelmä esiopetuksessa. Palaute voidaan nähdä myös yksilöllisenä huomioimisen keinona. Myönteinen palaute auttaa lasta huomioimaan oman kehittymisen ja vahvistaa toivottua käyttäytymistä. Säännöllisen ja varsinkin myönteisen palautteen antamista on pyritty lisäämään sekä oppimistuokioilla että arjen eri tilanteissa:

”... sen positiivisen kautta, sen positiivisen palautteen antaminen ja pienien edistysaskelien huomioiminen, se on kyllä tosi tärkeitä.” (Lto5)

”Niin ja hei toi myönteinen palaute, sitä me ollaan käytetty, yhdellä lapsella oli siinä alkukaudesta haasteita leikkitaidoissa, niin aina kun leikit oli sujunut hyvin, niin hän sai tarran, että onhan sekin semmonen myönteinen palaute ja peukkua tietty aina” (Lto1)

Näyttää siltä, että palautteen antaminen on tärkeä osa lasten oppimisen ohjaamista. Positiivisen palautteen vaikutukset ovat laajoja ja luovat pohjaa lapsen suotuisalle kehitykselle. Positiivisella palautteella pystytään vahvistamaan lapsen itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa itsestään oppijana. (Hujala & Fonsen 2012, 315.) Kannustava, myönteinen palaute kuuluu laadukkaaseen esiopetukseen. Sen avulla lapsen onnistumiset huomioidaan ja lapsen kokemus omasta pärjäämisestä kasvaa. (EOPS 2014, 15.)

Lastentarhanopettajan tärkein työväline on oma persoona. Sensitiivisyys ja läsnäolo ovat tärkeitä tekijöitä lasten kanssa työskennellessä, jotta lapsen tuen tarve ja aikuisen antama tuki kohtaavat. Tuen antaminen ei yleensä vaadi mitään suuria järjestelyjä ja monia apuvälineitä, vaan enemmänkin läsnäoloa ja tilannetajua:

”Kyllä tää on semmoista luovimista ja hereilläoloa ja läsnäoloa, kyllä sillä semmoisella herkkyydellä ja läsnäololla pystyy aika paljon tukeen... Jos ajattelen esimerkiksi jotain ryhmähetkeä, jossa tehdään jotain ja tiedän ja tiedostan jonkun lapsen, joka tarvitsee erityisesti apua, niin ihan siis meen siihen viereen ja tavallaan hiljaa hipsuttaen, ilman mitään suurta numeroa tekemättä, niin käyn vaan... selittämässä ja avaamassa tälle lapselle sen asian uudestaan, että sekin pääsee sitten eteenpäin.” (Lto3)

Lastentarhanopettajat kokevat olevansa ryhmässä lapsia varten. Lastentarhanopettajat kokevat työn lasten oppimisen haasteiden vähentämiseksi tärkeänä. Heiltä löytyy sallivaa suhtautumista ja halua eriyttää opettamista lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tämä on tarkoituksenmukaista, sillä lämmin vuorovaikutus auttaa lasta tuntemaan olonsa turvalliseksi. Turvallinen ympäristö on kaiken oppimisen edellytys esiopetuksessa (Pramling Samuelsson & Pramling 2008, 153—154). Seuraavassa Taulukossa (Taulukko4) ovat kaikki tutkimuksen aineistosta kerätyt erilaiset työtavat ja pedagogiset menetelmät, joita käytetään esiopetuksessa yleisen tuen muotoina.

TAULUKKO 4. Yleinen tuki esiopetuksessa: erilaiset opetus- ja toimintatavat.

OPETUS- JA TOIMINTATAVAT		
Yksilöllinen huomioiminen		
sallittu liikkuminen n=5	palaute n=5	henkilökohtaiset ohjeet n=4
lisääajan antaminen n=4	toimintaohjeiden pilkkominen n=4	sisällölliset pienryhmät n=3
kahdenkeskinen aika n=3	ylimääräinen hiukopala n=2	lasten mielenkiinnon kohteiden kuunteleminen n=2
lasten mielenkiinnon kohteiden kuunteleminen n=2	veojen ohjaamat pienryhmät n=2	lisätehtävien antaminen n=1
Struktuuri		
selkeät yhdessä sovitut säännöt lapsiryhmässä n=5	tilanteiden ennakointi n=5	pienryhmät käytössä päivittäisissä tilanteissa n=3
ulkoilun porrastaminen n=3	työjärjestys kuvin tai piirtäen n=3	päiväjärjestys kuvin n=3
säännöllinen päivärytmi n=3	sovittu istumapaikka n=3	
Ohjaus		
palaute n=5	ohjattu leikki n=3	aikuisen katsekontakti n=3
aikuisen kosketus n=2	käsin ohjaaminen n=1	
Apuvälineet		
sektorikello n=3	nystyrätyyny n=2	liikennevalot desibelimittarilla n=2

Yhteistyö kodin ja lähiympäristön kanssa

Esiopetuksessa toimiva kasvatushenkilöstö tekee yhteistyötä sekä keskenään että koko päiväkodin kasvatusyhteisön kanssa. Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvat oman kasvatusyhteisön lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja, vanhemmat sekä tarpeen mukaan erityisasiantuntijoita, kuten puheterapeutti. Yhteistyön muotoja on monia. Yhteistyötä ovat kasvatushenkilöstön yhdessä sovimat säännöt ja toimintatavat, työntekijöiden resursointi eri ryhmien kesken tarpeen mukaan sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.

Lastentarhanopettajat kokevat yhteistyön oman tiimin kanssa tärkeäksi osaksi omaa työtään. Oman tiimin kanssa tehtävän yhteistyön tavoitteena on asioiden yhteinen jakaminen ja yhteinen päätöksenteko. Tiimin tuki koetaan tärkeäksi asiaksi, joka parhaimmillaan helpottaa omaa työtä:

”Mulle on kyllä tosi tärkeä se niin tuki, että tiimin kanssa keskustellaan ja vaihdetaan mielipiteitä, että joku saattaa huomata toisen pienryhmän lapsesta jonkun asian, mitä ei ole itse huomannut ja sitten vaihdetaan mielipiteitä.. Minkälaisista tukea voisi antaa ja näin...” (Lto4)

”Kyllä se on se tiimin tuki kyllä semmoinen, että jos miettii, että olis yksin ryhmän kanssa, niin se kyllä syö enemmän... (Lto 2)

Yhteistyöllä on monia hyviä puolia. Yhteistyön avulla lasten havainnointiin saadaan laajempi näkökulma ja tuen antamisesta lapselle tulee näin koko kasvatushenkilöstön asia, jossa myös vanhemmat ovat mukana.

”...tietysti se moniammatillisuus... veon ja muiden ihmisten huomiot, esimerkiksi tää meidän avustaja... kyllä huomaa sellaisia todella tärkeitä asioita ja ruokalassa huomaa keittiöhenkilökunta... että sitä ei aina ite huomaakaan kaikkea, että sillai kyllä kannattaa pitää korvat auki, eikä heti torppaa, että en mä ole semmoista huomannut, vaan kuuntelee aidosti koko henkilökuntaa...” (Lto1)

Vastuu yleisen tuen antamisesta on lastentarhanopettajalla, mutta jokainen lasten kanssa toimiva kasvatusyhteisön jäsen on osaltaan vastuussa tuen antamisesta arjen tilanteissa. Yleisen tuen tulee olla käytössä aina tarvittaessa, ei vain lastentarhanopettajan ollessa paikalla:

”Kyllä se (yleisen tuen antaminen) on molempien juttu, että ei se vaan voi mennä niin, että vaan minä annan, kun me toimitaan pienryhmissä, niin että vaan mun pienryhmässä toteutuis Kyllä me niistä yhdessä jutellaan tiimipalaverissa ja yhdessä mietitään niitä asioita, että mitä kunkin lapsen kohdalla on hyvä muistaa... kyllä meidän kaikkien tarvii olla lasten haasteista tietoisia.” (Lto5)

Kasvatushenkilöstön yhteistyö on yksi yleisen tuen muoto (EOPS 2014, 57). Näyttää siltä, että moniammatillinen yhteistyö on luonnollinen osa esiopetuksen arkea. Määtä ja Rantalan (2010, 160–166) mukaan moniammatillisuus on monitahoista yhteistyötä, jossa opettajien ja muiden ammattilaisten lisäksi vanhempien tärkeää roolia painotetaan yhteistyössä. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeä asia ja luonteva osa lastentarhanopettajan työtä ja vanhempien koetaan olevan useimmiten lastensa parhaita asiantuntijoita:

”Kyllähän vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tosiaan tärkeä, kun heillä on siitä lapsesta siellä se paras tieto on.” (Lto1)

”Me koitetaan panostaa vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön... jos on jotain huolenaiheita niin kerrotaan ja kysytään voidaanko puhua veon kanssa.” (Lto5)

Vanhemmat ovat pääsääntöisesti kiinnostuneita lastensa asioita ja ovat valmiita lapselle tarjottuun oppimiseen tukeen yleisen tuen portaalla. Vanhemmat luottavat esikoulun kasvatushenkilöstön tekemiin arviointeihin ja ovat tyytyväisiä työhön, jota tehdään heidän lastensa eteen esiopetuksessa.

Vanhempien suhtautumisessa tuen vastaanottamiseen on tapahtunut muutosta. Nykyisin vanhemmat ovat vastaanottavaisempia lapselle tarjotun tuen suhteen kuin aikaisemmin:

” No se (vanhempien suhtautuminen tarjottuun apuun) vaihtelee, mun mielestä koko ajan... ollaan kyllä menossa siihen suuntaan, että suurin osa vanhemmista... ymmärtää, että mitä vaan tukea pystytään antaan, niin kaikki vaan on positiivista.” (Lto4)

Lastentarhanopettajalta vaaditaan sensitiivisyyttä lasten kanssa toimiessa, mutta myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Sujuva yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeä, tavoiteltava asia. Yhteistyön avulla pystytään sopimaan yhteisistä toimintatavoista ja tavoitteista. Lapsen edun tulisi olla kaikkien osapuolten tavoite. (Eskelä-Haapanen 2012, 24.)

Vanhempien ja kasvatushenkilöstön näkemykset eivät aina ole saamansuuntaisia lapsen tarvitsemasta tuen tarpeesta. Ristiriitaisen näkökulman syynä voi olla esimerkiksi se, että lapsen tuen tarve ei ilmene kotona samalla tavalla kuin vertaisryhmässä esiopetuksessa tai vanhemmat eivät näe lapsen tuentarpeita sellaisena, että niihin tulisi puuttua. Yhteistyö vanhempien kanssa sujuu pääsääntöisesti hyvin. Aina yhteistyö vanhempien kanssa ei suju ja vanhemmat voivat yrittää kieltää tuen antamisen heidän lapselleen:

”Välillä on hankalaa se yhteistyö sinne kotiin, se olis kyllä tosi tärkeätä, että kaikilla olis se sama näkemys...” (Lto1)

”Välillä on sellaista että, vanhemmat ei sitten oikein ymmärräkään ja sitten koittaa selittää, että täällä kun on tää, että ryhmässä toimitaan, kun täällä on tää iso ryhmä niin tää juttu voikin olla täällä ja kotona voikin olla erilailia.” (Lto5)

Yhteistyö koulun kanssa on osa esiopetuksessa toimivien lastentarhanopettajien työtä. Yhteistyön muodot ja yleisyys vaihtelevat esiopetusryhmien välillä. Toisissa ryhmissä koulun kanssa tehtävä yhteistyö on suunnitelmallista ja säännöllistä. Osassa ryhmistä yhteistyö koulun kanssa on satunnaisempaa ja painottui enemmän vain kevätlukukaudelle:

”Se (yhteistyö koulun kanssa) vaihtelee kyllä tosi paljon eri koulujen kanssa. Toisen koulun kanssa on hyvät yhteistyökuviot ja toisen koulun kanssa on hankalampaa.. Onhan siinä lapset sitten vähän eriarvoisessa asemassa...Sekin vaikuttaa, että toinen koulu on kauempana.”(Lto1)

Näyttää siltä, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön muodot eivät ole vielä vakiintuneet Ylöjärvellä. Kolmiportaisen oppimisen tuen mallissa esikoulun ja koulun välistä yhteistyön tulisi olla tärkeä osa esi- alkuopetusta. (Ahtiainen ym. 2012, 53.)

Seuraavassa Taulukossa (Taulukko 5) ovat kaikki tutkimuksen aineistosta kerätyt yhteistyömuodot, joita käytetään esiopetuksessa yleisen tuen muotoina.

TAULUKKO 5. Yleinen tuki esiopetuksessa: yhteistyö kodin ja lähiympäristön kanssa.

YHTEISTYÖ KODIN JA LÄHIYMPÄRISTÖN KANSSA		
Moniammatillisuus		
yhteiset toimintatavat n=5	työntekijöiden resursointi n=5	yhteistyö veon kanssa n=5
yhteistyö päiväkodin johtajan kanssa n=4	yhteistyö päiväkodin johtajan kanssa n=4	yhteiset säännöt n=3
yhteiset säännöt n=3	ryhmän työntekijöiden yhteistyö n=3	yhteistyö ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa n=2
Yhteistyö vanhempien kanssa		
opetussuunnitelmakeskustelut n=5	tiivis yhteistyö vanhempien kanssa n=4	palaute vanhemmille n=3

Oppimisympäristön muokkaaminen

Oppimisympäristön muokkaaminen on yksi yleisen tuen muodoista (Ahtiainen ym. 2012, 53; EOPS 2014, 20). Huomionarvoista on, että oppimisympäristöön liittyviä muokkaamisen tapoja tuli ilmi tässä tutkimuksessa vain viisi kappaletta. Oppimisympäristöä muokataan, jotta lapsella olisi helpompi toimia omassa oppimisympäristössä. Keinoina on useimmiten ylimääräisten ärsykkeiden karsiminen sekä lapsiryhmän tai tilan jakaminen. Tavoitteena on rauhallisempi oppimisympäristö, jossa on helpompi keskittyä:

”Mietitään esimerkiksi sellaista, että miten voidaan kaikenlaisia häiriötekijöitä sitten minimoida siinä ympäristössä...”(Lto3)

”Muut saattaa käyttää esimerkiksi musiikkia taustalla, mutta mulla on nyt kuitenkin useampia äännevirheellisiä... niin en laita yleensä taustameteliksi mitään, ettei se häiritse kuulemista” (Lto2).

Erilaisia oppimisympäristön muokkaamisen menetelmiä on käytössä sekä päivittäisissä tilanteissa että ohjatuissa tuokioissa:

”Ennen ollaan syöty aamupala yhdessä, ja koettiin, että siinä tulee sellanen levottomuus ja moni tarvii sitä keskittymisrauhaa. Sit ollaan otettu, että yks aikuinen toisella puolella ja yks aikuinen toisella puolella, että syödään erikseen. Nyt aamupala ja välipala on pystytty nyt toteuttamaan siten, että viedään se kärry toimistoon ja siitä sitten lapset tulee hakeen siitä samasta paikkaa, mutta menee sitten eri huoneisiin syömään, että tulis sitä semmosta rauhallisempaa ruokailua.” (Lto5)

Jo yleisen tuen antamista suunniteltaessa tulisi käytössä olevat oppimisympäristöt ja niiden soveltuvuus lapsille arvioida (Ahtiainen ym. 2012, 53). Brotheruksen (2004, 280—281) mukaan opettajat eivät käytä oppimisympäristöä tarkoituksenmukaisesti pedagogisen ohjauksen välineenä. Kasvatushenkilöstön tulisi rakentaa esiopetuksen oppimisympäristö innostavaksi ja lasten oppimista tukeväksi. Oppimisympäristöön tehdyillä muutoksilla pyritään siihen, että muutosten myötä oppimisympäristö vastaa paremmin lapsen tarpeisiin ja helpottaa lapsen oppimista kyseisessä ympäristössä. Tämä vaatii lasten yksilöllisten tarpeiden tuntemista ja lasten osallisuuden huomioimista. (Hujalan ym. 2012, 66–71.) Näyttää siltä, että oppimisympäristön muokkaamiseen käytetyt menetelmät ovat varsin vähäiset yleisen tuen portaalla.

Seuraavassa Taulukossa (Taulukossa 6) ovat kaikki tutkimuksen aineistosta kerätyt oppimisympäristön muokkaamisen muodot, joita käytetään esiopetuksessa yleisen tuen muotoina.

TAULUKKO 6. Yleinen tuki esiopetuksessa: oppimisympäristön muokkaaminen.

OPPIMISYMPÄRISTÖN MUOKKAAMINEN		
tilan jakaminen n=5	ryhmän jakaminen n=5	ylimääräisten ärsykkeiden karsiminen n=5
oma paikka n=3	istumajärjestys n=3	

6.2 Yleisen tuen antamiseen vaikuttavat tekijät

Lastentarhanopettajat kokevat, että yleisen tuen antamiseen vaikuttavat eniten resursseihin liittyvät tekijät. Riittävät resurssit edistävät tuen antamista. Liian vähäiset resurssit haastavat oppimisen varhaisesta tukemista esiopetusarjessa. Resurssien lisäksi lastentarhanopettajat nimesivät myös monia muita asioita, jotka joko edistävät tai haastavat yleisen tuen toteuttamista. Yhteensä lastentarhanopettajat nimesivät edistäviä tekijöitä 19 kappaletta ja haastavia tekijöitä 14 kappaletta.

6.2.1 Edistävät tekijät

Yleisen tuen antamista helpottavat parhaiten riittävät resurssit, suunnitelmallisuus ja moniammatillisuus. Resursseihin kuuluu lapsiryhmään, toimitiloihin, henkilökunnan määrään ja lastentarhanopettajan henkilökohtaisiin resursseihin liittyviä tekijöitä. Lastentarhanopettajien henkilökohtaisiin resursseihin koettiin kuuluvan muun muassa työkokemus ja työn mielekkääksi kokeminen:

”Koen, että mulla on homma hanskassa, se antaa mulle itsevarmuutta ja mä tiedän osaavani... tykkään ihan hirveästi tästä työstä, mun mielestä on ihana tulla töihin.. ja voin keväällä ajatella, että hei mä oon taas hoitanut hommani.”(Lto4)

Peruskoulutus luo tärkeän pohjan lastentarhanopettajan ammattitaidolle:

”Kyllähän koulutus on ihan a ja o, se on tosi tärkeä asia.”(Lto3)

Riittävien resurssien ohella suunnitelmallisuus on tärkeä tekijä yleisen tuen toteuttamisessa. Suunnitelmallisuus mahdollistaa suunnitelmallisen arjen, johon kuuluu huolellinen lapsiin tutustuminen ja käytössä olevien kirjallisten arviointimenetelmien käyttö. Suunnitelmallisuuden myötä pystytään toteuttamaan tarkoituksenmukaista, lasten yksilölliset tarpeet huomioon ottavaa esiopetusta:

”Jos sulla ei ole aikaa suunnitella sitä toimintaa, niin kyllä se yleinen tuki sitten jää, sä et kerkee siinä arjessa mieltä, tää on niin hektinen työ. (Lto3)

Suunnitelmallisuuteen kuuluu myös muun muassa tilojen ja ulkoiluvuorojen jakaminen muiden kasvatusyhteisön lapsiryhmien kanssa. Tilojen järkevä jakaminen mahdollistaa sujuvan arjen:

”Meillä on tilatkin sovittu etukäteen, että kuka menee ensin ulos ja kuka on missäkin tilassa minä päivänä, että siinä pystyy tosi hyvin sitten suunnittelemaan sen, mitä tekee minä päivänä.”(Lto2)

Suurimmalla osalla lastentarhanopettajista on omasta mielestään liian vähän suunnittelu-aikaa käytössä. Suunnitteluajan tulisi toteutua säännöllisesti ja sen käyttäminen tulisi olla selkeästi sovittu

siten, että sen käyttämisestä ei tarvitsisi joka viikko neuvotella ja perustella. Suunnittelu-aika kuluu suurimmaksi osaksi arjen suunnitteluun. Lisää suunnittelu-aikaa toivotaan, jotta sekä arjen suunnitteluun että työn kehittämiseen olisi tarpeeksi aikaa:

”Suunnitteluun toivoisin kyllä ite lisää aikaa, että olis aikaa haeskella tietoo jostain eri jutuista ja välillä tuntuu, että papu-netissä ja tuolla olis vaikka mitä hyvää, kun sit vaan ehtis. Tuntuu siltä, että se suunnittelu-aika menee aina siihen perusjuttuihin, että sä ehdit sitä seuraavaa viikkoa aina mieltä ja mieltä sitä kokonaisuutta, että semmoseen ylimääräiseen kehittämiseen ei oo aikaa ...” (Lto5)

Kolmiportaisen tukimallin yksi keskeinen tavoite on oppimisen tukemisen suunnitelmallinen toteuttaminen. Suunnitelmallisuuden avulla pystytään saamaan tieto lapsen tuen tarpeista ja suunnittelemaan tarvittavat tukimuodot siten, että ne vastaavat lapsen haasteisiin mahdollisimman hyvin. (Ah-tiainen ym. 2012, 24.) Ilman riittävää suunnittelu-aikaa ei toteudu suunnitelmallinen esiopetusarki

Myös moniammatillisen yhteistyön koetaan edistävän yleisen tuen antamista. Moniammatillisen yhteistyön eniten kiitosta saanut muoto on varhaiskasvatuksen erityisopettajan eli veon kanssa tehtävä yhteistyö. Veon työpanos on merkittävä. Veo tuo uutta tietoa, toimii vertaistukena ja myös kouluttaa esimerkiksi sisällöllisten pienryhmien ohjausta ja apuvälineiden käyttöä oman esimerkkinsä kautta. Yhteistyötä veon kanssa pidetään tärkeänä asiana, josta on hyötyä etenkin arjen haastavissa tilanteissa sekä myös oman ammatillisen kasvun välineenä:

”Tuen tarpeisiin ja siihen, miten niihin puututaan, niin veothan on siinä sitten apuna totta kai.. ja ottavat sitten omiin pikkuryhmiin ja tekee siellä sitten myös niitä havain-toja...” (Lto3)

”Semmosta ainakin, että kun on ite miettinyt ja tiimissä jotain asiaa, niin sitten saa vahvistusta omille ajatuksilleen ja ... ihan käytännön vinkkejä, että hei tällaista voisitte kokeilla, mitä ei ite ollut tullut ajatelleeksi. Ja sit esimerkiksi tänä vuonna veo on pitänyt muutamia tunneteltakerhoja. Me ollaan oltu aluksi seuraamassa ja sitten me ollaan ite alettu pitään sitä, että ollaan eka saatu opastusta siihen.”(Lto5)

Tärkeää on, että veon käynnit ovat säännöllisiä ja etukäteen sovittuja:

”Nyt on hyvin, kun se (veo) lähettää etukäteen päiviä, että koska tulee ja sitten ollaan sähköpostitse yhteydessä, että mitä halutaan silloin, sillä kerralla kun tulee niin voisit tehdä ja oon kokenut sen tosi hyvänä.” (Lto5)

Opettajien välinen yhteistyö on yksi yleisen tuen toteuttamisen menetelmä, pitäen sisällään varhaiskasvatuksenerityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön eri muotoja, kuten konsultointia ja samanaikaisopetusta. (Eskelä-Haapanen, 11—12). Veon kanssa toteutunut yhteistyö on lähinnä konsultoivaa. Kolmiportaisen tukimallin myötä esiopetusryhmän lastentarhanopettajan vastuulla on vastata

lasten saamasta tuesta. (Huhtanen 2011, 91—92.) Vaikka varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva on muuttunut esiopetuksessa enemmän konsultoivampaan muotoon, on veon työpanos edelleen merkittävä.

Lastentarhanopettajat ovat varsin tyytyväisiä nykyiseen veon kanssa tehtävään yhteistyöhön, mutta moniammatillisen yhteistyön määrä koetaan liian vähäiseksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan lisäkäyntejä ja yhteisiä keskusteluja kaivataan nykyistä enemmän. Veon työpanoksen tulisi jakautua tasaisemmin kaikkien ryhmän lasten kesken, jotta kaikki lapset hyötyisivät veon erikoisosaamisesta:

”Enemmän kaipaisin sellasta, että (veo) kävis kaikki eskarit läpi, että ei niin, että vian ne, joilla on niitä haasteita vaan myös koko ryhmän. Kaipaisin lasten puolesta sit, että he pääsis pienryhmissä hänen (veon) kanssa tekemään... että hekin (veot) pystyis käyttämään aikaa ihan jokaiselle lapselle ainakin silloin syksyllä ja sitten keskittyis enemmän niihin, jotka tarvii sitä tukea.”(Lto4)

Moniammatillinen yhteistyö on tärkeä asia, sillä moniammatillisen yhteistyön myötä kaikkien yhteistyön osapuolten asiantuntijuus voidaan hyödyntää oppimisvaikeuksien varhaisessa tunnistamisessa (Linnilä 2006, 264).

Seuraavaan Taulukkoon (Taulukkoon 7) on aineistosta kerätty kaikki yleisen tuen antamista edistävät tekijät. Tekijät on luokiteltu neljään eri luokkaan, jota ovat resurssit, suunnitelmallisuus, moniammatillinen yhteistyö ja luokkaan muut.

TAULUKKO 7. Yleisen tuen antamista edistävät tekijät

YLEISEN TUEN ANTAMISTA EDISTÄVÄT TEKIJÄT		
Riittävät resurssit		
työkokemus n=3	koulutus (peruskoulutus/lisäkoulutus) n=3	työpari (lähihoitaja tai avustaja) n=2
hyvät toimitilat n=2	pieni lapsiryhmä n=2	
Suunnitelmallisuus		
huolellinen lapsen tutustuminen n=5	suunnittelu-aika n=5	kirjalliset arviointimenetelmät n=5
tiimipalaverit n=3	arjen tuki lomake n=2	
Moniammatillisuus		
yhteistyö veon kanssa n=4	tiimin tuki n=3	moniammatillinen yhteistyö, (muu kuin veo) n=2
päiväkodinjohtajan tuki n=1		
Muut		
vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö n=4	pienryhmätoiminta n=3	mahdollisuus päättää itse tuen aloittamisesta n=2
työn mielekkääksi kokeminen n=1	työrauha n=1	

6.2.2 Haastavat tekijät

Lastentarhanopettajien kokemat haastavat tekijät yleisen tuen antamisessa liittyvät vahvimmin käytössä oleviin resurssien kuten henkilökunnan, ajan, rahan ja materiaalien vähyyteen, sekä lapsiryhmään liittyviin tekijöihin.

Näyttää siltä, että resurssit eivät ole kaikilta osin riittävät esiopetuksessa. Rahallisten resurssien koettiin vähenevän vuosi vuodelta:

”Välillä tuntuu, että päiväkodin määrärahat on koko ajan vähentynyt, että kauheen tarkasti tarvii miettiä, että mitäs matskuja voi nyt hankkia ja varsinkin eskariryhmässä, että ne olis sitten samalla sellaisia opetus-, kehittämis-, tutkimusjuttuja, että mistä olis iloa mahdollisimman pitkään.” (Lto3)

Osa lastentarhanopettajista toivoi itselleen koko-aikaista työparia:

”Kyllä se olis aina hyvä, kun siinä olis, tai ainakin ohjatuilla tuokioilla olis se toinen aikuinen.... Tarvis työkaverin pysyvän työkaverin, jonka kanssa sitä vois jakaa sitä työtä.”(Lto3)

Tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä lasten lukumäärä per yksi lastentarhanopettaja vaihteli 10–18 lapsen välillä. Ero lasten määrässä ryhmien välillä on varsin suuri. Ilman kunnollisia resursseja laadukkaan, lasten yksilölliset tarpeet huomioonottavaa esiopetusta on mahdotonta järjestää ja ilman laadukasta esiopetusta lasten tuen tarpeisiin vastaaminen ei toteudu. Tämä johtaa ristiriitaiseen tilanteeseen inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden kanssa. Inklusiivisen kasvatuksessa tuen antaminen tulee aloittaa heti tarpeen ilmetessä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98—99.)

Lastentarhanopettajien peruskoulutuksessa saama tieto tukea tarvitsevien lasten oppimisen tukemisesta ja heidän haasteisiin vastaamisesta koettiin liian vähäiseksi:

”...koulutuksessa oli aika kapee osuus erityislapsista, että kyllä se erityislasten ja tuen tarpeen semmonen suuruus on jollain tavalla yllättänyt” (Lto1)

Täydennyskoulutuksen myötä saadaan lisäkeinoja arjen haasteisiin. Erityisen hyvänä pidetään koulutuksia, joihin osallistuvat koko kaupungin varhaiskasvatushenkilökunta. Koulutuksen tuomat uudet toimintatavat ja käytännöt on yhteisen koulutuksen jälkeen helpompi ottaa käyttöön:

”Sellaiset hyvät ajatusmaailmaa ravistavat koulutukset tukevat sitä (tuen antamista)... semmoisistahan ammentaa sitten pitkään ja se onkin nimenomaan sitä, että sä saat ajatuksia pitkälle työvuosien päähän. Semmoisilla hyvillä koulutuksilla on tärkeä merkitys. (Lto 3)

Näyttää siltä, että sekä peruskoulutuksella että täydennyskoulutuksilla on tärkeä merkitys lastentarhanopettajille ammattitaidon kehittymisessä ja ylläpitämisessä. Opiskelijan tulisi jo opiskeluaikana saada valmiudet heterogeenisen ryhmän opettamiseen (Erityisopetuksen strategia 2007, 61).

Esiopetusajan koetaan olevan lyhyt ja työtehtävät ovat osittain päällekkäisiä aiheuttaen kiirettä ja riittämättömyyden tunnetta. Esiopetusajan rajallisuus haastaa sekä lasten yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaamisessa että muissa arjen työtehtävien hoitamisessa:

”Neljä tuntia on lyhyt aika, siinä pitäis kaikenlaista muutakin toimintaa, välillä se kiire ja ajan hallinnan tunne ... on semmosta haasteellista.”(Lto1)

”Semmoset erinäiset raporttien laatimiset, sun muut, mitkä sitten vie aikaa siitä arjesta, että jos pystyis oleen siinä aidosti läsnä koko ajan, että välillä ruokatilauksen tekemistä ja jonkun raportin täyttämistä ja katsomista, että onko kaikki palauttanut lomakyselyn ja sillai, että ei se suunnitteluaika aina tunnu riittävän” (Lto5)

Varhainen puuttuminen lasten oppimisen haasteisiin on tärkeää, jotta ongelmat eivät ehdi kasaantua. Varhainen puuttuminen ei onnistu ilman monipuolisia resursseja (Huhtanen 2007, 60). Resurssien tulee olla riittävät, jotta jokaisen lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin pystytään vastaamaan oikea-aikaisesti.

Esiopetusryhmissä olevat lapset muodostavat usein hyvin heterogeenisen ryhmän. Heidän oppimisvalmiuksissaan on paljon eroja. Tasoerot haastavat lastentarhanopettajia sekä esiopetusarjen suunnittelussa että toteutuksessa:

”Tasoerot on suuret. Osa osaa jo lukee, osa ei tunnista kirjaimia ollenkaan. Monenlaista erilaista haastetta on nykypäivänä...sitten täytyy vaan huomioida ne kaikki erilaiset tarpeet, ei se aina helppoo ole.” (Lto1)

Yleisen tuen antaminen vaatii lasten yksilöllisten oppimisen haasteiden huomioimista ja opetuksen eriyttämistä. Ison ja heterogeenisen ryhmän arjen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen vaatii lastentarhanopettajalta ammattitaitoa ja oikeaa asennetta. (Huntanen 2011, 91—92.)

Seuraavaan Taulukkoon (Taulukkoon 8) on aineistosta kerätty kaikki lastentarhanopettajien esiin tuomat yleisen tuen antamista haastavat tekijät. Tekijät on luokiteltu kolmeen luokkaan: liian vähäisiin resursseihin, lapsiryhmään liittyviin tekijöihin ja luokkaan muut.

TAULUKKO 8. Yleisen tuen antamista haastavat tekijät.

YLEISEN TUEN ANTAMISTA HAASTAVAT TEKIJÄT		
Liian vähäiset resurssit		
henkilökuntavaje n=5	tiukka aikataulu n=3	vähenevät määrärahat n=1
lyhyt esikoulu-aika (yksi lukuvuosi, 4h/pvä) n=1	peruskoulutuksessa vähäinen tieto tukea tarvitsevista n=1	liian vähän moniammatillista yhteistyötä n=1
Lapsiryhmään liittyvät tekijät		
iso lapsiryhmä n=3	heterogeeniset ryhmät n=3	haasteellinen lapsi ryhmässä n=1
Muut		
vanhempien vastustus n=2	apuvälineiden hankala saatavuus n=2	uudet sijaiset (ei tunne lapsia) n=1
työvuorojen aiheuttamat haasteet n=1	laaja työnkuva n=1	

7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ja teen niistä johtopäätöksiä. Etenen tutkimuskysymysten teemojen mukaisesti keskittyen ensin yleisen tuen prosessiin ja toiseksi tekijöihin, jotka vaikuttavat tuen antamiseen. Arvioin myös tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten siirrettävyyttä. Lopuksi asetan muutamia jatkotutkimusaiheita.

Keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa lasten oppimisen varhaista tukemista esiopetuksessa. Lähdin tutkimuksessani liikkeelle lapsen oppimisesta esiopetuksen kontekstissa. Lapsen oppimisen ja opettamisen ymmärtäminen vaatii kasvatusta- ja opetustyön pohjalla oleviin oppimiskäsityksiin tutustumista. Sosio-konstruktivistinen ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys olivat tutkimukseni peruspilarit. Nämä peruspilarit vahvistuivat tutkimukseni etenemisen myötä. Lasten opettamisen tulee olla jokaisen lapsen yksilöllisyyden huomioonottavaa sosio-konstruktivistisen ja sosiokulttuuristen oppimiskäsitysten mukaisesti. Kasvattajan tulee tuntea lapset ja ottaa heidät huomioon ainutlaatuisina yksilöinä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapsituntemus on lastentarhanopettajille tärkeä asia. Lapsiin ja lapsiryhmään tutustumiseen panostetaan. Lapsituntemuksen myötä lastentarhanopettajat pystyvät tarjoamaan toimintaa lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti lasten omalla lähikehityksen vyöhykkeellä. Näin pystytään vastaamaan oppimisen haasteisiin yksilöllisesti. Kun lapsi saa toimia omalla lähikehityksensä vyöhykkeellä oppiminen on mielekästä ja lapsi saa onnistumisen kokemuksia. Lapsi kokee iloa omasta oppimisestaan ja myönteinen kuva itsestä oppijana vahvistuu. (Kaupila 2007; Laine 1999, 38; Lehtinen ym. 2007, 253)

Tutkimustulosten perusteella lastentarhanopettajat toteuttavat esiopetusta ottaen huomioon lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen ja kehittymisen. Pelkästään akateemiset taidot eivät ole keskiössä, vaan niiden rinnalla huomioidaan niin lapsen sosiaaliset, fyysiset, psyykkiset kuin emotionaalisetkin osa-alueet. Lasten huomioiminen kokonaisvaltaisen kasvun näkökulmasta on tarkoituksenmukaista, sillä esiopetusiässä lapsen oppiminen on hyvin kokonaisvaltainen tapahtuma. Esiopetus tulee nähdä oppi-

misen, mutta myös kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen mahdollistajana. Huomioimalla lapsi kokonaisvaltaisesti omana ainutlaatuisena yksilönä päästään esiopetuksen tavoitteeseen, joka on edistää ja tukea lapsen suotuisia edellytyksiä niin kasvun, kehityksen kuin oppimisenkin saralla. (EOPS 2014, 12, 14—16; Hakkarainen 2002, 66; Kronqvist 2012, 15.)

Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että kolmiportaisen tukimallin käyttöönotto on onnistunut Ylöjärven esiopetuksessa yleisen tuen osalta. Yleisen tuen aloittaminen on joustavaa ja tapahtuu lastentarhanopettajan toimesta esiopetuksen arjessa. Yleisen tuen aloittamisen kynnyks on matala, mutta tuen tarpeet nähdään yhä usein olevan yksilön ominaisuuksia. Yleisen tuen yhteisöllistä luonnetta tulisi korostaa yhä enemmän jatkossa, jotta lastentarhanopettajat käyttäisivät yleistä tukea nykyistä laajemmin sekä tietoisemmin kaikkien ryhmässä olevien lasten tukemiseen. Yleisen tuen merkitystä kaikille lapsille ja koko ryhmälle on syytä kirkastaa. Yhteisöllisesti annettu tuki on laadukasta esiopetusarkea. Laadukas arki auttaa sellaisiakin lapsia, joilla ei tuen tarpeet tule selvästi arjessa esille. Yleisen tuen myötä varhaiset tuen tarpeet eivät lisäänty, vaan yleisen tuen ennaltaehkäisevyys toimii tarkoituksenmukaisesti. (Huhtanen 2011, 42—44.)

Sosiaalisen oppimisen tuen mallin ja samalla inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti katse tulisi kääntää yksilöstä yhä enemmän ympäristöön ja myös arvioida sen vaikutuksia tuen tarpeisiin kriittisesti (Vehmas 2010, 88—92). Tutkimuksen perusteella lastentarhanopettajien käyttämät menetelmät oppimisympäristöjen muokkaamisessa ovat varsin niukat. Saman asian on tuonut esille myös Brotherus (2004, 280—281), jonka mukaan opettajat eivät käytä oppimisympäristöä pedagogisen ohjauksen välineenä. Oppimisympäristön rakentaminen ja muokkaaminen on osa-alue, johon tulisi oppimisen tukemisessa kiinnittää jatkossa lisääntyvää huomiota. Oppimisympäristön merkitystä oppimisessa ei ehkä tunnisteta ja rajalliset resurssit eivät riitä muokkaamaan ympäristöä enemmän lapsen ja lapsiryhmän tarpeita vastaavaksi. Kasvatushenkilöstön tulisi rakentaa esiopetuksen oppimisympäristö innostavaksi ja lasten oppimista tukeväksi. Oppimiseen innostava ympäristö lisää lapsen motivaatiota ja motivaation myötä lapsen oppiminen helpottuu. (Hujala ym. 2012, 66—71.)

Lastentarhanopettajan työnkuva on muuttunut kolmiportaisen oppimisen tukimallin käyttöönoton myötä pedagogisen asiantuntijuuden korostuessa oppimisen tukemisessa. Vastuu kaikkien ryhmän lasten oppimisen tukemisesta on siirtynyt varhaiskasvatuksen erityisopettajalta ryhmän lastentarhanopettajalle. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että psykomedikalistisesta oppimisen tuen mallista on siirrytty yhä enemmän kohti sosiaalista tuen mallia. Esiopetusryhmässä toimivan lastentarhanopettajan pedagogisen asiantuntijuuden rooli korostuu ja ulkopuolisen tahon arviota oppimisen tuen

aloittamisessa ei tarvita. Muutos vaatii sekä täydennyskoulutusta että resursseja. (Erityisopetuksen strategia 2007, 61; Huhtanen 2011, 44.) Rinkisen ja Lindbergin (2014, 22) mukaan esikouluissa toimivat lastentarhanopettajat kokevat saaneensa liian vähän täydennyskoulutusta kolmiportaisen tukijärjestelmän tuomien uusien työtehtävien hoitoon. Lisäkoulutuksen vähyys liittyen oppimisen tukemisessa kolmiportaisen tuen malliin siirtymisessä ei tullut esille tässä tutkimuksessa.

Tulkintani mukaan lastentarhanopettajat tiedostavat merkittävän roolinsa lasten oppimisen tukijoina. Lastentarhanopettajien suhtautuminen lasten erilaisuutta kohtaan on tutkimuksen tulosten perusteella hyvin joustava. Lastentarhanopettajat ymmärtävät lasten kasvun ja kehityksen ainutlaatuisen etenemisen ja ovat valmiita ottamaan huomioon opetuksessaan lasten erilaiset haasteet oppimisessa. Lastentarhanopettajat tarvitsevat tukea tässä työssä. Moniammatillinen yhteistyö on lastentarhanopettajalle tärkeä asia arjen haasteissa kohdatessaan. Moniammatillisen yhteistyön myötä kaikkien yhteistyön osapuolten asiantuntijuus voidaan hyödyntää oppimisvaikeuksien varhaisessa tunnistamisessa (Linnilä 2006, 264). Moniammatillisuuden myötä lapsi saa parhaan mahdollisen tuen oppimisen haasteisiin.

Tutkimuksen tulosten perusteella lastentarhanopettajien käytössä olevat resurssit vaihtelevat huomattavasti esikouluryhmien välillä. Kun erot käytettävissä olevissa resursseissa ovat huomattavan suuria, aiheuttaa se enemmän haasteita tuen antamisessa siellä, missä resurssit ovat vähäisemmät. Resurssien tulisi olla koko kaupungin alueella nykyistä tilannetta tasaisemmin jaettu. Lastentarhanopettajien tulisi olla tasa-arvoisemmassa asemassa keskenään työmäärän suhteen ja jokaisella esiopetukseen osallistuvalla lapsella olisi näin tasa-arvoisemmat lähtökohdat saamansa esiopetuksen suhteen. Hujalan ym. (2012, 16, 113) mukaan lastentarhanopettajat kaipaavat enemmän resursseja varhaiseen tunnistamiseen, josta yleisen tuen prosessi lähtee liikkeelle. Lisäresurssien tarve tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Vaarana on, että liian vähäiset resurssit eivät riitä lasten yksilölliseen havainnointiin ja arjen suunnitelmalliseen toteuttamiseen. Lasten tuen tarpeet jäävät havaitsematta ja haasteet oppimisessa ehtivät kasaantumaan ennen kuin ne huomataan ja niihin suunnatut interventiot vaativat yhä enemmän resursseja. Ennaltaehkäisevä työ säästää resursseja, sillä on korjaavaa työtä edullisempaa ja myös inhimillisempää. (Huhtanen 2007, 60; Komi 2011, 25—26.)

Lastentarhanopettajien kokemuksista on tulkittavissa, että esiopetusarki on usein kiireistä ja päällekkäiset työtehtävät vaikeuttavat perustehtävän suorittamista. Esiopetuksessa työskentelevien lastentarhanopettajien työaika tulee suunnitella siten, että lastentarhanopettajat pystyvät keskittymään arjessa lasten

kanssa tehtävään työhön. Työajan suunnitelmalliseen käyttöön ja työtehtävien delegointiin tulee panostaa. Säännöllisen suunnitteluajan avulla lastentarhanopettajat pystyisivät nykyistä paremmin toteuttamaan sekä viikoittaista suunnittelua että keskittymään myös työn kehittämiseen. Käytännöissä suunnitteluajkojen realistiseen käyttämiseen eri päiväkodeissa, on tutkimukseni perusteella huomattavia eroja. Hyvin toimivat käytännöt tulee ottaa laajemminkin käyttöön.

Suunnitelmallisuutta oppimisen tukemisessa esiopetuksen kontekstissa lisäisi myös aktiivisempi oppimissuunnitelmien käyttäminen. Tutkimus osoitti, että oppimissuunnitelman täyttäminen on lastentarhanopettajille lähinnä vain yksi yhteistyön muoto vanhempien kanssa. Oppimissuunnitelmia ei käytetä oppimisen tukemisen prosessissa aktiivisesti yleisen tuen portaalla. Varsinkin niissä tilanteissa, joissa oppimisen tuen tarve havaitaan syksyn oppimissuunnitelmakeskusteluiden jälkeen, tuen tarpeita ei kirjata suunnitelmiin. Olisi tärkeää, että yleisen tuen antamiseen liittyvät havainnot ja suunnitelmat kirjattaisiin oppimissuunnitelmiin havaitsemisajankohdasta riippumatta. Oppimissuunnitelmien aktiivista käyttöä koko lukuvuoden ajan tulisi lisätä, sillä oppimissuunnitelmien käyttö lisää lapsen mahdollisuutta ja oikeutta oppimisen tukeen. (Huhtanen 2011, 44.)

Tutkimuksen tuloksista on tulkittavissa, että yhteistyön muodot esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä eivät ole vielä vakiintuneet Ylöjärvellä vaan yhteistyömuodot vaihtelevat eri koulujen välillä huomattavasti. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön lisääminen ja yhteisten toimintatapojen muokkaaminen tulisi olla yksi kehittämisen osa-alue. Ylöjärven lisäksi asiaa tulisi kehittää myös laajemminkin, sillä Hujalan ym. (2012, 99—100) mukaan koko esi- ja alkuopetuksen kokonaisuudessa olisi tarve valtakunnallisesti toimintakulttuurin vahvistamiseen. Huomionarvoista on, että tutkimuksessa ei noussut lainkaan esiin kehittämissuhteita koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Syy voi olla, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ei mielletä yleisen tuen prosessiin kuuluvaksi osa-alueeksi, vaikka sen tulisi olla ehdottomasti yksi tärkeä osa-alue yleisen tuen prosessissa. Myös rajalliset resurssit voivat vähentää yhteistyötä. Haaste voi olla myös esi- ja perusopetuksen erilaiset toimintaympäristöt, jotka vaikeuttavat yhteisen tukijärjestelmän käyttämiselle oppimisen tukemisessa (Vehviläinen 2013, 46). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön tulisi kiinnittää tulevaisuudessa lisääntyvää huomiota. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tulee muodostaa lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevä eheä kokonaisuus. (EOPS 2014, 12, 16, 44, Hujala 2012, 18; Pramling Samuelsson & Pramling 2008, 154). Tarkoituksenmukaisella yhteistyöllä lapselle muodostuu johdonmukaisesti etenevä opinpolku. Yhteistyön ja tiedonkulun tulisi olla sujuvaa ja nivelkohdassa lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen, tulee varmistua siitä, että tieto lapsen tarvitsemista,

hyväksi havaituista oppimisen tuen muodoista siirtyy lapsen mukana. Näin lapsi ei jää ilman tarvitsemaansa tukea, vaan tuki voi jatkua tarvittaessa myös perusopetuksen alkaessa.

Tutkimuksen luotettavuus ja tulosten siirrettävyys

Tutkimukseni aihe rajautui yleiseen tukeen. Aluksi pohdin onko kyseinen aihe tarpeeksi laaja tutkimuksen aiheeksi. Huoleni osoittautui turhaksi jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa. Lasten oppiminen ja oppimisen tukeminen ovat laajoja aiheita, joissa riittää tutkimista ihan jokaisella oppimisen tuen portaalla. Tutkimukseni teon alkuvaiheessa vertailin aineiston keräämisen menetelmiä ja valitsin menetelmäksi lopulta haastattelun. Valinta osoittautui tarkoituksenmukaiseksi. Teemahaastattelujen avulla sain mielestäni kattavan aineiston. Määrällistä tutkimusotetta ja kyselylomaketta käyttäen olisi saanut laajemman aineiston. Laajemmasta aineistosta olisi voinut nousta sellaisia tekijöitä, joita ei viiden haastattelun kautta tullut esille. Toisaalta haastattelujen myötä tuli esille varmasti sellaisia asioita, joita ei olisi tullut esiin kyselylomaketta käyttäen. Käytin aineiston hankinnassa haastattelun lisäksi strukturoitua arjen tuki-lomaketta (Liite 1). Strukturoidun lomakkeen käyttö oli sekä haaste että mahdollisuus. Valmiin lomakkeen avulla saa tietoa kerättyä nopeasti. Arjen-tuki-lomakkeen käyttö myös mahdollisti sellaistenkin tukimuotojen rastittamisen, joita tutkittava ei oikeasti arjessa käytä. Kyseistä ongelmaa pyrin ottamaan huomioon siten, että pyysin haastateltavia kertomaan, miten he ovat rastittamiaan tukimuotoja käyttäneet oppimisen tuen muotoina.

Oppimisen tukeminen esiopetuksessa on tärkeä aihe, josta oli aiheellista saada lisätietoa tutkimuksen avulla. Aikaisempaa tutkimusta yleisen tuen antamisesta esiopetuksessa ei juuri ole. Oli haaste tutkia aihetta, joka on varsin uusi ja jota on tutkittu varsin vähän. Jälkikäteen voi sanoa, että oli mielenkiintoista tutkia aihetta, josta ei ole laajaa aikaisempaa tutkimusta. Tutkimukseni avulla yleisen tuen toteuttamista on nyt kartoitettu. Tutkimukselle asettamani tavoitteet täyttyivät. Tutkimukseni tulokset antavat tärkeää tietoa yleisen tuen toteuttamisesta esiopetuksessa Ylöjärvellä. Tutkimustulosten siirrettävyys ei ole laadullisessa tutkimuksessa merkittävä asia, mutta tutkimuksen tuoman tiedon käyttäminen laajemminkin kuin vain tutkimukseen osallistuneiden kohdalla on tarkoituksenmukaista (Alasuutari 2011, 250). Huomionarvoista on, että tutkimukseen osallistuneiden määrä oli pieni (N=5) ja tutkimukseen osallistuneet olivat saman kaupungin alueelta. Osallistujien pienen määrän vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä. Esiopetusta linjaa koko maassa samat esiopetuksen opetussuunnitelmanperusteet. Myös kolmiportainen tukimalli ja sitä myötä yleinen tuki on käytössä maanlaajuisesti oppimisen tukemisessa. Vaikka tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä, näistä lähtökohdista tuloksia on mahdollista hyödyntää laajemminkin kuin vain Ylöjärven esiopetuksessa. Tutkimuksessa tuli esille muun muassa monia yleisen tuen muotoja, joita

olisi tarkoituksenmukaista käyttää oppimisen tukemisessa myös maanlaajuisesti. Toimivia tukimuotoja ja käytäntöjä tulee ottaa käyttöön ja tuen antamista haastavia tekijöitä tulee pyrkiä poistamaan. Lastentarhanopettajien esiin tuomia kehittämis ehdotuksia tulee tarkastella huolella ja ottaa huomioon tulevaisuudessa kehittäessä yleisen tuen antamista.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimusta oppimisen tukemisesta esi- ja alkuopetuksen kontekstissa olisi mielenkiintoista ja tarpeellista jatkaa eteenpäin. Tutkimuksessani nousi vahvasti esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien tärkeä rooli osana moniammatillista yhteistyötä ja olisikin mielenkiintoista selvittää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat oman työpaoksensa yleisen tuen prosessissa. Minkälaisia kehittämis ehdotuksia heillä olisi tuen antamiseen ja miten ylipäätään heidän mielestään tuki toteutuu tällä hetkellä. Tämä voisi olla yksi mahdollisen jatkotutkimuksen aihe. Toinen jatkotutkimuksen aihe olisi ulottaa tutkimus alkuopetukseen ja kartoittaa, miten alkuopetuksessa toimivat opettajat kokevat yleisen tuen riittävyyden. Heillä voisi olla kehittämis ehdotuksia yleisen tuen jatkumon turvaamiseksi esiopetuksesta alkuopetukseen. Kaikkein eniten minua kiinnostaisi jatkaa tutkimustani etnografisesti kenttätutkimusta tehden esiopetusryhmissä ja selvittää, miten yleisen tuen eri muodot näkyvät käytännössä, esiopetustyön arjessa. Miten tuen antaminen kohtaa vastaanottajan, miten lapsen oppiminen edistyy tukimuotojen avulla. Vai onko niin, että etnografinen tutkimus toisi esille jonkin aivan uuden näkökulman, jotain mitä tutkimukseni ei tuonut esille.

Tutkimuksen tekeminen on prosessi, joka alkaa jostakin ja päättyy johonkin. Olen lukuvuoden ajan ollut mukana tässä prosessissa, aluksi väljemmin ja tutkimuksen edetessä tahti on kiristynyt koko ajan. Prosessi on ollut antoisa niin tutkimuksen teon kuin myös tutkimukseni aiheeseen paremmin tutustumisen näkökulmasta. Tutkimuksen tekeminen on haastanut ja välillä on luottamus työn valmiiksi saattamisen suhteen ollut koetuksella. Tutkimusprosessi on edennyt kuitenkin pääosin suotuisasti. Olen erityisen tyytyväinen tutkimukseni aiheen valintaan. Tutkimuksen teon myötä olen yhä vakuuttuneempi siitä, että lasten saama varhainen oppimisen tuki on tärkeä aihe, jota tulee tutkia ja kehittää edelleen. Yleisen tuen avulla moni kuoppa pystytään täyttämään ja mutka suoristamaan lapsen oppimisen polulla. Jokaisen lapsen oppiminen on tärkeä asia. Kasvattajien tulee pitää huolta, että jokainen lapsi kokee esiopetuksessa paljon onnistumisen kokemuksia ja saa näin myönteisiä kokemuksia itsestään oppijana.

LÄHTEET

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:5. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi> Viitattu 23.3.2016.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 260-273.

Aro, M., Aro, T., Koponen T. & Viholainen H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Asetus 986/1998 § 7. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P7> Viitattu 1.3.2016

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Booth, T. Ainscow, M & Kingston, D 2006. Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and child care. Bristol: CSIE.

Cable, C., Miller, L. & G. Goodliff. 2010. Working with children in the early years. Second edition. The Open University. London: Routledge. Garner, P. 2009. Special educational needs. The key concepts. London: Routledge.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus Viitattu 17.11.2015

Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino OY-Juvenes Print.

Eskola J. 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 159—183.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi> Viitattu 26.11.2015.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet –suosituksia päättäjille. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FI.pdf Viitattu 17.2.2016.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention. What, why, and how valid is it? Reading Research Quarterly 41(1), 93–99.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. & Young, C. L. 2003. Responsiveness - to -intervention: Definitions, evidence and implications for learning disabilities construct. Learning disabilities research & practice, 18(3), 15 –171.

Garner, Philip 2009. Special Educational Needs. The Key Concepts. Lontoo: Taylor & Francis Group.

Hakkarainen, P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. Kasvatus 33 (2), 133–147.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointija suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.

- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Juva: PS-kustanus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 20014. Tutki ja kirjoita. 19. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski E. 2012. Esiopetuksen laatu. Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 61.
http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_61.pdf Viitattu 15.11.2015.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2012. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 312–327.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, E. & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö III osa. Lasten kokemukset päivähoidosta. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

- Kalland, M. 2012. Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa M. Kalland & J. Sinkkonen (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. 1.-2. painos. Helsinki: SanomaPro.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangassalo, M. 2000. Oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer-Paino, 65–98
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen, Kuvauskohteena päiväkotii. Juva :WS Bookwell Oy.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, R. 1993. Lumiviitta harmaasukka –leikki ja oppiminen. Kivestä kallioksi. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.) Lumiukko auringon kylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes. Raportteja 88, 47-55.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. S.70–85.
- Komi, T. 2011. Tukea esioppilaille. Lastentarha 4/2011, 25–26.
- Korhonen, R. 2001. Leikki kuusivuotiaiden lasten esiopetuksessa. Teoksessa B.Högström & O.Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 37-42.
- Kronqvist, E-L. 2012. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.

Kurppa, R. 2009. Koulukypsyys ja sen arvioiminen koululääkärin näkökulmasta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Sastamala: Vammalan kirjapaino, 109-115.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kämppi, T. & Rautiainen, S. 2013. Kolmiportainen tukimalli esiopettajien arvioimana – haastattelututkimus. Pro Gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43879/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201407022198.pdf?sequence=1> Viitattu 1.4.2016.

Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B: 64, 29–76.

Lautela, R. 2009. Keskellä uutta syntymää. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Sastamala: Vammalan kirjapaino, 23–39.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras 2007. Kasvatuspsykologia. Juva:WSOY

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

Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. Kasvatus 41 (4), 351–362

Mäkelä, J. 2009. Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa T. Jantunen & R.

Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Sastamala: Vammalan kirjapaino, 60–72

Linnilä, K.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden ko-kemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294. Väitöskirja

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

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.

Oja S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-kustannus. Juva: Bookwell

Opetushallitus http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus Viitattu 13.1.2016

Perusopetuslaki 628/1998 §4 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 10.11.2015

Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Juva: Bookwell.

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

Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2012. Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. Early Child Development and Care 182 (3-4), 345-362.

Pramling Samuelsson, I. & Pramling N. 2008. Didaktiska Studier. Malmö: Författare och Gleerups Utbildning AB.

Rauhala, L. 1985. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus

Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. TUEN PORTAILLA. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallituksen julkaisu. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P. Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 139–166.

Sarlin, H.-M. ja Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen ja Krogerus, A. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja koh-taaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–40.

Sosiaali- ja terveysministeriön selvitys. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Sosiaali- ja terveysministeriö.

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113630/Selv200707.pdf?sequence=1> Viitattu 14.2.2016.

Tiittula, L. & Ruusuvoori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvoori ja L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsittelemisen. 2.painos. Helsinki: Edita. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 4.4.2016.

Töttö P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Jyväskylä : Vastapaino

UNESCO 1994. Unescon Salamancan sopimus 1994 (Salamanca Statement)
http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_E.PDF Viitattu 16.11.2016.

Valtonen R. 2009. Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4-6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House

Vehmas, S. 2010. Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 87-96.

Vehviläinen, H., 2013. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa. Pro Gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42877/URN:NBN:fi:jyu-201401271146.pdf?sequence=1> Viitattu 17.11.2015.

Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos.

Tampere: Tampere University Press.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä. Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 12–29.

Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

Ylöjärven esiopetussuunnitelma. 2011. http://www.ylojarvi.fi/site/assets/files/5745/yl_j_rven_esiopetussuunnitelma_2011.pdf Viitattu 15.1.2016.



ARJEN TUKI

Lapsen nimi ja syntymäaika: Päiväkoti/ryhmä:	Pvm:
Kuvaus lapsen tuen tarpeesta:	Kyllä
Oppimisympäristön muokkaaminen Tilan jakaminen Ylimääräisten ärsykkeiden karsiminen Lapsella oma paikka (ruokailu, pukeminen, ohjatut tilanteet) Yhteisten toimintatapojen ja päämäärien sopiminen tiimin kesken Muu, mikä	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Opetus- ja toimintatapojen muokkaaminen Selkeät yhdessä sovitut säännöt (aikuiset ja lapset) Tapahtumien ja toiminnan ennakointi (mm. sektorikello, kuvat) Päiväjärjestys kuvin Työjärjestys kuvin tai piirtäen Toimintaohjeiden pilkkominen tavallista lyhyemmäksi Tukiviittomien käyttö (mm. päivittäistoiminnoissa, lauluissa) Annetaan lapselle lisäaikaa Rajataan käytettyä aikaa (sektorikello, tiimalasi) Mahdollisuus liikkua, sallittu liikkuminen Lisätty myönteinen palaute toivotusta käyttäytymisestä (mm. liikennevalot; vihreä, peukku) Säännöllinen palaute (lapsille ja vanhemmille) Ohjattu leikki Pienryhmät käytössä päivittäistilanteissa Ohjattu sisällöllinen pienryhmätoiminta Ylimääräinen hiukopala Muu, mikä	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Yhteistyö kodin ja lähiympäristön kanssa Tiivis yhteydenpito vanhempien kanssa Yhteistyö päiväkodin johtajan kanssa Yhteistyö varhaiskasvatuksen perhetyöntekijän kanssa Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa Yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa Muu, mikä	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Kuvaus käyttöönotetuista menetelmistä	
Arjen tukitoimien seuranta-aika: Mitä muutoksia lapsessa on havaittu seuranta-aikana:	

Osallistuminen tutkimushaastatteluun/ suostumuslomake

Olen Lammin Tiina, ylöjärveläinen lastentarhanopettaja ja kasvatustieteen maisteriopiskelija Tampereen yliopistosta. Teen Pro Gradu tutkielmaa ja aiheenani on Yleinen tuki esiopetuksessa. Etsin vapaaehtoisia esiopetusryhmissä työskenteleviä lastentarhanopettajia tutkimushaastatteluun. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia esiopetuksessa annettavasta yleisestä tuesta. Erityisen kiinnostunut olen lastentarhanopettajien kokemuksista ja näkemyksistä eri yleisen tuen muodoista ja toteuttamisesta, sekä niiden vaikutuksista ja mahdollisista kehittämisen alueista, joita yleiseen tukeen mahdollisesti liittyy.

Tutkimushaastatteluun osallistuminen kestää noin puolesta tunnista tuntiin. Haastattelun tulen nauhoittamaan ja aineiston litteroimaan. Litteroidessa poistan aineistosta kaikki tunnistetiedot. Lopullisessa tutkielmassa tulee olemaan suoria lainauksia aineistosta, mutta ne on käsitelty siten, että yksikään haastateltava tai esiopetusryhmä ei tule erottumaan. Haastatteluihin osallistuvilla on oikeus vetäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Jos sinulla on kysyttävää, ota rohkeasti yhteyttä, kerron mielelläni lisää tutkimuksestani ja tutkimushaastattelusta!

Ystävällisin terveisin

Tiina Lammi
Kasvatustieteen maisteriopiskelija, Tampereen yliopisto
(yhteystiedot poistettu)

Suostun haastatteluun___ Ylöjärvellä ___ __ 2016
