

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Pedagogiset tukitoimet tehostettua tukea tarvitsevien lasten  
esiopetusryhmässä

Tapaustutkimus esiopetuksesta

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNI KALLIOSAARI

Huhtikuu 2018

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
ANNI KALLIOSAARI: Pedagogiset tukitoimet tehostettua tukea tarvitsevien lasten  
esiopetusryhmässä – tapaustutkimus esiopetuksesta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 3 liitesivua  
Huhtikuu 2018

---

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevien lasten esiopetusryhmässä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevat lapset saavat esiopetuksessa ja miten pedagogiset tukitoimet näkyvät esiopetusryhmässä. Tutkimuksessa tarkasteltiin esiopetuksen pedagogiikan toteuttamista kokonaisuutena, mutta mielenkiinto suunnattiin erityisesti tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa toteutettaviin pedagogisiin tukitoimiin.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena Pirkanmaalla. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla esiopetuksen opettajia ja havainnoimalla pedagogiikkaa esiopetusryhmissä. Teemahaastattelu toteutettiin neljälle esiopetuksen opettajalle ja havainnointi oli osallistuvaa havainnointia heidän esiopetusryhmissään. Haastattelu- ja havainnointiaineisto analysoitiin teoriasidonnaisesti ja analysointi keskittyi teemoitteluun.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että pedagogiset tukitoimet ymmärrettiin esiopetuksen opettajien kesken melko samalla tavalla. Pedagogiset tukitoimet määriteltiin konkreettisiksi aputoimiksi lapsen tuen tarpeisiin. Pedagogisia tukitoimia pidettiin merkittävänä osana esiopetusta ja niillä on myönteisiä merkityksiä sekä lapsille että esiopetuksessa toimivalle tiimille. Tuloksista selvisi, että konkreettiset pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa olivat melko samanlaisia, vaikka lasten tuen tarve vaihteli. Lasten saamat pedagogiset tukitoimet jakautuivat käytäntöihin, opettajan antamaan tukeen ja moniammatillisessa yhteistyössä annettavaan tukeen. Käytännöissä korostuivat kaikkien opettajien kohdalla pienryhmätoiminta ja tunnekasvatus. Opettajan antamassa tuessa nostettiin esille myönteisen ilmapiirin luominen ja sensitiivisyys. Moniammatillinen yhteistyötä tehtiin kaikissa tapauksissa varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEO) kanssa. Jokaisessa tapauksessa oli kuitenkin nähtävissä erikseen yksilöllisiä tukitoimia, jotka oli suunniteltu juuri lapsen tehostetun tuen tarpeen mukaisesti. Pedagogisten tukitoimien nähtiin olevan tehostettua tukea tarvitsevien lasten kohdalla yksilöllisempiä ja suunnitellumpia, mutta niitä hyödynnettiin myös koko esiopetusryhmän lasten kesken.

Ryhmässä käytettävät pedagogiset tukitoimet eivät eronneet huomattavasti tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa käytetyistä tukitoimista, vaan tukitoimia toteutettiin kokonaisuutena ryhmän kesken ja tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa käytettiin lisäksi heille yksilöllisesti suunnattuja tukitoimia.

Avainsanat: pedagogiset tukitoimet, tehostettu tuki, esiopetus, teemahaastattelu, havainnointi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KASVUN JA OPPIMISEN TUKI ESIOPETUKSESSA</b> .....	<b>6</b>
2.1	ESIOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	6
2.2	KOLMIPORTAINEN TUKI.....	8
<b>3</b>	<b>PEDAGOGIIKKA KASVUN JA OPPIMISEN TUKENA</b> .....	<b>16</b>
3.1	PEDAGOGIIKKA ESIOPETUKSESSA .....	16
3.2	PEDAGOGISET TUKITOIMET.....	21
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	25
4.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	26
4.3	AINEISTON KERÄÄMINEN.....	28
4.3.1	<i>Teemahaastattelu</i> .....	28
4.3.2	<i>Osallistuva havainnointi</i> .....	31
4.4	TEORIASIDONNAINEN AINEISTON ANALYYSI .....	34
4.5	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	37
4.5.1	<i>Eettisyys</i> .....	38
4.5.2	<i>Luotettavuus</i> .....	40
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>45</b>
5.1	PEDAGOGISET TUKITOIMET YLEISESTI.....	45
5.1.1	<i>Tukitoimien sisältö</i> .....	46
5.1.2	<i>Tukitoimien merkitys</i> .....	47
5.2	PEDAGOGISET TUKITOIMET TEHOSTETUSSA TUESSA .....	49
5.2.1	<i>Konkreettiset tukitoimet</i> .....	49
5.2.2	<i>Tukitoimien toteuttaminen</i> .....	55
5.3	PEDAGOGISET TUKITOIMET ESIOPETUSRYHMÄSSÄ .....	56
5.3.1	<i>Yleisimmät tukitoimet</i> .....	57
5.3.2	<i>Tukitoimien toteuttaminen</i> .....	59
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>62</b>
6.1	TULOSTEN TARKASTELU.....	62
6.1.1	<i>Pedagogiset tukitoimet yleisesti</i> .....	62
6.1.2	<i>Pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa</i> .....	64
6.1.3	<i>Pedagogiset tukitoimet esiopetusryhmässä</i> .....	67
6.2	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	69
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>71</b>
	<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Lasten kehittyminen ja kasvaminen yksilönä ja ryhmän jäsenenä nähdään yhdeksi varhaiskasvatuksen merkittävimmistä tavoitteista. Aina tämä kehittymisen ja kasvamisen polku ei kuitenkaan suju ongelmitta, vaan lapset voivat kohdata varhaisvuosien aikana hyvin erilaisia kehittymisen haasteita. Varhaiskasvatuksessa pyritään ensinnäkin huomaamaan nämä kehitykseen liittyvät haasteet ajoissa ja löytämään jokaiselle lapselle henkilökohtaiset kasvun ja oppimisen tuen muodot. Lasten tuen tarpeisiin kiinnitetään nykyään yhä enemmän huomiota ja siksi myös oma tutkimuksellinen mielenkiintoni suuntautuu näiden teemojen ympärille.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevien lasten esiopetusryhmässä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevat lapset saavat esiopetuksessa. Lisäksi pyrittiin saamaan selville, miten pedagogiset tukitoimet näkyvät esiopetusryhmässä. Tutkimuksessa pedagogiikan toteuttamista tarkastellaan kokonaisuutena, mutta mielenkiinto suunnataan erityisesti tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa toteutettavaan pedagogiikkaan ja apuna käytettäviin tukitoimiin. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena niin, että aineisto kerättiin haastattelemalla neljää eri esiopetuksen opettajaa ja havainnoimalla heidän toteuttamaansa pedagogiikkaa.

Tutkimuksen tarkoitus peilautuu siitä ajatuksesta, että jokainen lapsi ansaitsee tulla huomioiduksi yksilöllisesti ja omien vahvuuksiensa kautta esiopetuksessa, jolloin varhaisen puuttumisen ajatus korostuu. Esimerkiksi opetushallitus ja perusopetuslaki (628/1998) linjaavat esiopetuksen tavoitteiksi sen, että lapsen oppimiseen ja kehitykseen liittyvät ongelmat havaitaan ajoissa ja niihin puututaan oikeanlaisilla keinoilla. Tällä pyritään ennaltaehkäisemään mahdollisia vaikeuksia, jotka vaikuttavat lapsen kokonaiskehitykseen.

2000-lukua voidaan pitää varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kannalta merkittävänä sysäyksenä kohti lasten yksilöllisempää kohtaamista ja pedagogiikan muotoutumista lasten tarpeiden pohjalta. Erityistä osaa näissä näyttelevät varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat, jotka luodaan yksilöllisesti jokaiselle lapselle. (Karila 2013, 22.) Lapsen yksilöllinen kohtaaminen johtaa siihen, että esiopetuksessa ryhmässä toteutettavan pedagogiikan tulee tukea sekä yksilöä että koko ryhmää. Tällaisen pedagogiikan toteuttaminen käytännössä on haastavaa ja vaatii oikeanlaisia toimia ajaakseen asiansa, erityisesti, kun ryhmäkoot ovat kasvaneet.

Tutkimuksen aihe on merkittävä ja ajankohtainen, sillä tukea tarvitsevien lasten määrä on jatkuvasti kasvussa, ja tuen tarpeen lisääntyessä on tärkeää saada ajankohtaista tietoa aiheesta. Tukikäytäntöä muutettiin Erityisopetuksen strategian (2007) myötä niin, että yleisen tuen ja erityisen tuen väliin lisättiin tehostettu tuki, ja näin muodostui kolmiportaisen tuen ajatusmalli. Tutkimuksessa keskitytään erityisesti yleisen tuen ja tehostetun tuen välimaastoon, sillä tehostetun tuen tarve on selkeästi lisääntynyt (Erityisopetuksen strategia 2007, 59) ja kasvattajien on merkittävä tiedostaa, millä tavalla ja minkälaista pedagogiikkaa tällaisissa tilanteissa tulisi toteuttaa niin, että lapsi hyötyy siitä kokonaisvaltaisesti.

Mielenkiintoni pedagogisten tukitoimien tutkimiseen voimistui, kun olin itse töissä isossa esiopetusryhmässä, jossa useammalla lapsella oli tehostetun tuen tarpeita. Uraa vasta aloittavana varhaiskasvattajana on ajoittain vaikeaa löytää sopivia menetelmiä haastaviin kasvatustilanteisiin. Tutkimuksellinen mielenkiintoni suuntautui siksi heti käytännölliseen tutkimukseen, josta on mahdollista saada konkreettisia keinoja myös omaan työhön. Tutkimuksen tarkoituksena onkin antaa työkaluja esiopetuksessa työskenteleville ammattilaisille. Tutkimuksessa on neljä esimerkkitapausta tehostettua tukea tarvitsevista lapsista ja heidän kanssaan käytettävistä pedagogisista tukitoimista.

## 2 KASVUN JA OPPIMISEN TUKEA ESIOPETUKSESSA

Tämän tutkimuksen konteksti sijoittuu esiopetukseen ja tutkimuksellinen mielenkiinto on suunnattu esiopetuksessa toteutettavaan lapsen kasvun ja oppimisen tukeen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys alkaa esiopetuksen ja sen toteuttamisen teoreettisella tarkastelulla ja täsmentyy sen jälkeen kasvun ja oppimisen tukeen esiopetuksessa. Ensimmäisessä luvussa esittelen esiopetuksen toteuttamista ohjaavia raameja Suomessa. Esiopetusta tarkastellaan tässä lainsäädännön ja nykyisten toimintatapojen näkökulmista. Tämän jälkeen käsitelen kasvun ja oppimisen tuessa käytettävää kolmiportaista tukimallia sekä kansainvälisesti käytössä olevaa RTI-mallia (response to intervention). Lopuksi tarkastelen tarkemmin tutkimuksen kannalta merkittävää tukiporrasta, tehostettua tukea.

### *2.1 Esiopetuksen toteuttaminen*

Suomalaisessa terminologiassa esiopetus -termi kuvaa kuusivuotiaalle lapsille suunnattua maksutonta opetusta (Hujala 2000, 6). Varhaiskasvatuksen näkökulmasta esiopetuksena voidaan pitää kaikkea ennen peruskoulua saatavaa opetusta. Sen keskeisenä ideana on yhteistyössä huoltajien kanssa tukea lapsen kasvua, oppimista ja kokonaisvaltaista kehitystä. Lisäksi tarkoituksena on vahvistaa lapsen itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja erilaisten oppimiskokemusten kautta. (Hujala 2000, 6; Perusopetuslaki 1998/628 § 2.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 12) määrittelee varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi, jonka tarkoituksena on tukea lapsen kehitystä ja luoda perusta elinikäiselle oppimiselle. Esiopetus voidaan nähdä kokonaisvaltaisena toimintana, joka sulautetaan lasten arjen toimintoihin.

Esiopetuksen toteuttamiselle on määritelty Suomessa tietyt raamit. Esiopetuksen järjestämistä ohjaavat useat eri asiakirjat ja lakisäädökset, joiden tarkoituksena on varmistaa toiminnan oikeanlainen ja perusteltu toteuttaminen. Esiopetusta ja sen järjestämistä ohjaavat Suomessa perusopetuslaki (1998/628), valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2012/422) sekä

esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Lainsäädännön näkökulmasta esiopetus liitetään Suomessa varhaiskasvatukseen, joten myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), varhaiskasvatustalaki (1973/36) ja asetus lasten päivähoidosta (1973/239) antavat raameja esiopetuksen toteuttamiseen. Kaikissa painotetaan varhaiskasvatuksen merkitystä lapsuudessa ja lasten oikeutta varhaiskasvatukseen.

Esiopetuksen systemaattinen järjestäminen koko Suomessa alkoi vuonna 1998, kun perusopetuslaissa (1998/628 § 26) määriteltiin esiopetuksen toteuttamisesta niin, että jokaiselle kunnalle tuli velvoite järjestää sitä. Perusopetuslain mukaan oppivelvollisuus alkaa Suomessa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän. Ennen oppivelvollisuuden alkamista kaikki lapset ovat oikeutettuja kunnan tarjoamaan maksuttomaan esiopetukseen (Perusopetuslaki 1998/628). Esiopetukseen osallistuminen on aikaisemmin ollut vapaaehtoista, kunnes lakimuutos esiopetuksen pakollisuudesta astui voimaan Suomessa tammikuussa 2015. Perusopetuslain (1998/628 § 26 a) muutoskohdassa määritetään, että lapsen on ennen oppivelvollisuuden alkamista osallistuttava vuoden mittaiseen esiopetukseen tai vaihtoehtoisesti muuhun samat tavoitteet täyttävään toimintaan. Jokaisen esikouluikäisen lapsen on siis suoritettava esiopetus tai sitä vastaava toimintakokonaisuus ennen koulun aloittamista.

Kunnissa esiopetusta säätelevät varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja paikalliset esiopetussuunnitelmat, jotka ovat kunnallisia, yksikkökohtaisia tai lapsen omia esiopetussuunnitelmia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 11). Opetussuunnitelmien tarkoituksena voidaan nähdä raamien antaminen koko varhaiskasvatustoiminnalle. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 8) mukaan perusteet on perusopetuslain ja opetushallituksen mukainen valtakunnallinen määräys, joka antaa pohjan esiopetuksen toteuttamiseen ja paikallisten esiopetuksen opetussuunnitelmien laadintaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat perustan kuntakohtaisille esiopetussuunnitelmille, joihin on poimittu valtakunnallisesta suunnitelmasta tärkeimmät asiat tiivistäen ja tehty tarvittaessa kuntakohtaisia lisäyksiä. Valtakunnallisen ja kuntakohtaisen esiopetussuunnitelman perusteella jokainen esiopetusyksikkö tekee oman, paikallisen opetussuunnitelmansa. Paikallinen esiopetussuunnitelma määrittelee esiopetuksen opetus- ja kasvatustyön järjestämisen sekä oppilashuollon, moniammatillisen yhteistyön, kasvatuskumppanuuden ja esiopetuksen kokonaistoiminnan järjestämisen ja toteuttamisen. (Esiops perusteet 2014, 8.) Kaikkien edellä mainittujen opetussuunnitelman tasojen perusteella tehdään jokaiselle lapselle oma kasvun ja oppimisen tukeen kuuluva suunnitelma, johon kirjataan jokaisen yksilölliset tavoitteet ja menetelmät niiden saavuttamiseksi (Esiops perusteet 2014, 9). Esiopetusta

ohjaavia asiakirjoja, erityisesti esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmia, voidaan pitää ohjaavina ja suuntaa antavina sekä arjen työkaluna toiminnan toteuttamisessa.

Esiopetuksessa päävastuu opetuksen suunnittelemisesta ja toteuttamisesta kuuluu esiopetuksessa toimivalle opettajalle, joka on koulutukseltaan yleensä lastentarhanopettaja tai luokanopettaja. (Opetushallitus: esiopetuksen toteuttaminen). Myös esiopetuksen opettajien kelpoisuuteen on määritelty lainsäädäntö. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa (1998/986 § 7) määritellään, että esiopetusta voi antaa sellainen henkilö, joka on suorittanut varhaiskasvatuksen kandidaatin tai maisterin tutkinnon, tai luokanopettajan tutkinnon. Lastentarhanopettajalla on esiopetuksessa pedagoginen suunnitteluvastuu, mutta toimintaa toteuttavat myös muut opetustiimin jäsenet. Opettajan tehtävänä on oppimisen ohjaus, tutkimisen, kokeilemisen ja osallisuuden tarjoaminen sekä tiedon hankinta ja ongelmanratkaisu yhdessä muiden aikuisten ja lasten vertaisryhmän kanssa. Tärkeää on jatkuva vuorovaikutus ja se, että toiminta on lapsen näkökulmasta tarkoituksenmukaista ja tarpeeksi haastavaa. (Opetushallitus: esiopetuksen toteuttaminen.)

Esiopetustoimintaa suunnitellaan lapsen yksilöllisyys huomioiden ja sillä nähdään olevan suuri merkitys lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja mahdollisten vaikeuksien ehkäisemisessä (Esiops perusteet 2014, 13). Perusopetuslaissa (1998/628) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013/1287) säädetään esiopetuksen osalta se, että lapsella on oikeus tarpeidensa mukaisesti kasvun ja oppimisen tukeen sekä oppilashuoltoon. Näiden säädösten tarkoituksena voidaan nähdä se, että esiopetuksen tulee olla tasa-arvoista kaikille lapsille. Opetus- ja kulttuuriministeri Grahn-Laasosen (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 4.7.2016) mukaan jokaisen lapsen kuuluu saada laadukasta opetusta niin, että heillä on taustasta riippumatta tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja kehittymiseen. Esiopetuksen toteuttamisen lähtökohtana voidaankin pitää sitä, että esiopetus on kaikille yhteistä. Jokaisen lapsen tulee voida kehittyä, oppia ja toimia omana itsenään ja ryhmän jäsenenä niin, että lapsi saa sopivasti haasteita ja hänen kasvun ja oppimisen tukensa turvataan. (Esiops perusteet 2014, 22.) Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin esiopetuksen kasvun ja oppimisen tukeen liittyvää kolmiportaista tukimallia.

## *2.2 Kolmiportainen tuki*

Jokainen esiopetukseen osallistuva lapsi on oikeutettu saamaan tarpeidensa mukaan kasvun ja oppimisen tukea. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 9–10) mukaan lapsella on lainmukainen oikeus saada esiopetuksessa opetusta ja oppilaanohjausta opetussuunnitelman



mukaisesti sekä tarpeeksi kasvun ja oppimisen tukea heti, kun tuen tarve ilmenee. Tämä laki määräytyy perusopetuslaissa (1998/628), jossa esiopetuksessa olevat lapset luokitellaan kuuluvaksi kasvun ja oppimisen tuen piiriin. Tuen järjestämisen perusta on lasten yksilöllisissä ja lapsiryhmän yhteisissä vahvuuksissa ja kehitystarpeissa (Esiops perusteet 2014, 44). Kasvun ja oppimisen tuki on jaettu kolmeen erilliseen tasoon, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen tarpeen arviointi ja siihen liittyvät päätökset tehdään mahdollisimman pian esiopetuksen alkamisesta ja tukitoimet on suunniteltava joustavasti lapsen tuen tarpeen mukaisesti. Lapsi saa tukea siinä muodossa ja niin kauan kuin on tarvetta. Tarkastelussa ovat opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, käytössä olevat toimintatavat ja näiden soveltuminen lapsille. (Perusopetuslaki 1998/628 § 30; Esiops perusteet 2014, 45.)

Kolmiportainen tuki perustuu varhaisen puuttumisen ajatukseen, ja sen toteuttamisessa ja arvioinnissa monialainen yhteistyö on merkittävää. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013/1287) säädetään esiopetuksessa toteutettavasta yhteistyöstä. Lain mukaan esiopetuksen oppilashuolto tulee järjestää monialaisena yhteistyönä sosiaali- ja terveystoimen sekä opetustoimen kanssa. Myös yhteistyö vanhempien kanssa on merkittävää. Huaqing & Stanton-Chapman (2013, 18) mukaan varhaisen puuttumisen ei tulisi jäädä vain lapsen tasolle, vaan se tulisi suunnata myös heidän perheilleen, jotta lapsi saa kaiken tarvitsemansa hyödyn. Eskelisen ja Hjeltin (2017, 77–78) kuntakohtaisen tutkimuksen mukaan kolmiportaiseen tukimalliin siirtymisen vaikutukset näkyvät lapsen saamista tukimuodoissa, tuen prosessimuodossa ja sen jatkumossa sekä yhteistyössä vanhempien ja moniammatillisen tiimin kanssa. Kolmiportaiseen tukimalliin siirtyminen on koettu suurimmaksi osaksi myönteiseksi, esiopetuksen tuen rakenteet toimivaksi ja esiopetuksen oppilashuollon palveluiden toteutumisen riittäväksi (Eskelinen & Hjelt 2017, 57). Seuraavaksi käsittelen tukimallin portaita erikseen ja RTI-mallia vertaillen sitä kolmiportaiseen tukimalliin.

### **Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki**

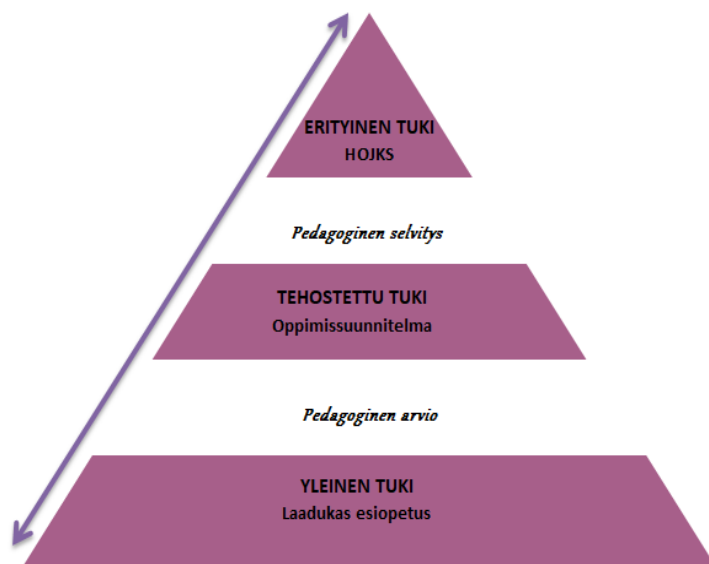
Yleinen tuki on kolmiportaisen tukimallin ensimmäinen porras. Se on ensimmäinen keino vastata lapsen tarpeisiin heti tuen tarpeen ilmetessä ilman erillisiä päätöksiä tai tutkimuksia. (Esiops perusteet 2014, 45; Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 53.) Yleisen tuen tarpeet toteutetaan yleensä yksittäisinä tukitoimina, joiden kautta lapsen tilanteeseen puututaan ja vaikutetaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. (Esiops perusteet 2014, 4; Perusopetuslaki 1998/628) Kaikkiin kasvatustilanteisiin ja opettamiseen kuuluu tuen tarpeen arviointi ja tuen antaminen, ja se toteutetaan opettajan, muun henkilöstön ja huoltajien yhteistyönä. Yleisessä tuessa lapsen haasteita tuetaan erilaisilla pedagogisilla menetelmillä ja

työtavoilla, joustavalla ryhmätoiminnalla ja moniammatillista yhteistyötä tekemällä. Yleisen tuen tukimuotoja voivat olla esimerkiksi tukiopeetus, joustavat opetusryhmät, eriyttäminen tai osaaikainen erityisopetus. Myös oppimissuunnitelmaa voidaan käyttää yleisessä tuessa. (Esiops perusteet 2014, 46; Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelma 2016.) Yleinen tuki kuuluu siis kaikille lapsille esiopetuksessa ja se voidaan nähdä esiopetuksen perusrakenteena. Koko varhaiskasvatustoiminnan perustana voidaan pitää laadukasta pedagogiikkaa, jonka tulisi kohdata kaikkien ryhmässä olevien lasten tarpeet. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 4) painotetaan, että esiopetuksen pedagogiikassa tulee aina ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja koko ryhmän tarpeet. Laadukas pedagogiikka voidaan siis nähdä yleisen tuen perustana.

Kun yleinen tuki ei enää riitä, siirrytään tukiportaalta seuraavalle eli tehostettuun tukeen. Perusopetuslain (1998/628 § 16a) mukaan tehostettua tukea on oikeutettu saamaan lapsi, joka tarvitsee säännöllistä tukea ja useampia tukimuotoja samanaikaisesti. Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon ja sitä annetaan oppimissuunnitelman mukaisesti. Opettaja laatii lapselle kirjallisen pedagogisen arvion ja tarvittaessa käyttää sen laatimisessa muiden asiantuntijoiden apua. Pedagogiseen arvioon liitetään myös arvio tehostetun tuen tarpeesta. Oppimissuunnitelmassa määritellään, millaisia pedagogisia ja ohjauksellisia tukitoimia lapsi tarvitsee. (Esiops perusteet 2014, 46.; Ahtiainen ym. 2012, 54–55.) Tarkastelen tehostettua tukea vielä tarkemmin tämän luvun lopussa.

Kun tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi, siirrytään kolmiportaisen tuen ylimmälle portaalle eli erityiseen tukeen. Erityinen tuki perustuu pedagogiseen selvitykseen ja se tehdään ennen tuen päätöstä. Esiopetuksen järjestäjä päättää toimielimen, työntekijän tai viranhaltijan, joka hankkii esiopetuksen opettajalta kirjallisen selostuksen lapsen oppimisen ja kehityksen etenemisestä. Lisäksi hankitaan moniammatillisesti tuotettu kirjallinen selvitys lapsen kasvun ja kehityksen kokonaistilasta ja tehostetusta tuesta. Näiden selvitysten mukaan tehdään arvio erityisen tuen tarpeesta lapsella. (Esiops 2014, 49.) Erityisen tuen päätöksen jälkeen lapselle annetaan erityisopetusta henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. HOJKS kuvaa lapsen erityisen tuen päätöksen mukaista opetuksen ja tuen antamista sekä siihen liittyviä tavoitteita, sisältöjä ja pedagogisia menetelmiä. Pedagogiseen selvitykseen ja HOJKS:n laatimiseen liittyviin prosesseihin tarvitaan lapsen ja huoltajien kuulemista sekä moniammatillista yhteistyötä. (Esiops perusteet 2014, 48, 50; Ahtiainen ym. 2012, 25–26.) Erityinen tuki pohjautuu perusopetuslakiin ja se muodostuu erityisopetuksesta sekä muusta lapsen tarpeiden mukaisen tuesta (Esiops 2014, 48). Alijoen (2006, 104) tutkimuksen mukaan erityinen tuki voi auttaa lasta siirtymään esiopetuksen jälkeen yleisopetuksen piiriin. Hänen tutkimuksessaan puolet erityistä tukea tarvitsevista lapsista menivät esiopetuksesta yleisopetukseen

ja puolet luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Erityisen tuen merkitys korostui varsinkin siinä, että tuen saaminen systemaattisesti koko esiopetuksen ajan auttoi lapsia siirtymään yleisopetukseen. On kuitenkin huomioitava, että Alijoen tutkimus on tehty jo vuonna 2006 ennen Erityisopetuksen strategiaa (2007), joten sen sovellettavuutta nykyiseen tutkimuskenttään ja kolmiportaiseen tukeen täytyy tarkastella kriittisesti. Alla oleva kuvio on muokattu Ahtiainen ym. (2012, 26) sekä Vehviläisen (2013, 10) esittämiä kuvioita mukaillen. Kuviossa näkyy vielä tiivistettynä kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa:



**KUVIO 1.** Kolmiportainen tuki esiopetuksessa (Ahtiainen ym. 2012, 26; Vehviläinen 2013, 10 mukaillen).

## RTI-malli

Vaikka kolmiportainen tuki on suomalainen ilmiö, myös muualla maailmassa käytetään samantyyppisiä tukimenetelmiä. Tunnetuin Suomen kolmiportaisen tuen vastaava malli on RTI-malli (response to intervention), joka jaetaan usein kahteen eri malliin: ongelmanratkaisumalliin (problem solving) ja standardoitujen käytäntöjen malliin (standard treatment protocol) (esim. Bayat Bayat, Mindes & Covitt 2010; Fuchs & Fuchs 2006.) Mallit eroavat toisistaan siinä, millaisella aikuisten kokoonpanolla puuttuminen suunnitellaan ja minkälaisessa ympäristössä se lapselle tarjotaan. Ongelmanratkaisumallissa lapsikohtaisesti suunniteltu varhainen puuttuminen tarjotaan yleisopetuksen ryhmässä, mutta yleisessä hoitokäytäntömallissa puuttuminen tarjotaan

lapselle tuen portaalta toiselle pienryhmässä tai jopa yksilöllisesti. (Ferri 2011, 864–865; Fuchs & Fuchs 2006, 94–95.) RTI-mallin tarkoituksena on tunnistaa lapsen oppimisvaikeudet ennen kuin ne aiheuttavat ongelmia lapsen oppimiselle. Lisäksi tarkoituksena on tunnistaa sellaiset lapset, jotka tarvitsevat yleisopetusta yksilöllisempää opetusta. (Wixson & Valencia 2011, 466.)

Myös RTI-mallissa on kolme tasoa, kuten kolmiportaisen tuen mallissa. RTI-mallin tasojen on tarkoitus olla yhteydessä toisiinsa niin, että mallin ensimmäinen taso tarjoaa kaikille lapsille samanlaisia oppimiseen liittyviä tukitoimia ja ohjeita. Toisella tasolla annetaan lisätukea sellaisille lapsille, joilla näyttävää olevan taipumus oppimisvaikeuksiin. Tämän tason ei ole tarkoitus korvata ensimmäisen tason tukitoimia, vaan täydentää niitä. Kolmannella tasolla puuttuminen on intensiivisempää ja yksilöllisempää, ja se pohjautuu lapsen tarpeisiin. Myöskään tämä taso ei kumoa kahta aikaisempaa tasoa. (Hoover 2011, 83; Catts, Nielsen, Bridges, Liu & Bontempo 2013, 281–282.) Jotta RTI-malli toimisi mahdollisimman tuloksellisesti, on tärkeää, että lasten oppimista tukevat toimintatavat ja oppimisvaikeuksien tunnistaminen ovat systemaattisia ja oikein toteutettuja.

Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs (2015, 60) vertailevat artikkelissaan Suomen kolmiportaisen tuen mallia ja Yhdysvalloissa käytössä olevaa kolmikehämallia (RTI) toisiinsa. Myös Itkonen ja Jahnukainen (2010, 15–17) ovat verranneet Suomen ja Yhdysvaltojen erityisopetusta toisiinsa. Björnin ym. (2015, 60) mukaan Yhdysvalloissa erityisopetusta ja siihen liittyvää tukea voidaan pitää melko erillisenä yleisopetuksesta. Suomessa taas nämä liittyvät vahvasti toisiinsa. RTI-mallissa halutaan selvittää oppimisvaikeuksien syy eli onko se todella oppimisvaikeutta vai vaikuttaako siihen esimerkiksi opetuksen laatu. Suomessa kolmiportainen tuki taas tarjotaan lapselle heti, kun tuen tarve ilmenee. Molemmat mallit ovat kolmitasoisia, Suomessa käytetään portaakkoa kun taas Yhdysvalloissa malli on enemmän kehämäinen. Itkosen ja Jahnukaisen (2010, 15–17) mukaan Suomessa erityisopetukseen liittyvät päätökset tehdään paikallisesti, kun taas Yhdysvalloissa usein liittovaltiollisella tasolla. Suomessa erityisopetusta tarjotaan lapsella havaittujen tarpeiden mukaan, kun taas Yhdysvalloissa erityisopetuksen tarjoaminen perustuu tutkimustietoon pohjautuvien arviointien tekoon. Yhdysvalloissa RTI-malli on luotu ensisijaisesti niin sanottujen akateemisten (esimerkiksi lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan) valmiuksien ja taitojen tukemiseen. Suomen kolmiportainen tukimalli taas kattaa alleen kaiken kasvun ja oppimisen tuen. (Fuchs & Fuchs 2006, 93–94.)

## **Tarkastelussa tehostettu tuki**

Tämän tutkimuksen aihepiiri liittyy kolmiportaisen tuen malliin esiopetuksen kontekstissa. Keskityn nimenomaan tehostetun tuen tarpeessa olevien lasten kanssa toteutettavaan pedagogiikkaan ja pedagogisiin tukitoimiin, jotta saan hieman uudenlaista näkökulmaa kolmiportaisen tuen tasoihin. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin tehostetun tuen porrasta. Aikaisemmin kasvun ja oppimisen tuki muodostui vain kahdesta tasosta, yleisestä ja erityisestä tuesta. Nämä kaksi tasoa eivät kuitenkaan riittäneet, ja opetusministeriö muodosti 14.3.2006 ohjausryhmän laatimaan strategian esi- ja perusopetuksen kehittämiseksi pitkällä tähtäimellä. Ohjausryhmä kehitteli Erityisopetuksen strategia -nimeä kantavan esityksen, jossa kasvun ja oppimisen tukeen lisättiin yksi porras, tehostettu tuki. (Erityisopetuksen strategia 2007, 3, 59.) Tehostetun tuen väliportaan ajatuksena nähtiin virallisten erityisen tuen päätösten tarpeen väheneminen (Ahtiainen ym. 2012, 25). Tehostettu tuki suunnataan lapselle silloin, kun yleinen tuki ei riitä ja lapsi tarvitsee säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti. Tehostetussa tuessa erilaisia pedagogisia menetelmiä ja tukitoimia käytetään rinnakkain. Tehostettu tuki on yksilöllisempää, jatkuvampaa ja voimakkaampaa lapsen tukemista ja lapsi saattaa tarvita useampia tukimuotoja kerrallaan. (Perusopetuslaki 1998/628, Esiops perusteet 2014, 46; Ahtiainen ym. 2012, 54–55.) Tämän tutkimuksen aihealue rajautuu erityisesti yleisen ja tehostetun tuen välimaastoon.

Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon ja sitä annetaan lapselle yksilöllisesti laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Pedagogisessa arviossa kuvataan, millaisia pedagogisia, oppimisympäristöön liittyviä tai ohjauksellisia tukitoimia lapselle järjestetään. Moniammatillisessa tiimissä käsitellään pedagogisen arvion perusteella tuen aloittaminen, järjestäminen ja mahdollisesti palaaminen takaisin yleisen tuen piiriin. Tehostetun tuen toteutumisen edellytys on jatkuva yhteistyön tekeminen ja suunnitelmallisuus (Esiops perusteet 2014, 46; Perusopetuslaki 1998/628 § 16a.) Pedagogisessa arviossa käsitellään lapsen kasvun ja oppimisen tilanne kokonaisuudessaan opettajien, huoltajan ja lapsen itsensä näkökulmista, sekä lapsen jo saama yleinen tuki ja arvio siitä. Lisäksi arviossa kuvataan lapsen kiinnostuksen kohteet, vahvuudet, erityistarpeet ja oppimisvalmiudet, ja arvio siitä, millaisilla tukijärjestelyillä lasta on mahdollista tukea. Pedagogiseen arvioon liitetään myös arvio tehostetun tuen tarpeesta. Opettaja laatii kirjallisen pedagogisen arvion ja tarvittaessa käyttää sen laatimisessa muita asiantuntijoita. (Esiops perusteet 2014, 46.; Ahtiainen ym. 2012, 54–55.)

Tehostetun tuen toteuttamisessa yhteistyö huoltajan kanssa on ensisijaisen tärkeää. Lapsen huoltajat auttavat lapsen tuen tarpeiden selvittämisessä, tuen suunnittelussa ja ovat merkittäviä sen

onnistuneessa toteuttamisessa. Yleensä lapsi saa tehostettua tukea esiopetuksen loppuun asti. Erityisen tuen päätöksen tekeminen tehostettua tukea tarvitsevalle lapselle on harvoin tarpeellista, koska tuen vaikutuksia ei voida arvioida lyhyessä ajassa. (Esiops perusteet 2014, 46.) Lisäksi tehostetun tuen aikana lapselle laaditaan oppimissuunnitelma, johon järjestettävä tuki kirjataan. Oppimissuunnitelmassa on opetussuunnitelmaan perustuen kirjattuna lapsen oppimisen ja kasvun tavoitteet, lapsen tarvitsema tuki ja ohjaus ja erilaiset opetusjärjestelyt. Suunnitelman tavoitteena on se, että lapsi saavuttaa asetetut tavoitteet ja sen laatiminen on pakollista. Seuraavassa lainauksessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014, 47) on kuvattu tiivistäen, mitä lapsen oppimissuunnitelmaan tulee kirjata:

*Lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimisen liittyvät tavoitteet*

- *lapsen näkemys tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan*
- *lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet*
- *lapsen oppimiseen, työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät tavoitteet*

*Pedagogiset ratkaisut*

- *oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut*
- *lapsen tukeen liittyvät ratkaisut, kuten joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus, opetusmenetelmät, työskentelytavat ja kommunikointitavat*
- *lapselle tarjottava osa-aikainen erityisopetus*
- *lapsen ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet*

*Tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut*

- *oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden antama tuki ja eri toimijoiden vastuunjako*
- *esiopetukseen osallistumisen edellyttämät perusopetuslain mukaiset tulkittamis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut, erityiset apuvälineet sekä eri toimijoiden vastuunjako*
- *yhteistyön toteuttaminen lapsen ja huoltajan kanssa, huoltajan tarjoama tuki*
- *lapsen mahdollinen osallistuminen muuhun varhaiskasvatukseen ja kuvaus yhteistyöstä toiminnan järjestäjän kanssa*

Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) on vielä täsmennetty tehostetun tuen oppimissuunnitelman laatimista. Sen mukaan tehostetussa tuessa käytettävä oppimissuunnitelma tehdään yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa ja sen laatiminen on ryhmän lastentarhanopettajan vastuulla. Esiopetuksen johtaja hyväksyy lapselle laaditun oppimissuunnitelman ja suunnitellut tukitoimet. Tehostettua tukea toteutettaessa on tärkeää, että sen tarve arvioidaan säännöllisesti ja muutoksia tehdään tarvittaessa.

Savolainen (2012) on tehnyt pro gradu -tutkielmansa tehostettuun tukeen liittyen esiopetuksen kontekstissa. Savolaisen näkökulma eroaa kuitenkin tämän tutkimuksen näkökulmasta. Savolainen (2012, 62–66) kuvaa tutkimuksessaan oppilashuollon asiantuntijoiden

käsityksiä tehostetusta tuesta esiopetuksessa ja heidän näkemyksiään oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevästä ideaalimallista. Tutkimuksessa selvisi, että asiantuntijoiden mielestä tehostettu tuki kaipaa selkeämpää määrittelyä erityisesti käytännön toimien kannalta. Käytännön tukitoimista merkittävimmiksi nähtiin tuen toteutumisen säännöllisyys, moniammatillisuus ja pienryhmätoiminnan toteuttaminen. Asiantuntijoiden mukaan yleinen tuki on laaja käsite ja sen määrittely tulisi olla selkeämpää, jotta myös tehostetun tuen määrittely selkiintyisi. Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ei voida luoda vain yhtä soveltuvaa mallia, vaan konkreettinen toteuttaminen noudatteli käsitystä laadukkaasta esiopetuksesta, jonka keskeisenä toimintamuotona on pienryhmätoiminta. (Savolainen 2012, 62–66.) Tutkimuksen mukaan tehostetussa tuessa tärkeää on lapsen tarpeiden huomioiminen ja toiminnan arvioiminen lapsen näkökulmasta niin, että tarkastellaan lapsen hyötymistä saamastaan tuesta. Savolainen (2012, 48). Tutkimus kuvaa tehostettua tukea pintapuolisesti, mutta esimerkiksi pienryhmätoiminnan ja säännöllisyyden painottaminen voidaan nähdä tehostetun tuen kannalta erittäin merkittävinä. Tämä tutkimus täsmentääkin Savolaisen tutkimuksessa (2012) esiin tullutta tarvetta eli tarkempaa kuvausta tehostetusta tuesta. Tarkoituksena on saada käytännöllistä tietoa siitä, miten ja millaisilla keinoilla tehostettua tukea tarvitsevia lapsia tuetaan pedagogisesti.

# 3 PEDAGOGIIKKA KASVUN JA OPPIMISEN TUKENA

Tässä luvussa tarkastellaan pedagogiikkaa lapsen kasvun ja oppimisen tuen muotona. Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen voi varhaiskasvatuksessa tapahtua monella tavalla: se voi olla pedagogista, rakenteellista tai hyvinvointia tukevaa toimintaa (Vasun perusteet 2016, 54). Pedagogiikka ja siihen liittyvät erilaiset toimintatavat ja ratkaisut tarjoavat esiopetuksen opettajille mahdollisuudet tukea lasten oppimista ja kehittymistä monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa pyritään nimenomaan kartoittamaan näitä pedagogisia menetelmiä, joilla lasten kehittymistä ja oppimista voidaan tukea. Kaplanin ja Hertzogin (2016, 135) mukaan kaikki lapset tarvitsevat ja ovat oikeutettuja saamaan laadukasta varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksessa tulisikin tarjota lapsille älyllisesti stimuloivia oppimisympäristöjä sekä sopivassa suhteessa opettajajohtoisia ja lapsilähtöisiä toimintatapoja. Esimerkiksi leikki, taiteellinen kokeminen ja tutkiminen ovat pedagogisia keinoja, joiden avulla varhaiskasvattajat voivat kehittää kaikkien lasten kriittistä, luovaa ja perspektiivistä ajattelua.

Jotta pedagogiikan käyttämistä kasvun ja oppimisen tukena voi ymmärtää kokonaisvaltaisesti, on ymmärrettävä pedagogiikka käsitteenä ja ne asiat, jotka ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittymiseen tähän päivään asti. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaankin, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet esiopetuksen pedagogiikan muotoutumiseen ja mitkä tekijät ohjaavat sitä. Toisessa alaluvussa käsitellän pedagogiikkaa tukimuotona eli pedagogisia tukitoimia esiopetuksessa.

## *3.1 Pedagogiikka esiopetuksessa*

Pedagogiikka -termin määrittely tulee aina liittää siihen kontekstiin, jossa sitä tarkastellaan. Karilan ja Lipposen (2013, 7) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on kehittynyt laajemmassa kulttuurisessa kontekstissa ja se on mukautunut yhteiskunnallisten muutosten kautta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan olemukseen on liitetty koko sen kehityksen ajan ristiriitaisia käsityksiä, jotka eivät vielä tähän päivään mennessä ole selkeytyneet täysin. Jos tarkastellaan pedagogiikkaa sen nykyisessä yhteiskunnallisessa kontekstissa, sen voidaan todeta kuvastavan sitä



toimintaa, jolla pyritään toteuttamaan lasten oppimista ja hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen kontekstissa pedagogiikka näkyy arjen toiminnassa, leikissä, varhaiskasvatuksen keskeisissä elementeissä ja oppimisympäristöissä, ja erityisen tärkeänä nähdään lasten osallisuus. (Rautiainen 2016.) Koulun tasolla pedagogiikka taas tarkoittaa tapaa järjestää opetusta, jonka raamit löytyvät opetussuunnitelmasta. Käytännössä pedagogiikka tarkoittaa siis yksittäisen varhaiskasvattajan tai opettajan tapaa järjestää lasten oppimista tukevaa toimintaa. (Hellström 2008, 296; Anning, Cullen & Flear 2009.) Esiopetuksen pedagogiikan voidaan nähdä olevan kahden edellä mainitun välimaastossa toteutettava pedagogiikka, jossa yhdistyy opetussuunnitelman raamit ja varhaiskasvatuksen leikillisuus.

Pedagogiikan suunnittelu ja toteutus on kasvatuksen ammattilaisten tehtävä. Siinä on aina otettava huomioon lapsen yksilöllisyys, sosiokulttuurinen tausta ja ympäristötekijät (Wood 2009, 37). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja tässä tapauksessa esiopetuksen kontekstissa on merkittävää ymmärtää se, että lapset ovat vielä pieniä ja tarvitsevat leikkiä elämäänsä. Woodin (2009, 28) mukaan varhaiskasvatuksessa pedagogiikassa tulisi näkyä vahvasti leikki. Leikin pedagogiikka sisältää sen, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset suunnittelevat leikkiä ja leikillistä lähestymistä asioihin, suunnittelevat ja muokkaavat leikkiympäristöjä ja lisäksi kaikki pedagogiset ratkaisut, tekniikat, strategiat joita he käyttävät tukeakseen ja tehostaakseen oppimista ja opettamista leikin kautta.

Miten pedagogiikkaa sitten toteutetaan? Kysymykseen ei ole oikeita tai yksinkertaisia vastauksia, mutta aiheeseen liittyen on tehty tutkimuksia. Esimerkiksi Kaplanin ja Hertzogin (2016, 135) ovat listanneet kolme tärkeää ja toistensa kanssa vuorovaikutuksessa toimivaa näkökulmaa hyvän pedagogiikan toteuttamiseen. Ensinnäkin kaikille lapsille tulisi tarjota oppimisen haasteita oman taitotasonsa mukaisesti. Toiseksi tällaiset haasteet tarjoavat tunnustusta sekä opettajalle että lapselle heidän vahvuuksistaan, tarpeistaan ja kiinnostuksen kohteistaan. Kolmanneksi tällaisten vahvuuksien, tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen auttaa opettajaa myös tunnistamaan ja vastaamaan lasten välisiin oppimisvalmiuksien eroihin. Hyvä pedagogiikka kohtaa siis lapsen tarpeet ja rohkaisee kehittämään itseään. Siraj-Blatchfordin (2009) artikkelissa on kerätty tutkimustuloksia toimivasta pedagogiikasta. Hänen mukaansa opettajan oma rooli on merkittävä pedagogiikan toteuttamisessa ja kehittämisessä. Opettaja voi itse toimia roolimallina olemalla innokas ja kiinnostunut lapsille opetettavasta aiheesta. Opettaja voi myös vastata lasten kiinnostuksen kohteisiin sekä kannustaa lasta, hänen perhettään ja ympäröivää yhteisöä osallistumaan lapsen oppimisprosessiin. Pedagogiikan tavoitteena tulisi aina olla lapsen sisäisen motivaation löytäminen oppimiseen. Lyhyen aikavälin tavoitteena voidaan pitää aktiivista osallistumista oppimisprosessiin ja pitkän aikavälin tavoitteena taas erilaisten kykyjen

saavuttaminen. (Siraj-Blatchford 2009, 151.) Erityisesti varhaiskasvatuksessa opettajan ja vanhempien rooli korostuu, ja yhteistyön tekeminen on ensisijaisen tärkeää lapsen kehityksen kannalta. Lisäksi Siraj-Blatchford (2009, 156) mukaan toimivassa pedagogiikassa lapselle tarjotaan haastavia, mutta saavutettavia oppimiskokemuksia, joiden aikana lapsi saa palautetta toiminnastaan. Myös opettajan itsereflektio eli oman toiminnan arviointi on merkittävää: opettajan tulee kehittää omaa suunnitteluaan ja opettamistaan aktiivisesti. Tärkeässä roolissa näyttäisi olevan se, että toiminnassa on tasapainossa opettajajohtoinen ja lapsen oma-aloitteellinen toiminta ja leikki. Opettajan tulee tuntea opetussuunnitelma ja se, miten lapset kehittyvät missäkin iässä, jotta pedagogiikka on tarkoituksenmukaista.

Pedagogiikan ymmärtämiseksi täytyy ymmärtää tiedon tuottamista ja sitä, mikä tekee oppimisen mahdolliseksi lapsilla. Lisäksi tulee ymmärtää myös olosuhteita ja asioita, jotka rajoittavat oppimista. Kaikki nämä vaikuttavat aina hyvin yksilöllisesti lapseen. Oppiminen saavutetaan aina kokonaisuudessa, jossa aktiivinen toiminta ja tietyt olosuhteet vaikuttavat siihen, mitä sisäistetään ja opitaan. (MacNaughton 2009, 63.) Pedagogiikka mahdollistaa aikuisen ja lapsen välisen yhdessä rakentamisen, pitää sisällään pitkäkestoisen jaetun ajattelun, yhdessä osallistumisen, tiedostettu vuorovaikutus myös lapsen itseohjautuvassa ja vapaassa leikissä. Kasvattajan rooli on aktiivisesti luoda leikki- ja oppimisympäristöjä ja vastata lapsen ideoihin, mielenkiinnon kohteisiin ja olla mallina lapsen oppimisessa. (Wood 2009, 29.)

Esiopetuksen pedagogiikan kokonaiskuvan hahmottamiseksi on tarkasteltava koko varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittymistä. Niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksen pedagogiikan ajatus on hioutunut nykyiseen muotoonsa yhteiskunnan muutosten myötä. Karila (2013, 11) puhuu artikkelissaan ammattilaissukupolvien käsitteestä viitaten sillä siihen, miten varhaiskasvatuksen pedagogiikan voidaan nähdä kehittyneen vuosien saatossa. Ne ovat rakentuneet historiallisesti ja yhteiskunnallisesti ihmisten ajattelutapojen, kokemusten ja käytäntöjen kautta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan nähden ammattilaissukupolvien käsite merkitsee pedagogisten ajatusten muotoutumista ja niiden heijastumista pedagogiikan toteuttamiseen historiallisesti ja yhteiskunnallisesti tarkasteltuna (Karila 2013, 12). Ammattilaissukupolvet ovat siis sitä varhaiskasvatuksen henkilöstöä, jotka työskentelevät päiväkodeissa ja esiopetuksessa, ja joiden mukaan pedagogiikkaa siellä toteutetaan. Karilan (2013, 12–13) mukaan ammattilaissukupolvien muotoutumiseen ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen historiallis-yhteiskunnalliset tulkinnat, sen ammattilaisten koulutuksen rakenne, tavoitteet ja tulkinta sekä historiallinen tulkinta ammatillisuudesta. Pedagogiikan muotoutumiseen taas ovat vaikuttaneet muuttuva lapsikäsitelmä ja lapsuuden rakenne sekä ajattelutavat kasvatuksesta ja

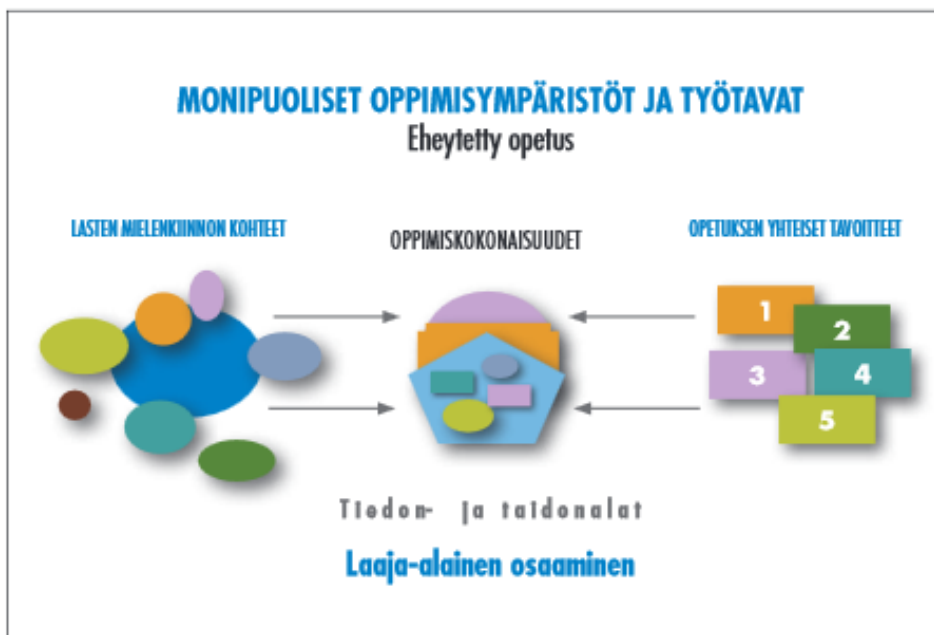
oppimisesta. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin näitä ammattisukupolvia ja niiden muodostumiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Karila (2013) jakaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan ammattilaissukupolvet kolmeen eri sukupolveen. Ensimmäinen sukupolvi sijoittuu 1970-luvulle päivähoitojärjestelmä uudelleen muotoutumisen aikaan. Ennen tämän ammattilaissukupolven muotoutumista pedagogiikassa painotettiin Friedrich Fröbelin (1782–1852) kasvatustilafilosofiaa, jonka mukaan päiväkodin (ent. lastentarha) tuli olla mahdollisimman luonnollinen kasvuympäristö, jossa leikki toimii lapselle ominaisena oppimistapana ja oppiminen on omaehtoista (Pakanen 2015). Muutoksen myötä pedagogiikassa alettiin Fröbelin pedagogiikan sijaan keskittyä enemmän kehityspsykologiaan pohjautuvaan pedagogiikkaan (Karila 2013, 15). Toinen ammattilaissukupolvi sijoittuu 1980-luvulle, jolloin pedagogiikassa alettiin painottaa lapsilähtöisyyttä ja kasvatuksessa korostettiin lapsen ainutlaatuisuutta ja lapsen oikeutta hyvään elämään (Karila 2013, 18–19). Kolmas sukupolvi, niin kutsuttu varhaiskasvatuksen sukupolvi, muotoutui 1990- ja 2000-luvun vaihteessa. Pedagogiikassa ruvettiin korostamaan lapsen yksilöllisyyttä ja oppimisen ohjausta, ja varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat tulivat osaksi toimintaa. Koulutusjärjestelmässä tapahtui myös iso muutos, kun lastentarhanopettajat alkoivat kouluttautua korkeakoulutasolla, ja lähihoitajan koulutuksessa alettiin painottaa elinikäistä oppimista. (Karila 2013, 18–19.) Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen kentällä voi siis työskennellä kaikkia näitä sukupolvia, joilla kaikilla on hieman erilainen käsitys varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta ja niissä toteutettavasta pedagogiikasta.

Myös Thaon ja Boydin (2014, 188–189) artikkelissa mainitaan, että varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiikan muutos on tulosta lasten kehityspsykologisten teorioiden muutoksista. Näissä teorioissa kuvataan sitä, miten lapsi kehittyy kokonaisuudessaan ja niiden pohjalta on muodostunut erilaisia varhaiskasvatukseen soveltuvia opetuksellisia suunnitelmia ja menetelmiä. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka ei siis ole vain muuttunut, vaan se on myös uudelleenkäsitteellistetty muutoksien myötä. Varhaiskasvattajille on saatavissa paljon erilaisia kasvatuksellisia teorioita, joiden avulla omaa ajattelua ja kasvatuskäytäntöjä on mahdollista kehittää. Näiden teoriat tarjoavat raamit sille, miten varhaiskasvattajat näkevät lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen. Nykyään esiopetuksessa pedagogiikan merkitystä korostetaan huomattavasti aikaisempaa enemmän. Pedagogiikan asema ja merkitys eivät kuitenkaan ole täysin ristiriidattomia. Siraj-Blatchfordin (2009, 147–148) pohtii artikkelissaan yleistä ristiriitaa varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja siitä, miksi opettamista ei pidetä varhaiskasvatuksessa yhtä tärkeänä kuin muilla opetuksellisilla sektoreilla. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa laatu tärkein ja ratkaiseva asia tekijä, ja esimerkiksi opetussuunnitelma ja

pedagogiikka tulisi nähdä toisiinsa kuuluviksi, toisiaan täydentäviksi. Opetussuunnitelman voidaan nähdä sisältävän kaikki ne tiedot, taidot ja arvot, joita lapsen on tarkoitus oppia, kun taas pedagogiikka nähdään keinona näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Pedagogiikka on vuorovaikutteinen prosessi opettajan, lapsen ja oppimisympäristön (perhe ja yhteisö) välillä.

Esiopetuksen pedagogiikan perusta määräytyy pitkälti esiopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Esiopetuksen pedagogiikassa yhdistyy monipuoliset oppimisympäristöt ja työtavat, joiden perustana on eheytetty opetus. Esiopetuksen oppimiskokonaisuudet muodostuvat esiopetussuunnitelmassa mainittujen yhteisten tavoitteiden sekä lasten omien mielenkiinnon kohteiden mukaisesti. Pedagogiikan tarkoituksena on tukea lasten laaja-alaista osaamista ja kehittymistä. (Esiops perusteet 2014, 30.) Alla olevassa kuviossa on tiivistettynä esiopetuksen pedagogiikan perusajatus:



**KUVIO 2.** Oppimiskokonaisuuksien muodostaminen esiopetuksessa (Esiops perusteet 2014, 30)

Esiopetuksessa opetukselliset (pedagogiset) tavoitteet jaotellaan viiteen eri osioon:

1. Ilmaisun monet muodot
2. Kielen rikas maailma
3. Minä ja meidän yhteisömme
4. Tutkin ja toimin ympäristössäni
5. Kasvan ja kehityn

Oppimiskokonaisuuksien on tarkoitus jäsentää pedagogiikan toteuttamista esiopetuksessa. Kukin kokonaisuus sisältää tavoitteita, joiden opetukselliset tehtävät liittyvät toisiinsa. Esiopetuksen kokonaispedagogiikkaa muodostettaessa näitä kokonaisuuksia yhdistellään tarkoituksenmukaisesti toisiinsa. (Esiops perusteet 2014, 30.) Lisäksi esiopetuksen pedagogiikassa korostetaan sitä, että lapsi ei ole passiivinen toimija, vaan voi halutessaan itse vaikuttaa omaan elämäänsä. Tätä ajatusta tukee toimijuuden käsite, eli se, että ihmiset ovat vapaita toimimaan ja voivat määrittää oman suhteensa ympäröivään maailmaan. Esiopetuksessa toimijuus näkyy tavoitteena kasvattaa lapsista aktiivisia subjekteja, jotka osaavat ja voivat toimia itsenäisesti, vaikuttaa omiin ja ympärillä tapahtuviin asioihin sekä kokea hallitsevansa elämäänsä. (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160–161.)

### *3.2 Pedagogiset tukitoimet*

Tämän tutkimuksen kannalta on merkittävää tarkastella teoreettisesti sitä, miten pedagogiikkaa voidaan käyttää lapsen kehityksen ja oppimisen tukena. Olen kuvannut tätä tutkimuksessa termillä *pedagogiset tukitoimet*. Tarkastelen tässä luvussa pedagogisia tukitoimia kaikilla tuen portailla keskittyen kuitenkin tutkimuksen kannalta tärkeään tehostetun tuen portaaseen. Pedagogiset tukitoimet voidaan nähdä melko laajana käsitteenä, joka kattaa sisälleen paljon erilaisia tapoja ja toimintoja pedagogiikan toteuttamiseksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 55) mukaan tukitoimet voidaan nähdä kasvun ja oppimisen tuen järjestämisenä. Tukitoimet toteutuvat kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla, yleisestä erityiseen. Paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti päätetään tuen järjestämiseen liittyvät käytännöt mahdollisimman konkreettisesti niin, että opetuksen järjestäjä saa määrittellä toteutumistavat. Pedagogisten tukitoimien perustana voidaan pitää sitä, että pedagogiikan tulisi kohdata jokainen lapsi yksilöllisesti. Kaiken varhaiskasvatustoiminnan perusteena tulisi olla laadukas pedagogiikka, joka jo itsessään tukee lapsen oppimista ja kehitystä.

Seuraavaksi tarkastelen sitä, millä tavalla opetussuunnitelmat määrittelevät pedagogiset tukitoimet. Otan tarkasteluun esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä yhden kuntakohtaisen, Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelman. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 55.) pedagogisia tukitoimia on kuvailtu seuraavalla tavalla: Yleisessä tuessa pedagogiset tukitoimet liittyvät tuen järjestämiseen käytännössä ja siihen, että lapsen hyvinvoinnin eteen tehdään yhteistyötä niin tiimin sisällä, eri toimijoiden kuin vanhempien kanssa. Tärkeää on selkeä työnjako ja vastuunotto. Tehostetussa tuessa taas pedagogiset tukitoimet merkitsevät tehostetun tuen

järjestämistä käytännössä, pedagogisen arvion pohjalta. On tärkeää laatia pedagoginen arvio ja siihen konkreettiset käytännöt, sekä opetussuunnitelmaan liittyvät arvioinnit ja tarkistamiset. Myös tehostetussa aktiivinen yhteistyö, selkeä työnjako ja tuen vaikutusten seuranta ja arviointi ovat tärkeässä roolissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 54) pedagogisista tukitoimista käytetään termiä pedagogiset järjestelyt ja niihin on katsottu kuuluvaksi esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki, erilaisten apuvälineiden sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttö, lapsen ohjaaminen yksilöllisesti ja avustamispalveluiden käyttö. Tukitoimiin voi kuulua myös kuvien ja viittomien käyttö sekä kielen ja kommunikoinnin tukeminen eri menetelmiä käyttämällä. Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) tukitoimia on tarkasteltu peruspedagogiikan kautta. Peruspedagogiikan kannalta tärkeää on lasten kasvun ja kehityksen tunteminen, lapsen yksilöllinen tunteminen sekä pedagoginen sensitiivisyys: läsnäolo, vuorovaikutus, osallisuus, kunnioittaminen. Näiden saavuttamiseksi tarvitaan toimintatapoja, kuten arjen strukturointia, pienryhmätoimintaa, leikin ohjausta ja rakentavaa vuorovaikutuksellista ohjaamista. Tehostetun tuen lapsilla pedagoginen tukeminen tulee olla systemaattisempaa. Tampereen esiopetussuunnitelmassa (2016) tukitoimiksi on lueteltu esimerkiksi yhteisopettajuuden hyödyntäminen, avustajan saaminen ryhmään, pienryhmätoiminnan toteuttaminen (tukitarpeiden mukaisesti), strukturoitu arki ja toiminnan eriyttäminen.

Seuraavaksi esittelen joitain tutkimuksissa esiin nousseita konkreettisia pedagogisia tukitoimia. Esimerkiksi opetusministeriön Esiopetuksen strategia -julkaisussa (2007, 57, 59) on nimettyä joitain kolmiportaiseen tukeen ja erityisesti tehostettuun tukeen liittyviä tukitoimia. Tukitoimia voivat olla esimerkiksi yleisten tukikäytänteiden, kuten opetuksen eriyttämisen, samanaikaisopetuksen ja tukiopetuksen, osa-aikainen erityisopetuksen ja oppilashuollon tehostaminen sekä pienryhmätoiminnan painottaminen. Myös Alijoki (2006, 163) määrittelee tutkimuksessaan pedagogisia tukitoimia erityistä tukea tarvitseville lapsille. Tuki jaetaan yleisiin pedagogisiin menetelmiin ja erityisiin kuntoutusmenetelmiin, ja pedagogiset menetelmät jaetaan vielä erikseen yleisiin menetelmiin ja positiivisen vahvistamisen menetelmiin. Pedagogisissa menetelmissä korostetaan kognitiivisten taitojen tukemista esimerkiksi kielellisiä ja matemaattisia harjoitteita tekemällä. Positiiviseen vahvistamiseen liittyviä tukitoimia taas ovat esimerkiksi itseilmaisun tukeminen, vuorovaikutus, lapsen yksilöllinen tukeminen, kannustaminen ja sosiaalis-emotionaalisten taitojen vahvistaminen sekä vertaisryhmän tuki. Mitchell (2014, 127, 175–176, 184) on esittänyt erilaisia strategioita, jotka auttavat opettajaa ryhmässä, jossa on tuen tarpeen lapsia. Hän esimerkiksi painottaa selkeitä ohjeita, ymmärtämisen auttamista demonstroinnilla, harjoittelun merkitystä, palautteen antoa ja myönteistä ilmapiiriä, sekä oppimisympäristön muokkaamista lapsen tarpeisiin sopivaksi.

Vehviläisen (2013,41–42) tutkimuksessa tuen muodot jaettiin kolmeen osaan: aikuisen välittömään tukeen, pedagogisiin menetelmiin ja ympäristön muokkaamiseen. Pienryhmätoiminta nähtiin tärkeänä tuen muotona kaikilla kolmiportaisen tuen portailla. Pienryhmätoiminta oli jatkuvaa, päivittäin toistuvaa ja ohjattuihin tuokioihin liittyvää toimintaa, jossa ryhmien rakenne muodostui lasten tarpeista, taidoista ja toiminnan laadusta. Pienryhmässä voidaan esimerkiksi tarjota yksilöllisempää ohjausta, jossa kerrataan opittuja asioita. Kolmiportaisen tuen jokaisella portaalla koettiin tärkeäksi kommunikointikuvien käyttö sekä ajan antaminen lapselle tarpeiden ja taitojen mukaan (Vehviläinen 2013, 16). Erityisen mielenkiintoista tämän tutkimuksen kannalta oli tehostetun tuen pedagogiset menetelmät, joita olivat pienryhmätoiminta ja kerhot, toisto ja palkitseminen, eriytetyt tehtävät, kommunikointikuvat ja ekapeli (Vehviläisen 2013, 41.) Näitä tuloksia voi mahdollisesti soveltaa myös tähän tutkimukseen.

Myös resurssien voidaan nähdä auttavan pedagogisten tukitoimien toteuttamista. Brockin & Carterin (2013, 39) tutkimuksessa yhtenä merkittävimmistä resursseihin liittyvistä tukitoimista pidettiin avustajan saamista ryhmään. Avustaja tarjoaa suuren tuen ryhmään, mutta on merkittävää, että avustaja on koulutautunut tehtäväänsä. Brock ja Carter (2013, 39) pohtivatkin artikkelissaan sitä, että suurin osa avustajista saa melko rajallisen koulutuksen työhönsä tai heillä ei välttämättä ole alan koulutusta. Avustajien koulutuksen sisältö ei välttämättä tue käytännöllistä toimintaa, eikä anna avustajille tarpeeksi sovellettavia toimintatapoja. Myös Suomessa avustajien koulutustaustat voivat vaihdella huomattavasti. Avustajille tulisi tarjota tarpeeksi kattavia koulutuksia ja käytännön toimintatapoja siitä, miten lasten kehitystä voidaan tukea mahdollisimman tehokkaasti.

Eskelisen ja Hjeltin (2017, 59–60) laajassa varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja lapsen tuen toteuttamista selvittävässä julkaisussa kartoitettiin varhaiskasvatuksessa käytettäviä lapsen kehitystä ja oppimista tukevia toimenpiteitä. Yleisimmäksi tukitoimeksi koettiin erityisopettajan konsultaatio. Lisäksi tärkeänä tukena nähtiin ryhmä- tai lapsikohtainen avustaja sekä osa-aikaisen erityisopetuksen hyödyntäminen. Konkreettisina tukitoimina kuvailtiin pienryhmätoiminnan painottaminen ja perhetyön lisääminen. Tutkimuksessa selvisi myös, että lähes kaikki (95 %) vastaajista koki, että lapsen esiopetussuunnitelman mukaiset tukitoimet toteutuvat lähes kaikilla lapsilla. Tuen toteuttamista estivät resurssipula, puutteelliset käytännöt toiminnassa, henkilöstön jatkuva vaihtuvuus, henkilöstön kelpoisuuden puute ja henkilöstöpula. (Eskelinen & Hjelt 2017, 62.)

Kalmari (2016, 32) on tehnyt tutkimuksen tavoitteiden ja tukitoimien kirjaamisesta esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin. Tutkimuksessa asiakirjoihin kirjattuja tukitoimia olivat esimerkiksi aikuisen tuki, joka jaettiin ennakkointiin, positiivisen palautteen antamiseen ja toiminnan ja ohjeiden pilkkomiseen. Muita tukitoimia olivat pienryhmätyöskentely,

moniammatillinen tuki, kuvatuot, yleiset tukitoimet, avustajan tuki ja oppimisympäristön muokkaaminen. Kämpin ja Rautiaisen (2014, 40) tutkimuksessa todettiin, että kolmiportainen tukimalli on hyvä selkeyttämään tuen antamista, mutta siinä on myös kehitettävää. Esiopetuksen opettajat kaipasivat selkeitä määrittelyjä ja käytäntöjä. Tärkeimpinä tukimallin tekijöinä nähtiin arviointi, moniammatillinen yhteistyö, inkluusio ja varhainen puuttuminen. Tehostettuun tukeen liittyen tutkimuksessa nostettiin esille sen moninaiset tukimuodot. Niitä olivat esimerkiksi opetuksen eriyttäminen, pienryhmätoiminta, yksilöllinen kohtaaminen, erityisopetus ja avustaja ryhmässä. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään tarkemmin näitä tukimuotoja ja mahdollisesti soveltaa edellä mainittuja tutkimustuloksia saatuihin tuloksiin. Pianta, La Paro ja Hamre (2008) ovat luokitelleet erilaisia opetuksellisia toimintatapoja, joiden avulla voidaan tukea lasten kehittymistä ja oppimista. He jakavat pedagogisen tuen tunnetukeen, ryhmäorganisointiin ja ohjaukselliseen tukeen. Tunnetuki sisältää heidän mukaansa myönteisen ilmapiirin, kielteisen ilmapiirin, opettajan sensitiivisyyden, sekä lasten näkökulmien huomioon ottamisen. Ryhmäorganisoinnissa korostuvat käyttäytymisen säätely, tuotteliaisuus ja ohjauksen muodot. Ohjauksellinen tuki sisältää käsitteiden oppimisen, palautteen laadun ja kielen käyttämisen.

Lähes kaikissa tukitoimiin viittaavissa julkaisuissa tai tutkimuksissa on painotettu pienryhmätoiminnan merkitystä. Lisäksi esiin on nostettu oppimisympäristöön ja resursseihin liittyviä ratkaisuja, opettajan pedagogiseen otteeseen liittyviä tukitoimia sekä paljon yksittäisin tuen muotoja. Tässä tutkimuksessa pedagogisilla tukitoimilla tarkoitetaan sellaisia pedagogisia menetelmiä, toimintatapoja ja ratkaisuja, joita esiopetusryhmässä käytetään lasten kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Tutkimuksen kannalta on merkittävä ymmärtää, että tukitoimet ovat yksilöllisiä ja ne suunnitellaan aina lapsen tarpeet huomioiden. Tutkimuksessa kartoitetaan erilaista tukea tarvitsevien lasten kanssa käytettäviä tukitoimia tapauskohtaisesti.



# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Keräsin tutkimusaineiston neljästä Pirkanmaalaisesta esiopetusryhmästä. Aineistonkeruu ajoittui vuoden 2017 touko-kesäkuun vaihteeseen ja marraskuuhun. Tutkimuksessani käytin teemahaastattelua, johon vastasi neljä esiopetuksen opettajaa. Haastatteluaineistoja tuli yhteensä neljä. Lisäksi käytin tutkimusmenetelmänä havainnointia kolmessa esiopetusryhmässä. Havainnoinnin tueksi kehitin havainnointilomakkeen, jossa tukitoimia havainnoitiin sekä opettajan toiminta että lapsen reagointi huomioiden. Seuraavissa luvuissa esittelen yksityiskohtaisemmin tutkimuksen toteuttamista. Ensimmäisenä esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset, ja aineiston metodologiset lähtökohdat. Tämän jälkeen kerron aineiston keräämiseen liittyviä asioita ja lopuksi esittelen aineiston teoriasidonnaisen analyysin.

## *4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset*

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevien lasten esiopetusryhmässä. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan selville, millaisia pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevat lapset saavat esiopetuksessa ja miten pedagogiset tukitoimet näkyvät koko esiopetusryhmän arjessa. Tutkimuskysymykset muodostettiin teorian kautta ja ne esitettiin esiopetuksen opettajille, jotka ovat ensisijaisesti vastuussa esiopetuksessa toteutettavasta pedagogiikasta. Tutkimuskysymyksiä muotoutui kaksi:

1. Millaisia pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevat lapset saavat esiopetuksessa?
2. Miten pedagogiset tukitoimet näkyvät esiopetusryhmässä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys painottaa tehostettua tukea tarvitsevien lasten saamia pedagogisia tukitoimia ja tutkimuksessa mielenkiinto onkin suunnattu erityisesti näihin. Kokonaiskuvan saamiseksi on kuitenkin merkittävää tutkia sitä, miten pedagogiset tukitoimet näkyvät koko esiopetusryhmässä ja sen arjessa. Toinen tutkimuskysymys täsmentää näitä teemoja.

Tutkimuskysymyksillä pyritään saamaan vastauksia sekä konkreettisesti toteutetuista pedagogisista tukitoimista että esiopetuksen opettajien näkemyksiä tukitoimista esiopetuksessa.

## *4.2 Metodologiset lähtökohdat*

Tutkimusote tässä tutkimuksessa on empiirinen tapaustutkimus, jossa keskitytään kuvaamaan esiopetuksen pedagogisia tukitoimia ja kokonaispedagogiikan toteuttamista silloin, kun ryhmässä on tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena esiopetusryhmiin, joissa on sekä yleistä että tehostettua tukea saavia lapsia. Saldañan (2011, 3) mukaan laadullista tutkimusta voi kuvailla isoksi sateenvarjoksi, joka kattaa alleen laajan kirjon erilaisia lähestymistapoja ja metodeita sosiaalisen elämän tutkimiseksi. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2007, 185) mukaan laadullinen tutkimus on merkitysten ja elämysmaailman tutkimusta eri menetelmiä käyttämällä. Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista on se, että se toteutetaan aina vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa ja sen toteuttamista ohjaavat standardit, jotka ovat saaneet vaikutteita eri tieteenaloilta ja erilaisista tieteenalojen rajoja ylittävistä ontologisista ja epistemologisista olettamuksista (Prasad 2015, 3; Gerson & Horowitz 2002, 199.) Laadullinen tutkimus pyrkii kuvailemaan, selittämään ja tekemään johtopäätöksiä sosiaalisesta todellisuudesta niin, että se tuottaa havaintoja kulttuurista, tarkempaa ymmärrystä yksilön ja yhteiskunnan monimuotoisuudesta ja tietoa ihmisten antamista tarkoituksista ja merkityksistä. (Beuving & de Vries 2015, 19; Saldaña 2011, 4).

Tapaustutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntaus, jossa keskitytään tutkimaan yksittäistä tapausta tai tapahtumasarjaa. Tapaustutkimus keskittyy tietyn yksikön tutkimiseen ja analysoimiseen: se voi olla esimerkiksi yksi henkilö, ryhmä, tapahtuma tai organisaatio. Tapaustutkimuksessa pyritään saamaan tutkittavasta aiheesta yksityiskohtainen ja ainutlaatuinen kuvaus ja sen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä ilmiöstä pyrkimättä kuitenkaan yleistettävään tietoon. (Saldaña 2011, 8; Woodside 2010, 1.) Tämä tapaustutkimus tutki siis tarkemmin esiopetuksen pedagogisia tukitoimia. Tukitoimissa mielenkiinto suunnataan erityisesti tehostettua tukea tarvitsevien lasten pedagogisiin tukitoimiin, mutta pyritään saamaan tietoa myös siitä, miten tukitoimet näkyvät koko esiopetusryhmässä. Tapaustutkimukselle tyypillistä on aineiston melko vähäinen määrä. Aineiston koko ei kuitenkaan määrittele tutkimuksen laatua, vaan tutkittavaa asiaa on valittu edustamaan pienempi joukko. (Ronkainen, Pehkonen, Lindholm-Yläne & Paavilainen 2011, 117–118; Saldaña 2011, 8.) Tapaustutkimukselle on vaikea löytää vain yhtä kattavaa määritelmää, mutta esimerkiksi Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2015, 181) mukaan tapaustutkimus koostuu pienestä joukosta tai yksittäisestä tapauksesta, joiden kautta

saadaan aineistoksi kokonaisuus eli tapaus. Woodsiden (2010, 6) mukaan syvän ymmärryksen luominen tutkittavasta asiasta tulisi nähdä tapaustutkimuksen tärkeimpänä tehtävänä. Tutkimuksessani oli neljä eri ryhmää eli neljä erilaista tapausta, jotka kuvastivat tutkimaani ilmiötä ja muodostavat yksilöllisine piirteineen kokonaisuuden. Tietyn yksikön tai joukon valikoitumiseen tapaustutkimukseen voi olla monia syitä. Esimerkiksi kerätty teoria, tapauksen helppo saatavuus tai tutkijan yhteydet tiettyihin organisaatioihin voivat olla valinnan taustalla. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 183.) Päädyin neljään eri esiopetusryhmään ensinnäkin sen takia, että saisin monipuolisen, mutta tarkan kuvan siitä, miten kussakin ryhmässä toteutetaan pedagogisia tukitoimia. Ajattelen jokaista esiopetusryhmää omana tapauksenaan, jotka ovat osana isompaa kokonaisuutta.

Laadullisen tutkimuksen yleisempiä tiedonkeruumenetelmiä ovat kaikki kirjalliset materiaalit, jotka on kerätty esimerkiksi haastattelemalla, havainnoimalla, kenttätyöskentelyllä, dokumenteista tai muista visuaalisista materiaaleista (Saldaña 2011, 4). Tapaustutkimusta tehtäessä on mahdollista käyttää useita eri tiedonhankintamenetelmiä eli triangulaatiota. Triangulaatio voi tarkoittaa useiden teorioiden, tietolähteiden, metodien tai tutkijoiden käyttämistä tiettyä ilmiötä tutkittaessa. (Heale & Forbes 2013, 98.) Casey ja Murphy (2009, 40) jaottelevat artikkelissaan tutkimukselliseksi triangulaatioiksi metodit ylittävän triangulaation eli sellaisen, jossa käytetään rinnakkain kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä sekä metodien sisäisen triangulaation, jossa kvalitatiivisen tai kvantitatiivisen tutkimuksen aineiston hankkimiseksi käytetään eri tutkimusmenetelmiä. Yleisin laadullisen tutkimuksen triangulaatio on menetelmätriangulaatio, jonka kautta pyritään saamaan tutkimuskysymykseen vastauksia kahden tai useamman tutkimusmenetelmän avulla (Heale & Forbes 2013, 98; Wilson 2014, 74). Tässä tutkimuksessa käytetty menetelmätriangulaatio on metodien sisäistä triangulaatiota, sillä tutkimusaineiston hankkimiseen käytettiin kahta laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista aineistonkeruutapaa: haastattelua ja havainnointia. Menetelmätriangulaatiota käyttämällä on tarkoitus parantaa tutkimuksen luotettavuutta, koska eri menetelmät täydentävät ja validoivat toisiaan, ja ilmiötä voidaan tarkastella eri puolilta. (Eskola & Suoranta 2008, 68; Wilson 2014, 74). Tässä tutkimuksessa haastattelua ja havainnointia käytettiin tutkimuksen tulosten luotettavuuden parantamiseksi ja niillä pyrittiin saamaan sekä toisiaan täydentää että toisistaan eroavaa tietoa.

### 4.3 Aineiston kerääminen

Laadullisen tutkimuksen aineiston kerääminen toteutetaan yleensä kirjallisia materiaaleja hankkimalla, esimerkiksi havainnoimalla tai haastatteleamalla (Saldaña 2011, 4). Tämän tutkimuksen aineiston hankintaan käytettiin teemahaastattelua ja esiopetusryhmien pedagogiikan havainnointia. Ennen aineiston keräämistä hain huhtikuussa tutkimuksen toteuttamiseen lupaa Tampereen kaupungilta ja se myönnettiin 10.4.2017. Luvan saamisen jälkeen aloin kerätä aineistoa niiltä neljältä esiopetuksen opettajalta, jotka sain osallistumaan tutkimukseeni. Saldaña (2011, 37) muistuttaa, että haastattelurunko on hyvä testata aina ennen varsinaisten haastatteluiden tekemistä. Testattavan tulee olla sellainen ihminen, joka ei itse ole osana varsinaista tutkimusaineistoa. Testasin haastattelurungon ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista esiopetuksessa työskentelevällä tutullani. Pohdimme yhdessä haastattelukysymyksien sen mukaan, miten testattava ymmärsi ne ja miten niitä oli mahdollista kehittää paremmin ymmärrettäviksi. Pystyin muokkaamaan haastattelua selkeämmäksi hänen ajatustensa mukaisesti.

Havainnointilomakkeen rakentamisessa käytin apuna Piantan, La Paron ja Hamren (2008) laatimaa Class: K-3, Classroom assesment scoring system -lomaketta, jonka Alkuportaatt (2008) on suomentanut. Classroom Assesment Scoring system kuvastaa luokkahuonetilannetta, jossa havainnoitavana on tunnetuki (emotional support), ryhmäorganisointi (classroom organisation) ja ohjauksellinen tuki (instructional support). Pianta ym. (2008) määrittelevät tunnetukeen seuraavia tekijöitä: myönteinen ilmapiiri, kielteinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys, sekä lasten näkökulmien huomioon ottaminen. Ryhmäorganisointiin kuuluvat käyttäytymisen säätely, tuotteliaisuus ja ohjauksen muodot. Ohjaukselliseen tukeen Pianta ym. (2008) ovat määritelleet käsitteiden oppimisen, palautteen laadun ja kielen käyttämisen. Muokkasin havainnointilomakkeesta Piantan ym. (2008) lomaketta soveltaen. Lomakkeesta ja havainnoinnin toteuttamisesta kerrotaan lisää luvussa 4.3.2. Ennen havainnointia keräsin kaikilta kyseisen esiopetusryhmän lapsien huoltajilta luvat lasten osallistumisesta. Yhdessä esiopetusryhmässä en havainnoinut lapsiryhmää aikataulullisista syistä.

Seuraavaksi käsitelen tarkemmin tutkimuksessa käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä eli teemahaastattelua ja osallistuvaa havainnointia.

#### 4.3.1 Teemahaastattelu

Haastattelu on yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa. Se tarjoaa tehokkaan keinon saada selville tutkittavan ajatuksia, mielipiteitä, arvoja, käsityksiä ja

uskomuksia tutkittavasta asiasta (Eskola & Vastamäki 2015, 27; Saldaña 2011, 32.) Haastattelun käyttäminen tutkimusmenetelmänä mahdollistaa tutkijalle tutkimustehtävän asettelemisen monella eri tavalla (Horowitz 2002, 201). Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset muotoutuivat teorian ja tutkimustehtävän pohjalta niin, että kysymykset vastasivat mahdollisimman hyvin tutkittavaan aiheeseen. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 27) mukaan haastattelu rakentuu kysymyksestä, vastauksesta ja vastauksen kuittaamisesta. Houtkoop-Steenstran (2000, 17–27) mielestä tutkimuksen kyselymuotoisissa haastatteluissa kyse kommunikoinnista, jossa haastattelija kysyy kysymyksen, haastateltava vastaa siihen ja haastattelija hyväksyy vastauksen. Kirmasen (1999, 196) mukaan haastattelu on vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen tapahtuma, jossa on selkeä tarkoitus ja päämäärä. Haastattelu saattaa muistuttaa normaalia keskustelua, mutta eroavaisuutena on se, että siinä on aina joku päämäärä. Sen aikana sekä haastattelija että haastateltava luovat keskustelun kautta tulkintoja omasta elämästään ja ympäristöstään. (Kirmanen 1999, 196; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.) Haastattelun yleisenä käytäntönä voidaan pitää sitä, että haastattelun kysymykset ja runko suunnitellaan ennen haastattelun tekemistä (Saldaña 2011, 35).

Haastattelun rakenne voi vaihdella strukturoidusta puolistrukturoituun tai niin, että haastattelu on täysin vapaamuotoinen (Saldaña 2011, 32). Tämän tutkimuksen haastattelu oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) määrittelevät teemahaastattelun keskustelunomaiseksi tapahtumaksi, jossa haastattelija ja haastateltava käyvät läpi suunniteltua teemarunkoa. Teemoista puhuminen voi heidän mukaansa edetä vapaassa järjestyksessä ja tutkijalla tulisi olla haastattelussa mukanaan mahdollisimman lyhyet muistiinpanot esimerkiksi ranskalaisilla viivoilla tehtynä. Myös Hirsjärvi ym. (2007, 203) korostavat, että kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu toteutettiin esiopetuksen opettajille ja sen avulla pyrittiin tuomaan esille opettajien näkemyksiä ja kokemuksia pedagogisista tukitoimista, niiden toteuttamisesta tehostetun tuen lapsilla ja koko ryhmällä. Teemahaastattelun avulla pyritään tuomaan esille ihmisten tulkinnat ja merkityksenannot tutkittavasta asiasta. Tarkoituksena onkin antaa haastateltavan puheelle mahdollisimman vapaasti tilaa ja saada syvällistä tietoa vähemmän tunnetusta ilmiöstä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkijan on myös mahdollista tehdä haastateltavalle lisäkysymyksiä tai pyytää häntä perustelemaan mielipiteensä. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.)

Tutkimuksen teemahaastattelu muotoutui neljän teeman ympärille:

1. Pedagogiset tukitoimet yleisesti
2. Pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa
3. Pedagogisten tukitoimien merkitys

#### 4. Pedagoginen tuki ryhmässä

Teemat muotoutuivat aiheeseen perehtymisen jälkeen sekä tutkimustehtävän ja -kysymysten pohjalta. Haastattelun teemat ja niihin liittyvät tarkemmat kysymykset pyrkivät tarkastelemaan tutkimusaihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti niin, että ensin haastateltavilta kysyttiin yleisesti heidän ajatuksiaan ja käsityksiään pedagogisista tukitoimista. Sen jälkeen haastattelussa keskityttiin tehostetussa tuessa käytettäviin pedagogisiin tukitoimiin ja tässä kohdassa pyrittiin saamaan haastateltavilta esimerkkejä käytännössä toteutettavista tukitoimista. Kolmannessa teemakokonaisuudessa haastateltavilta kysyttiin pedagogisten tukitoimien merkityksestä. Tarkoituksena oli saada haastateltavat miettimään oman pedagogisen toimintansa merkitystä tuen toteuttamisessa. Viimeisessä teemakokonaisuudessa keskityttiin koko ryhmän kanssa toteutettavaan pedagogiseen tukeen. Tässä kokonaisuudessa haastateltavilta kysyttiin esimerkiksi pedagogisen tuen roolista esiopetuksessa ja yleisen ja tehostetun tuen välisistä eroista.

Haastattelun kohdentaminen tiettyihin teemoihin edellyttää tutkijalta aina huolellista perehtymistä aiheeseen ja haastateltavien tilanteen tiedostamista. Tutkittavaksi tulisi valita sellaisia ihmisiä, jotka sopivat tutkimuksen kontekstiin ja joilta odotetaan saavan parhaiten aineistoa aiheeseen liittyen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Gerson ja Horowitz (2002, 204) muistuttavat, että haastatteluun tulee valita sellainen otos, jonka avulla tutkija saa tutkimuksensa teemoihin tarpeeksi kattavat vastaukset. Tässä tutkimuksessa kyseiset esiopetuksen opettajat ja heidän esiopetusryhmänsä valikoituivat tutkimuksen kohteiksi, koska heidän ryhmässään oli yksi tai useampi tehostettua tukea tarvitseva lapsi. Lisäksi he osoittivat kiinnostusta aiheeseeni. Tutkittavien osallistumisen motivoiminen onkin tutkimuksen toteutumisen kannalta tärkeää. Heidän kiinnostustaan tutkimusta kohtaan tulee herätellä niin, ettei tutkimukseen osallistuminen tunnu pakottavalta tai epämiellyttävältä. Tutkittavien motivaatiota tutkimusta kohtaan voidaan herätellä kertomalla tutkimuksen aiheesta, tärkeydestä ja siitä, mikä merkitys tutkittavien osallistumisella on tutkimuksen kannalta. (Kuula 2011, 105; Rubin & Rubin 2005, 93.) Pysin motivoimaan tutkimukseen osallistuvia opettajia sillä, että esittelin tutkimukseni tarkoituksen heille useaan kertaan: ensin lähettämällä sähköpostia ja siinä liitteenä tutkimussuunnitelmani, ja sen jälkeen vielä keskustelemalla asiasta joko puhelimen välityksellä tai kasvotusten. Jokainen tutkimukseen vastannut opettaja vaikutti kiinnostuneelta aiheesta ja siitä syntyi myös keskustelua heidän kanssaan. Useamman vastaajan mielestä tutkimuksen aihe on erittäin ajankohtainen ja tärkeä, ja se kosketti heidän arkeaan töissä. Kaikkien tutkittavien kanssa aiheesta keskustelu tuntui luontevalta.

Ennen haastattelun tekemistä kysyin lupaa haastatteluiden nauhoittamiseen. Kaikki esiopetuksen opettajat antoivat luvan äänittämiseen, mikä oli merkittävää aineiston analyysia ajatellen. Tutkimuksen haastattelussa esiopetuksen opettajat toivat melko vapaasti esille omia käsityksiään pedagogisista tukitoimista ja niiden merkityksistä ja toteuttamisesta sekä tehostetussa tuessa että koko ryhmässä. Teemahaastattelussa pyritäänkin tuomaan tutkittavan omat näkökulmat ja mielipiteet selkeästi esille (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Haastattelut etenivät suurimmaksi osaksi teemahaastattelurungon mukaisesti. Haastatteluaineistoa tuli melko hyvin keskusteluiden aikana, mutta tarvittaessa esitin täsmentäviä lisäkysymyksiä aiheista, joista halusin lisää tietoa. Joidenkin kysymysten kohdalla osa opettajista joutui miettimään kauan tai sanomaa, ettei osaa heti sanoa vastausta. Tällaisissa tapauksissa muotoilin kysymyksen uudelleen tai toistin sen useampaan kertaan niin, että vastaajat varmasti ymmärsivät sen oikein. Sain mielestäni haastateltavilta hyvin vastauksia kaikkiin teemoihin. Jokainen haastattelu kesti noin 20–25 minuuttia.

#### **4.3.2 Osallistuva havainnointi**

Toisena tutkimusmenetelmänä käytettiin pedagogiikan havainnointia esiopetuksen arjessa. Havainnoinnin avulla pyrittiin saamaan tietoa siitä, miten ja millaisia pedagogisia tukitoimia toteutetaan käytännössä, ja tukevatko ne haastattelusta saatua tietoa. Vilkka (2006, 33) toteaa, että havainnointi on tieteellisen tutkimuksen perusmetodi, jota käytetään nimenomaan havaintojen keräämiseen. Havainnointi tutkimusaineistoa kerätessä on kohteen ulkopuolista, tarkkailevaa havainnointia, jossa tutkija ei itse osallistu tutkimuskohteen toimintaan. (Vilkka 2006, 38.) Havainnointi mahdollistaa ihmisten tutkimisen heidän luonnollisessa toimintaympäristössään niin, että asioita katsotaan havainnoitavien näkökulmasta ja tutkija osallistuu jollain tavalla tutkittavien arkeen (Baker 2006, 171; Eskola & Suoranta 2008, 99).

Ennen havainnointien toteuttamista pohdin paljon havainnointilomakkeen tekemistä ja sitä, millä tavalla havainnoinnista saisi mahdollisimman paljon irti ja miten se olisi luotettava. Käytin havainnointilomakkeen tekemisessä apuna Piantan, La Paron ja Hamren (2008) laatimaa Class: K-3, Classroom assesment scoring system -lomaketta. Classroom Assesment Scoring system kuvastaa luokkahuonetilannetta, jossa havainnoitavana on tunnetuki, ryhmäorganisointi ja ohjauksellinen tuki. Sovelsin näistä malleista eniten tunnetukea, koska koin sen edustavan parhaiten sitä, mitä olin tutkimassa. Pianta ym. (2008) määrittelevät tunnetukeen seuraavia tekijöitä: myönteinen ilmapiiri (sis. suhteet, myönteiset tunteet, myönteinen kommunikointi ja arvostaminen), kielteinen ilmapiiri (sis. kielteiset tunteet, rangaistuksella kontrollointi, sarkasmi/epäkunnioitus ja vakava-asteinen kielteisyys), opettajan sensitiivisyys (sis. tietoisuus

oppilaiden tarpeista, responsiivisuus, ongelmien käsitteleminen ja oppilaiden kokemus turvallisesta ilmapiiristä) sekä lasten näkökulmien huomioon ottaminen (sis. joustavuus ja lapsikeskeisyys, autonomian ja johtajuuden tukeminen, lasten mahdollisuus itseilmaisuuksiin ja liikkumisen rajoittaminen). En käyttänyt edellä mainittuja täysin sellaisenaan, vaan muokkasin havainnointilomakkeesta oman näköiseni ja sellaisen, että koin sen vastaavan siihen, mitä olen tutkimassa.

Havainnointilomakkeen tarkoitus oli tehdä havainnoinnista mahdollisimman sujuvaa ja luotettavaa. Lomakkeessa havainnointiin erikseen opettajan ja tehostetun tuen lapsen reagointia pedagogisessa tilanteessa asteikolla 1–6, jossa 1 ja 2 määriteltiin vähäiseksi, 3 ja 4 keskitasoiseksi sekä 5 ja 6 korkeaksi (Pianta ym. 2008). Havainnointilomake keskittyi eniten Piantan ym. (2008) määrittelemään tunnetukeen, jonka itse jaottelin alkuperäistä soveltaen ilmapiiriin, sensitiivisyyteen, myönteiseen vahvistamiseen ja käyttäytymisen säätelyyn. Ilmapiirin sisältyi myönteinen kommunikointi, myönteiset tunteet, arvostaminen, kielteiset tunteet, epäkunnioitus ja keskinäiset suhteet. Sensitiivisyyteen sisällytin tarpeiden huomioimisen, turvallisuuden, ongelmien käsittelyn, motivoinnin ja reagoinnin. Myönteisen vahvistamisen jaottelin itseilmaisun mahdollisuuteen, joustavuuteen, dialogisuuteen ja kannustamiseen. Viimeiseen kohtaan eli käyttäytymisen säätelyyn sisältyi käyttäytymisodotusten selkeys, ennaltaehkäisy ja epäsuotuisan käyttäytymisen suuntaaminen. Otin tämän kohdan mukaan havainnointiin, sillä tiesin ainakin yhdessä ryhmässä muutamalla lapsella olevan haasteita keskittymisessä.

Tämän tutkimuksen havainnointi oli tarkkailevaa havainnointia, jossa havainnoin ulkopuolisena esiopettajien toteuttamaa pedagogiikkaa. Havainnoin kolmessa esiopetusryhmässä noin 20 minuutin mittaista aamu- tai päiväpiiriin liitettyä matematiikatuokiota. Havainnoinnissa oli siis mukana myös aamu- ja päiväpiiriin liittyvät asiat, jotta sain myös kuvaa siitä, miten arjen struktuuri rakentuu ryhmässä. Pyysin kaikilta tutkimukseeni osallistuvilta opettajilta, että he tekisivät piirillä jotain matematiikkaan liittyvää, jotta tulosten vertailu toisiinsa mahdollistui. Ensimmäisen opettajan ryhmässä havainnoin 13 lapsen ryhmän aamupiiritilannetta, jossa käytiin ensin läpi aamulaulu ja päiväjärjestys, ja sen jälkeen opettaja otti matematiikkaan liittyvää toimintaa noppapelin muodossa. Toisen opettajan ryhmää en havainnoinut aikataulullisista syistä. Kolmannen opettajan ryhmässä oli 21 lasta ja havainnoin ryhmän aamupiiritilannetta, jossa ensin käytiin läpi päiväjärjestys ja päivän toiminta, ja lopuksi opettaja otti matematiikkaan liittyvän tuokion. Lasten kanssa menttiin ihmismuistipeliä, jossa kaksi lapsista toimi parien etsijänä ja loput lapset jaettiin pareiksi heidän keksimiensä äänimerkkien perusteella. Neljännen opettajan ryhmässä havainnoin 15 lapsen päiväpiiritilannetta, joka toteutettiin ruokailun jälkeen. Päiväpiirissä lapset saivat ensin lukea ja selaila haluamiansa kirjoja ja sen jälkeen opettaja piti lapsille matematiikkaan



liittyvän tuokion, jossa hän näytti lapsille kuvan jostain numerosta ja lasten täytyi pohtia, onko luku isompi vai pienempi kuin edellinen. Isomman kohdalla lapset nousivat varpailleen kädet kohti kattoa ja pienemmän kohdalla mentiin kyykkyyn. Keskityin havainnoinneissa opettajan ja tehostettua tukea tarvitsevan lapsen väliseen toimintaan, mutta lopuksi kirjasin havainnointilomakkeen loppuun vapaita havainnoiteja koko ryhmästä.

Havainnointimenetelmänä toimi siis osallistuva havainnointi, jossa toimintaa tarkastellaan intensiivisesti vierestä (ks. Baker 2006, 175; Beuving & de Vries 2015, 76; Hirsjärvi ym. 2007, 211–212). Osallistuvassa havainnoinnissa on tärkeää, että tutkija ei häiritse liikaa havainnointitilanteen normaalia kulkua, vaan tutkija pyrkii saamaan mahdollisimman todellista havainnointimateriaalia tarkastelemalla ilmiötä osallistujan silmin. (Beuving & de Vries 2015, 76). Hirsjärven ym. (2007, 211–212) mukaan havainnointiin osallistuminen voi vaihdella tutkijan täydellisestä osallistumisesta pelkkään havainnoimiseen. Osallistumisen aste tässä tutkimuksessa oli osallistuja havainnoijana, sillä tarkoituksena oli nimenomaan tutkia esiopettajien pedagogisia ratkaisuja ja tutkijan asettuminen mukaan toimintaan olisi voinut vaikuttaa ryhmän normaaliin toimintaan ja muuttaa tutkimusasetelmaa liikaa. Havainnointi sopii menetelmänä laadulliseen tutkimukseen, sillä sen avulla voidaan saada suoraa informaatiota tutkittavasta ilmiöstä ja yksilöiden sekä ryhmien välisestä toiminnasta (Hirsjärvi ym. 2007, 208). Havainnointi itsenäisenä tutkimusmenetelmänä mahdollistaa tutkimusaiheen tarkastelua kontekstissaan, mutta sitä voidaan käyttää myös esimerkiksi haastattelun, kyselyiden tai muiden menetelmien rinnalla (Kawulich 2005, 5–6). Tässä tutkimuksessa havainnoinnissa käytetty lomake pohjautui aikaisempaan teorian tietoon, ja havainnoinnin oli tarkoitus tarjota teorian mukaista tietoa sekä toimia haastatteluiden lisänä. Havainnoinnilla pyrittiin saamaan käytännön tietoa pedagogisten tukitoimien ja kokonaispedagogiikan toteuttamisesta esiopetuksessa. Havainnointien rooli tutkimuksen lopullisissa tuloksissa jäi haastatteluja pienemmäksi. Havainnoinnit toimivat haastatteluiden tukena, mutta tarjosivat myös tärkeää tietoa opettajan toteuttamista pedagogisista tukitoimista. Havainnoinnissa käytetty lomake on liitteenä tutkimuksen lopussa (Liite 3).

Alla olevissa kahdessa taulukossa olen kuvannut vielä kootusti haastatteluiden ja havainnointien rakenteen. Taulukoissa on koottuna, mikä haastattelu tai havainnointitilanne on kyseessä, ketkä siihen ovat osallistuneet, kuinka kauan ne kestivät ja miten tilanne eteni. Havainnointien kuvaukseen kirjasin osallistujiin esiopetuksen opettajat, tehostetun tuen lapsen sekä koko ryhmän lukumäärän.

**TAULUKKO 1.** Haastatteluiden kuvaus.

Aineisto	Osallistuja	Kesto	Kulku
Haastattelu 1	LTO1	00:21:35	1. Pedagogiset tukitoimet yleisesti 2. Pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa 3. Pedagogisten tukitoimien merkitys 4. Pedagoginen tuki ryhmässä
Haastattelu 2	LTO2	00:25:15	
Haastattelu 3	LTO3	00:23:47	
Haastattelu 4	LTO4	00:24:21	

**TAULUKKO 2.** Havainnointien kuvaus.

Aineisto	Osallistujat	Kesto	Kulku
Havainnointi 1	LTO1 / lapsi1 / 13 lasta	00:20	Aamupiiri: <ul style="list-style-type: none"> <li>• aamulaulu ja päiväjärjestys</li> <li>• matematiikka: noppapeli ryhmässä</li> </ul>
Havainnointi 2	LTO3 / lapsi3 / 21 lasta	00:20	Aamupiiri: <ul style="list-style-type: none"> <li>• päiväjärjestys</li> <li>• matematiikka: ihmismuistipeli</li> </ul>
Havainnointi 3	LTO4 / lapsi4 / 15 lasta	00:15	Päiväpiiri: <ul style="list-style-type: none"> <li>• kirjojen lukeminen</li> <li>• matematiikka: lukujen vertailu</li> </ul>

#### 4.4 Teoriasidonnainen aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen metodologiset valinnat vaikuttavat siihen, miten tutkimuksen analyysi sille ominaisine termeineen ja tekniikoineen muotoutuu (Seers 2010, 2). Tutkimuksen analyysin ei tulisi rajoittua vain aineiston keräämisen jälkeen sijoittuvaan aikaan, vaan analysointia on mahdollista tehdä koko tutkimuksen ajan prosessinomaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 223). Gibbsin (2007, 3) mukaan aineiston keräämistä, käsittelyä ja analyysiä ei tulisi erottaa toisistaan, vaan analyysivaiheen tulisi kokonaisuudessaan alkaa jo kenttätutkimusta tehdessä. Tämän tutkimuksen analyysin voidaan sanoa alkaneen jo ennen aineiston keräämistä, sillä haastatteluiden ja havainnointilomakkeen suunnittelu vaati aiheeseen perehtymistä, oikeanlaisen tutkimusjoukon valitsemista ja aineistonkeruumenetelmien suunnittelemista niin, että ne vastaavat sisällöltään siihen, mitä tutkitaan. Nämä vaiheet ovat merkittäviä onnistuneen analyysin saamiseksi. Laadullisen aineiston analyysissa tulee ottaa huomioon se, että tutkijan tekemät päätökset ja valinnat vaikuttavat sekä aineiston keräämiseen että aineistosta tehtävään analyysiin. (Seers 2010,

2). Tutkimuksen aineiston käsittely ja analyysi osoittautui tässä tutkimuksessa eniten aikaa vieväksi vaiheeksi. Seuraavaksi kuvaan, miten aineiston keräämisen jälkeinen analyysivaihe tapahtui.

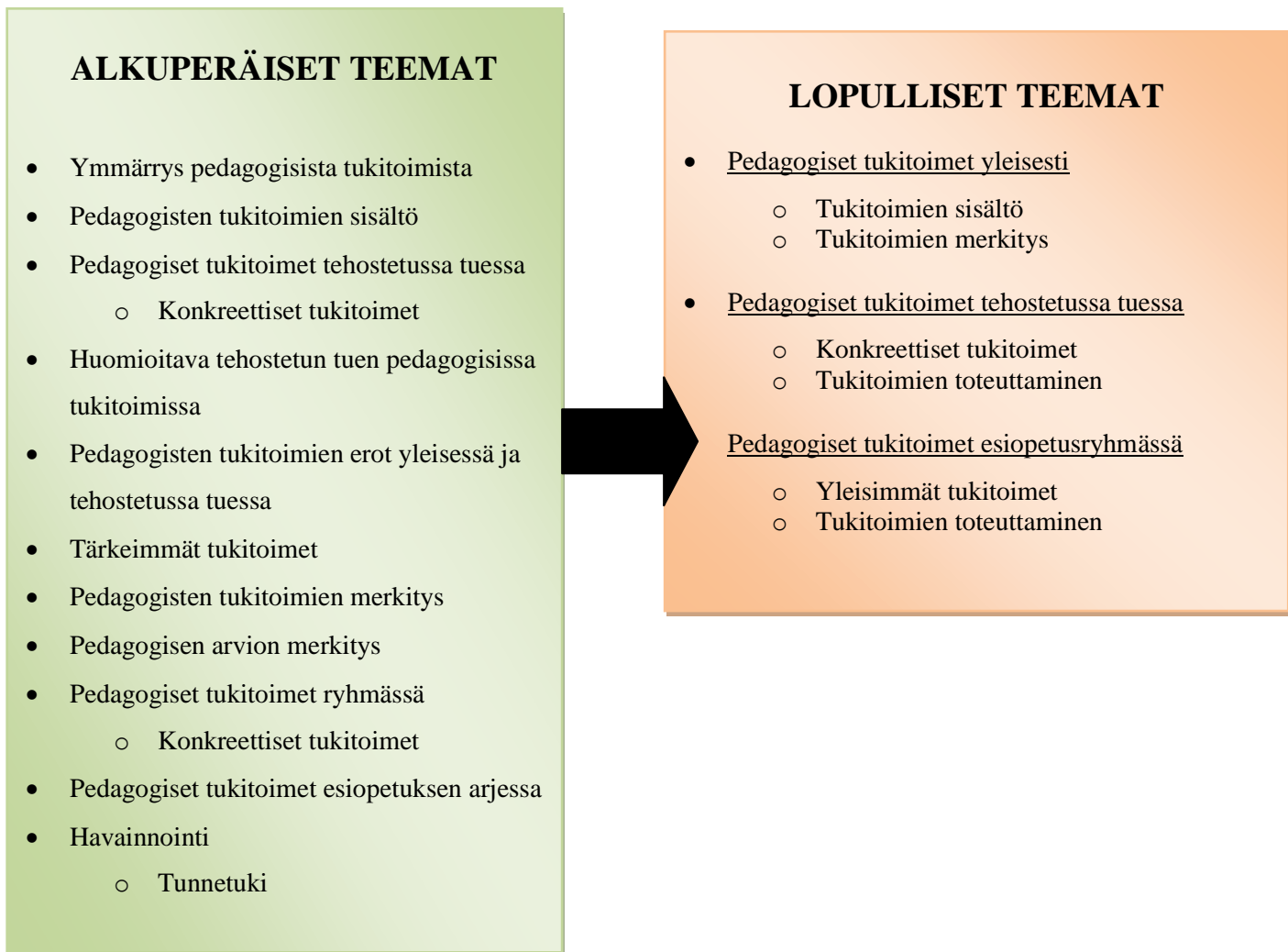
Ennen aineiston varsinaista analyysia tutkijan on muutettava aineisto niin sanotusti mitattavaan muotoon eli litteroitava se. Litterointi tarkoittaa kaiken puhutun tai kirjoitetun aineiston puhtaaksi kirjoittamista (Hirsjärvi ym. 2007, 222; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Neljästä noin 25 minuutin mittaisesta haastattelusta syntyi yhteensä 36 sivua litteroitua materiaalia fontilla 12 ja rivinvälillä 1,5. Kirjasin haastattelutilanteesta ylös haastateltavan sukupuolen ja työkokemuksen, mutta analyysivaiheessa poistin molemmat, koska koin ne tulosten kannalta merkityksettömiksi. Haastatteluihin vaihdoin esiopetuksen opettajille tunnistetiedoiksi LTO1, LTO2, LTO3 ja LTO4. Havainnointilomakkeeseen kirjasin myös, kenen opettajan pedagogiikkaa havainnoin. Tehostettua tukea tarvitsevat lapset merkitsin opettajan mukaisesti kaavalla lapsi1, lapsi3 ja lapsi4.

Analysoidessaan aineistoa tutkijan on tehtävä valintoja siitä, mitä tutkimuksessa nostetaan esille. Painottaako tutkija esimerkiksi esiin nousseita ja hänen mielestään mielenkiintoisimpia asioita vai pyrkiikö hän kuvaamaan aineistoa mahdollisimman laajasti ja tasapuolisesti. (Eskola 2007, 173.) Tämän tutkimuksen analyysi on teoriasidonnainen eli siinä on nähtävissä teoreettiset kytkennät. Eskolan (2007, 162–163) mukaan teoriasidonnainen analyysi ei pohjautu tiettyyn teoriaan, mutta aineistossa on havaittavissa kytköksiä aikaisempaan teoriatietoon. Teoria- ja aineistolähtöisen analyysin väliin sijoittuvassa teoriasidonnaisessa analyysissä voi näkyä taustalla hyvin erilaiset teoriat ja aikaisemmat tutkimustulokset. Tässä tutkimuksessa teoria näkyi taustalla tutkimustehtävää asettaessa ja aineistoa kerättyä. Teemahaastattelun ja havainnointilomakkeen muodostaminen vaativat tutustumista aiheita koskevaan teoriaan, ja pyrin esittämään aineistosta nousseiden löydösten tueksi teoreettisia selityksiä aikaisemmasta teoriatiedosta. Ruusuvuori ym. (2010, 21) muistuttavatkin, että jo pelkästään aineiston kerääminen, jäsentäminen ja järjestäminen sisältävät tutkijan omia teoreettisia tulkintoja ja valintoja. Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä keskityttiin tapaustutkimukselle ominaisella tavalla teemoitteluun. Aineisto järjestettiin teemoittain tutkimuskysymyksiä ja teemahaastattelurunkoa mukaillen. Opettajien haastatteluita oli varsin luonnollista lähteä purkamaan ja analysoimaan teemoittain haastattelurungon mukaisesti. Havainnointi taas pohjautui osittain aikaisempaan teoriamalliin (ks. Pianta ym. 2008), joten sulautin havainnoinnista esiin nousseet asiat mukaan haastatteluista muodostettuihin teemoihin. Näin sain hahmotettua melko selkeän analyysin aineistosta.

Tutkimusaineiston analyysissä edettiin Eskolan (2007, 167–179) esittämän laadullisen analyysin kautta eri vaihetta mukaillen. Kuten edellä mainittiin, analyysin ensimmäisessä

vaiheessa aineisto purettiin kirjalliseen muotoon eli litteroitiin. Toisessa vaiheessa aineisto järjestettiin teemoittain eli poimittiin haastattelusta ja havainnoinneista aina kyseiseen teemaan liittyvä kohta aineistoa kuitenkaan karsimatta. Tässä kohdassa teemoja muodostui runsaasti (ks. Kuvio 3). Kolmas vaihe oli aineiston varsinaisen analyysin aloittaminen eli aineiston läpi lukeminen, havainnointien tarkasteleminen ja tulkintojen tekeminen (Eskola 2007, 171). Havainnoinneista tein tulkintoja keskiarvojen mukaisesti asteikolla 1–6, jossa 1–2 oli alhainen, 3–4 keskitasoinen ja 5–6 korkea. Tässä vaiheessa analyysiin liitettiin myös teoreettisia kytkentöjä ja teemoja alettiin tiivistää ylä- ja alateemoiksi. Yläteemoiksi muodostuivat pedagogiset tukitoimet yleisesti, pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa ja pedagogiset tukitoimet esiopetusryhmässä. Alateemoja olivat ensimmäisessä pääteemassa tukitoimien sisältö ja tukitoimien merkitys. Toisessa pääteemassa alateemoja olivat konkreettiset tukitoimet ja tukitoimien toteuttaminen. Kolmannen pääteeman alateemoiksi muodostuivat yleisimmät tukitoimet ja tukitoimien toteuttaminen. Analyysin neljännessä vaiheessa aineistosta poimittiin tärkeimmät kohdat ja lisäksi kirjoitettiin kolmannen vaiheen mielenkiintoiset huomiot auki (Eskola 2007, 173–174). Tässä rupesin hahmottelemaan, miten esitän tutkimustulokset ja millaisia suoria lainauksia otan mukaan. Kokosin myös tuloksista taulukoita selventääkseni niitä lukijalle. Aukikirjoittamisen jälkeen viidennessä vaiheessa analyysiin liitettiin teoriakytkennät, ja viimeisessä eli kuudennessa vaiheessa teksti hiottiin lopulliseen muotoonsa tutkimusraporttiin (Eskola 2007, 179).

Alla olevassa kuviossa esittelen, miten päädyin lopullisiin tuloksissa esiteltäviin teemoihin:



**KUVIO 3.** Teemojen muotoutuminen haastatteluiden ja havainnointien analyysissä.

#### 4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa eettisyys ja luotettavuus liitetään usein tutkimustoimintaan, ja siihen nähdään kuuluvan asioista tiedottaminen tutkimukseen osallistuville, aineiston kerääminen ja sen analysoinnin luotettavuus, anonyymiteettiin liittyvät ongelmat sekä tulosten esittämistapa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 125). Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohtiminen ja huomioiminen voidaan nähdä merkittävänä osana tutkimusprosessia. Erityisesti eettiset toimintaperiaatteet tulee huomioida koko prosessin ajan. Seuraavassa luvussa pohdin tutkimuseettisiä periaatteita tämän tutkimuksen osalta. Tämän jälkeen pohdin tutkimuksen luotettavuutta.

### 4.5.1 Eettisyys

Tieteellisen tutkimuksen tekemiseen liittyy aina eettisiä periaatteita, joita tutkijan on noudatettava hyvä tieteellistä käytäntöä mukaillen. Ihmistä tutkittaessa eettiset näkökulmat koskevat ihmisarvoa, suostumusta sekä riskejä ja haittoja. Ihmisarvon loukkaamattomuus, tutkittavien suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja tutkimuksen haittojen suhde hyötyihin ovat merkittäviä tutkimuseettisiä kysymyksiä. (Lichtman 2014, 66; Kuula 2011, 22–23.) Ihmisiä tutkittaessa on tärkeää muistaa kolme eettisyyden pääperiaatetta: yksityisyys ja tietosuoja, itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ja vahingoittamisen välttäminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Tarkastelen tämän tutkimusprosessin eettisyyttä näistä näkökulmista.

Kuulan (2011, 64) mukaan yksityisyys ja tietosuoja kattavat alleen sen, että tutkittava saa itse päättää, mitä tietoja antaa tutkimuskäyttöön ja ettei tutkimusteksteistä ole mahdollista tunnistaa tutkittavia. Lichtman (2014, 66–67) jakaa tunnistetiedot yksilöllisiin ja institutionaalisiin tunnistetietoihin. Yksilölliset tunnistetiedot tarkoittavat esimerkiksi tutkittavan henkilötietoja ja kaikkea sellaista, mistä tutkittava on mahdollista tunnistaa henkilönä. Institutionaaliset tunnistetiedot viittaavat esimerkiksi tutkimukseen osallistujien työpaikkoihin tai siihen, missä tutkimus on toteutettu. Tutkimuseettisistä syistä tähän tutkimukseen osallistuvien esiopetusryhmien ja esiopetuksen opettajien anonymiteetit turvattiin ja salassapitoon liittyvät asiat otettiin tietoisesti huomioon koko tutkimusprosessin ajan. Anonymiteetin turvaamiseksi lasten tai esiopetuksen opettajien henkilöllisyydet eivät tulleet esille missään vaiheessa, vaan heistä käytetään keksittyjä nimiä (LTO1, LTO2 ym.). Kaikilta asianomaisilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Luvat haettiin sekä Tampereen kaupungilta, esiopetusyksikön johtajalta, esiopetuksen opettajalta ja lasten tapauksessa heidän vanhemmiltaan.

Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (2009, 9) mukaan tutkittavien yksityisyydensuoja tulee taata myös tutkimusaineiston säilyttämisessä. Yksityisyydensuojaa ei saa vaarantaa esimerkiksi säilyttämällä hankittua aineistoa huolimattomasti tai tekemällä suojaamattomia sähköisiä siirtoja. Tutkimukseen hankittavat haastattelu- ja havainnointimateriaalien säilyttäminen tulee tapahtua harkitusti ja niin, ettei kukaan muu pääse niihin käsiksi. Tämän tutkimuksen aineistoa käytettiin vain tutkimuksen tulosten saamiseksi ja sekä haastattelunauhoitukset, niiden litteroinnit että havainnointimateriaalit säilytettiin turvallisesti salasanalla suojatussa tiedostoformaattissa ja ne tuhottiin tutkimusprosessin lopussa.

Tutkimuksessa itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan tutkittavien mahdollisuudella hyväksyä tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittaville on aina kerrottava tutkimuksen tarkoitus, toteutus ja saadun tutkimusaineiston käyttötarkoitus. Myös tutkimukseen osallistumisen merkitys

on hyvä kertoa osallistujille. (Kuula 2011, 61.) Tässä tutkimuksessa osallistujiksi valikoituivat sellaiset henkilöt, jotka osoittivat kiinnostusta tutkimusta kohtaan. Laitoin monille esiopetuksen opettajille sähköpostia, jossa oli liitteenä tutkimussuunnitelma ja lupa-anomus opettajille. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat myöntävän osallistumisvastauksen mukaan, jonka jälkeen soitin tai keskustelin kasvotusten jokaisen osallistujan kanssa vielä tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista. Tällä tavalla pyrin saamaan jokaisen osallistujan ymmärtämään tutkimuksen tarkoituksen paremmin.

Tutkimuksessa eettiset näkökulmat ovat aina tärkeitä, mutta lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa niihin tulee kiinnittää erityisesti huomiota. Lasten kohtelemisen tutkimuksen aikana tulee olla hienotunteista ja eettistä, ja lasten turvallisuus tulee olla aina taattuna. Tutkijan tulee varmistaa, että vanhemmat ovat tietoisia siitä, että he voivat ottaa lapsensa pois tutkimuksesta milloin tahansa ilman kielteistä vaikutusta lapsen kohteluun. Lisäksi on oltava tietoinen siitä, että lapsi saattaa myös itse peittää haluttomuutensa osallistua tutkimukseen, koska haluaa vastata aikuisen toiveisiin ja odotuksiin. (Langston, Abbott, Lewis & Kellett 2004, 151–153.) Tässä tutkimuksessa lasten havainnointiin kysyttiin ensin lupa heidän vanhemmiltaan. Haastavaa oli selittää tutkimuksen tarkoitus sellaisille vanhemmille, jotka eivät puhuneet suomen kieltä hyvin. Pääsin itse selostamaan yhdelle vanhemmalle tutkimuksen tarkoituksesta ja lopulta saimme opettajan kanssa yhteistyössä selitettyä tarkoituksen mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi. Vanhemmat suhtautuivat hyvin myönteisesti tutkimusta kohtaan ja sain havainnointiluvan kaikilta lasten vanhemmilta kolmesta eri ryhmästä. Havainnointitilanteessa kerroin lapsille mahdollisimman selkeästi, että tulinkin heidän ryhmäänsä katsomaan, miten opettaja heitä opettaa. Painotin, että lasten ei tarvitse välittää, että katson tilannetta kauempaa. Ennen havainnointia juttelin hieman lasten kanssa ja tein läsnäoloni ryhmässä mahdollisimman luonnolliseksi. Tutkimuksen lopussa on liitteenä (liite 1 ja liite 2) esiopetuksen opettajille ja vanhemmille annetut lupa-anomukset.

Kuulan (2011, 62) mukaan on tärkeää, että tutkimusprosessi ei aiheuta tutkittaville minkäänlaista vahinkoa. Hyvin harvoin ihmistieteellinen tutkimus aiheuttaa fyysisiä vammoja, mutta tutkimuksesta voi joskus seurata esimerkiksi sosiaalisia, henkisiä tai taloudellisia vahinkoja. Tähän voivat vaikuttaa esimerkiksi kielteinen vuorovaikutus tutkimustilanteessa tai kielteinen kirjoitustyyli tutkimustuloksia raportoitaessa. Tutkijalla on eettinen vastuu lopettaa tutkimuksen tekeminen, jos sen toteuttaminen näyttää aiheuttavan tutkittavissa tavalla tai toisella epäsuotuisaa reagoitua (Lichtman 2014, 66). Tässä tutkimuksessa vahingon välttäminen nähtiin itsestään selvänä tutkimuseettisenä asiana. Tutkimuksessa ei pyritty saamaan selville mitään tutkittavia vahingoittavia tietoja ja tulosten saamiseksi käytettiin sellaisia keinoja, ettei niistä koitunut

kenellekään osapuolelle haittaa. Haastattelut tehtiin keskustelunomaisessa vuorovaikutuksessa opettajien kanssa ja havainnointitilanteesta tehtiin lapsille mahdollisimman luonnollinen. Painotin koko aineistonhankinnan ajan, että kaikkien anonymiteetti on turvattuna. Pysin tekemään tutkimukseni niin, että siinä ei ole nähtävissä mitään kolmiportaiseen tukeen liittyvää leimaavuutta, vaan ilmiötä tarkasteltiin hyvin neutraalista, kaikkia lapsia koskettavasta näkökulmasta.

Tutkimustulosten esittelyssä olen noudattanut hyvään tutkimuseettiseen käytäntöön kuuluvia periaatteita. Hyvään tutkimuseettiseen käytäntöön kuuluu, ettei tuloksia valikoida eikä tekstistä jätetä pois asioita, jotka saattaisivat vaikuttaa tuloksiin (Ronkainen ym. 2011, 48). Pysin esittämään tutkimuksen tulokset tutkimusraportissa mahdollisimman selkeästi teemoihin jaoteltuna ja sitaatein perusteltuna niin, että otin mukaan sekä havainnoinneista että haastatteluista esiin nousseita asioita tiivistetysti. Tutkimusaineistoni ei tapaustutkimukselle ominaisella tavalla ollut kovin laaja, joten otin mukaan analyysiin kaiken saamani tiedon.

#### **4.5.2 Luotettavuus**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella monella tavalla. Esimerkiksi Gibbsin (2007, 91) ja Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 27) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan määritellä yleistettävyyden ja siirrettävyyden mukaan. Näillä tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset on mahdollista siirtää tutkimuksen kontekstin ulkopuolelle kuvaamaan samankaltaista tapausta. Ruusuvuoren ym. (2010, 27–28) mielestä laadullisesta tutkimuksesta on mahdollista saada yleistettäviä tuloksia, mutta niitä ei aina voi liittää laajempaan joukkoon. Laadullisesta tutkimuksesta on kuitenkin mahdollista saada laajempia käsityksiä siitä, miten tietty joukko samassa tilanteessa olevia ihmisiä voi jakaa samantyyllisiä toiminta- ja ajattelutapoja. Tähän tutkimukseen osallistuneet esiopetuksen opettajat olivat samanlaisissa tilanteissa esiopetusryhmiensä kanssa, vaikka jokainen ryhmä tulee nähdä omana tapauksenaan. Tutkimukset tulokset kuitenkin vastasivat toisiaan ja opettajilla oli käytössään myös samantyyllisiä toimintatapoja ja menetelmiä.

Eskolan ja Suorannan (2008, 212–213) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit ovat uskottavuus ja vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus, varmuus ja riippuvuus sekä vahvistettavuus. Uskottavuuden ja vastaavuuden Eskola ja Suoranta (2008, 212) ovat määritelleet kuvaamaan sitä, että aineistosta tehdyt tulkinnat vastaavat tutkittavien käsitystä tutkimusaiheesta. Uskottavuus ja vastaavuus näkyvät tutkimuksessa siinä, että haastattelut litteroitiin sananmukaisesti ja tuloksissa on esitetty suoria lainauksia aineistosta perustelemaan tulkintoja. Haastateltavien ääni on siis kuuluvilla koko ajan ja tulkinnat ovat lähtöisin heidän vastauksistaan.



Havainnoinnissa arvioin pedagogista tilannetta teoriapohjaisen tutkimuslomakkeen avulla jäsentääkseni tutkimusta ja lisätäkseni sen uskottavuutta. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten soveltumisen eri kontekstiin ja siihen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi tutkimusjoukon samankaltaisuus ja tutkimusympäristö. (Eskola ja Suoranta 2008, 212.) Tämän tutkimuksen aineisto koostui neljän esiopetuksen opettajan haastatteluista ja heistä kolmen pedagogisen toiminnan havainnoimisesta, joten tutkimustulosten siirrettävyyttä täytyy tarkastella harkinnanvaraisesti. Tutkimuksen tuloksissa oli nähtävissä samankaltaisuuksia ja tutkimusmenetelmät täydensivät jossain määrin toisiaan. Vaikka tutkimuksen kontekstina toimi esiopetus, on mahdollista, että samankaltaisia tuloksia voidaan saada myös varhaiskasvatuksesta ja alkuopetuksesta. Havainnointilomakkeen muodostaminen aikaisemman teorian perusteella mahdollisti sen, että lomaketta pystyi soveltamaan sen alkuperäisestä kontekstista eli koulusta. Tutkimustuloksia voidaan siis jossain määrin pitää yleistettävänä.

Luotettavuutta, varmuutta ja riippuvuutta Eskola ja Suoranta (2008, 213) ovat käyttäneet kuvailemaan tutkijan ennakko-olettamuksien vaikutusta tutkimuksen tuloksiin ja siihen, onko tutkimuskohde kuvattu totuudenmukaisesti. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta, varmuutta ja riippuvuutta edesauttoivat tutkimusprosessin alussa sopivan tutkimusjoukon löytäminen ja haastattelun esitestaus, joilla pyrittiin varmistamaan mahdollisimman todenmukaisten vastauksien saaminen. Tutkimuksen varmuutta pyrin lisäämään tekemällä tulkintoja suoraan haastateltavien omista vastauksista ja käyttämällä sitaatteja perustelevaan näitä näkemyksiä. Pyrin teemoittamaan tutkimuksen tulokset haastattelu- ja havainnointiaineistosta lähtöisin, tutkimuskysymyksiä mukaillen. Lopuksi tarkastelen vielä vahvistettavuutta. Eskola ja Suoranta (2008, 213) mukaan vahvistettavuus tarkoittaa aiemman tutkimustiedon sovellettavuutta ja yhteneväisyyttä tutkimuksesta saatuihin tuloksiin. (Eskola ja Suoranta 2008, 213). Tässä tutkimuksessa osa tuloksista mukaili täysin aikaisempaa teoratietoa, mutta tuloksista nousi esille myös uusia näkemyksiä. Esimerkiksi konkreettisia pedagogisia tukitoimia tehostetun tuen lapsilla oli osittain vaikea yhdistää teoriaan, sillä ne olivat hyvin tapauskohtaisia.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella vielä Pattonia (2002, 552) mukaillen tutkimusmenetelmiä ja tutkijan luotettavuutta arvioimalla. Tutkimusmenetelmiä arvioimalla on tärkeää pohtia, ovatko tutkimusmenetelmät perusteltuja mahdollisimman laadukkaana aineiston saamiseksi. Tutkijan luotettavuutta arvioitaessa esiin nostetaan tutkijan kokemus, harjoittelu, status ja itsen esittäminen. Tutkimuksen menetelmissä korostui siis menetelmätriangulaatio eli usean aineistonkeruumenetelmän käyttö yhtä aikaa (ks. Eskola & Suoranta 2008, 68; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194). Päädyin menetelmätriangulaation käyttöön, koska halusin nähdä, tukeeko havainnointi opettajan haastattelusta esiin nousseita asioita vai tuoko se lisää tietoa. Toteutin

haastattelun ennen havainnointia. Luotettavuutta ajatellen on tärkeää miettiä, voiko haastattelu vaikuttaa opettajan toimintaan havainnointitilanteessa. Pedagogisten tukitoimien pohtiminen ensin haastattelun kautta saattoi vaikuttaa siihen, että opettaja kiinnitti niihin tietoisesti enemmän huomiota toteuttamassaan pedagogisessa tilanteessa. En kuitenkaan koe, että tällä on kielteisiä vaikutuksia tutkimuksen tulosten kannalta. Rakensin haastattelulomakkeet teoriaan pohjaten ja sen muodostaminen teemoittain oli toimiva ratkaisu. Haastattelun esitestaus auttoi vielä jäsentämään teemahaastattelurunkoa selkeämmäksi haastateltavia ajatellen ja haastatteluista saadut tulokset vastasivat kattavasti siihen, mitä halusin tutkia. Havainnointilomakkeessa oli nähtävissä sekä hyviä että huonoja puolia. Hyviä puolia olivat lomakkeen helppous ja pohjautuminen aikaisempaan teorian tietoon. Huonoina puolina pidin lomakkeen sisällön ajoittaista vastaamattomuutta tilanteen sisältöön. Näissä tapauksissa kirjoitin itse lomakkeen loppuun vapaasti havaintoja. Tutkimuksessa haastattelun osuus aineistosta nousi havainnointia isommaksi, mutta molemmista saatiin tulosten kannalta merkittävää tietoa.

Tutkijan luotettavuutta ajatellen kokemus tutkimuksen tekemisestä on tärkeää ottaa tarkasteluun (Patton 2002, 552). Oma kokemattomuuteni tutkijana näkyi tutkimuksen aikana esimerkiksi siinä, että haastattelutilanteessa saatoin muotoilla kysymykset aluksi epäselvästi ja jouduin tarkentamaan niitä. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut haastattelutilanteeseen mitenkään kielteisesti, vaan se eteni omalla painollaan eteenpäin. Kaikista parhaiten toimivat kysymykset, jotka on esitetty lyhyesti ja selkeästi niin, että tutkittava ymmärtää, millaista tietoa sillä on tarkoitus saada. (Legard, Keegan & Ward 2003, 155). Epäselvästi esitettyjen kysymysten uudelleen muotoilu auttoi siinä, että tutkittavat osasivat vastata niihin paremmin. Haastattelut muotoutuivat jokainen omalla tavallaan, vaikka ne noudattelivatkin teemahaastattelun runkoa. Osa haastatteluista eteni täysin haastattelurungon mukaisesti, mutta osassa täytyi esittää täsmentäviä lisäkysymyksiä haluttujen vastausten saamiseksi. Kokemattomuus tutkijana näkyi myös havainnoinnissa, sillä en ollut muodostanut havainnointilomaketta koskaan aiemmin. Lomake ei kaikissa havainnointitilanteissa toiminut aivan halutulla tavalla, sillä osa havainnoitavista kohdista ei ollut nähtävissä tilanteessa. Jätin nämä kohdat tyhjäksi, enkä ottanut niitä kyseisessä tapauksessa mukaan tuloksiin. Vaikka havainnointilomakkeen kaikki kohdat eivät täytyneet, koin sen silti hyväksi tutkimusmenetelmäksi tätä tutkimusta toteutettaessa. Aikaisempi kokemus tutkimuksen tekemisestä auttoi kuitenkin siinä, että osasin esimerkiksi muodostaa hyvin teemahaastattelurungon ja tiesin, miten haastattelutilanteessa kannattaa toimia. Legardin ym. (2003, 142) mukaan haastattelun nauhoittaminen, nauhoitteiden litterointi ja tulosten nostaminen suoraan haastatteluista lisäävät tutkimuksen ja tutkijan tekemien päätelmien luotettavuutta.

Tutkijan luotettavuutta voidaan tarkastella Pattonin (2002, 552) mukaan myös harjoittelun kautta. Tätä tutkimusta tehtäessä testasin haastattelurunkoa tutullani, joka toimi esiopetuksessa opettajana. Samalla sain harjoitusta haastattelun tekemisestä. Tuttujen käyttämisessä tutkimuksen apuna on sekä hyviä että huonoja puolia. Testihaastattelu herätti paljon molemminpuolisia ajatuksia ja keskustelua, ja sain rakentavaa palautetta haastattelurungosta. Olisi kuitenkin ollut myös hyvä saada lisää kokemusta haastattelun toteuttamisesta, jolloin vieraan ihmisen haastattelun voi ajatella toimivan paremmin. Aikaisempi harjoitustutkimus, kandidaatin työ, auttoi siinä, että tutkimusprosessin toteuttaminen oli tuttua. Tätä kautta oli melko helppoa lähteä toteuttamaan tutkimusta samoilla metodeilla kuin aikaisemmin. Tutkijan status vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Patton 2002, 552). Oma statukseni eli jo valmistunut lastentarhanopettaja, jolla on vähän työkokemusta alalta, vaikutti siihen, että jaoin tietynlaisen yhteisen ajatusmaailman tutkimukseen osallistujien kanssa. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että haastattelutilanteet etenivät luonnollisesti keskustelemalla. Keskustelin jokaisen opettajan kanssa myös ennen varsinaista haastattelua esiopetuksen arjesta ja tutkimusaiheen merkittävydestä. Yhteinen mielenkiinto ja kokemukset vaikuttavat myös siihen, että tutkimuskysymykset oli mahdollista muodostaa tarpeeksi rajaaviksi ja selkeiksi niin, että ne pohjautuvat tutkimusaiheen ymmärtämiseen, kuten Legard ym. (2003, 143) toteavat.

Lisäksi tutkijan luotettavuutta voidaan Pattonin (2002, 522) mukaan tarkastella myös sen kautta, suhtautuuko tutkija objektiivisesti tutkimukseen ja miten hän tuo itsensä esille tutkimusprosessin aikana. On tärkeää ymmärtää, että täysin objektiivinen suhtautuminen tutkimukseen on mahdotonta, mutta tutkijan tulisi olla mahdollisimman neutraali esimerkiksi haastatteluja tehtäessä. Neutraali suhtautuminen viestii tutkittavalle sen, ettei tutkimukseen ole oikeita tai vääriä vastauksia, ja tutkija ei toimi ohjaajana. (Legard ym. 2003, 159–160.) Pysin suhtautumaan tutkimukseen mahdollisimman objektiivisesti, vaikka koin aiheen itselleni merkittäväksi. Painotin esimerkiksi haastatteluissa, ettei kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia, ja niiden on tarkoitus saada ymmärrys juuri kyseisen opettajan toteuttamista pedagogisista tukitoimista. Havainnointilomaketta käytettäessä pyrin arvioimaan tilannetta mahdollisimman objektiivisesti ja totuudenmukaisesti. Myös tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa siihen, miten tutkija esittää itseään. Tutkijan tulee olla kannustava, rohkaiseva, innostava, ja antaa haastateltavan vastata vapaasti kysymyksiin (Legard ym. 2003, 141). Haastattelussa annoin tutkittavien puhua rauhassa ja esitin aina tarvittaessa täsmentäviä kysymyksiä, jos halusin jostain temasta lisää tietoa. Etenin haastatteluissa rauhallisesti teemarunkoa mukaillen.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on hyvä myös miettiä, miten tutkimusaihe ja metodit ovat vaikuttaneet tutkimukseen vastaamiseen. Tutkimustuloksiin voi aina suhtautua kriittisesti ja pohtia niiden todellista merkitystä. Kuten Raatikainen (2006, 98) toteaa, hyvien ja hyödyllisten tutkimustulosten lisäksi tieteessä on mahdollista tehdä myös virheitä, eikä mistään tutkimuksesta saatu tulos ole välttämättä varmaa tietoa.

# 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset. Niiden esittämiseen liittyy olennaisesti teemoittelu ja teoriakytkentöjen etsiminen tulosten tueksi. Teemoittelulla on pyritty jäsentämään saatuja tuloksia niin, että ne ovat lukijalle mahdollisimman selkeästi esitettynä. Teoriakytkentöjä liittämällä nähdään, noudattaako tutkimus aikaisemmin saatua tietoa ja tarjoaako se mahdollisesti jotain uutta. Teoriakytkennät tuon esiin luvussa 6, jossa tarkastelen tuloksia ja teen niistä johtopäätöksiä. Tulokset on pyritty esittämään tutkimuksessa mahdollisimman selkeästi teemoihin jaettuna ja tutkimusaineistoa tiivistämällä. Käytän haastattelusta saatuja suoria lainauksia tulosten perustelemiseksi.

Tutkimustuloksen on esitetty kahden pääteeman alle tutkimuskysymyksiä ja haastattelurunkoa mukaillen. Ensimmäinen pääteema on *pedagogiset tukitoimet yleisesti* ja se kattaa sisälleen kaksi alateemaa: tukitoimien sisältö ja tukitoimien merkitys. Toinen pääteema on *pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa*. Se sisältää kaksi alateemaa: konkreettiset tukitoimet ja tukitoimien toteuttaminen. Tässä luvussa avataan myös havainnoinnista saatuja tuloksia. Kolmas pääteema on *pedagogiset tukitoimet esiopetusryhmässä* ja se jakautuu kahteen alateemaan: yleisimmät tukitoimet ja tukitoimien toteuttaminen. Myös tähän teemaan on liitetty havainnoinnista saatuja tuloksia.

## 5.1 *Pedagogiset tukitoimet yleisesti*

Ensimmäisenä halusin selvittää, mitä esiopetuksen opettajan ajattelevat pedagogisista tukitoimista yleisesti. Tarkoituksena oli saada selville, miten tutkittavat näkevät pedagogisten tukitoimien sisällön ja sen merkityksen. Otsikoin tämän pääteeman ”pedagogiset tukitoimet yleisesti”, sillä esiopetuksen opettajien vastaukset tähän olivat melko yleisluontoisia ja tiivistettyjä, kuten oli tarkoituskin. Tähän teemaan esiopetuksen opettajat vastasivat kolmen kysymyksen kautta: Miten ymmärrät pedagogiset tukitoimet? Millaisia asioita koet kuuluvaksi siihen? Mikä merkitys tukitoimilla mielestäsi on? Seuraavaksi käsittelen ensimmäisen alateeman, tukitoimien sisällön, jossa kuvataan haastateltavien ymmärrystä pedagogisten tukitoimien käsitteestä ja mitä kaikkea

siihen kuuluu. Tämän jälkeen käsittelen toisen alateeman, tukitoimien merkityksen, jossa kuvataan haastateltavien näkemyksiä tukitoimien merkittävydestä esiopetuksessa.

### 5.1.1 Tukitoimien sisältö

Tukitoimien sisältöön liittyvien kysymysten oli tarkoitus laittaa haastateltavat miettimään aihetta laajemmasta näkökulmasta. Haastattelussa kävi ilmi, että pedagogiset tukitoimet nähtiin kaikkiaan melko samanlaisina vastaajasta riippumatta. Opettajat käyttivät kuvailuun erilaisia termejä, mutta tarkoittivat samaa asiaa. Esiopetuksessa käytettävät pedagogiset tukitoimet nähtiin tavoitteellisenä toimintana ja konkreettisenä työvälineenä. Niitä kuvailtiin tavoiksi ja valinnoiksi toteuttaa pedagogiikkaa niin, että lapset hyötyvät esiopetuksesta yhtä paljon ja pystyvät kehittymään mahdollisimman tasa-arvoisesti eteenpäin. Pedagogisten tukitoimien tehtäväksi nimettiin lapsen oppimisen ja kasvun haasteissa auttaminen. Vastauksista näkee, että opettajat ymmärsivät pedagogiset tukitoimet hyvin samalla tavalla, ja yksi haastateltavista tiivistää sen hyvin:

*No varmaan sellaset konkreettiset opetukselliset ja kasvatukselliset apukeinot sellasille, joilla on jotakin haastetta oppimisessa tai ylipäättänsä niihin kasvun asioihin liittyvissä asioissa. – – joillekinhan riittää, et se on sillon kun täytyy vaikka keskittyä, jotkut tarvii tukitoimia ihan kaikissa arkitaidoissa ja leikitaidoissa.*

Osa koki pedagogisten tukitoimien käsitteen hyvin laajana, koska ne koskettavat koko esiopetustoiminnan järjestämistä. Pedagogiset tukitoimet määriteltiin joko yksilöllisiksi tai koko ryhmässä toteutettaviksi, ja niiden toteuttaminen nähtiin moniammatillisena toimintana, jossa yhteistyötä tehdään kasvatustiimin, vanhempien ja muiden tarvittavien ammattilaisten kanssa. Tulosten mukaan tukitoimet suunniteltiin lapselle yksilöllisesti, mutta toiminnassa otettiin aina huomioon myös koko ryhmän tarpeet.

Kysyin haastateltavilta, mitä kaikkea heidän mielestään kuuluu pedagogisiin tukitoimiin. Tämänkin kysymyksen kohdalla pyrin saamaan vastauksia mahdollisimman yleisellä tasolla. Pedagogisiin tukitoimiin kuuluvat asiat erosivat jonkin verran toisistaan. Osa näki tukitoimiksi kaiken pedagogisen toiminnan ja siihen liittyvät menetelmät ja ratkaisut, osa eritteli tukitoimia selkeämmin. Yksi opettajista kuvaili pedagogisiin tukitoimiin kuuluvaksi lähes kaikki sellaiset pedagogiset ratkaisut, joilla tuetaan lapsen oppimista. Niitä ovat ryhmien rakentaminen, päivän toiminnan suunnittelu lasten oppimista tukevasti ja yhteistyön tekeminen tiimin sisällä, kuten seuraavasta sitaatista voidaan huomata.

*Ne kattaa alleen kauheesti kaikkee, ihan kaikki sellaset pedagogiset ratkasut, joita me täällä tehdään. Ihan siitä lähtien, että miten jaetaan lapsia ryhmiin, mitä kaikkea päivän aikana tehdään – ja just se, että tehdään paljon yhteistyötä oman tiimin kanssa, kaikilla on sama käsitys siitä, mitä on tarkoitus tehdä ja miten.*

Pedagogisten tukitoimien perustana pidettiin jatkuvan tiimityön tekemistä ja sitä, että kaikilla esiopetustiimissä on käsitys tukitoimien sisällöistä ja toteuttamistavoista. Myös yhteistyön tekeminen erityisopettajan ja koulun opettajien kanssa nousi esille. Osa opettajista eritteli jo tässä kohdassa tarkemmin, mitä heidän mielestään kuuluu pedagogisiin tukitoimiin. Niitä olivat esimerkiksi ryhmäjakoon liittyvät pedagogiset valinnat, perustoimintatilanteiden, tehtävien ja leikin tukeminen sekä vertaisryhmän tuki. Erityisesti pienryhmätoimintaa korostettiin. Yksi opettajista kuvaili pedagogisiin tukitoimiin kuuluvia asioita seuraavasti:

*Se tulee aina huomioitua ryhmäjaossa ja leikeissä ja että kuinka jaetaan ryhmiä – Alkuun kauheesti pienryhmiä. Ja kaverin tuki on, sellanen vertaisryhmän tuki on äärettömän tärkeää.*

Lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen nousi esille kaikissa haastatteluissa. Pedagogisissa tukitoimissa ja niiden toteuttamisessa tärkeimpänä pidettiin sitä, että lapset nähdään yksilöinä yksilöllisine tarpeineen. Lapseen tutustuminen ja opetuksellisten ja kasvatuksellisten tarpeiden tiedostaminen luovat pohjan tukitoimille. Eräs opettajista painotti sitä, että pedagogiset tukitoimet määräytyvät aina yksilöllisesti sen mukaan, missä lapset tarvitsevat tukea:

*Jos se (lapsi) tarvitsee aputoimia pukemisessa tai ihan näissä perusasioissa. Tai sitten tehtävien teossa tai leikkimisessä. Että tavallaan ne tukitoimet täytyy rakentaa sen koko päivän ympärille.*

### **5.1.2 Tukitoimien merkitys**

Pedagogiset tukitoimet nähtiin erittäin merkittäväksi osaksi esiopetustoimintaa. Tukitoimien merkitys jakautui haastatteluissa selkeästi kahteen osaan: tukitoimien merkitys lapselle ja tukitoimien merkitys esiopetustiimille. Lapsille tukitoimien merkitys näkyi siinä, että niitä pidettiin osana esiopetuksen arkea. Tukitoimien ajateltiin edistävän lasten oppimisprosessia ja kehitystä, sekä auttavan lasta pääsemään ryhmän jäseneksi. Yksi opettajista kuvaili pedagogisten tukitoimien merkitystä nimenomaan lasten kannalta:

*Ja nimenomaan niiden lasten kannalta ne on kauheen tärkeitä, että aikuisilla on keinoja siihen tukemiseen. Kasvatuksellisia keinoja saada lapsi oppimaan ja pääsemään ryhmän jäseneksi.*

Pedagogisten tukitoimien merkitystä lapselle kuvailtiin myös turvallisuuden kautta. Tukitoimien nähtiin tuovan turvallisuuden tunnetta lapselle, kun toiminta ja pedagogiikka suunnitellaan lapsen tarpeiden mukaisesti. Näin lapsi saa kokea, että hänet kohdataan yksilöllisesti ja hänen toiveitansa kuunnellaan. Pedagogiset tukitoimet yhdistettiin lapsen jaksamiseen ja kouluun valmistautumiseen. Eräs opettaja kuvaileekin tukitoimien merkitystä seuraavasti:

*Onhan niillä aika iso merkitys. Jos tänäkin vuonna vedettäis ihan normaalina toimintana, eikä olis esimerkiks sitä avustajaa käytössä, niin väittäisin, että varmaan ainakin edellytykset kouluun vois olla heikommät ja varmasti epäilemättä lapset olis väsyneempiä ja me oltais väsyneempiä.*

Lapselle pedagogisissa tukitoimissa merkittävänä pidettiin tukitoimien toteuttamista lapsen tarpeista lähtöisin niin, että suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus korostuivat. Pedagogiset tukitoimet tuli miettiä tarkoin kunkin ryhmän ja lapsen kohdalle käyttäen apuna havainnointia ja asioiden ylös kirjaamista. Eräs opettajista kuvaili, että kaikilla lapsilla on oikeus tukeen ja on tärkeää, ettei kukaan lapsista jää huomiotta, vaikka toiset lapsista tarvitsevat enemmän tukitoimia kuin toiset.

Lisäksi opettajat nostivat esille pedagogisten tukitoimien merkityksiä esiopetustiimille. Esiin nousi resurssien merkitys esiopetustiimille. Resurssiksi nähtiin tiimityön tekeminen, avustajan tuki sekä yhteistyön tekeminen erityisopettajan ja muiden tarvittavien ammattilaisten kanssa. Resurssit ja niiden tuoma tuki nähtiin merkittäviksi sekä lapselle että esiopetustiimille, koska niiden avulla oli mahdollista saada toimintaan lisää näkökulmia ja menetelmiä. Yksi opettajista kuvailee resurssien merkitystä seuraavasti:

*Ja sit se, että pystytään käyttämään avustajapalveluita, VEO:n palveluita. – – Et jos meillä olis tässä vaan kaksi aikuista, niin se olis tietyllä tavalla isompi haaste. Et kaikki nää lisäresurssit tulee kyllä ihan käyttöön.*

Pedagogiset tukitoimet nähtiin merkittävänä myös arjen strukturoinnissa ja esiopetustoiminnan järjestämisessä niin, että se on kaikille mielekäs ja toimivaa. Tukitoimien ajateltiin jäsentävän pedagogiikkaa niin, että se auttaa lasta eteenpäin elämässä. Eräs opettajista mainitsi, että tarkoituksena ei ole vain esiopetusvuodesta selviytyminen, vaan kasvua tukevien toimintatapojen löytäminen.



## 5.2 Pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimustuloksia siitä, millaisia pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevat lapset saavat esiopetuksessa. Tarkastelussa on esiopetuksen opettajien mainitsemat konkreettiset pedagogiset tukitoimet tehostetun tuen lapsille ja se, mitä näissä tukitoimissa tulee ottaa huomioon. Käsittelen jokaisen tapauksen kohdalla käytössä olevia käytäntöjä, opettajan tukea ja moniammatillisessa yhteistyössä tehtäviä tukitoimia haastatteluiden ja havainnointien pohjalta. Tähän teemaan esiopetuksen opettajat vastasivat haastattelussa kolmen kysymyksen kautta: Millaisia tehostetun tuen pedagogiset tukitoimet ovat juuri tässä esiopetusryhmässä? Mitä tehostettua tukea tarvitsevien lasten pedagogisissa tukitoimissa tulee ottaa huomioon? Millaisena näet pedagogisen arvion merkityksen? Tulosten selkeyttämiseksi olen tässä teemakokonaisuudessa kuvannut sitä, millaisia haasteita tehostettua tukea tarvitsevilla lapsilla oli kussakin ryhmässä. Haasteet tulivat esille haastatteluiden ja havainnointien yhteydessä. Ensimmäisessä tapauksessa haasteena olivat sosiaaliset taidot. Toisessa tapauksessa kahdella lapsella oli haasteita kielellisissä taidoissa. Tämän ryhmän osalta en havainnoinut toimintaa aikataulullisista syistä, mutta opettaja toi haastattelussa hyvin esille käyttämiään pedagogisia tukitoimia. Kolmannessa ja neljännessä tapauksessa lasten haasteet liittyivät keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen.

### 5.2.1 Konkreettiset tukitoimet

Ensimmäinen opettaja mainitsi pedagogiseksi käytännöksi tunnekasvatuksen esimerkiksi draaman avulla, sillä tässä ryhmässä tehostetun tuen lapsella haasteet liittyivät juurikin sosiaalisiin taitoihin. Käytäntöjä olivat myös vuorovaikutustaitojen ja yhteisleikin harjoittelu erilaisilla ryhmäkokoontiloilla. Opettaja painotti vertaisryhmän merkitystä lapsen oppimisessa:

*Tässä ryhmässä on ollut kaikkein paras, mä edelleen puhun siitä vertaisryhmästä, mutta että me ollaan saatu ryhmähenki ja sellanen toisista välittäminen – se on auttanut myös siinä oppimisessa. (LTO1)*

Yksi eniten käytössä olevista käytännöistä oli pienryhmätoiminta, jota pyrittiin toteuttamaan säännöllisesti. Pienryhmiä toteuttamalla harjoiteltiin sosiaalisia taitoja ja ryhmän jäseneksi tuleamista.

Opettajan tuki nousi aineistosta esiin usealla tavalla. Opettajan antamaan tukeen liitettiin esimerkiksi ryhmän muutosten havainnointi ja niihin reagoiminen. Opettajan sensitiivisyys näkyi sekä haastattelussa että havainnoinnissa. Haastattelussa opettaja korosti, että tukitoimien perusajatuksena on lapsen kuunteleminen ja tarpeiden huomioiminen niin, että tartutaan puheisiin

ja ajatuksiin. Havainnoinnissa opettajan sensitiivisyys oli korkeimmalla tasolla (taso 6) ja se näkyi tilanteessa tehostetun tuen lapsen tarpeiden huomioimisena esimerkiksi istumapaikan määrittelyssä ja toimintaan mukaan ottamisessa. Opettaja motivoi sanallisesti lasta osallistumaan toimintaan ja reagoi helposti lapsen aloitteisiin. Opettajan tukeen nousi havainnoinnissa esille myös myönteisen ilmapiirin luominen. Ilmapiiri oli kokonaisuudessaan myönteinen (korkea taso 6). Kommunikointi oli sekä opettajan että tehostettua tukea tarvitsevan lapsen puolelta myönteistä ja se näkyi esimerkiksi iloisuutena, hymyilynä ja innostuneisuutena. Molemminpuolinen arvostus oli havaittavissa kielenkäytössä, sillä sekä opettajan että lapsen äänensävy oli lämmin ja siinä käytettiin paljon sanoja ”kiitos” ja ”ole hyvä”. Opettajan ja lapsen välinen suhde oli lämmin ja tukeva, ja se näkyi tilanteen rauhallisena ja luonnollisena etenemisenä. Lisäksi opettajan antamassa tuessa korostui myönteinen vahvistaminen ja se näkyi havainnointitilanteessa opettajan ja lapsen välisenä lapsien välisenä dialogisuutena ja kannustamisena (korkea taso 6). Keskustelu tilanteessa oli vuorottelevaa eli vuorotellen kuunneltiin, mitä toisella on sanottavana ja vasta sitten sanottiin omat asiat. Myös viittaamista käytettiin. Opettaja kannusti ja rohkaisi hyvin tehostettua tukea tarvitsevaa lasta ja auttoi tarvittaessa hankalissa kohdissa. Lapsen haasteiden kannalta merkittävää oli se, että myös ryhmän muut lapset kannustivat häntä esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa lapsen antama vastaus oli väärin.

Moniammatillisessa yhteistyössä toteutettuja pedagogisia tukitoimia olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEO) antama tuki, joustoryhmät sekä puheterapia ja toimintaterapia. Joustoryhmissä tehostettua tukea tarvitsevan lapsen kanssa kiersi ryhmän lastenhoitaja. Opettaja kuvasi hyvin sitä, millainen lähtötilanne ryhmässä oli ollut syksyllä ja kuinka pedagogiset tukitoimet olivat auttaneet sekä tehostetun tuen lasta että muuta ryhmää:

*Hän olis ollut yksin jossain nurkassa. Ja välillä käynyt ehkä pamauttamassa tai lyömässä tai puremassa. Ja kukaan ei olis huomannut häntä. – – Eikä hän olis kuulunut porukkaan. Nyt hän kuuluu porukkaan, hänet valitaan ja se on auttanut siinä, että hän on oppinut ihan esimerkiks akateemisiakin taitoja. (LTO1)*

Toinen opettaja kuvaili yhdeksi pedagogiseksi käytännöksi kuvatut. Tässä ryhmässä tehostettua tukea tarvitsevilla lapsilla oli haasteita kielellisissä taidoissa, joten kuvatut nousivat esiin haastattelussa useaan otteeseen:

*Mutta että ihan tällein arkitoiminnassa katotaan aina päivän kulku kuvatuista ja esimerkiksi eskaritoiminnassa on kuvatut ollut käytössä. Ja ristiriitatilanteiden selvittämisessä on käytetty kuvatukia. (LTO2)*

Opettaja käytti myös niin kutsuttua nopean piirtämisen käytäntöä, eli sitä, että piirtämisen avulla selvitetään asioita heti, kun ne ovat tapahtuneet. Tukitoimen huonona puolena hän piti ajan puutetta. Tunnekasvatus mainittiin yhtenä käytäntönä ja sen toteuttamiseen oli käytössä Askeleittain -tunnekasvatusohjelma, jota sovellettiin lapselle ja koko ryhmälle sopivaksi. Toisiinsa kytköksissä olevat vuorovaikutustaitojen harjoittelu, leikkien jakaminen ja pienryhmätoiminta korostuivat käytännöissä. Erityisesti sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen harjoittelulla nähtiin olevan merkitystä lapsen kielellisten haasteiden tukemisessa. Pienryhmät opettaja mainitsi haastattelussa useasti ja hänen mielestään ryhmässä oli harvinainen tilanne, koska he pystyvät työskentelemään paljon pienissä ryhmissä:

*Pienryhmätoimintaa käytetään paljon. On ollu loistavaa kun on näin pieni ryhmä ja sit kun me jaetaan niitä ryhmiä niin ollaan pystytty toimimaan esim. viiden lapsen kanssa ja sit niiden kanssa on avustaja. Ja sitten toinen ryhmä on vähän isompi, siinä ei oo niin tarvittu avustajan tukea, et ollaan pystytty aika hyvin eriyttämään. (LTO2)*

Opettajan tuessa korostuivat lapsen ja ryhmän havainnointi sekä tilanteiden huomioiminen niin, että suunnitelmia muutettiin tarvittaessa. Myös sensitiivisyys eli toiminnan toteuttaminen eriyttävästi ja lapsen tarpeiden mukaisesti nousi esille opettajan tukitoimissa. Moniammatillisessa yhteistyössä tehtäviä tukitoimia olivat yhteistyö VEO:n kanssa sekä avustajan tuki. Opettaja nosti avustajan moneen kertaan esiin haastattelussa ja piti avustajan tuomaa tukea tärkeänä. Hän oli kiitollinen siitä, että erityisen tuen lapsen kautta ryhmään oli saatu avustaja, joka toi lisäresursseja toimintaan. Tehostettua tukea tarvitsevat lapset saivat myös puheterapiaa yhteistyössä puheterapeutin kanssa.

Kolmannen opettajan haastattelusta ilmeni, että tehostettua tukea tarvitsevalla lapsella oli haasteita keskittymisessä. Yhtenä käytäntönä nousi esiin lapsen rauhoittamisen sanallisesti tai konkreettisesti opetustilanteissa. Konkreettisia rauhoittamiskäytäntöjä olivat esimerkiksi paikan vaihtaminen tai vieressä istuminen. Lapsen kohdalla käytettiin aktiivisuutta, palloa ja sitä, että lapsi sai tehdä käsillensä samalla kun kuunteli. Lapselle saatettiin antaa käteen myös sinitarra. Lisäksi käytössä oli "kolme osiota" -käytäntö, jonka avulla lapsen oli mahdollista ennakoita, mitä oli tulossa. Alla olevassa sitaatti kuvaa tarkemmin tätä tukitoimea:

*Meillä on täällä ollu nyt käytössä sellanen, että aamupiirillä on kolme osioo. Se lapsi tietää, että sulla on kolme osioo, 1, 2, 3 ja nämä on tulossa, nämä kolme asiaa aamupiirillä. Ja sitten saa mennä sen jälkeen leikkimään tai tekemään jotain tehtävää tai ulkoilemaan. (LTO3)*

Käytäntöinä olivat myös ohjeiden pilkkominen ja toiminnallisuus niin, ettei lapsen täytynyt olla liian kauaa paikoillaan. Näiden lisäksi esiin nousivat pienryhmätoiminnan toteuttaminen ja tunnekasvatus Miniverso -ohjelman mukaisesti.

Opettajan tuki nousi esiin haastattelusta rauhoittamisena ja läsnäolona. Havainnoinnista ilmeni, että myönteisen ilmapiirin luominen toimi yhtenä opettajan antamana tukimuotona. Ilmapiiri oli kokonaisuudessaan myönteinen (korkea taso 5). Kommunikointi oli opettajan osalta rauhallista ja iloista ja tehostettua tukea tarvitseva lapsi reagoi siihen useimmiten myös myönteisesti. Se näkyi esimerkiksi hymyilemisellä ja innostuneisuutena. Arvostaminen oli aikuisen osalta korkealla tasolla, mutta lapsi reagoi välillä kielteisesti opettajan puheisiin esimerkiksi puhumalla päälle tai tekemällä omiaan. Näissä tilanteissa avustaja tuli apuun ja suuntasi lapsen keskittymisen takaisin toimintaan. Opettajan ja lapsen välinen suhde oli kuitenkin lämmin, eikä tilanteesta syntynyt konflikteja. Opettajan tuki näkyi myös sensitiivisyytenä ja se oli havainnoinnissa korkealla tasolla (taso 5). Opettaja huomioi hyvin tehostettua tukea tarvitsevan lapsen tarpeita esimerkiksi toistamalla ohjeita useaan kertaan ja tarkkailemalla lapsen reagointia tilanteisiin. Hän myös motivoi lasta osallistumaan, johon lapsi reagoi myönteisesti osallistumalla. Käyttäytymisen säätely muodostui yhdeksi opettajan tukitoimeksi. Se näkyi havainnoinnissa opettajan osalta koreana (taso 5) ja lapsen osalta keskitasoisena (taso 4). Opettaja oli asettanut selkeät käyttäytymisodotukset lapselle, mutta lapsi ei aina vastannut niihin samantasoisesti. Tilanteen toiminnallisuus edisti kuitenkin sitä, että lapsi jaksoi keskittyä melko hyvin koko tilanteen ajan.

Moniammatillisessa yhteistyössä tehtäviä tukitoimia mainittiin kaksi: VEO:n tuki ja avustajan tuki. Erityisopettajan tuki oli tärkeä osa tehostettua tukea tarvitsevan lapsen pedagogisten tukitoimien suunnittelussa ja VEO toimi niissä asiantuntijana taustalla. Ryhmässä toimi avustaja, jonka läsnäolon opettaja pedagogiseksi tukitoimeksi ja resurssiksi:

*Aikuinen aina ohjeistaa ja yleensä sitten tarvii olla siinä rinnalla tekemässä tehtävää. Tai kun on iso ryhmätilanne, niin tarvii olla avustaja siinä vieressä rauhoittamassa lasta. (LTO3)*

Neljännän opettajan toteuttamia käytäntöjä olivat kuvatuot ja leikinvalintataulu. Kuvatukia käytettiin pitkin päivää konkretisoimaan toimintaa ja auttamaan lasta keskittymään siihen, mitä oltiin tekemässä. Myös tässä ryhmässä tehostettua tukea tarvitsevalla lapsella oli haasteita keskittymisessä. Leikinvalintataululla pyrittiin siihen, että lapsi saisi harjoitella pitkäjänteistä leikkiä ja toimintaa. Lisäksi käytännöissä korostuivat selkeiden ohjeiden antaminen ja toiminnan sanoittaminen:

*No erityisesti tän tehostetun kanssa on tärkeetä, että osaa sanoo asiat ja ohjeet selkeesti ja sillain, että se lapsi ne ymmärtää ja tietää, mitä seuraavaks tapahtuu. Se on ehkä vähän sellasta sanottamista, jos niin vois sanoo. (LTO4)*

Opettaja painotti henkilökohtaisten ohjeiden merkitystä esiopetustehtäväiä tehtäessä. Henkilökohtaiset ohjeet voitiin antaa lapselle sanallisesti tai esimerkiksi piirtämisen kautta. Piirtämällä annetut ohjeet olivat tehokas kätäntö, mutta jäivät helposti pois. Yhtenä kätäntönä kätätettiin myös liikkumista, koska tehostettua tukea tarvitseva lapsi hyötyi tilanteiden toiminnallisuudesta. Kätäntöjä olivat lisäksi ennakointi ja toisto. Ennakoinnin tueksi opettaja käytti esimerkiksi jo edellä mainittuja kuvatukia. Pienryhmätoiminta ja tunnekasvatus toimivat tässäkin tapauksessa pedagogisina kätäntöinä. Tunnekasvatuksen toteuttamiseen kätätettiin Askeleittain -ohjelmaa.

Opettajan tuki nousi haastattelusta esiin ohjeistamisena ja siinä erityisesti huomiota tuli kiinnittää ohjeiden selkeyteen ja toistuvuuteen. Havainnoinnista ilmeni, että myönteisen ilmapiirin luominen toimi yhtenä opettajan tukimenetelmänä. Ilmapiiri oli kokonaisuudessaan myönteinen (korkea taso 6) ja se näkyi iloisuutena, nauruna ja molemminpuolisena ystävällisenä kommunikointina. Välillä lapsen keskittyminen herpaantui toiminnan ulkopuolisiin asioihin, mutta opettaja suuntasi lapsen keskittymisen aina ohjeistuksen kautta takaisin toimintaan. Opettajan tuessa korostui myös sensitiivisyys, joka oli korkeimmalla tasolla (taso 6). Lapsi reagoi siihen myönteisesti. Opettaja esimerkiksi huomioi lapsen tarpeet käyttämällä kuvatukia niin, että lapsi pystyi ennakoimaan toimintaa. Hän myös motivoi lasta sanallisesti kehumalla ja kannustamalla, johon lapsi reagoi aina hymyilemällä innostuneesti. Myönteinen vahvistaminen nousi havainnoinnista yhdeksi opettajan tukitoimeksi (korkea taso 5). Tilanne eteni joustavasti niin, että opettaja kuunteli myös lasten ideoita ja muokkasi toimintaa sen mukaisesti. Tehostettua tukea tarvitseva lapsi esimerkiksi ehdotti, että isomman luvun kohdalla saisi hypätä ja opettaja otti idean heti käyttöön. Opettajan tuessa korostui myös käyttäytymisen säätely. Se oli sekä opettajan että lapsen osalta korkeatasoista (taso 6). Opettaja oli asettanut tilanteeseen selkeät käyttäytymisodotukset, esimerkiksi sen, että viitataan aina kun on asiaa. Lapsi osasi mukautua hyvin näihin odotuksiin. Epäsuotuisa käyttäytyminen suunnattiin aina takaisin toimintaan esimerkiksi kuvatukien, sanallisten ohjeiden ja kannustamisen avulla.

Moniammatillisessa yhteistyössä tehtäväiä tukitoimia olivat pienryhmätoiminta ja VEO:n antama tuki. Pienryhmätoimintaa kätätettiin paljon, koska lähes kaikki toiminta pyrittiin järjestämän pienemmissä ryhmissä:

*Pienryhmätoimintaa yritetään meillä painottaa hirveesti, koska tää (tehostetun tuen lapsi) hyötyy siitä tosi selkeesti, keskittyy selkeesti paremmin, kun isossa ryhmässä. Yleensä jaetaan kaikki muu toiminta pienempiin ryhmiin, paitsi aamupiirit ja päiväpiirit. Ja ulkoilu, niissä ollaan yhdessä. (LTO4)*

VEO:n tuki oli merkittävää pedagogisia tukitoimia mietittäessä. VEO:n vierailu esiopetusryhmässä ja tehostettua tukea tarvitsevan lapsen kanssa tehtävät asiat olivat opettajan mukaan vaikuttaneet myönteisesti lapsen oppimiseen ja VEO antaa hyviä käytännön vinkkejä lapsen tukemiseksi. Tehostettua tukea tarvitseva lapsi sai lisäksi toimintaterapiaa, joka toteutettiin yhdessä toimintaterapeutin kanssa.

Alla olevaan taulukkoon olen koonnut tiivistetysti jokaisen esiopetuksen opettajien haastatteluista ja havainnoinneista esiin nousseet pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa tapauskohtaisesti jaettuna käytäntöihin, opettajan tukeen ja moniammatilliseen yhteistyöhön.

**TAULUKKO 3.** Pedagogiset tukitoimet tehostetun tuen lapsilla.

TAPAUS	PEDAGOGISET TUKITOIMET		
	Käytännöt	Opettajan tuki	Moniammatillinen yhteistyö
1: Haasteena sosiaaliset taidot	<ul style="list-style-type: none"> <li>tunnekasvatus (draama)</li> <li>vuorovaikutustaitojen harjoittelu</li> <li>yhteisleikkiharjoitukset</li> <li>pienryhmätoiminta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>havainnointi</li> <li>sensitiivisyys</li> <li>myönteisen ilmapiirin luominen</li> <li>myönteinen vahvistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>VEO</li> <li>joustoryhmät</li> <li>puheterapia</li> <li>toimintaterapia</li> </ul>
2: Haasteena kielelliset taidot	<ul style="list-style-type: none"> <li>kuvatuet</li> <li>nopean piirtämisen käytäntö</li> <li>tunnekasvatus (Askeleittain)</li> <li>vuorovaikutustaitojen harjoittelu</li> <li>pienryhmätoiminta</li> <li>jaetut leikit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>havainnointi</li> <li>sensitiivisyys</li> <li>suunnitelmien muuttaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>VEO</li> <li>avustaja</li> <li>puheterapia</li> </ul>

<p>3: Haasteena keskittyminen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rauhoittaminen</li> <li>• aktiivisyys</li> <li>• jumppapallo</li> <li>• käsillä tekeminen (sinitarra yms.)</li> <li>• ”kolme osiota”</li> <li>• pilkotut ohjeet</li> <li>• toiminnallisuus</li> <li>• tunnekasvatus (Miniverso)</li> <li>• pienryhmätoiminta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rauhoittaminen</li> <li>• sensitiivisyys</li> <li>• myönteisen ilmapiirin luominen</li> <li>• käyttäytymisen säätely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VEO</li> <li>• avustaja</li> </ul>
<p>4: Haasteena keskittyminen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kuvatuet</li> <li>• leikinvalintataulu</li> <li>• sanoittaminen</li> <li>• henkilökohtaiset ohjeet <ul style="list-style-type: none"> <li>• piirtäminen</li> </ul> </li> <li>• liikkuminen</li> <li>• ennakointi</li> <li>• toisto</li> <li>• pienryhmätoiminta</li> <li>• tunnekasvatus (Askeleittain)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjeistaminen</li> <li>• sensitiivisyys</li> <li>• myönteisen ilmapiirin luominen</li> <li>• myönteinen vahvistaminen</li> <li>• käyttäytymisen säätely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VEO</li> <li>• toimintaterapia</li> </ul>

### 5.2.2 Tukitoimien toteuttaminen

Kysyin haastateltavilta, mitä heidän mielestään on otettava huomioon tehostettua tukea tarvitsevien lasten pedagogisissa tukitoimissa. Vastaukset vaihtelivat jonkin verran, mutta niissä painotettiin yksilöllisyyden huomioimista, ryhmän merkitystä ja resursseja. Pedagogisissa tukitoimissa tuli ottaa huomioon lapsen yksilölliset tarpeet ja niiden tuli vastata siihen, missä lapsella on haasteita. Myös ryhmän tarkastelu nousi tässä kohdassa esille: oli pohdittava ryhmän koostumusta, jakamista ja kokoa. Erityisesti pienryhmätoimintaa painotettiin. Resurssit ja niiden hyödyntäminen mainittiin useassa haastattelussa. Tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa resurssien merkitys korostuu esimerkiksi avustajan tai erityisopettajan tuen kautta. Eräs opettajista kuvasi, miten tehostetussa tuessa erityisopettajan merkitys korostuu:

*Erityisopettajan rooli korostuu tässä (tehostetussa tuessa). Hän toimii siellä taustalla ja hän on se asiantuntija, joka auttaa lastentarhanopettajaa, lastenhoitajia ja koko ryhmää.*

Tukitoimien toteuttamisessa painotettiin myös arjen strukturointia. Opettajan tehtävänä nähtiin koko päivän struktuurin miettiminen: millainen on lapsen tulo esiopetukseen, miten aamupiirillä istutaan ja mitä tehdään, kuka tarvitsee avustajan viereensä ja millä kokoonpanolla toteutetaan esiopetustoimintaa ja mennään ulos. Tehostetun tuen pedagogisissa tukitoimissa merkittävinä pidettiin suunnitelmallisuutta, asiantuntijuutta, ylös kirjaamista ja sitä, että ne näkyvät arjessa. Yksi opettajista mainitsee, että kaikkien tiimissä tulee olla tietoisia käytetyistä tukitoimista ja niiden systemaattisuudesta:

*Mulle se on tarkottanut sitä, että ne kirjataan tarkemmin ylös, että miten sitä lasta tuetaan. Mutta että sen pitää sitten myös näkyä siinä arjessa, että sitä lasta tuetaan niillä tehostetuilla tukitoimilla. Eli se on tietyllä tavalla tarkempaa.*

Kysyin haastateltavilta pedagogisen arvion merkityksestä tukitoimien toteuttamisessa, koska tehostetun tuen toteuttaminen perustuu siihen. Pedagogisen arvion tekemistä pidettiin tärkeänä ja hyödyllisenä prosessina, joka selkeyttää ja auttaa sitoutumaan tukitoimien toteuttamiseen. Pedagogisen arvion tekemisessä tärkeimpänä nähtiin yhteistyön tekeminen huoltajien ja VEO:n kanssa. Pedagogisen arvion ei tule olla ylimääräistä paperityötä, vaan konkreettinen suunnitelma lapsen tukitoimien toteuttamisesta koko esiopetusvuoden ajan. Pedagogista arviota kuvailtiin myös tiedonsiirron välineeksi esimerkiksi esiopetuksesta alakouluun. Yksi opettajista kuvailee pedagogisen arvion merkitystä seuraavasti:

*Kun se (pedagoginen arvio) tehdään alkuvuodesta, niin et ehkä pystytään sit vielä loppukeväästä miettimään niitä, kun oikein pureudutaan sen lapsen asioihin, niin mitkä on sellaset asiat, mihin kiinnitetään erityisesti huomiota kevään aikana.*

Pedagogisten tukitoimien toteuttamisessa korostettiin arviointia ja sitä, että niitä on mahdollista muuttaa lisäämällä tai vähentämällä.

### **5.3 Pedagogiset tukitoimet esiopetusryhmässä**

Seuraavaksi käsitellään tutkimustuloksia pedagogisista tukitoimista koko esiopetusryhmässä. Halusin selvittää, miten pedagogiset tukitoimet muotoutuvat koko ryhmälle ja näkyvät arjen toiminnassa. Tähän teemaan haastateltavat vastasivat kolmen kysymyksen kautta: Miten pedagogisia tukitoimia käytetään koko ryhmän kanssa? Miten tukitoimet eroavat yleisessä ja tehostetussa tuessa? Miten tukitoimet näkyvät esiopetuksen arjessa? Otan tässä esille myös havainnointitilanteessa vapaasti kirjoittamiani huomioita. Käsittelen ensimmäisessä alateemassa opettajien mainitsemia yleisimpiä pedagogisia tukitoimia koko esiopetusryhmässä. Toisessa



alateemassa kuvailen tukitoimien toteuttamiseen liittyviä asioita esiopetusryhmässä sekä tukitoimien eroja yleisessä ja tehostetussa tuessa.

### 5.3.1 Yleisimmät tukitoimet

Ensimmäinen esiopetuksen opettaja kuvaili ryhmänsä yleisimmiksi pedagogisiksi tukitoimiksi tunnekasvatuksen ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemisen erilaisten toimintojen kautta. Niiden avulla kaikki lapset harjoittelivat sosiaalisia taitoja:

*Me harjoteltiin ihan tosi, ihan fyysisesti harjoteltiin erilaisten leikkien kautta ja harjotuksilla erilaisia kohtaamisia. – – Ne on niitä sellasia pedagogisia ajatuksia ja harjotuksia mitä me ollaan tehty ihan käytännössä. (LTO1)*

Paljon käytetty pedagoginen tukitoimi oli pienryhmätoiminta. Myös ryhmän havainnointia ja sen pohjalta toiminnan suunnittelua nousivat esille. Opettajan sensitiivisyys näkyi koko ryhmää tukevana toimintona ja siinä korostuivat aikuisen läsnäolo ja lasten kohtaaminen yksilöinä. Myönteisyys ja joustavuus olivat ryhmän kannalta tärkeitä tukitoimia, sillä tilanteet muuttuvat helposti ja opettajan on melko nopeasti osattava mukautua niihin. Tätä ryhmää havainnoitaessa huomasi, että tukitoimet olivat osana koko ryhmän arkea. Tukitoimet olivat kaikille lapsille suunnilleen samat, mutta tehostettua tukea tarvitsevan lapsen kanssa ne toistuivat ja korostuivat hiukan enemmän. Tukitoimet auttoivat siinä, että kaikkia lapset pääsivät mukaan toimintaan omalla tavallansa. Opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus oli hyvin myönteistä, eikä havainnointitilanteessa ollut nähtävissä konflikteja tai ongelmia sosiaalisissa suhteissa. Havainnoinnin perusteella myönteinen kommunikointi opettajan taholta näytti olevan yhteydessä lasten vastavuoroiseen myönteiseen kommunikointiin.

Toinen opettajista nimesi kuvatuet yhdeksi ryhmänsä yleisimmistä pedagogisista tukitoimista. Niitä käytettiin systemaattisesti koko ryhmän kanssa. Kuvatuet eivät välttämättä toimineet kaikilla samalla tavalla, mutta ne auttoivat lapsia muistamisessa ja ennakoimisessa. Myös avustajan tuoma tuki sekä pienryhmätoiminnan toteuttaminen auttoivat koko ryhmää, ja opettaja kuvailikin niitä merkittäviksi tukitoimiksi ryhmässään:

*Pienryhmätoiminta, se on varmaan se yks iso juttu ja avustaja. Sitten kuvatuet käytännön helpotuksena. (LTO2)*

Yleisimpiä tukitoimia olivat myös tunnekasvatus ja leikkitaitojen harjoittelu ryhmänä sekä kaikkien ryhmän lasten tarpeiden huomioiminen. Opettajan korosti myös tiimityön merkitystä.

Tiimin (opettaja, hoitaja, avustaja) yhteistyön oli merkittävää siksi, että esiopetus ei ole vain yhden ihmisen toteuttamaa toimintaa, vaan kaikkien antama tuki on merkittävää.

Kolmas esiopetuksen opettaja nimesi ryhmänsä kanssa toteutettavista pedagogisista tukitoimista yleisimmiksi ryhmän hallinnan ja pienryhmätoiminnan. Hänen mukaansa on tärkeää miettiä, millä tavalla ryhmä toimii, miten sen saa rauhoittumaan ja miten ryhmän kannattaa jakautua missäkin tilanteessa. Näiden lisäksi painotettiin toiminnallisuutta ja sitä, että toiminnassa on vuorottelevasti keskittymistä vaativaa ja toiminnallista tehtävää. Alla oleva sitaatti kuvaa opettajan ajatuksia tästä.

*Miten just vaikka sitä, niin kun eskareidenkin kanssa kauheesti sitä toiminnallisuutta, kun joutuu jo istumaan jonkun verran, niin sitä vuorottelua. (LTO3)*

Koko ryhmää hyödyttävänä pedagogisena tukitoimena nähtiin tunnekasvatus. Lisäksi esiin nousi opettajan sensitiivisyys, joka näkyi lasten kohtaamisena ja tarpeiden huomioimisena. Tämän ryhmän kannalta oli ensisijaisen tärkeää, että kaikki lapset saivat kokea tulleeensa nähdyksi esiopetuspäivän aikana, vaikka eivät vaatisi yhtä paljon tukitoimia kuin muut. Havainnointitilanteesta kävi ilmi, että myös tässä ryhmässä pedagogiset tukitoimet olivat käytössä koko ryhmässä. Ryhmässä oli nähtävissä jonkun verran keskittymisvaikeuksia, joten ryhmätilanteissa toiminta muuttui välillä levottomaksi. Kun yksi lapsista alkoi tehdä omia juttujaan ja puhumaan opettajan päälle, myös muut saattoivat alkaa tehdä samaa. Näissä tilanteissa pedagogiset tukitoimet, kuten ryhmän rauhoittaminen, oman vuoron odottaminen, ohjeiden toistaminen ja huomion suuntaaminen tehtävään asiaan auttoivat lapsia keskittymään. Ryhmässä oli useampi lapsi, jotka hyötyivät pedagogisista tukitoimista selkeästi.

Neljäs opettaja kuvaili ryhmänsä yleisimmiksi tukitoimiksi kuvatuet ja leikinvalintataulun, koska niiden avulla koko ryhmän oli mahdollista hahmottaa, ennakoida ja sitoutua suunniteltuun toimintaan. Tässä ryhmässä pienryhmätoiminta ja tunnekasvatus olivat yleisiä pedagogisia tukitoimia, joita toteutettiin säännöllisesti. Opettaja kuvaili niitä seuraavasti:

*Aika tärkeenä oon nähnyt on pienemmissä ryhmissä olemisen. Ja sellasten sosiaalisten taitojen harjoittamisen, just se Askeleittain esimerkiks. Koska paljon olis levottomuutta ja sellasta ikävää käytöstä muuten meidän ryhmällä. (LTO4)*

Esille nousivat myös lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja se, että toiminta on suunniteltu juuri ryhmän tarpeiden mukaisesti. Havainnointitilanteessa oli nähtävissä että pedagogisista tukitoimista juuri kuvatuet ja leikinvalintataulu olivat käytössä koko ryhmällä ja niitä käytettiin systemaattisesti. Esimerkiksi matematiikkatuokion jälkeen kaikki lapset valitsivat itselleen

mieluisan tekemisen leikinvalintataulun avulla. Pedagogiset tukitoimet korostuivat enemmän tehostettua tukea tarvitsevan lapsen kanssa kuin muun ryhmän kanssa, mutta myös muu ryhmä hyötyi selkeästi tukitoimista. Pedagoginen tilanne eteni kokonaisuudessaan rauhallisesti ja sujuvasti. Alla olevaan taulukkoon olen koonnut vielä tiivistäen edellä mainittujen opettajien yleisimmin toteuttamia pedagogisia tukitoimia esiopetuksessa jaoteltuna käytäntöihin, opettajan tukeen ja moniammatilliseen tukeen.

**TAULUKKO 4.** Yleisimmät pedagogiset tukitoimet esiopetuksessa.

Yleisimmät pedagogiset tukitoimet esiopetuksessa		
Käytännöt	Opettajan tuki	Moniammatillinen tuki
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tunnekasvatus</li> <li>• pienryhmätoiminta</li> <li>• vuorovaikutustaitojen harjoittelu</li> <li>• leikkitaitojen harjoittelu</li> <li>• kuvatuet</li> <li>• leikinvalintataulu</li> <li>• ryhmän hallinta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suunnittelu</li> <li>• havainnointi</li> <li>• sensitiivisyys</li> <li>• myönteisyys</li> <li>• joutavuus</li> <li>• rauhoittaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiimityö</li> <li>• avustaja</li> </ul>

### 5.3.2 Tukitoimien toteuttaminen

Tukitoimien toteuttamisessa painottui se, että pedagogiset tukitoimet ovat ryhmässä päällekkäisiä ja ne kuuluvat kaikille. Tukitoimet nähtiin osana esiopetusta ja niiden tarkoituksena oli saada lapset osaksi ryhmää. Ryhmään kuulumisen tuli esille kaikissa haastatteluissa hieman eri tavoilla. Ryhmässä käytettävien pedagogisten tukitoimien tarkoitus oli saada lapset mukautumaan ryhmään ja ymmärtämään toiminnan rajat. Niiden avulla lapset harjoittelivat leikkitaitoja ja sosiaalisia taitoja, ja muodostivat hyvän ryhmädynamiikan. Tärkeäksi nähtiin myös kolmiportaiseen tukeen liittyvän leimautumisen pois kitkeminen. Yksi opettajista kuvaili sitä näin:

*Me ei lapsille puhutaan täällä, että meillä on erityisiä lapsia ja paljon ollaan tämänkin vuoden aikana puhuttu sitä, että kaikki harjoittelee eri asioita eskarissa.*

Ryhmän pedagogisten tukitoimien toteuttamisessa nousi esille tiimin merkitys. Tärkeinä pidettiin tiimityötä, yhdessä suunnittelua ja avoimuutta. Tiimin kesken sovittiin toimivat keinot, selkeät säännöt ja ryhmäjako. Tiimityön perustana nähtiin avoimuus ideoille ja tilanteiden tarkkailu niin,

että muutoksia on mahdollista tehdä aina tarvittaessa. Seuraava sitaatti kuvastaa hyvin tiimityön merkitystä:

*Et tiimityö siinä varmaan on sen kaiken pohja. Se, että pystyy jakamaan ja pystyy luottamaan. Ja suunnitella. Me keskustellaan paljon ja mietitään paljon yhdessä sitä, mikä toimii ja mikä ei.*

Kysyin haastateltavilta myös, miten pedagogiset tukitoimet eroava yleisessä ja tehostetussa tuessa. Tulosten mukaan yleisen ja tehostetun tuen pedagogisissa tukitoimissa ei ole suuria eroja, vaan niitä pyritään toteuttamaan koko ryhmän kanssa. Kaikki opettajat osasivat kuitenkin luetella tiettyjä eroavaisuuksia yleisen ja tehostetun tuen pedagogisissa tukitoimissa. Vastauksissa resurssit nousivat esille tavalla tai toisella, sillä tehostettua tukea tarvitsevan lapsen pedagogisissa tukitoimissa on usein enemmän resursseja käytössä kuin yleisen tuen tukitoimissa. Useamman opettajan mielestä tuen rajat olivat kuitenkin häilyviä:

*Se raja on hyvin häilyvä, et joku saa ehkä sen tehostetun tuen paperit ja siltä osin ne tukitoimet, mutta se ei tarkoita sitä, etteikö ne muut lapset vois tarvita niitä tukitoimia myös.*

Tehostetun tuen pedagogisia tukitoimia suunniteltaessa paperityötä, esimerkiksi pedagogisen arvion tekemistä ja tukitoimien ylös kirjaamista, oli enemmän kuin yleisessä tuessa. Kirjaamisen takia haastateltavat pitivät tehostetun tuen tukitoimia suunnitelmallisempina ja tarkempina. Tehostetun tuen tukitoimia ajateltiin yksilöllisempinä ja ne suunniteltiin juuri lapsen tarpeiden mukaisesti. Yksi haastateltavista kuvasi hyvin yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen liittyvät tapahtuman omasta ryhmästään:

*Me tehtiin esim. hänen kanssaan vohvelitöitä ja hän hyppi näitä ruutuja tässä, lattiaruutuja ja sitten piirsi vielä liitutaulelle niitä ruutuja. Sitten vasta hän pystyi ompeleen. Mut ei kaikki tarvinnu sitä. Hänellä oli hyvä, että oli tällanen kinesteettinen puoli siinä samassa.*

Yksi opettajista kuitenkin muistutti, että tehostettu tukea tarvitsevien lasten pedagogisten tukitoimien kirjaaminen ei tarkoita sitä, että niitä toteutetaan vain yhden lapsen kohdalla, vaan tukitoimia on mahdollista ottaa käyttöön myös koko ryhmällä. Pedagogiset tukitoimet nähtiinkin ryhmäsidonnaisina niin, että niiden suunnittelussa täytyi aina ottaa esiopetusryhmä huomioon tapauskohtaisesti. Jokaista esiopetusvuotta pidettiin erilaisena, eikä nähty vain yhtä oikeaa tapaa toteuttaa pedagogisia tukitoimia. Alla oleva lainaus kuvastaa hyvin sitä, miten opettajat näkivät pedagogisten tukitoimien toteuttamisen koko ryhmässä:

*Ne lapset, jotka ei oo tehostettuja eikä erityisiä, ne mukautuu aika hyvin. Ja ehkä ottaa näistä kuvista, avustajan läsnäolosta ja tukijutuista itekin kaiken ilon irti – se on niille sitä arkea, ei ne sillain kyseenalasta niitä kuvia tai Askeleittain -ohjelmaa, vaan se kuuluu niiden eskariin.*

# 6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevien lasten esiopetusryhmässä. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan selville, millaisia pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevat lapset saavat esiopetuksessa, miten pedagogiset tukitoimet näkyvät esiopetusryhmässä. Aineisto hankittiin esiopetuksen opettajia haastatteleamalla ja havainnoimalla heidän toteuttamaansa pedagogiikkaa esiopetuksessa. Tästä aiheesta ei suoraan ole tehty aikaisempaa tutkimusta, mutta aiheeseen liittyvää kolmiportaista tukea on tutkittu melko paljon. Pedagogisia tukitoimia on tullut esille joissain tutkimuksissa, mutta tällä tutkimuksella pyrin saamaan niistä tarkempaa ja konkreettisempaa tietoa. Tutkimuksen avulla saatiin selville, mitä opettajat ajattelevat pedagogisista tukitoimista. Tutkimuksesta saatiin myös konkreettisia tuloksia opettajien käyttämistä pedagogisista tukitoimista niin tehostettua tukea tarvitsevien lasten kuin koko esiopetusryhmän lasten kanssa. Tutkimuksen tulokset olivat tapauskohtaisia, sillä jokainen opettaja toteutti tukitoimia omalla tavallansa ryhmänsä tarpeiden mukaisesti. Näin katsottuna tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä. Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimusprosessia lähemmin. Ensimmäiseksi tarkastelen tutkimuksesta saatuja tuloksia peilaten niitä tutkimuksessa käytettyyn teoriaan. Lopuksi teen tuloksista johtopäätöksiä ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusideoita.

## *6.1 Tulosten tarkastelu*

Tarkastelen seuraavaksi tutkimustuloksia tiivistetysti liittäen niihin teoriakytkentöjä. Tiivistän tulokset teemakokonaisuuksien mukaisesti niin, että käsittelen ensin pedagogisia tukitoimia yleisesti, sen jälkeen pedagogisia tukitoimia tehostetussa tuessa ja lopuksi pedagogisia tukitoimia esiopetusryhmässä.

### **6.1.1 Pedagogiset tukitoimet yleisesti**

Ensimmäisessä teemakokonaisuudessa esiopetuksen opettajat pohtivat pedagogisia tukitoimia yleisesti eli mitä ne tarkoittavat, mitä niihin sisältyy ja mikä merkitys niillä on esiopetuksessa. Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että pedagogiset tukitoimet koettiin laajaksi termiksi ja

niiden määrittelyyn ei ole vain yhtä oikeaa ratkaisua. Kuitenkin kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet esiopetuksen opettajat kuvailivat pedagogisia tukitoimia hyvin samansuuntaisesti eli sellaisiksi pedagogisiksi ratkaisuisiksi ja menetelmiksi, joiden avulla tuetaan lapsen ja koko esiopetusryhmän oppimista ja kehitystä. Pedagogiset tukitoimet määriteltiin tavoiksi ja valinnoiksi toteuttaa pedagogiikkaa niin, että lapset pystyvät kehittymään tasa-arvoisesti eteenpäin. Perusopetuslaissa (628/1998) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 13, 22) painotetaan sitä, että esiopetus on kaikille yhteistä ja jokaisella lapsella on oikeus kasvun ja oppimisen tukeen esiopetuksessa omien tarpeidensa mukaisesti. Lasten tulee voida kehittyä, oppia ja toimia omana itsenään ja ryhmän jäsenenä.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) määritellään, että esiopetuksen oppilashuolto tulee järjestää monialaisena yhteistyönä sosiaali- ja terveystoimen, opetustoimen sekä vanhempien kanssa. Huaqing & Stanton-Chapman (2013, 18) mukaan varhainen puuttuminen tulisi keskittää lasten lisäksi myös heidän perheisiinsä, jotta lapsi hyötyy saamastaan tuesta mahdollisimman paljon. Nämä olivat nähtävissä myös haastatteluissa. Esiopetuksen opettajat pitivät pedagogisia tukitoimia moniammatillisena toimintana, jossa korostuu yhteistyö kasvatustiimin, vanhempien ja muiden tarvittavien ammattilaisten, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja puhe- ja toimintaterapeuttien, kanssa. Haastateltavien mukaan pedagogisissa tukitoimissa tulee aina huomioida lapsen yksilölliset tarpeet, mutta myös koko esiopetusryhmän tarpeet. Tämä mukailee esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 44) mainittua ajatusta siitä, että tuen järjestämisen perusta on lasten yksilöllisissä ja lapsiryhmän yhteisissä vahvuuksissa ja kehitystarpeissa.

Opettajien määrittelemät pedagogisten tukitoimien sisällöt erosivat jossain määrin toisistaan. Osa näki tukitoimiksi kaiken pedagogisen toiminnan ja siihen liittyvät menetelmät ja ratkaisut, osa eritteli tukitoimia tarkemmin esimerkiksi ryhmäjakoon liittyviksi pedagogisiksi valinnoiksi, perustoimintatilanteiden ja leikin tukemiseksi, ryhmätoiminnan harjoitteluksi tai tiimin kanssa tehtäväksi yhteistyöksi. Haastateltavien käsitykset pedagogisten tukitoimien sisällöistä mukailevat esiopetuksen opetussuunnitelma perusteissa (2014, 46, 55) ja opetushallituksen sivuilla (Oppimisen ja koulunkäynnin tuki) esitettyjä näkemyksiä sekä yleisen että tehostetun tuen tukitoimista. Näissä pedagogisia tukitoimia kuvaillaan käytännölliseksi ja lapsen hyvinvointia tukeviksi toiminnaksi, jossa yhteistyö vanhempien ja moniammatillisen tiimin kesken on merkittävää. Pedagogiset tukitoimet ovat käytännöllisiä aputoimia, jossa näkyvät suunnittelu, konkreettiset käytännöt, opetussuunnitelmat sekä jatkuva yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa. Myös haastateltavien vastauksissa suunnitelmallisuus ja yhteistyön tekeminen vanhempien, korostuivat. Kaikissa haastatteluissa nostettiin esille lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen

tukitoimien sisältöjä suunniteltaessa. Esiopetuksen opetussuunnitelma perusteissa (2014, 13) kuvaillaankin, että esiopetuksessa lapsen identiteettiä kehitetään ottamalla aina huomioon lapsen tarpeet, omat ajatukset ja mielipiteet sekä taustatekijät kielessä, kulttuurissa, uskonnossa ja katsomuksessa. Ryhmäjakoon, ryhmätoimintaan, perustoimintatilanteisiin ja leikkiin liittyvät pedagogiset tukitoimet mukailevat myös Hujalan (2000, 6) käsitystä esiopetuksen tehtävästä eli siitä, että lasten itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja vahvistetaan erilaisten oppimiskokemusten kautta.

Tuloksista ilmeni, että pedagogiset tukitoimet nähtiin erittäin merkittävänä osana esiopetuksen arkea. Merkitykset jakautuivat tuloksissa kahteen: merkitys lapselle ja merkitys esiopetustiimille. Lapsille pedagogisten tukitoimien merkitys näkyi oppimisen ja kehityksen edistämisenä. Hujalan (2000, 6) mukaan esiopetuksessa tärkeintä on lapsen kasvun, oppimisen ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen pedagogisesti. Tukitoimet nähtiin lapsen kannalta merkittävinä myös ryhmän jäseneksi pääsemisen ja turvallisuuden kannalta. Niiden nähtiin auttavan lapsen jaksamisessa ja kouluun valmistautumisessa. Merkityksissä korostettiin erityisesti lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista, joka näkyy suunnitelmallisuutena ja tavoitteellisuutena. Savolaisen (2012, 47–48) mukaan kolmiportaisessa tuessa tukitoimien lähtökohtana ovat ajatus yksilöllisyydestä ja tarpeiden huomioimisesta. Pedagogiikan toteuttamisessa on aina otettava huomioon lapsen yksilöllisyys, sosiokulttuurinen tausta ja ympäristötekijät (Wood 2009, 37). Myös Kaplan ja Hertzog (2016, 135) mukaan pedagogiikassa tulee huomioida, että lapsi saa tarpeeksi oppimisen haasteita oman taitotasonsa mukaisesti ja siinä huomioidaan lapsen vahvuudet, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Näiden kautta opettajan on mahdollista myös tunnistaa lapsen oppimisen haasteet ja vastata niihin.

Pedagogisten tukitoimien merkitys esiopetustiimille näkyi tuloksissa resurssien korostamisena. Resursseista säädetään Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013), jonka mukaan esiopetuksen oppilashuolto järjestetään moniammatillisessa yhteistyössä sosiaali-, terveys- ja opetustoimen kanssa. Pedagogisten tukitoimien merkitys esiopetustiimille liitettiin myös arjen strukturointiin eli pedagogiikan jäsentämiseen ja toimivien toimintatapojen löytämiseen.

### **6.1.2 Pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa**

Toisessa teemakokonaisuudessa kartoitettiin konkreettisia pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa ja sitä, mitä niiden toteuttamisessa tulee ottaa huomioon. Konkreettiset tukitoimet jaoteltiin jokaisen opettajan kohdalla käytäntöihin, opettajan tukeen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Kaikissa tapauksissa pedagogisiksi menetelmiksi määriteltiin tunnekasvatus eri ohjelmien kautta (Miniverso, Askeleittain, draama) ja pienryhmätoiminta.



Pienryhmätoiminta pedagogisena tukitoimena nousee esille myös monessa tutkimuksessa. Esimerkiksi Kalmarin (2016), Savolaisen (2012, 62–66) sekä Eskelisen ja Hjeltin (2017, 59–60) mukaan pienryhmätoiminnan toteuttaminen on yksi keskeisimmistä pedagogisista tukitoimista kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla. Myös Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) pienryhmätoiminnan toteuttaminen lasten tukitarpeiden mukaisesti nähdään yhdeksi tukimenetelmäksi esiopetuksessa. Tunnekasvatus ei itsessään nouse esille teoriasta, mutta sen kautta vahvistettavat sosiaalis-emotionaaliset taidot ja vertaisryhmässä toimiminen mainitaan esimerkiksi Alijoen (2006, 163) ja Kalmarin (2016, 33) tutkimuksissa. Vaikka Alijoen tutkimuksessa keskityttiin erityisen tuen lapsiin ja se on tehty ennen tehostetun tuen lisäämistä kolmiportaisen tuen malliin, voidaan tuloksia soveltaa jossain määrin myös tehostetun tuen pedagogisiin tukitoimiin.

Savolaisen (2012, 42) mukaan yksi tehostettuun tukeen liittyvä konkreettinen menetelmä on erilaisten ryhmäjakojen toteuttaminen. Tämä nousi esiin myös tutkimusaineistosta, sillä tehostettu tukea tarvitsevien lasten tukitoimiksi nimettiin leikkien jakaminen ja erilaiset yhteisleikkiharjoitukset, joissa korostuu erilaisten ryhmäjakojen toteuttaminen. Menetelminä esiin nousivat myös vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja kuvatuken käyttö. Esimerkiksi Alijoen (2006, 163) tutkimuksessa vuorovaikutustaitojen harjoittelu nähtiin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa käytettäväksi tukitoimeksi, mutta sitä voidaan pitää tärkeänä tukitoimena kaikilla tuen portailla. Kalmarin (2016, 33) mukaan kuvatueta voidaan nähdä yleisenä tukitoimena esi- ja alkuopetuksessa, ja hänen tutkimuksessaan ne nousivat kolmiportaisen tuen tukitoimien asiakirjoissa esiin useasti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 54) määrittelee, että tukitoimiin voi kuulua kuvien ja viittomien käyttö esimerkiksi kielen ja kommunikoinnin tukemiseksi.

Lisäksi tutkimuksesta nousi useita pedagogisen tuen menetelmiä, joita ei ole tarkemmin määritelty teoriassa. Käytän näiden menetelmien kuvailemiseksi termiä yksilölliset menetelmät kuvastamaan sitä, että opettajien on mietittävä pedagogiset tukitoimet juuri lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti ja ryhmän tarpeita mukailen, kuten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 44) painotetaan. Yksilölliset menetelmät kuvailtiin erilaisina, mutta niissä oli nähtävissä samankaltaista luokittelua esimerkiksi apuvälineisiin, ohjeiden antamiseen ja aktiivisuuteen. Yksilöllisiä menetelmiä olivat erilaisten apuvälineiden käyttö, kuten aktiivisyys, jumppapallo, käsillä tekeminen (sinitarra) ja leikinvalintataulu. Kalmarin (2016, 33) tutkimuksessa apuvälineet oli luokiteltu yleisiin tukitoimiin, mutta niitä ei eritelty tarkemmin. Myös varhaiskasvatussuunnitelma perusteissa (2016, 54) erilaisten apuvälineiden käyttö mainittu pedagogisena järjestelynä kaikilla tuen tasoilla. Ohjeiden antoon ja toimintaan liittyviä tukitoimia

olivat ohjeiden pilkkominen, henkilökohtaisten ohjeiden antaminen, ennakointi ja toisto. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 54) ja Mitchell (2014, 127, 175–176) painottavat pedagogisena tukitoimena lapsen yksilöllistä ohjaamista esimerkiksi selkeitä ohjeita antamalla. Myös aktiivisuuteen liittyvinä tukitoimina mainittiin toiminnallisuus ja liikkuminen. Edellä mainittujen lisäksi yksilöllisiksi menetelmiksi nimettiin vielä niin kutsuttu nopean piirtämisen käytäntö ja ”kolmen osiota” -käytäntö.

Opettajan tuki näkyi tuloksissa myönteisen ilmapiirin luomisena. Tulos mukailee havainnoinnissa pohjana käytettyä Piantan ym. (2008) käsitystä opetuksellisista toimintatavoista, joiden avulla voidaan tukea lasten kehittymistä ja oppimista. Myönteinen ilmapiiri luokiteltiin heidän lomakkeessaan pedagogisena tukitoimena tunnetukeen. Myös esimerkiksi Mitchellin (2014, 175–176) ja Kalmarin (2016, 32) mukaan tukea tarvitsevien lasten pedagogisissa tukitoimissa korostuu myönteisen ilmapiirin luominen esimerkiksi rakentavan ja myönteisen palautteen kautta. Alijoen (2006, 163) tutkimuksessa tukitoimissa korostuivat myönteinen vuorovaikutus ja lapsen kannustaminen. Opettajan sensitiivisyys nousi lähes kaikissa vastauksissa esiin. Sensitiivisyyteen liitettiin lapsen tarpeiden huomioiminen, toiminnan eriyttäminen, kuunteleminen ja ajatuksiin tarttuminen sekä läsnäolo. Piantan ym. (2008) luokittelivat opettajan sensitiivisyyteen muun muassa tarpeiden huomioimisen ja lasten ajatuksiin reagoimisen. Myös Kämpin ja Rautiaisen (2014, 40) sekä Alijoen (2006, 163) tutkimuksissa opettajan sensitiivisyyteen liittyvät piirteet nousivat esille esimerkiksi yksilöllisenä kohtaamisena ja tukemisena sekä opetuksen eriyttämisenä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 55) mainitaan, että tehostetussa tuessa tukitoimien vaikutusten seuranta ja arviointi korostuvat. Tämä näkyi myös tutkimusaineistossa, sillä opettajan tukeen liitettiin havainnointi. Esiin nousivat lisäksi myönteinen vahvistaminen ja käyttäytymisen säätely, jotka noudattelevat Piantan ym. (2008) käsityksiä pedagogisista tukitoimista. Siraj-Blatchfordin (2009, 151) mukaan opettaja voi vahvistaa lasta myönteisesti olemalla itse roolimallina innokas ja kiinnostunut lasten mielenkiinnon kohteista ja opetettavista aiheista. Opettajan antamassa tuessa nousi esille myös tilanteiden huomioimiseen liittyviä asioita. Näitä olivat suunnitelmien muuttaminen ja ryhmän rauhoittaminen.

Moniammatillisen yhteistyön tarjoamana tukitoimena eniten nousi esille varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEO) tuki. Eskelisen ja Hjeltin (2017, 59–60) sekä Kämpin ja Rautiaisen (2014, 40) mukaan tehostetussa yleisimmäksi tukimuodoksi nousee erityisopettajan konsultaatio ja tarjoama tuki esimerkiksi erityisopetuksen muodossa. Tutkimuksessa esiin nousseita tehostetun tuen moniammatillisia tukitoimia olivat myös avustaja, puhe- ja toimintaterapia sekä joustoryhmät. Moniammatillinen yhteistyö on noussut esille merkittävänä pedagogisena tukitoimena monissa eri tutkimuksissa. Esimerkiksi Kämpin ja Rautiaisen (2014, 2, 40) Kalmarin (2016, 32–33) sekä

Brockin & Carterin (2013, 39) tutkimuksissa tehostetun tuen tukitoimissa korostettiin moniammatillista tukea, kuten ryhmä- tai lapsikohtaisen avustajan saamista ryhmään ja yhteistyössä toteutettua puhe- ja toimintaterapiaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 46) painotetaan, että tehostettuun tukeen liittyen moniammatillisessa tiimissä käsitellään pedagogisen arvion perusteella tuen aloittaminen, järjestäminen ja mahdollisesti palaaminen takaisin yleisen tuen piiriin. Tuen toteutumisen edellytys on jatkuva yhteistyön tekeminen.

Tehostetun tuen pedagogisten tukitoimien toteuttamisessa on tulosten mukaan otettava huomioon lasten yksilöllisyys ja ryhmän merkitys. Kuten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 22) todetaan, lasten tukemisessa otetaan huomioon kehittyminen ja oppiminen omana itsenä ja ryhmän jäsenenä. Myös Karilan (2013, 18–19) mukaan pedagogiikassa korostetaan lapsen yksilöllisyyttä ja oppimisen ohjausta. Resurssit nousivat myös tässä kohdassa esille. Lisäksi painotettiin arjen struktuuria ja sitä, että tukitoimissa tulee näkyä suunnitelmallisuus, asiantuntijuus ja ylöskirjaaminen. Esiopetussuunnitelman perusteissa myös suunnitelmallisuus ja kirjaaminen korostuvat esimerkiksi oppimissuunnitelman ja pedagogisen arvion muodoissa. Tuloksissa pedagogisen arvio nähtiin tärkeänä ja hyödyllisenä prosessina pedagogisia tukitoimia suunniteltaessa ja toteutettaessa. Pedagoginen arvio määriteltiin konkreettiseksi suunnitelmaksi tuen toteuttamiseksi ja sen laatimisessa tärkeänä pidettiin yhteistyön tekemistä. Esiopetuksen opetussuunnitelma perusteissa (2014, 46) muistutetaan, että tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon ja siinä kuvataan muun muassa, millaisia pedagogisia ja ohjauksellisia tukitoimia lapselle järjestetään. Pedagogiseen arvioon kirjataan lapsen tilanne kokonaisuudessaan opettajan, huoltajien ja lapsen näkökulmista, ja opettaja käyttää tarvittaessa sen laatimisessa muita asiantuntijoita (Ahtiainen ym. 2012, 54–55).

### **6.1.3 Pedagogiset tukitoimet esiopetusryhmässä**

Ryhmissä yleisimmiksi pedagogisiksi tukitoimiksi nimettiin pienryhmätoiminta ja tunnekasvatus. Nämä olivat siis nähtävissä sekä tehostetun tuen lasten että koko ryhmän pedagogisissa tukitoimissa vahvasti. Myös vuorovaikutustaitojen ja leikkitaitojen harjoittelemista korostettiin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 46) ja Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelmassa (2016) mainitaan, että yleisessä tuessa lapsen haasteita tuetaan esimerkiksi joustavaa ryhmätoimintaa käyttämällä. Opetushallituksen sivuilla (Opetushallitus: esiopetuksen toteuttaminen) yhdeksi esiopetuksen opettajan merkittävimmistä tehtävistä nimetään jatkuva vuorovaikutus ja yhteistoiminnan tarjoaminen vertaisryhmässä. Näitä on mahdollista harjoitella esimerkiksi juuri tunnekasvatuksen avulla. Yleisiä pedagogisia tukitoimia olivat myös

havainnointi ja toiminnan suunnittelu sen pohjalta. Ryhmän tukitoimissa korostettiin opettajan sensitiivisyyttä, joka näkyi koko ryhmän lasten tarpeiden huomioimisena ja myönteisenä suhtautumisena. Opetushallituksen julkaisussa (Opetushallitus: esiopetuksen toteuttaminen) opettajan roolissa korostuu tutkimisen, kokeilemisen ja osallisuuden tarjoaminen niin, että toiminta on lasten näkökulmasta tarkoituksenmukaista. Opettajan on mahdollista omalla sensitiivisyydellään vaikuttaa näihin asioihin. Lisäksi ryhmien yksilöllisiä piirteitä huomioivia pedagogisia tukitoimia olivat joustavuus, ryhmän hallinta ja sen rauhoittaminen sekä tiimityöskentely ryhmän sisällä.

Ryhmissä käytettiin myös samoja pedagogisia tukitoimia kuin tehostettua tukea tarvitsevilla lapsella. Näitä olivat esimerkiksi kuvatuot, avustajan tuki, leikinvalintataulu ja toiminnallisuuden painottaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 54) painotetaan, että yleiset pedagogiset tukitoimet kuuluvat kaikille. Niitä voivat olla esimerkiksi erilaisten apuvälineiden käyttö, lapsen ohjaaminen yksilöllisesti ja avustamispalveluiden käyttö.

Ryhmän pedagogisten tukitoimien toteuttamisessa huomioitavia asioita olivat tukitoimien päällekkäisyys yleisessä ja tehostetussa tuessa, ja tuen rajan häilyvyys. Pedagogisten tukitoimien tärkeimmäksi tehtäväksi nähtiin lapsen pääseminen osaksi ryhmää. Niiden avulla harjoiteltiin sosiaalisia taitoja ja hyväksyntää. Ryhmätoiminta perustuu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30) esitettyihin esiopetuksen pedagogisiin tavoitteisiin, joista yksi osa-alue keskittyy kokonaan aiheeseen minä ja meidän yhteisöme. Myös Hujalan (2000, 6) mukaan esiopetuksessa yksi tärkeimpiä pedagogisia tavoitteita on lapsen sosiaalisten taitojen vahvistaminen. Myös ryhmän pedagogisten tukitoimien toteuttamisessa tiimityön merkitystä korostettiin.

Yleisen ja tehostetun tuen pedagogisten tukitoimien eroavaisuuksista nouse esille se, että ne eivät ole toteutukseltaan kovin erilaisia. Joitain eroja oli kuitenkin nähtävissä. Tehostetun tuen tukitoimissa resurssit korostuivat enemmän kuin yleisessä tuessa. Tehostetun tuen toteuttaminen perustuu siihen, että lasta tuetaan intensiivisemmin ja säännöllisemmin useita tukimuotoja samanaikaisesti käyttämällä (Esiops perusteet 2014, 46; Ahtiainen ym. 2012, 54–55). Myös resursseja on siis enemmän käytössä. Näiden lisäksi tuloksista nousi esille, että tehostetussa tuessa on enemmän paperityötä kuin yleisen tuen piirissä. Tehostettua tukea tarvitsevalle suunnitellaan aina yksilölliset tukimenetelmät pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman mukaisesti (Esiops perusteet 2014, 47–48). Tehostetun tuen pedagogisten tukitoimien nähtiin olevan yksilöllisempiä ja suunnitellumpia kuin yleisen tuen tukitoimien. Tuloksista nousi esille myös se, että tukitoimien toteuttamisessa on aina otettava huomioon niiden ryhmäsidonnaisuus. Niiden perimmäisenä tarkoituksena on auttaa lapsia kasvamaan aktiivisiksi subjekteiksi, jotka osaavat ja voivat toimia

itsenäisesti ja vaikuttaa omiin asioihinsa (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160–161). Huomion arvoista on myös se, että haastateltavien ikä ja työkokemuksen määrä vaihtelivat huomattavasti, mutta sillä ei näyttänyt olevan merkitystä pedagogiikan toteuttamisessa ja siksi rajasin nämä asiat tunnistetiedoista pois. Kaikkien pedagogisten tukitoimien toteuttamisessa oli huomattavissa Karilan (2013, 18–19) määrittelemän varhaiskasvatuksen sukupolven piirteitä eli niissä painotettiin yksilöllisyyttä ja oppimisen ohjausta esiopetussuunnitelmien mukaisesti.

## *6.2 Johtopäätökset*

Tutkimuksessa pyrittiin saamaan vastaus kahteen tutkimuskysymykseen, joita olivat ”Millaisia pedagogisia tukitoimia tehostettua tukea tarvitsevat lapset saavat esiopetuksessa?” ja ”Miten pedagogiset tukitoimet näkyvät esiopetusryhmässä?” Muodostin kolme teemakokonaisuutta näitä kysymyksiä mukaillen. Pedagogiset tukitoimet tehostetussa tuessa -teema vastasi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Pedagogiset tukitoimet yleisesti ja pedagogiset tukitoimet esiopetusryhmässä -teemat vastasivat toiseen tutkimuskysymykseen. Järjestelin teemat tutkimusraporttiin mielestäni loogisessa järjestyksessä, joten ensimmäisenä käsiteltiin opettajien näkemyksiä pedagogisista tukitoimista yleisesti. Tämän jälkeen käsiteltiin tehostettuun tukeen liittyviä pedagogisia tukitoimia ja lopuksi vielä koko esiopetusryhmän pedagogisia tukitoimia.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että pedagogiset tukitoimet ymmärretään esiopetuksen opettajien kesken melko samalla tavalla, vaikka niiden sisällön luokittelu vaihteli. Pedagogiset tukitoimet määriteltiin konkreettiseksi aputoimiksi lapsen tuen tarpeisiin. Pedagogisia tukitoimia pidetään merkittävänä osana esiopetusta ja niillä on myönteisiä merkityksiä sekä lapsille että esiopetuksessa toimivalle tiimille. Tuloksista selvisi, että konkreettiset pedagogiset tukitoimet olivat melko samanlaisia, vaikka lasten tehostetun tuen tarve vaihteli. Lasten saamat pedagogiset tukitoimet jakautuivat tukikäytäntöihin, opettajan antamaan tukeen ja moniammatillisessa yhteistyössä annettavaan tukeen. Käytännöissä korostuivat kaikkien opettajien kohdalla pienryhmätoiminta ja tunnekasvatus. Opettajan antamassa tuessa nostettiin esille myönteisen ilmapiirin luominen ja sensitiivisyys. Moniammatillinen yhteistyötä tehtiin kaikissa tapauksissa varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEO) kanssa. Jokaisessa tapauksessa oli kuitenkin nähtävissä erikseen yksilöllisiä tukitoimia, jotka oli suunniteltu juuri lapsen tuen tarpeen mukaisesti. Pedagogisten tukitoimien voidaan sanoa olevan tehostettua tukea tarvitsevien lasten kohdalla yksilöllisempiä ja suunnitellumpia, mutta niitä hyödynnettiin myös koko esiopetusryhmän lasten kesken. Ryhmässä käytettävät pedagogiset tukitoimet eivät eronneet huomattavasti tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa käytetyistä tukitoimista, vaan tukitoimia toteutettiin

kokonaisuutena ryhmän kesken ja tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa käytettiin lisäksi heille yksilöllisesti suunnattuja tukitoimia.

Tutkimuksen tulokset mukailivat aikaisempaa teoretietoa pedagogisista tukitoimista, mutta niistä nousi myös uusia näkökulmia. Erityisesti tehostetussa tuessa käytettävissä konkreettisissa tukitoimissa opettajat mainitsivat sellaisia käytäntöjä, joita ei ollut suoraan mainittu teoreettisessa viitekehysessä. Koin tutkimusaiheen tärkeäksi itselleni ja tavoitteenani oli, että siitä voisi olla hyötyä myös muille varhaiskasvatuksessa työskenteleville. Tutkimuksen otanta oli melko rajallinen, mutta tarjosi kuitenkin mielenkiintoista ja syvällisempää tietoa esiopetuksen pedagogisista tukitoimista niin tehostettua tukea tarvitsevilla lapsilla kuin muillakin esiopetusryhmän lapsilla. Erityisen merkittäväksi koin sen, että pedagogiset tukitoimet nähtiin kuuluviksi kaikille lapsille, eikä tukitoimia korostettu mitenkään kielteisessä valossa, vaan nähtiin ennemmin merkittävänä osana lapsen kehitystä ja esiopetusta. Tutkimus tarjosi rajatun, mutta kattavan kuvauksen pedagogisista tukitoimista. Aihetta voisi kuitenkin tutkia vielä lisää. Tutkimuksen voisi laajentaa koskemaan tarkemmin myös moniammatillisia tukitoimia, jolloin VEO:n ja muiden ammattilaisten tarjoamat tukitoimet konkretisoituisivat ja pedagogisista tukitoimista saisi laajemman kuvan. Moniammatillisia tukitoimia voisi tutkia esimerkiksi haastattelemalla varhaiskasvatuksen erityisopettajia ja tutkimalla tukitoimiin liittyviä asiakirjoja. Tukitoimista voisi kehittää myös niin sanotun ideaoppaan varhaiskasvattajille, johon koottaisiin useiden eri opettajien käyttämiä pedagogisia tukitoimia, kuten tein tämän tutkimuksen tulososioon taulukkoon koottuna. Ideaopas voisi tarjota ammattilaisille uusia näkökulmia ja konkreettisia ideoita varhaiskasvatuksen arjen pyörittämiseen ja pedagogiikan toteuttamiseen. Ideaoppaassa voisi olla mukana myös VEO:n käyttämiä tukitoimia.

Koska varhaiskasvatus perustuu elinikäisen oppimisen ajatukseen (Esiops perusteet 2014, 12), jatkotutkimusideoita on perusteltua sijoittaa myös alkuopetuksen kontekstiin. Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on tarkoitus tapahtua joustavasti lapsen tarpeita mukailten. Mielenkiintoista olisikin tutkia pedagogisten tukitoimien jatkuvuutta esiopetuksesta alkuopetukseen ja sitä, millaisia pedagogiset tukitoimet ovat alkuopetuksessa ja onko niissä nähtävissä samankaltaisuutta esiopetuksen pedagogisiin tukitoimiin verrattuna.

# LÄHTEET

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012(5).

Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 270.

Asetus lasten päivähoidosta (239/1973).

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998).

Baker, L. M. 2006. Observation: a complex research method. Social Science Premium Collection, Library Trends 55(1), 171–189. Viitattu 20.3.2018  
<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/3659/Baker551.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Bayat, M., Mindes G. & Covitt, S. 2010. What does RTI look like in preschool? Early childhood education journal 37(6), 493–500. Viitattu 12.12.2016  
<https://www.scribd.com/doc/299890382/preschool-rti-article-2011>

Beuving, J. & de Vries, G. C. 2015. Doing qualitative research: The craft of naturalistic inquiry. Amsterdam: University press.

Björn, P., Aro, M.T., Koponen, T.K, Fuchs, L.S. & Fuchs D.H. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. Learning Disability Quarterly 39(1), 58–66.

Brock, M. E. & Carter, E. W. 2015. Effects of a Professional Development to Prepare Special Education Paraprofessional to Implement Evidence-Based Practice. The Journal of Special Education 49(1), 39–51.

Casey, D. & Murphy, K. 2009. Issues in using methodological triangulation in research. Nurse Researcher 16(4), 40–55.

Catts, H.W., Nielsen, D.C. Bridges, M.S. Liu, Y.S. & Bontempo, D.E. 2015. Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of Learning Disabilities* 48(3), 281–297.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016(1).

Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2007(47). Viitattu 15.9.2016 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>

Esiopetuksen toteuttaminen. Opetushallituksen nettijulkaisu. Viitattu 30.12.2017 [http://www.oph.fi/koulutus\\_ ja\\_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen\\_toteuttaminen](http://www.oph.fi/koulutus_ ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_toteuttaminen)

Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017(39). Viitattu 21.12.2017 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Ferri, B. A. 2011. Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International journal of inclusive education*, 16(8), 863–880.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention: why, what and how valid is it? *Reading research quarterly* 41(1), 93–99.

Gerson, K. & Horowitz, R. 2002. Observation and interviewing: Options and choices in qualitative research. Teoksessa May, T. *Qualitative Research in Action*. London: Sage Publications, 199–225.

Gibbs, G. 2007. *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage Publications.

Heale, R. & Forbes, D. 2013. Understanding triangulation in research. *Evidence-Based Nursing*: 16(98). Viitattu 23.3.2018 <http://ebn.bmj.com/content/ebnurs/16/4/98.full.pdf>

Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 58.



- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: WS Bookwell.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoover, J. Making informed instructional adjustments in RTI models: essentials for practitioners. *Intervention in School and Clinic* 47(2), 82–90.
- Houtkoop-Steenstra, H. 2000. Interaction and the Standardized Survey Interview. The living questionnaire. Cambridge: University Press.
- Huaqing Q. C. & Stanton-Chapman, T. L. 2013. Preschool children: education, language, social functioning and behavioral issues. New York: Nova.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen. Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: Journal of teacher researcher 8/2000.
- Itkonen, T. & Jahnukainen M. 2010. Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education students in Finland and the United States. *Comparative sociology* 9(2), 182–201.
- Kalmari, T. 2016. Tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin. Jyväskylän yliopisto.
- Kaplan, S. & Hertzog, N.B. 2016. Pedagogy for early childhood gifted education. *Gifted child today* 39(3), 134-139.
- Karila, K. 2013. Ammattilaiskuvot varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Kawulich, B. 2005. Participant observation as a data collection method. *Qualitative Social Research* 6(2), 1–29.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimisesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194–217.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kämppe, T. & Rautiainen, S. 2014. Kolmiportainen tukimalli esiopettajien arvioimana - haastattelututkimus. Jyväskylän yliopisto.

- Langston, A., Abbott, L., Lewis, V. & Kellett, M. 2004. Early childhood. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (toim.) *Doing research with children and young people*. London: Sage Publications, 147–160.
- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. 2003. In-depth interviews. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis. *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London. Thousand Oaks. New Delhi. Sage Publications, 138–169. Viitattu 03.01.2018  
[https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice\\_a-guide-for-social-science-students-and-researchers\\_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds\\_20031.pdf](https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice_a-guide-for-social-science-students-and-researchers_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds_20031.pdf)
- Lichtman, M. 2014. Ethical Issues in Qualitative Research. Teoksessa M. Lichtman. *Qualitative Research for the Social Sciences*. London: Sage Publications, 53–80.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan – Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 159–175.
- MacNaughton, G. 2009. Exploring critical constructivist perspectives on children’s learning. Teoksessa A. Anning, J. Cullen & M. Flear. *Early childhood education – society & culture*. London: Sage Publications, 53–64.
- Mitchell, D. 2008. *What really works in special and inclusive education - using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 4.7.2016. Esi- ja perusopetuksen tasa-arvon edistämiseen 20 miljoonaa. Viitattu 24.1.2018  
[http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/esi-ja-perusopetuksen-tasa-arvon-edistamiseen-20-miljoonaa](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/esi-ja-perusopetuksen-tasa-arvon-edistamiseen-20-miljoonaa)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013).
- Pakanen, A. 2015. Minne nyt suuntaat, varhaiskasvatus? *Opettaja-lehti* 7/2015. Viitattu 9.1.2018  
<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910871510>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Perusopetuslaki (628/1998).
- Pianta, La Paro & Hamre. 2008. *Class: K-3, Classroom assesment scoring system*.
- Pimple, K. 2008. *Research ethics. International library of essays in public and professional ethics*. Aldershot: Ashgate.

- Prasad, P. 2015. *Crafting qualitative research: working in the postpositivist traditions*. New York: Routledge.
- Rautiainen, A. 2016. Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Opetusneuvos: opetushallitus. Opetushallituksen nettisivut. Viitattu 30.11.2016.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/varhaiskasvat us/103/0/mita\\_on\\_varhaiskasvatuksen\\_pedagogiikka](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvat us/103/0/mita_on_varhaiskasvatuksen_pedagogiikka)
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindholm-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOY.
- Rubin, H. & Rubin, S. 2005. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2., korjattu ja täydennetty painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 2.12.2016  
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>
- Saldañan, J. 2011. *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University press.
- Savolainen, T. 2012. Tehostettu tuki ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisevä ideaalimalli esiopetuksessa - Oppilashuollon asiantuntijoiden käsityksiä. Jyväskylän yliopisto.
- Seers, K. 2010. *Qualitative data analysis*. RCN Research Institute. University of Warwick. Viitattu 21.3.2018  
<http://ebn.bmj.com/helios.uta.fi/content/ebnurs/15/1/2.full.pdf>
- Siraj-Blatchford, I. 2009. Quality teaching in the early years. Teoksessa A. Anning, J. Cullen & M. Fler. *Early childhood education – society & culture*. London: Sage Publications, 147–157.
- Snape, D. & Spencer, L. 2003. *The Foundations of Qualitative Research*. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis. *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications, 1–23.

Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelma. 2016. TREOPS: Tampereen kaupunki.

Thao, D.P. & Boyd, W.E. 2014. Renovating early childhood education pedagogy: a case study in Vietnam. *International journal of early years education* 22(2), 184-196

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1–3. painos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta. 2009. Humanististen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi [verkkójulkaisu]. Helsinki. Viitattu 12.12.2016  
<http://www.uta.fi/tutkimus/etiikka/index/humtdklw20130213094234-1.pdf>

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016(17).

Varhaiskasvatuslaki (36/1973)

Vehviläinen, H. 2013. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto.

Vilka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.

Wilson, V. 2014. *Research Methods: Triangulation*. Evidence Based Library and Information Practice, 9.1. University of Saskatchewan. Viitattu 23.3.2018  
<https://journals.library.ualberta.ca/eblip/index.php/EBLIP/article/view/21469/16225>

Wixson, K. & Valencia, S.W. 2011. Assessment in RTI: what teachers and specialists need to know. *The reading teacher; International reading association* 64(6), 466–469.

Wood, E. 2009. Developing a pedagogy of play. Teoksessa A. Anning, J. Cullen & M. Flear. *Early childhood education – society & culture*. London: Sage Publications, 27–38.

Woodside, A.G. 2010. *Case study research: theory, methods and practice*. Emerald Publishing Limited.

## Hyvä esiopetuksen opettaja!

Teen pro gradu -tutkielmaani esiopetukseen liittyen ja tutkimukseni aiheena on ”*Pedagogiset tukitoimet tehostettua tukea tarvitsevien lasten esiopetusryhmässä*”. Tarkoituksena on selvittää tapaustutkimuksen avulla, millaisia pedagogisia tukitoimia esiopetuksessa käytetään silloin, kun ryhmässä on sekä yleisen tuen että tehostetun tuen lapsia.

Pyytäisin ystävällisesti suostumustasi osallistua tähän tapaustutkimukseen. Tutkimukseen sisältyy aiheeseen liittyvä teemahaastattelu sekä esiopetusryhmässä toteutettavan pedagogiikan havainnointi. Tapaustutkimuksen avulla pyrin saamaan esiopetuksen pedagogisista tukitoimista syvällisempää ja käytännönläheistä tietoa.

Henkilöllisyyden ja muut salassapitoon liittyvät asiat huomioin koko tutkimuksen teon ajan, eivätkä esiopetusryhmänne nimi, sinun henkilöllisyytesi tai lasten henkilöllisyydet tule esille missään vaiheessa. Haastattelu- ja havainnointimateriaalia käytetään ainoastaan tutkimustulosten analysointiin ja materiaalit tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

*Kiitos yhteistyöstä!*

Ystävällisin terveisin

Anni Kalliosaari  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö, varhaiskasvatus  
kalliosaari.anni.e@student.uta.fi

**Osallistun** tutkimukseen liittyvään haastatteluun

**En osallistu** tutkimukseen liittyvään haastatteluun

---

Esiopetusryhmäni pedagogiikkaa **saa** havainnoida

Esiopetusryhmäni pedagogiikkaa **ei saa** havainnoida

**Hyvät vanhemmat!**

Teen pro gradu -tutkielmaani esiopetukseen liittyen ja tutkimukseni aiheena on ”*Pedagogiset tukitoimet tehostettua tukea tarvitsevien lasten esiopetusryhmässä*”. Tarkoituksena on selvittää esiopetusryhmää havainnoimalla, millaisia pedagogisia tukitoimia ja -menetelmiä esiopetuksessa käytetään silloin, kun ryhmässä on sekä yleisen tuen että tehostetun tuen lapsia. Pyytäisinkin suostumustanne lapsenne osallistumisesta tähän mielenkiintoiseen tutkimukseen.

Lasten henkilöllisyyden ja muut salassapitoon liittyvät asiat huomioon koko tutkimuksen teon ajan, eikä lastenne tai teidän henkilöllisyytenne tule esille missään vaiheessa. Havainnointimateriaalia käytetään ainoastaan tutkimustulosten analysointiin ja materiaali tuhoaan tutkimuksen valmistuttua. Teillä on oikeus kieltää lapsenne osallistuminen tutkimukseen. Toivon kuitenkin, että lähdette avoimin mielin mukaan tutkimukseeni!

Ystävällisin terveisin

Anni Kalliosaari  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö, varhaiskasvatus  
kalliosaari.anni.e@student.uta.fi

---

Lapseni **saa** osallistua tutkimukseen liittyvään pedagogiikan havainnointiin

Lapseni **ei saa** osallistua tutkimukseen liittyvään pedagogiikan havainnointiin

Lapsen nimi \_\_\_\_\_

Tampereella \_\_\_\_\_.\_\_\_\_.2017 \_\_\_\_\_

**Huoltajan allekirjoitus**

***Kiitos yhteistyöstä!***

# Pedagoginen tuki esiopetusryhmässä

# Liite 3(1)

Tehostettu tuki

Kesto: \_\_\_\_\_

PVM: \_\_\_\_\_

Ryhmäkoko:

KOKO RYHMÄ \_\_\_\_\_ lasta

PIENRYHMÄ \_\_\_\_\_ lasta

TUNNETUKI	OPETTAJA							LAPSEN REAGOINTI					
	matala		keskitaso		korkea			matala		keskitaso		korkea	
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
<b>1. Ilmapiiri</b>													
• myönteinen kommunikointi													
• myönteiset tunteet													
• arvostaminen													
• kielteiset tunteet													
• epäkunnioitus													
• suhteet													
<b>2. Sensitiivisyys</b>													
• tarpeiden huomioiminen													
• turvallisuus													
• ongelmien käsittely													
• motivointi													
• reagointi													
<b>3. Myönteinen vahvistaminen</b>													
• itseilmaisun mahdollisuus													
• joustavuus													
• dialogisuus													
• kannustaminen													
<b>4. Käyttäytymisen säätely</b>													
• käyttäytymisodotusten selkeys													
• ennaltaehkäisy													
• epäsuotuisan käyttäytymisen suuntaaminen													

