

Veera Taimisto

LASTA TUKEVA KOULUNALOITUS

Esi- ja alkuopetuksen opettajien käsityksiä
kouluvalmiudesta, kolmiportaisesta tuesta ja
esiopetusvuoden kertaamisesta

TIIVISTELMÄ

Veera Taimisto: ”Lasta tukeva koulunaloitus – Esi- ja alkuopetuksen opettajien käsityksiä kouluvalmiudesta, kolmiportaisesta tuesta ja esiopetusvuoden kertaamisesta”

Pro gradu –tutkielma

Tampereen yliopisto

Varhaiskasvatus

Joulukuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella koulun aloituksen vaihetta selvittämällä esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteneväisiä ja eroavia käsityksiä kouluvalmiudesta, kolmiportaisen tuesta sekä esiopetusvuoden kertaamisesta tämän päivän inklusioon pyrkivässä kasvatus- ja opetusmaailmassa. Tavoitteena oli, että selvitetty tieto yhtenäistäisi koulun aloitukseen liittyvää puhetta esi- ja alkuopetuksen opettajien keskuudessa sekä parantaisi nivelvaiheen yhteistyön toimivuutta.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella. Tarkempaan tutkimusmenetelmänä toimi käsityksiä tutkiva fenomenografia. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, josta saadut vastaukset muodostivat tutkimuksen aineiston. Aineisto kerättiin yhdestä kaupungista haastatteleamalla yhteensä kymmentä opettajaa: kolmea esiopetuksen opettajaa, kolmea ensimmäisen luokan opettajaa, kahta varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja kahta alkuopetuksen erityisopettajaa. Tutkimusaineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin avulla teemoittelemalla ja kategorisoimalla haastateltujen käsityksiä.

Tutkimuksen tulosten mukaan kouluvalmius käsitettiin sekä lapsen henkilökohtaisena kouluvalmiutena että koulun valmiutena. Esiopetusvuoden kertaamista ei pidetty enää kovinkaan suosittuna ja tehokkaana menetelmänä, vaan sille ehdotettiin muita vaihtoehtoja kuten pienluokkaa tai ensimmäisen luokan kertaamista. Kolmiportaisen tuen käsitettiin otettavan käyttöön heti tuen ilmetessä ja sitä pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman vahvasti sen mukaan mitä tuen papereihin oli kirjattu.

Tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä johtopäätös, että esi- ja alkuopetuksen opettajilla oli pääosin samansuuntaiset käsitykset kouluvalmiuden kriteereistä ja muodostumisesta, mutta joitain keskinäisiä eroja kuitenkin löytyi. Esiopetusvuoden kertaamisesta heillä oli keskenään melko ristiriitaisia käsityksiä. Kolmiportaisen tuen kohdalla esi- ja alkuopetuksen opettajat käsittivät sen käyttöön ottamisen samankaltaisesti, mutta sen toteuttamisen ja toteutumisen hieman eri tavoin. Kaikesta edellä mainitusta voidaan koota johtopäätös, että pienistä näkemuseroista huolimatta esi- ja alkuopetuksen opettajat pyrkivät kuitenkin samaan tavoitteeseen: lasta tukevan koulunaloituksen mahdollistamiseen.

Avainsanat: esi- ja alkuopetus, kouluvalmius, kolmiportainen tuki, esiopetusvuoden kertaaminen, nivelvaiheen yhteistyö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	3
2	ESI- JA ALKUOPETUS	5
2.1	ESIOPETUS JA SEN TEHTÄVÄ KASVUN, KEHITYKSEN JA OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ	5
2.2	ALKUOPETUS JA SEN VALMISTAVA TEHTÄVÄ	6
2.3	NIVELVAIHEEN YHTEISTYÖ	7
3	KOULUVALMIUS	9
3.1	KOULUVALMIUS –KÄSITTEEN TAUSTASTA	9
3.2	KEHITTYVÄ KOULUVALMIUS JA ESIOPETUSVUODEN KERTAAMINEN	11
4	KOLMIPORTAINEN TUKI	14
4.1	KOLMIPORTAISEN TUEN TAUSTASTA	14
4.2	KOLMIPORTAISEN TUKIMALLIN RAKENNE	16
4.2.1	<i>Yleinen tuki</i>	17
4.2.2	<i>Tehostettu tuki</i>	18
4.2.3	<i>Erityinen tuki</i>	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	23
5.3	TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMINEN	24
5.4	TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI	26
6	LAPSEN JA KOULUN VALMIUS	30
6.1	KOULUVALMIS LAPSI	30
6.1.1	<i>Tarvittavat piirteet ja taidot</i>	30
6.1.2	<i>Kouluvalmiuden arviointi</i>	32
6.1.3	<i>Esiopetusvuoden kertaaminen</i>	34
6.2	KOULUN VALMIUS VASTAANOTTAAN ERILAISET YKSILÖT	36
6.2.1	<i>Koulun vastaanottokeinot</i>	36
6.2.2	<i>Ensimmäisen luokan kertaaminen</i>	37
7	KOLMIPORTAISEN TUEN KÄYTTÖ	39
7.1	KOLMIPORTAISEN TUEN KÄYTTÖÖN OTTAMINEN	39
7.1.1	<i>Huolen herääminen</i>	39
7.1.2	<i>Huolta aiheuttavat tekijät ja tukea tarvitsevien seulonta</i>	40
7.2	KOLMIPORTAISEN TUEN TOTEUTUMINEN	42
7.2.1	<i>Käytössä olevat resurssit</i>	42
7.2.2	<i>Käytössä olevat tukitoimet</i>	44
8	POHDINTA	47
8.1	TULOSTEN ESITTELY JA TARKASTELU	47
8.1.1	<i>Käsitykset kouluvalmiudesta</i>	47
8.1.2	<i>Käsitykset esiopetusvuoden kertaamisesta</i>	49
8.1.3	<i>Käsitykset kolmiportaisesta tuesta ja sen käytöstä</i>	50
8.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	52
8.3	JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUS	54
9	LÄHTEET	58

1 JOHDANTO

Siirtyminen esiopetuksesta peruskouluun on lapselle yksi hänen elämänsä suurimmista muutoksista. Vaikka esiopetus antaa lapselle osviittaa koulun kulttuurista ja koulumaisesta toiminnasta, poikkeavat niiden sisällöt ja toimintamallit vielä paljon toisistaan. Lapset saavat ja ottavat esiopetuksesta eri suuruisesti irti ja kouluun siirtyykin hyvinkin kirjava joukko lapsia. Nykyään koulun aloittamisen yhteydessä puhutaankin yhä enemmän inklusiosta. Tässä kohtaa sillä tarkoitetaan sitä, että kaikenlaiset lapset toimivat esiopetuksessa samanlaisissa ryhmissä ja aloittavat koulun samanlaisessa koulussa samanlaisella luokalla. Päiväkodin ja koulun tulee ottaa huomioon kaikkien heidän yksilölliset tarpeensa ja erityisyytensä.

Keskustelin inklusiosta ja koulun aloituksesta parin esi- ja alkuopettajan kanssa ja he nostivat tässä yhteydessä esille huolensa lasten kouluvalmiuksien vaihtelusta sekä tarvittavan tuen toteutumattomuudesta. Näin tässä merkityksellisen kohdan lähteä tekemään tutkimusta: millainen siirtyminen esiopetuksesta peruskouluun on tai sen tulisi olla ja mitä mahdollisuuksia siinä on tänä päivänä lapsen parhaaksi? Pysin löytämään tähän vastauksen tutkimalla sitä, miten esi- ja alkuopetuksen opettajat käsittävät kouluvalmiuden, esi- ja alkuopetuksessa järjestettävän tuen eli kolmiportaisen tuen toteuttamisen ja toteutumisen sekä esiopetusvuoden kertaamisen. Tarkoitan tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopetuksen opettajilla esiopettajia, varhaiskasvatuksen erityisopettajia, ensimmäisen luokan opettajia sekä alkuopetuksen erityisopettajia.

Kouluvalmius, kolmiportainen tuki ja esiopetusvuoden kertaaminen nivoutuvat tiiviisti yhteen ja niitä onkin käsitelty jonkin verran yhdessä ja paljonkin erikseen. Eräs näitä teemoja yhdistävä teos on Maija-Liisa Linnilän Kumpi on valmis – Lapsi vai koulu? (2011), joka tarkastelee kouluvalmiutta ja koulunaloitusta etenkin oikea-aikaisen tuen aspektista. Kouluvalmiudesta,

kolmiportaisesta tuesta ja esiopetusvuoden kertaamisesta kolmiportaista tukea on tarkasteltu ja tutkittu eniten viime aikoina. Selvityksen alla ovat olleet etenkin tuen toteutumiseen tarvittavat resurssit sekä tuen toteuttamisen saatavuus ja sujuvuus (ks. OAJ 2018; Vainikainen ym. 2018). Kouluvalmius on käsitteenä hieman vanhahtava, mutta otin sen tarkasteluun, koska se käsittää tarkemmin myös lapsen kehitykselliset ja opilliset valmiudet. Kouluvalmiuden tutkimus on sen sananmukaisessa merkityksessä tänä päivänä melko vähäistä ja sitä on tutkinut esimerkiksi Minna Törnblom, joka on selvittänyt pro gradu – tutkielmassaan (2004) esi- ja alkuopettajien tulkintoja kouluvalmiudesta. Myös Linnilä tarkasteli tätä väitöskirjassaan Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen – Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa (2006). Tässä väitöskirjassa hän käsitteli myös koululykkäyksen teemaa esiopetusvuoden kertaaminen mukaan lukien (ks. myös Linnilä 2011).

Keskityn tutkielman kolmessa seuraavassa luvussa avaamaan tutkimuksen pääkäsitteitä ja –teemoja, jonka jälkeen kuvailen tutkimuksen toteuttamisen vaiheita ja tapoja. Tästä seuraavat kaksi lukua sisältävät tutkimuksen tulosten erittelyä ja esittelyä. Viimeisessä luvussa pohdin saatuja tuloksia niitä vertaillen ja tuon esille eettisyys- ja luotettavuuskysymyksiä sekä esitän tekemäni johtopäätökset ja ajatukset jatkotutkimuksesta.

2 ESI- JA ALKUOPETUS

Esi- ja alkuopetus ovat pitkään muodostaneet yhdessä tiiviin käsiteparin ja niissä onkin sisällöiltään ja tavoitteiltaan paljon yhteistä. Määrittelenkin kahdessa ensimmäisessä alaluvussa esi- ja alkuopetuksen sen mukaan, mitä ne tänä päivänä tarkoittavat ja pitävät sisällään. Kuvailen samalla myös kummankin pääasiallisia tehtäviä. Esitän viimeisessä alaluvussa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyön edellytyksiä ja tehtäviä.

2.1 Esiopetus ja sen tehtävä kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäjänä

Lapset aloittavat peruskoulun Suomessa pääsääntöisesti sinä vuonna, kun he täyttävät seitsemän vuotta eli silloin, kun heidän oppivelvollisuutensa alkaa. Ennen peruskoulun alkua lasten tulee kuitenkin osallistua esiopetukseen tai muuhun toimintaan, joka täyttää sen tavoitteet. (Perusopetuslaki 628/1998 25§, 26a§.) Laajemmassa merkityksessä esiopetus on 3–6-vuotiaiden lasten opetus- ja kasvatustoimintaa (Piironen-Malmi 2008, 109), mutta yleisesti esiopetus tarkoittaa kuusivuotiaille tarkoitettua maksutonta opetusta, jota järjestetään vuosi ennen oppivelvollisuuden alkamista (Opetushallitus n.d.). Esiopetusta järjestetään perinteisesti päiväkodin tai peruskoulun yhteydessä. Päiväkodin ja koulun yhteydessä annettavan esiopetuksen lähtökohdat voivat olla keskenään hieman erilaiset: päiväkodin yhteydessä järjestettävä esiopetus on usein kodinomaisempaa ja päivän toiminta pohjautuu jaettuun ohjattuun ja ei-ohjattuun toimintaan, kun taas koulun yhteydessä järjestettävä esiopetus on koulumaisempaa ja perustuu oppiainelähtöisempään opetukseen (Hellström 2008, 66).

Esiopetuksen järjestämistä, toteutumista sekä sen tavoitteita, tehtäviä ja keskeisiä sisältöjä ohjaavat valtakunnalliset Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin ESIOPS), jotka pohjautuvat erityisesti perusopetuslakiin

ja –asetukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on edistää koko maassa laadukasta esiopetusta ja sen yhdenmukaista toteutumista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet pitää sisällään Laissa perusopetuslain muuttamisesta (477/2003 14§) määrättyä myös ohjeistuksen lasten huoltajien ja esiopetuksen henkilöstön yhteistyöstä sekä oppilashuollosta. Edellä mainitut tavoitteet ja sisällöt tulee tarkentaa paikallisesti laadittavissa esiopetussuunnitelmissa. (ESIOPS 2014, 8–9.) Perusopetusasetuksen 852/1998 mukaan esiopetusta tulee järjestää vähintään 700 tuntia eli noin neljä tuntia päivässä.

Esiopetuksen päätehtävänä on tukea ja edistää lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytyksiä (ESIOPS 2014, 12). Samalla esiopetus luo perustaa muun muassa itsenäistymiselle ja hyvälle vuorovaikutussuhteille. Myös oppimisen taitojen sisäistäminen on tärkeä osa esiopetusta. (Lummelahti 2001, 21). Näiden tehtävien toteutumista ohjaa ja edistää laaja-alainen osaaminen ja sen osa-alueet. Laaja-alainen osaaminen on kokonaisuus, joka muodostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta. Sen osa-alueet ovat ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Laaja-alainen osaaminen on elinikäistä eli se ei kuulu ainoastaan esiopetukseen, vaan se alkaa varhaiskasvatuksesta ja jatkuu läpi elämän. Esiopetus merkitsee myös suuresti lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhaiselle havaitsemiselle, tuen antamiselle sekä vaikeuksien ehkäisemiselle. (ESIOPS 2014, 12, 16–18.)

2.2 Alkuopetus ja sen valmistava tehtävä

Esiopetus valmistaa lasta kohti peruskoulua, jossa lasta odottaa ensimmäisenä alkuopetus. Hellström (2008) esittää alkuopetuksen tarkoittavan 6–9-vuotiaille annettavaa opetusta peruskoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla. Näiden vuosiluokkien aikana oppilaille opetetaan muun muassa laskemisen, lukemisen ja kirjoittamisen alkeita. (Hellström 2008, 14.) Alkuopetusta ja koko perusopetusta sekä niiden tavoitteita ja sisältöjä ohjaavat valtakunnalliset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin POPS). Nämä perusteet pohjautuvat perusopetuslakiin ja –asetukseen sekä opetuksen

tavoitteet ja tuntijaon määrittävään valtioneuvoston määräykseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edistävät yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista sekä tukevat ja ohjaavat opetuksen järjestämistä ja koulutyötä. Paikallinen opetussuunnitelma laaditaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ja se luo päivittäisen koulutyön pohjan ja suunnan. (POPS 2014, 9.)

POPSin (2014) mukaan 1–2 luokkien päätehtävä on koululaiseksi kasvamisen edistäminen. Näillä luokilla luodaan oppilaille pohja positiiviselle minäkäsitykselle koululaisena ja oppijana sekä kehitetään oppimis- ja työskentelyvalmiuksia. Käytössä olevissa työtavoissa painotetaan muun muassa havainnollisuutta, toiminnallisuutta, leikkiä ja tarinallisuutta. (POPS 2014, 98.) Koulupäivät painottuvat ja jakautuvat eri oppiaineiden mukaan. Oppiaineiden lisäksi kuten esiopetuksen, myös perusopetuksenkin tehtäviä ja tavoitteita ohjaavat laaja-alaiset oppimisen alueet. Perusopetuksen seitsemän laaja-alaisen oppimisen aluetta ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (POPS 2014, 20–24).

Alkuopetuksen oppimisympäristön tulisi olla virikkeellinen, jotta se lisäisi ja suuntaisi muun muassa oppilaan oppimismotivaatiota ja mielenkiintoa. Myös opettaja voi ohjata edellä mainittuja piirteitä sekä sen lisäksi luoda otollisia oppimistilanteita. (Hellström 2008, 15.) Opettajan tulee myös seurata tarkasti kunkin oppilaan kehitysrytmiä sekä mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia, jotta oppilaat saisivat tarvitsemaansa tukea heti oikea-aikaisesti (POPS 2014, 98).

2.3 Nivelvaiheen yhteistyö

Esi- ja alkuopetuksen opettajien tekemää yhteistyötä lasten siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen kutsutaan nivelvaiheen yhteistyöksi. Koska nivelvaiheen yhteistyössä on mukana monia eri kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisia, yhteistyö on monialaista. Jotta tämä nivelvaiheen monialainen yhteistyö olisi onnistunutta, tulee esi- ja alkuopetuksen opettajien puhua niin sanotusti samaa kieltä ja jakaa yhteinen käsitteistö. Heidän on myös tärkeää

tunnistaa tiiminä yhteiset tavoitteet ja toimia yhdessä niiden saavuttamiseksi (Ebbeck & Waniganayake 2010, 195).

Myös lasten huoltajat vaikuttavat osaltaan nivelvaiheen yhteistyössä. Huoltajat ovat tärkeitä informanteja eli tiedonantajia siinä, miten lapsi kehittyy, käyttäytyy ja toimii esiopetuksen ja koulun ulkopuolella. Kodin ja esi- ja alkuopetuksen opettajien välisen yhteistyön toimimisen kannalta onkin merkityksellistä rakentaa yhteinen keskinäinen luottamus ja ymmärrys (POPS 2014, 98). Tämä yhteistyö muuttuu siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. Päiväkodin puolella huoltajat ja päiväkodin työntekijät tapaavat päivittäin, jolloin kiinteä vuorovaikutussuhde voi muodostua helpommin kuin koulun puolella, jossa yhteistyötä tapahtuu monesti satunnaisemmin. Kouluun siirryttäessä yhteistyö vaatii siis kunkin osapuolen aktiivisempaa roolia. (Karila, Lipponen & Pyhäntö 2013, 53.)

Yksi keskeisimmistä nivelvaiheen yhteistyön tehtävistä on turvata lapsen sujuva siirtymä esiopetuksesta kouluun. Tämä siirtymä on lapselle merkityksellinen elämänvaihe, koska sen onnistuminen edistää heidän kasvun ja oppimisen edellytyksiään (ESIOPS 2014, 25). Erityisen tärkeää on myös tietojen siirtyminen esiopetuksesta kouluun. Tietojen siirtyessä opettaja voi hyödyntää koulussa informaatiota lapsen esiopetuksen aikaisen kasvun ja oppimisen etenemisestä sekä työskentelystä (ESIOPS 2014, 29). Nämä tiedot ovat tärkeässä osassa etenkin ymmärtäessä lapsen kouluvalmiutta sekä pohtiessa lapsen tuen tarvetta.

3 KOULUVALMIUS

Moni asia muuttuu lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Muutoksia tapahtuu niin fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä kuin myös toimintatavoissa. Se miten lapsen ajatellaan pärjäävän ja suhtautuvan näihin tuleviin muutoksiin on yksi tekijä, joka vaikuttaa siihen, onko lapsi valmis siirtymään kouluun. Kouluvalmius on käsitteenä muuttunut aikojen muuttuessa, joten avaankin tämän luvun alkuun sen muokkautumista ja taustaa. Tämän jälkeen esitän kouluvalmiuden kehittymistä koskevia piirteitä sekä esiopetusvuoden kertaamisen syitä ja mahdollisuuksia.

3.1 *Kouluvalmius –käsitteen taustasta*

Kouluvalmius on käsitteenä ja ilmiönä aika-, paikka- ja kulttuurisidonnainen. Tämän vuoksi sitä tulee tarkastella kontekstissaan. Merkittävä kouluvalmiutta koskeva muutos on ollut käsitteen muutos koulukypsyydestä kouluvalmiuteen sekä suunnan meneminen kohti koulun valmiutta. (Kolehmainen, Saarinen & Kontu 2015, 34.) Voidaan katsoa, että kouluvalmiuden tarkastelu ja tutkimus lähti liikkeelle 1900-luvun alkupuolella Saksasta, jossa ongelmana oli luokalle jääminen erityisesti alakoulun puolella. Tätä tutkiessa tehtiin päätelmä, että kaikki lapset eivät ole kouluun mentäessä vielä tarpeeksi kypsiä ja koulukypsyyden puutetta pidettiin siis luokalle jäämisen syynä. Tämän seurauksena lapsille ryhdyttiin tekemään koulukypsyyttä mittaavia koulukypsyytestestejä ennen koulun aloittamista. Koulukypsyytestutkimukset ja –testit levisivät Suomeen 1940-luvun lopulla. Näihin aikoihin ajateltiin, ettei ympäristöllä ole oikeastaan mitään vaikutusta 6–8-vuotiaan lapsen koulukypsyyteen, vaan koulukypsyys pohjautuu lapsen henkilökohtaisille kehitystekijöille. (Oinonen 1969, 27–30, 83.)

Koulukypsyys –käsitteen alkuaikoina koulukypsyys käsitettiin pääasiassa lukemisen valmiutena. Suomalainen koulu keskittyi tällöin vahvasti

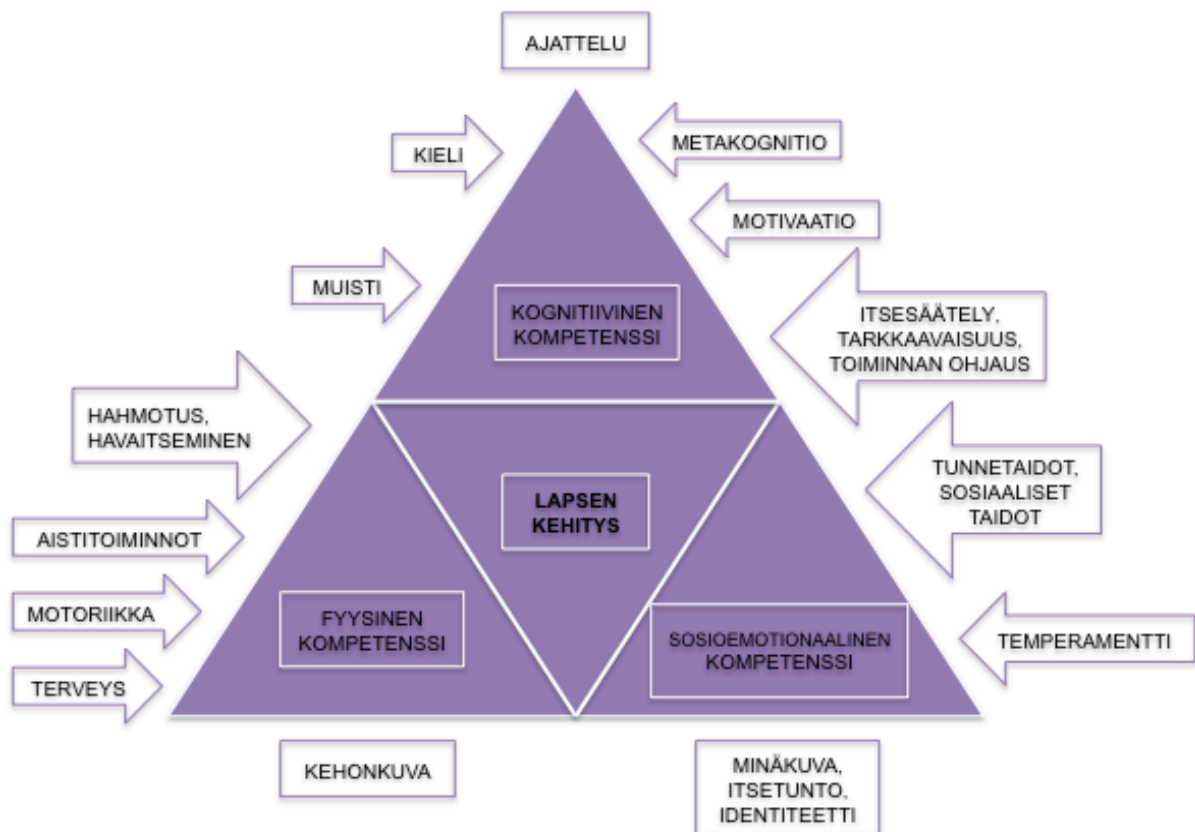
oppiaineisiin ja lapsen tuli osata sopeutua koulun vaatimuksiin. (Ojanen 1979, 12.) Lapsen koulukypsyys laajeni 1960–1970-luvuilla käsittämään lapsen kokonaisvaltaisempaa kehityksen astetta eli muun muassa hänen henkisiä, sosiaalisia, motorisia toimintojaan sekä hänen persoonallisuutensa kehitysastetta (Oinonen 1979, 23). Tämän aikakauden loppupuolella koulukypsyys –käsite väistyi monipuolisemman kouluvalmius –käsitteen tieltä. Käsitteen muutoksella ei haluttu enää korostaa pelkkää lapsen biologista kypsymistä vaan edellä mainittua lapsen kokonaisvaltaisempaa kasvua, kehitystä sekä oppimisen merkitystä (Oinonen 1979, 23). 1970-luku oli myös siinä mielessä merkityksellinen kouluvalmiuden kannalta, koska silloin esiopetuskokeilut lisääntyivät ja oppilaiden kehittäminen alkuopetusta varten korostui. Ulkoisten tekijöiden osuus lapsen kouluvalmiudessa vahvistui entisestään 1980–1990-luvuilla (Kolehmainen ym. 2015, 35–36.) Tässä kohtaa puhuttiin lapsen sopeutumisesta kouluun sekä aloitettiin puhumaan myös koulun valmiudesta vastaanottaa kaikenlaisia lapsia. Koulu pystyi muun muassa erilaisilla opetustavoilla ja –materiaaleilla vastaamaan lasten erilaisiin tarpeisiin (Liikanen 1993, 212). Keskustelu kouluvalmiudesta onkin 2000-luvulle siirtymisen jälkeen keskittynyt jo suurilta osin opetuksen järjestelyihin (Kolehmainen ym. 2015, 36).

Koska yleinen puhe kouluvalmiudesta koskee siis tänä päivänä enemmän koulun valmiutta vastaanottaa erilaisia lapsia, koulun onkin pohdittava, miten selvitä suuresta määrästä hyvinkin erilaisia lapsia ja oppijoita. Puhe lapsen henkilökohtaisesta kouluvalmiudesta on tämän myötä vähentynyt, mutta ei kuitenkaan kadonnut. Lapsen henkilökohtainen kouluvalmius tarkoittaa yhä pääpiirteisesti samaa mitä kouluvalmius –puheen alkuaikoina: lapsen oppimiskyvyn kuvausta (Kolehmainen ym. 2015, 38). Yksinkertaistettuna kouluvalmis lapsi on valmis osallistumaan koulussa annettavaan opetukseen sekä tekemään töitä oppimisensa eteen. Kouluvalmiuteen kuuluu myös Helinin (2000) mukaan kyky irrottautua leikin maailmasta sekä toimia ryhmässä ja jakaa opettajan huomion muiden kanssa. (Helin 2000, 14.) Lapsen etu on aina tärkein asia, joten joissain tapauksissa tulee tarkastella koulun valmiuden sijasta lapsen henkilökohtaista kouluvalmiutta.

3.2 Kehittyvä kouluvalmius ja esiopetusvuoden kertaaminen

Esi- ja alkuopetusiässä lasten väliset erot kasvamisessa, kehityksessä ja oppimisessa voivat olla hyvinkin suuret ja eri taitoihin liittyvät valmiudet voidaan oppia eri aikoihin (Pihlaja 2005, 18). Osa lapsista onkin luonnostaan valmiimpia jatkamaan suoraan esiopetuksesta kouluun kuin toiset. Vaikka lapsia ei enää jaotella suoraan kouluvalmiisiin ja ei-kouluvalmiisiin, tulee esiopetuksen opettajien kuitenkin pohtia kunkin lapsen kohdalla, onko lapsi valmis siirtymään kouluun vai tulisiko hänen vielä ”kypsyä” lisää ennen sitä. Kouluvalmiuteen sisältyvät oppimisvalmiudet kehittyvät vielä alkuopetuksenkin aikana, jolloin erot kouluvalmiudessa voivat tasoittua, mutta joskus lapsen kouluvalmius voi olla sen verran alkutekijöissä, ettei koulun aloittaminen heti esiopetusvuoden jälkeen ole lapsen edun mukaista. Tällöin mahdollisuutena voi olla esiopetusvuoden kertaaminen.

Linnilä (2006) esittää, että kouluvalmius on yksilön kypsymisen ja ympäristön vaikutuksen tuottama tulos. Tämän perusteella kouluvalmiutta voidaan tarkastella kummastakin näistä näkökulmasta. Yksilön kypsymisen näkökulmasta tarkasteltuna kouluvalmiutta ja sen kehittymistä selitetään lapsen kehityksen osa-alueiden vahvuuksien ja heikkouksien kautta. Tämän tulkinnan mukaan lapsen kehitys jakaantuu sosiaaliseen, kognitiiviseen ja fyysiseen kompetenssiin. (Linnilä 2006, 30, 36, 62.) Näiden kompetenssien eri osioiden (ks. kuvio 1) hallitsemisen kautta voidaan siis tehdä päätelmiä kouluvalmiudesta. Linnilän (2006) mukaan ympäristön näkökulmasta katsottuna kouluvalmius syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, joten ympäristö onkin erottamaton osa kouluvalmiutta ja sen kehittymistä. Tästä näkökulmasta kouluvalmius on aina kontekstisidonnainen eikä pelkästään lapsen ominaisuus. (Linnilä 2006, 62.) Esiopetusvuoden kertaamista mietittäessä tuleekin ottaa huomioon lapsen yksilöllisyyden lisäksi myös ympäristön tuomat vaikutukset.



KUVIO 1. Kouluvalmiutta kuvaavat tekijät Linnilää (2006, 37) mukailleen.

Esiopetusvuoden kertaamisesta on pitkään käytetty nimitystä koululykkäys. Koululykkäyksen katsotaan johtuvan kouluvalmiuden puutteesta (Linnilä 2011, 22). Mäkisen (1997) mukaan kouluvalmiutta lähdetään arvioimaan erityisesti silloin, jos lapsi on loppuvuodesta syntynyt tai jos hänellä on ongelmia esimerkiksi sosiaalisella ja emotionaalaisella puolella (Mäkinen 1997, 35). Esiopetusvuoden kertaamisesta voivat hyötyä eniten edellisten kaltaisten lisäksi lapset, jotka ovat vielä hyvin kiinni leikissä, ovat sairastelun vuoksi olleet paljon poissa esiopetusvuoden aikana tai heidän kehityksensä on häiriintynyt esimerkiksi perhekriisin vuoksi (Helin 2000, 13). Esiopetusvuoden kertaaminen voi tällöin auttaa lasta antamalla lapselle mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä (Lummelahti 1997, 81). Varsinainen päätös esiopetuksen kertaamisesta tehdään vanhempien anomuksesta, jonka lisäksi tarvitaan psykologin ja tarvittaessa myös lääkärin lausunto (Helin 2000, 13). Esiopetusvuoden kertaaminen ei ole tänä päivänä kovin käytetty keino inklusionkin vuoksi ja

päätöksen tekemiseen tuleekin olla hyvät perusteet. Kertaaminen ei ole välttämättä tarpeellista vielä yhden syyn tai puutteen vuoksi, vaan useammalla alueella tulisi olla puutteita tai ongelmia, jotta kertaaminen olisi lapsen edun mukaista. Myös tuen tarve ja sen laatu voivat vaikuttaa tähän.

4 KOLMIPORTAINEN TUKEA

Lapsi voi tarvita eri tyyppistä ja tasoista tukea esi- ja peruskoulutaipaleensa eri vaiheissa, ja tuen tarpeen syyt voivat painottua niin akateemisten taitojen kuin myös sosiaalisten ja itsesäätelytaitojen hankaluuksiin. Lapsen esi- ja perusopetuksessa tarvitsemaa tukea toteutetaan kolmiportaisen tukimallin tasoilla. Kuvaankin tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa kolmiportaisen tuen taustaa ja esitän toisessa alaluvussa kolmiportaisen tukimallin rakenteen sekä avaan sen tasoja.

4.1 Kolmiportaisen tuen taustasta

Kaiken tuen antamisen ja saamisen lähtökohtana on *varhainen puuttuminen*. Huhtasen (2007) mukaan varhainen puuttuminen tarkoittaa ongelmien havaitsemista ja niihin ratkaisujen löytämistä mahdollisimman aikaisin. Varhainen puuttuminen ei kuitenkaan tapahdu kokonaisuudessaan sillä sekunnilla, vaan on aina prosessi, joka etenee pienistä havainnoista vaikuttaviin toimenpiteisiin. (Huhtanen 2007, 28.) Varhaista puuttumista tapahtuu, kun lapsesta herää huoli. Huolenaiheet voivat poiketa toisistaan hieman sen perusteella, onko lapsi alle kouluikäinen vai koululainen. Yksi huomattava koululaisia koskeva huolenaihe on oppimistavoitteisiin pääsemättömyys ja merkittävin ikäryhmiä yhdistävä huolenaihe on poikkeava käytös (Huhtanen 2007, 29, 66). Poikkeavan käytöksen määrittäminen on välillä vaikeaa, sillä jokainen lapsi on oma yksilönsä ja hänen toimintaansa vaikuttavat monet eri asiat, kuten esimerkiksi erilaiset ympäristöt. On siis tärkeää, että lapsen kanssa eri ympäristöissä tekemisissä olevat henkilöt tuovat esille ja keskustelevat yhdessä heränneestä huolesta, jotta käy ilmi, mikä on lapselle normaalia ja mikä taas vaatii puuttumista ja tukea. Ongelman ratkaisun tukikeinoina voivat olla muun muassa erilaiset tilajärjestelyt ja erityisopetus.

Erityisopetus on muun opetuksen lisäksi käynyt ja on käymässä läpi muutosta kohti inklusiivisempaa suuntaa. Tässä kohtaa inklusiivisuudella tarkoitetaan kaikkien lasten osallisuutta sekä heidän samanarvoista hyväksymistä ja kohtelua. Inklusiolla ja inklusiivisella kasvatuksella halutaankin edistää tasa-arvoa ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista (Miles & Signal 2009, 12). Inklusion perusajatus vahvistettiin vuoden 1994 erityisopetuksen kongressissa Salamancassa, jossa sovittiin, että ”tavallisen koulun tulee ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta”. Tukea tarvitsevalle tämä merkitsee, että hän menee siis erityiskoulun tai –luokan sijasta tavalliselle luokalle ja häntä tuetaan siellä eri muodoissa hänen tarpeidensa mukaan. (Takala 2016, 13, 16.) Inklusio ja sen sovellukset ovat nykyään yhä enemmän erottamaton osa suomalaista esiopetusta ja koulua ja tällöin myös kolmiportainen tuki toimii inklusion periaatteiden pohjalta.

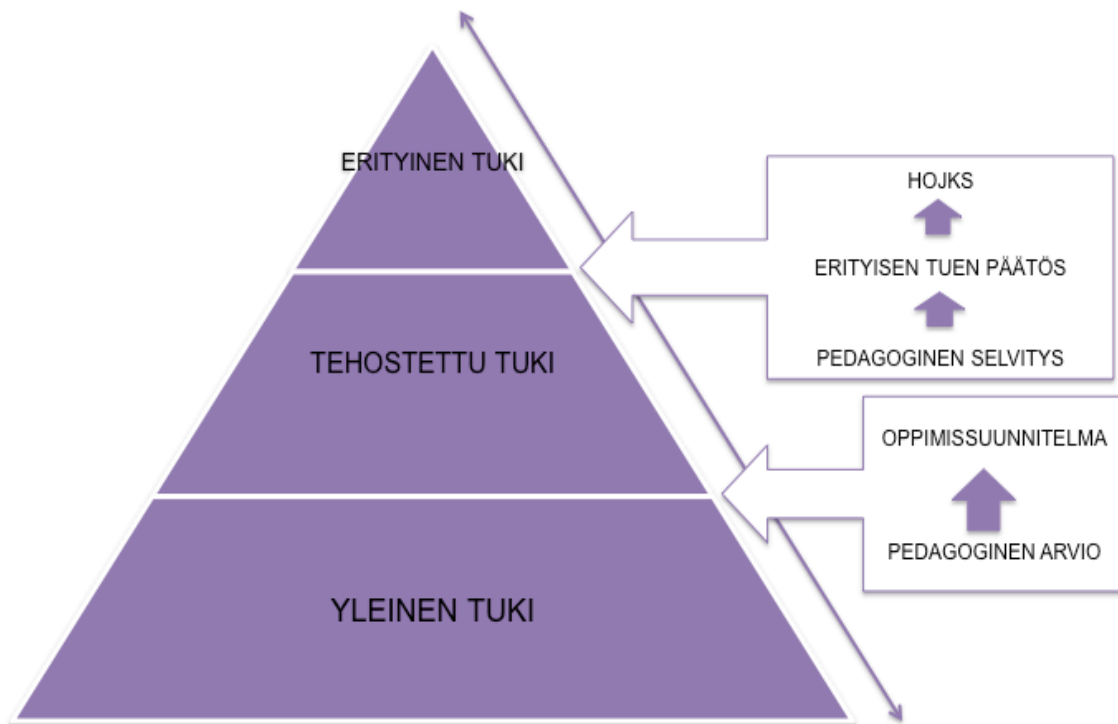
Kolmitasoisien tuen mallin käsite eli kolmiportainen tuki sai muotonsa Opetusministeriön vuonna 2007 valmistuneessa Erityisopetuksen strategiassa. Tämän tehtävänä oli olla pitkän tähtäimen kehittämisstrategia, jonka päätarkoituksena oli vastata erityisopetuksen määrälliseen kasvuun (Opetusministeriö 2007, 3). Vielä ennen Erityisopetuksen strategiaa (2007) lasten opetuksessa saama tuki koostui tuen tasoista, jotka olivat yleinen ja erityinen tuki. Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan yleisen tuen ja sen muotojen tehtävä oli tällöin oppimisen esteiden ehkäisy ja poistaminen ja näin lasten erityisen tuen tarpeen vähentäminen. Erityistä tukea saivat puolestaan lapset, joilla kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset olivat heikenneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden johdosta. (Opetusministeriö 2007, 23.) Yleisen ja erityisen tuen tasot saivat strategian seurauksena väliinsä kolmannen tason, tehostetun tuen. Erityisopetuksen strategiassa (2007) esitettiin, että tehostettu tuki tarkoittaisi yleisten tukikäytäntöjen tehostamista esi- ja perusopetuksessa, ja erityisopetuspäätös tehtäisiin vasta tehostetun tuen saamisen jälkeen (Opetusministeriö 2007, 59).

Tiivistettynä kolmiportainen tuki on siis kolmitasoinen järjestelmä, jonka tarkoituksena on havaita tuen tarve varhain ja puuttua siihen tukemalla lapsen kasvua, oppimista sekä koulunkäyntiä aina varhaislapsuudesta nuoruuteen asti. Kolmiportaisen tuen toteuttamisesta määrättiin vuonna 2010 laissa

perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä ja sen käyttöönotto tapahtui tammikuussa 2011 (LukiMat n.d.).

4.2 Kolmiportaisen tukimallin rakenne

Kolmiportaisen tuen malli koostuu kolmesta tuen tasosta: yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Näillä tukitasoilla käytettäviä tukimuotoja ovat muun muassa osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus, erityiset apuvälineet sekä avustaja- ja tulkitsemispalvelut (ESIOPS 2014, 44; POPS 2014, 61). Lapsi voi tarvita tuen eri tasoilla useampaa tukimuotoa samanaikaisesti ja tuki voi vaihdella hetkittäisestä jatkuvaan sekä vähittäisestä runsaaseen (Opetushallitus 2010, 10). Tästä syystä tuen tasoja voidaan mennä sekä ylöspäin että alaspäin. Tämä tarkoittaa sitä, että kun lapsen tuen tarve muuttuu hänen esiopetus- ja peruskoulupolkunsa aikana, voidaan esimerkiksi tehostetusta tuesta siirtyä erityiseen tukeen, jolloin myös tukimuodot lisääntyvät, mutta on mahdollista siirtyä myös esimerkiksi tehostetusta tuesta yleiseen tukeen, jos lapsen tuen tarve ei ole jatkuvaa tai runsasta. Tasojen tukea annetaan niin pitkään kuin lapsella on siihen tarve. Esittelen seuraavissa alaluvuissa kunkin tuen tason rakentumista ja tasoihin liittyviä toimia esi- ja alkuopetuksen kontekstissa. Tätä havainnollistaakseni olen muotoillut kuvion 2.



KUVIO 2. Kolmiportainen tukimalli Ahtiaista ym. (2012) mukaillen.

4.2.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen ensimmäinen taso ja tällöin siis ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen. Tuen tarpeen arvioiminen sekä tarvittavan tuen antaminen kuuluvat osaksi kaikkia kasvatuksen ja opetuksen tilanteita. (ESIOPS 2014, 45–46; POPS 2014, 63.) Näissä tilanteissa opettajilla on mahdollisuus nähdä ja seurata, miten ja missä tilanteissa lapsella on tarvetta tukeen ja miten annettu tuki toimii. Pedagoginen arviointi ja opettajien yhdessä toimiminen voivat auttaa tässä: pedagoginen näkemys helpottaa arviointia ja useamman opettajan havainnot lapsesta sekä kasvatus- ja opetusympäristöstä voivat antaa tuen tarpeen toteamiselle paremmat perusteet (Ahtiainen ym. 2012, 53).

Yleisessä tuessa toimitaan pitkälti varhaisen puuttumisen keinoin eli ongelmaan pyritään puuttumaan riittävän ajoissa ennen kuin se ehtii eskaloitua mahdottomaksi. Opetusta ryhdytään kehittämään tämän mukaisesti ja sitä voidaan eriyttää ja oppilaan ohjausta vahvistaa. Yleisen tuen tasolla kaikki tuki

annetaan kokonaan yleisopetuksessa. (Takala 2016, 22.) Esiopetuksessa yleisen tuen tukimuotoja ovat esimerkiksi lapsen yksilöllisiin tarpeisiin soveltuvien välineiden ja materiaalien käyttö, osa-aikainen erityisopetus sekä esiopetukseen soveltuvat opetusohjelmat (ESIOPS 2014, 46). Perusopetuksessa annettavassa yleisessä tuessa tukimuotoja voivat olla puolestaan muun muassa ohjaus, tukiovetus sekä osa-aikainen erityisopetus (POPS 2014, 63). Yleisestä tuesta siirrytään tehostetun tuen vaiheeseen siinä tilanteessa, kun pitkään jatkunut yleinen tuki ja sen keinot eivät ole auttaneet (Takala 2016, 22–23).

4.2.2 Tehostettu tuki

Kun yleinen tuki ei riitä lapselle ja harkitaan siirtymistä tehostettuun tukeen, lapselle tehdään pedagoginen arvio (ks. kuvio 2). Tässä arvioissa kuvataan, miksi siirtymä tehostettuun tukeen olisi tarpeellinen sekä mitä tukimuotoja on jo kokeiltu ja käytetty. (Takala 2016, 26.) Pedagogisen arvion laatimiseen osallistuvat opettaja sekä tarvittaessa muita asiantuntijoita (ESIOPS 2014, 46; POPS 2014, 64). Lapselle annetaan tehostettua tukea silloin, kun hän tarvitsee säännöllistä tukea tai monia tukimuotoja samaan aikaan. Tätä tukea tulee antaa lapselle pedagogiseen arvioon perustuen hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaan. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16a§, ks. kuvio 2.)

Lapsen huoltajien ja opettajien välinen yhteistyö on merkityksellistä oppimissuunnitelman laatimisessa ja lapsi voi myös itse osallistua opettajiensa ja huoltajiensa lisäksi suunnitelman laatimiseen (Huhtanen 2011, 124). Oppimissuunnitelmaan kirjataan lapsen tuen tarpeiden lisäksi hänen vahvuutensa ja kehittämisaalueensa sekä miten tavoitteisiin voitaisiin päästä (Takala 2016, 27). Oppimissuunnitelma voidaan tehdä jo yleisen tuen tasolla, mutta se tulee tehdä viimeistään pedagogisen arvion jälkeen. Suunnitelma tarkistetaan aina silloin, jos lapsen tilanne muuttuu. Tällöin se laitetaan vastaamaan sitä tuen tarvetta, joka lapsella on. (LukiMat n.d.) Oppimissuunnitelma antaa tärkeää tietoa opettajien lisäksi myös vanhemmille, jotka voivat tämän tiedon avulla tukea lastaan paremmin. Koulussa lapselle voidaan tehdä oppimissuunnitelma myös ilman, että lapsi saa suoranaisesti

tehostettua tukea. Tällaista tilannetta varten tehty oppimissuunnitelma voi sisältää soveltuvasti joitain tehostetun tuen osioita. (POPS 2014, 64–65.) Esimerkki tällaisesta tilanteesta on, että lapsen oppiminen ei etene jonkin oppiaineen kohdalla, jolloin tuki keskitetään kyseiselle alueelle.

Tehostetun tuen tasolla tuki rakentuu esi- ja perusopetuksen yleisille tukikäytännöille (Opetusministeriö 2007, 56). Tehostetussa tuessa tehostetaan siis jo olemassa olevia opetuksen käytäntöjä (Huhtanen 2011, 102). Tuki suunnitellaan kokonaisuutena ja se on yleistä tukea pitkäjänteisempää ja voimakkaampaa. Usein tehostetun tuen tasolla lapsi saattaa tarvita useampia tukimuotoja. Tehostetussa tuessa pystytään käyttämään kaikkia esi- ja perusopetuksen tukimuotoja paitsi erityisopetusta sekä perusopetuksessa oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä, joihin vaaditaan erityisen tuen päätös (ESIOPS 2014, 46; POPS 2014, 63.) Jos nämä tehostetun tuen tukimuodot ja lisäykset eivät näytä riittävän, voidaan harkita lapsen siirtämistä erityiseen tukeen.

4.2.3 Erityinen tuki

Erityisen tuen taso on kolmiportaisen tuen tasoista viimeinen ja siihen siirrytään vain kun kaikki muu on jo kokeiltu. Tällöin lapselle tehdään pedagoginen selvitys (ks. kuvio 2), jossa arvioidaan erityisen tuen tarve (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17§). Erityisopettajan ja psykologin testit sekä oppilashuoltoryhmän konsultaatio tulevat käyttöön tässä kohtaa, jos ne eivät ole vielä aiemmin olleet (Takala 2016, 27). Pedagogista selvitystä tehtäessä käytetään hyväksi mahdollista aiemmin laadittua pedagogista arviota ja oppimissuunnitelmaa (ESIOPS 2014, 49; POPS 2014, 66). Pelkistettynä pedagogiseen selvitykseen kirjataan tehostetussa tuessa tehdyt toimenpiteet ja se, mitä voisi vielä tehdä. Myös lapsen vahvuudet, mahdolliset opiskelun ongelmat sekä lapsen kehityksen tarvitsemat pedagogiset ja oppilashuollolliset tukitoimet merkitään tähän selvitykseen (Takala 2016, 23, 27.)

Erityisen tuen päätöstä laadittaessa pedagogisen selvityksen lisäksi voidaan tarvita hankkia muitakin selvityksiä ja lausuntoja kuten esimerkiksi psykologinen lausunto. Nämä selvitykset pitävät yleensä sisällään myös erityisen tuen päätöksen perustelut. (ESIOPS 2014, 49; POPS 2014, 66.)

Erityisen tuen päätöksessä tulee määrätä lapsen pääsääntöinen opetusryhmä, erityispalvelut sekä mahdollinen opetuksen poikkeava järjestäminen. Tästä kaikesta tulee tehdä kirjallinen päätös, joka tulee tarkastaa vähintään toisen luokan jälkeen ja ennen yläkouluun siirtymistä. Erityisen tuen päätös voidaan poikkeuksellisesti tehdä jo ennen esi- ja perusopetuksen alkamista siinä tilanteessa, ”jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vammaan, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten”. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17§.)

Kun pedagoginen selvitys ja erityisen tuen päätös on tehty, tulee lapselle laatia HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (ks. kuvio 2). Samoin kuten oppimissuunnitelma, myös HOJKS tehdään aina yhteistyössä opettajien, lapsen huoltajan sekä monesti myös lapsen kanssa. Huoltajilla on siinä mahdollisuus ehdottaa tavoitteita, joita toivovat lapsen oppivan. (Takala 2016, 28.) HOJKS:ssa tulee ilmetä erityisen tuen päätöstä vastaavan opetuksen sekä muun tuen antaminen, ja se tulee tarkistaa aina kun on tarve, mutta kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa (Laki perusopetuksen muuttamisesta 642/2010 17a§). Esiopetuksessa HOJKS sisältää seuraavat tiedon alueet: lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimiseen liittyvät tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi (ESIOPS 2014, 51). Perusopetuksen HOJKS:n alueet ovat lähes samanlaiset: oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. Myös mahdollisia oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä koskevat tiedot, sisällöt ja tavoitteet tulee merkitä HOJKS:iin. (POPS 2014, 68–69.)

Erityisen tuen tarkoituksena esiopetuksessa on antaa lapselle suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea sekä kasvatuksessa että opetuksessa ja lisäksi parantaa hänen oppimisen edellytyksiään (ESIOPS 2014, 48). Peruskoulun puolella erityisen tuen tehtävät keskittyvät pääosin oppivelvollisuuden suorittamiseen sekä pohjan saamiseen jatko-opinnoille (POPS 2014, 65). Itsetunnon ja oppimismotivaation vahvistaminen kuuluvat erityisen tuen tehtäviin niin esi- kuin perusopetuksessakin (ESIOPS 2014, 48). Erityinen tuki koostuu itsessään erityisopetuksesta sekä muusta esiopetuksessa

ja perusopetuksessa perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta (Laki perusopetuksen muuttamisesta 642/2010 17a§). Lapsi saa erityisessä tuessa aiempaa yksilöllisempää opetusta ja ohjausta (Takala 2016, 24). Silloin kun lapsi ei enää tarvitse erityisen tuen tasoista tukea, päätös erityisestä tuesta voidaan purkaa ja siirtää lapsi alemmalle tukitasolle. Tällöin oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma tehostettua tukea ja sen toteuttamista varten (ESIOPS 2014, 51; POPS 2014, 69). Kolmiportaisen tukimallin tasot ovat siis muuntuvia ja niiden välillä voidaan liikkua sujuvasti tarpeen mukaan.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Esittelen tämän luvun alkuun tutkimukseni tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen avaan tutkimukseni metodologisia lähtökohtia sekä aineiston keruuta ja sen tapaa. Lopuksi kuvaan tutkimuksessa käyttämäni analyysitapaa ja sen vaiheita.

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänäni on tarkastella esiopetuksesta peruskouluun siirtymisen vaihetta ja mahdollisuuksia selvittämällä esi- ja alkuopetuksen opettajien käsityksiä kouluvalmiudesta, kolmiportaisesta tuesta sekä esiopetusvuoden kertaamisesta. Haluan selvittää tutkimuksellani, miten opettajat käsittävät tänä päivänä edellä mainitut asiat ja miten nämä käsitykset kohtaavat tai eroavat keskenään. Tavoitteenani on, että tutkimukseni kautta saatu informaatio yhtenäistäisi kouluvalmiuteen ja kolmiportaiseen tukeen liittyvää puhetta ja käytäntöjä sekä parantaisi nivelvaiheen yhteistyön toimivuutta.

Tutkimustehtäväni pohjalta laaditut tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä esi- ja alkuopetuksen opettajilla on kouluvalmiudesta?
2. Miten esi- ja alkuopetuksen opettajat käsittävät kolmiportaisen tuen ja sen käytön?
3. Mitä käsityksiä esi- ja alkuopetuksen opettajilla on esiopetusvuoden kertaamisesta?

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni noudattaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimusotetta. Yksinkertaisimmin määriteltynä kvalitatiivinen tutkimusote tarkoittaa aineiston ei-numeraalista kuvaamista. (Eskola & Suoranta 2008, 13.) Laadullisen tutkimusotteen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuksen kohdeilmiötä pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Voidaan siis katsoa, että laadullinen tutkimus käsitteellistää vähitellen tutkittavaa asiaa eikä oikeastaan testaa etukäteen hahmotettua teoriaa. Tästä huolimatta teoriaa ja tutkijan teoreettisia näkökulmia ei kuitenkaan voida laadullisessakaan tutkimuksessa täysin ohittaa, vaan ne vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen ja kulkuun. (Kiviniemi 2015, 78.)

Tutkimukseni metodologisena tutkimusmenetelmänä toimii fenomenografia. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset käsittävät erilaiset ilmiöt, ja siinä pyritään ymmärtämään näitä erilaisia käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Lähdin selvittämään esi- ja alkuopetuksen opettajien käsityksiä, sillä haluan selvittää, miten he käsittävät asioita heille samankaltaisessa kokemusmaailmassa eli esiopetus- ja kouluympäristössä. Koska tutkin tässä tutkimuksessa ilmiöitä opettajien käsitysten kautta, on kyse toisen asteen näkökulmasta (Niikko 2003, 24). Ihmisten käsitykset eroavat toisistaan, koska ne pohjautuvat heidän omiin, erilaisiin kokemuksiinsa (Ahonen 1994, 114). Fenomenografia onkin käsitteidensä puolesta ontologisesti ja epistemologisesti yhteydessä fenomenologiaan, joka tutkii ilmiöitä kokemusten kautta (Niikko 2003, 12–13).

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografia voidaan nähdä pelkän tutkimus- tai analyysimenetelmän sijaan koko tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Myös omassa tutkimuksessani fenomenografia kattaa koko tutkimuksen ja sen prosessin lähtökohdista aina johtopäätösten tekoon asti. Ahosen (1994) mukaan teorialla ja siihen perehtymisellä on merkittävä tehtävä fenomenografisessa tutkimuksessa, koska siitä tutkimuksen teossa lähdetään liikkeelle. Teoreettinen tutkittavaan aiheeseen perehtyminen ohjaa osaltaan kysymysten muodostamiseen ilman, että teoria kuitenkaan ohjaa käsitysten ennalta luokitteluun tai valmiiden olettamusten testaamiseen. Teoria on

tärkeässä osassa myös tutkimuksen analyysivaiheessa, koska teorian tulee antaa vaikuttaa aineiston tulkintaan, sillä ”tutkimuksen kokoava teoria syntyy varsinaisesti vasta aineistoa käsitellessä”. (Ahonen 1994, 123, 125.)

5.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tarkasti tutkimuksen kohdejoukon valintaan sekä tutkimusaineiston tieteellisyyden kriteereistä määrän sijasta laatuun. Tämä näyttäytyy laadullisessa tutkimuksessa siten, että siinä tarkastellaan yleensä melko pientä määrää tapauksia, joita yritetään analysoida mahdollisimman perinpohjaisesti. Tällöin voidaan puhua harkinnanvaraisesta otannasta. (Eskola & Suoranta 2008, 18.) Valitsin tutkimukseni kohdehenkilöt tämän mukaisesti.

Ahosen (1994, 136) mukaan haastattelu on fenomenografian tyypillisin aineistonkeruumenetelmä, joten käytinkin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelu on luonteeltaan puolistrukturoitu haastattelutyyppi, joka tarkoittaa, että se sijoittuu tarkan lomakehaastattelun ja avoimen strukturoimattoman haastattelun väliin. Teemahaastattelussa keskustelu kohdistetaan tiettyihin teemoihin, joita käydään haastattelussa läpi. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan teemat antavat sekä tutkijalle että haastateltaville vapautta haastattelutilanteessa: tutkijan näkökulma ei tule liikaa esille ja haastateltavien ajatukset ja tulkinnat pääsevät kunnolla esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.)

Teemahaastattelu valikoitui tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi juuri sen vuoksi, että toivoin saavani sillä tutkittaviltani mahdollisimman kuvaavat vastaukset tulkintoineen. Tein kandidaatin tutkielmani sähköisellä kyselylomakkeella, jolloin en pystynyt tietämään, olivatko vastaajat ymmärtäneet kysymykset tarkoittamallani tavalla ja kuinka huolellisesti he niihin vastasivat. Sain kerättyä sillä kuitenkin sopivan aineiston mutta päätin, että teen pro graduni aineistonkeruun jollain muulla menetelmällä, jotta pystyisin valvomaan sen toimivuutta ja oikein toteutumista. Haastatteluissa on siis myös se hyvä puoli verrattuna kyselylomakkeeseen, että niissä voidaan tehdä täsmennyksiä ja niillä voidaan saada kuvaavampia vastauksia kuin lomakkeella (Hirsjärvi & Hurme 2011, 36). Haastattelussani oli kolme pääteemaa:

kouluvalmius, kolmiportainen tuki ja esiopetusvuoden kertaaminen. Keräsin kunkin teeman alle muutaman tarkentavan kysymyksen (ks. liite 1), joista kaikki paitsi yksi oli suunnattu kaikille haastateltaville.

Keräsin tutkimukseni aineiston tammi-helmikuussa 2019. Valitsin tutkimukseeni tutkittavaksi erään pohjanmaalaisen kaupungin esi- ja alkuopetuksen opettajat. Valitsin tämän kaupungin ensisijaisesti sen perusteella, koska tiesin, ettei mahdollisten tutkimuskohteiden määrä tulisi olemaan liian laaja ja se olisi helposti rajattavissa. Rajasinkin tutkimukseni ulkopuolelle ostopalvelupäiväkodit sekä yksityiset koulut, jotta haastattelujoukko olisi sopivan kokoinen ja lähtökohdiltaan samankaltaisempi. Valikoin haastateltavat henkilöt sen mukaan, etteivät he olisi toisiinsa yhteydessä eli en esimerkiksi haastatellut samassa esiopetusryhmässä työskentelevää opettajaa ja ryhmässä käyvää varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, sillä halusin saada selville mahdollisimman puolueettomia ja monipuolisia käsityksiä. Tämän vuoksi valitsin haastateltavat myös eri puolilta kaupunkia.

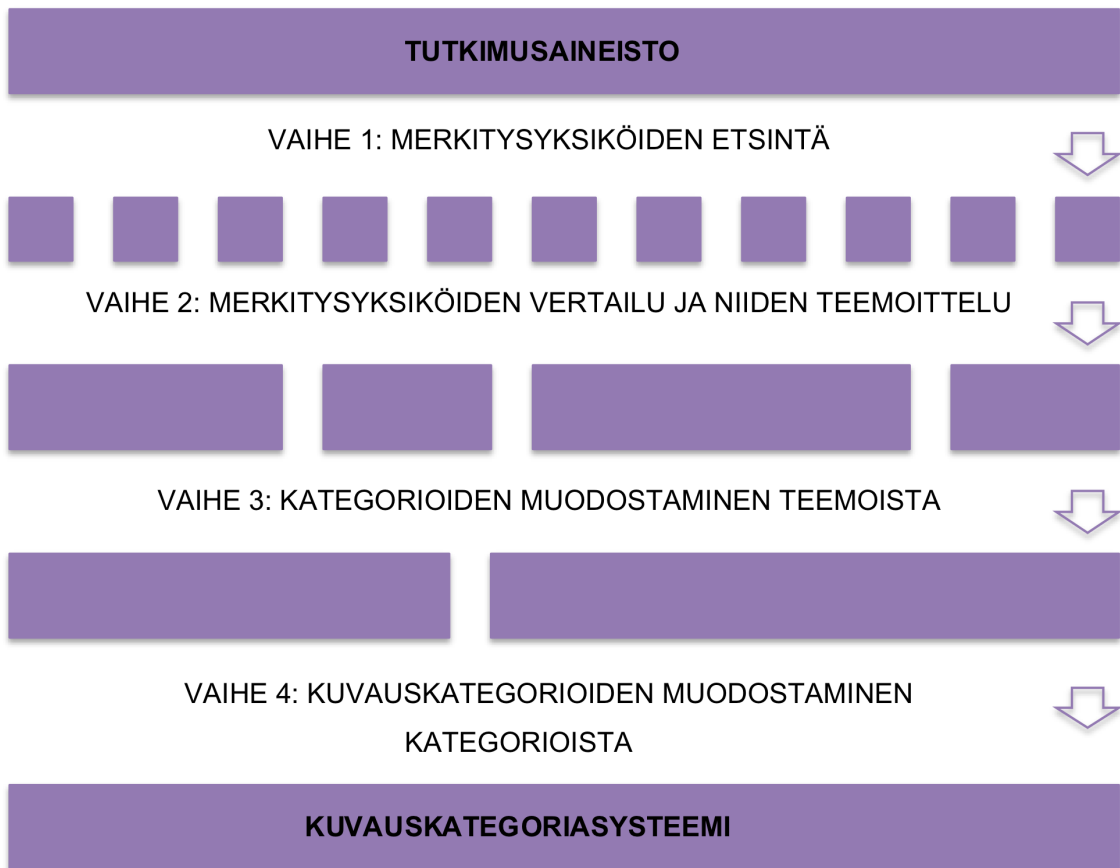
Otin ennen aineiston keruuta yhteyttä kaupungin varhaiskasvatuksen johtajaan ja koulutoimen johtajaan, joilta sain tutkimusluvut tutkimustani varten. Tämän jälkeen olin yhteydessä päiväkotien ja alakoulujen johtajiin ja rehtoreihin, joilta sain opettajien yhteystiedot. Lähetin haastateltaville opettajille sähköpostilla saatekirjeen, tutkimussuunnitelman ja haastattelukysymykset, joihin he saivat perehtyä ennen haastattelua. Haastattelin yhteensä kymmentä henkilöä: kolmea ensimmäisen luokan opettajaa, kolmea esiopettajaa, kahta varhaiskasvatuksen erityisopettajaa sekä kahta laaja-alaista erityisopettajaa. Sain suurimmalta osalta näiltä informanteilta vastauksen osallistumisesta melko nopeasti, mutta jouduin kuitenkin soittamaan osalle tiedustellakseni osallistumisesta. Sain tehtyä suurimman osan haastatteluista heille, jotka olin alun perin valikoinutkin, mutta muutaman jouduin vaihtamaan, koska en saanut heitä tavoitettua tai he eivät pystyneet osallistumaan. Kaksi tekemistäni haastatteluista toteutettiin kotonani ja loput haastateltujen työpaikoilla. Haastattelujen kestot vaihtelivat noin 15 ja 30 minuutin välillä. Nauhoitin haastattelut nauhurilla ja litteroin haastattelut sanatarkasti kirjalliseen muotoon heti jokaisen haastattelun jälkeen.

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Analysoin tutkimukseni aineistoa muun tutkimuksen tapaan fenomenografisesti. Fenomenografiselle analyysille ei ole yhtä selkeää toimintatapaa, mutta se pohjautuu kuitenkin melko vahvasti kvalitatiivisen analyysin yleisille tavoille. (Niikko 2003, 32). Yksi tällainen tapa on esimerkiksi analyysin käsittäminen kokonaisvaltaisena ja vaiheittaisena prosessina, jossa tehdään tulkintaa ja selvitetään merkityksiä yhtä aikaa monella tasolla. Tutkimusaineiston yksittäisiä vastauksia tarkastellaan yhdessä ja niistä muodostetaan kokonaisuus. (Häkkinen 1996, 39.)

Fenomenografinen analyysi on luonteeltaan aineistolähtöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 166) eli siinä teorian tulisi syntyä ja nousta aineistosta analyysin tuloksena. Tutkimusasetelma ja jo käytetyt käsitteet vaikuttavat kuitenkin tutkimuksen tuloksiin huolimatta siitä, että fenomenografinen analyysi etenee aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Tämä tarkoittaa tutkimukseni ja sen analyysin kannalta sitä, että aiemmat käsitykset ja tutkimus eivät olisi saaneet ohjata aineiston luokittelua ja tulkintaa, mutta ne vaikuttivat välttämättä esimerkiksi teemahaastattelun teemojen muotoutumiseen ja näin myös osittain saatuun tutkimusaineistoon.

Eri tutkijat ovat esittäneet fenomenografisen analyysin etenemiselle suunnan, joka voi jakautua joko kolmeen (ks. Uljens 1989; ks. Häkkinen 1996) tai neljään (ks. Niikko 2003) vaiheeseen. Sovelsin itse tämän tutkimuksen analyysissa Niikon (2003) nelivaiheista mallia, jonka esittelen seuraavaksi muodostamieni kuvioiden 3 ja 4 avulla.



KUVIO 3. Fenomenografisen analyysin vaiheet Niikkoa (2003) mukailten.

Fenomenografinen analyysi lähtee liikkeelle tutkimusaineiston huolellisella lukemisella ja siihen perinpohjaisesti perehtymisellä. Luinkin aineiston useita kertoja läpi samalla muistiinpanoja tehden ennen kuin ryhdyin tekemään varsinaista analyysia. Martonin (1994) mukaan analyysin alusta lähtien on tärkeää ymmärtää, ettei yksittäinen informantti ole analyysiyksikkö, vaikka hän käsittäisikin tutkittavan ilmiön usealla tavalla. Fenomenografisessa analyysissa informanttien väliset rajat hylätään ja keskitytään aineistosta nouseviin ilmaisuihin. (Marton 1994, 4428.) Tarkastelinkin informanttien vastauksia aluksi yleisesti ja vasta sen jälkeen niitä vertaillen.

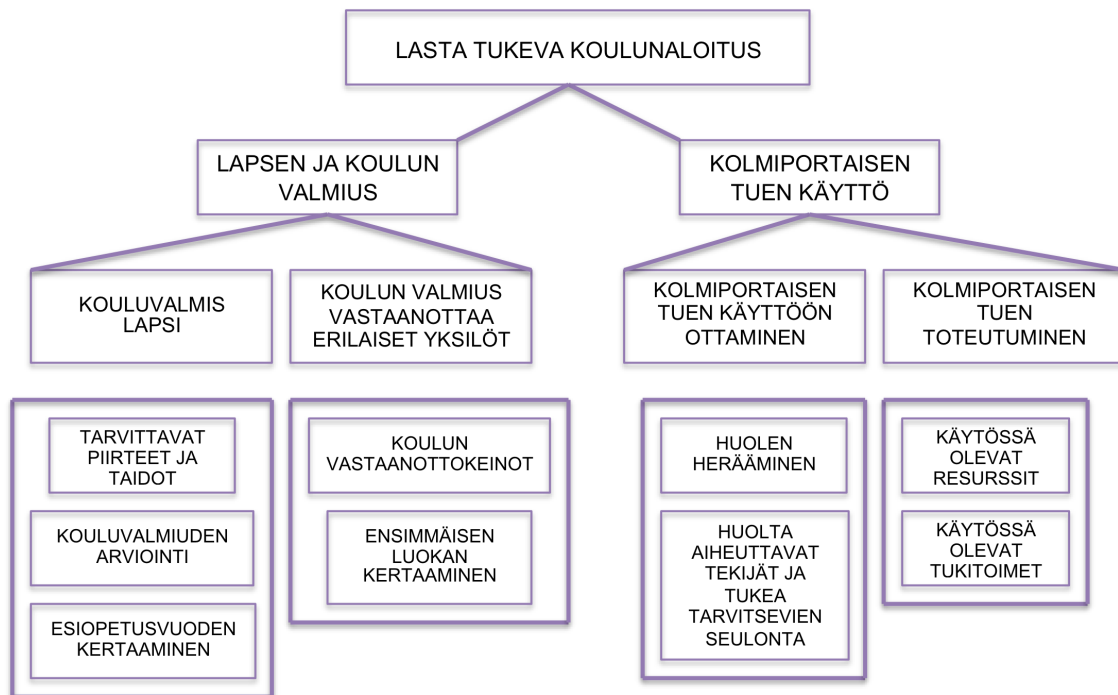
Analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyritään käsittämään informanttien kokonaiskäsitystä suhteessa tutkimustehtävään [Marton 1988] ja tutkimusaineistosta etsitään tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä merkitysyksiköjä (ks. kuvio 3). Nämä merkitysyksiköt toimivat seuraavan

vaiheen pohjana, jossa niistä pyritään löytämään eroja ja yhtäläisyyksiä sen suhteen, miten informantit ovat käsittäneet tutkittavan ilmiön (Marton 1994, 4428). Tämän vertailun päätteeksi merkitysyksiköistä muodostetaan teemoja (Niikko 2003, 34; ks. kuvio 3). Tässä tutkimuksessa teemoiksi muodostuivat *Tarvittavat piirteet ja taidot, Kouluvalmiuden arviointi, Esiopetusvuoden kertaaminen, Koulun vastaanottokeinot, Ensimmäisen luokan kertaaminen, Huolen herääminen, Huolta aiheuttavat tekijät ja tukea tarvitsevien seulonta, Käytössä olevat resurssit sekä Käytössä olevat tukitoimet* (ks. kuvio 4).

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kokoamaan kategorioita aiemmin muodostetuista teemoista (ks. kuvio 3). Kategorioiksi muotoutuivat *Kouluvalmis lapsi, Koulun valmius vastaanottaa erilaiset yksilöt, Kolmiportaisen tuen käyttöön ottaminen sekä Kolmiportaisen tuen toteutuminen* (ks. kuvio 4). Nämä kategoriat ovat selkeässä suhteessa toisiinsa sekä tutkittavaan ilmiöön. Tässä vaiheessa muodostuneita kategorioita kutsutaan alatason kategorioiksi. (Niikko 2003, 36.) Jokainen alatason kategoria selittää, miten informantit ovat kokeneet tutkittavan ilmiön (Niikko 2003, 36) ja miten nämä tulkinnot ovat teoreettisesti yhteydessä kategorioiden sisällä (Ahonen 1994, 146). Aineiston analyysi voidaan lopettaa tähän, mutta tutkimuksen tasoa nostaa ja sen tuloksia vahvistaa, jos alatason kategoriat voidaan yhdistää vielä edelleen ylätason kategorioiksi (Niikko 2003, 36; Ahonen 1994, 146). Analyysin neljännessä vaiheessa alatason kategorioita yhdistellään siis vielä ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi kuten minäkin tässä tutkimuksessa tein (Niikko 2003, 36; ks. kuvio 3). Kuvauskategorioiksi yhdistyivät *Lapsen ja koulun valmius sekä Kolmiportaisen tuen käyttö* (ks. kuvio 4).

Kuvauskategoriat ovat laaja-alaisia kuvauksia informanttien ilmausten keskeisistä merkityksistä ja ne voidaan Martonin [1988] mukaan nähdä tutkimuksen päätuloksina. (Niikko 2003, 37). Kuvauskategorioista koostetaan kuvauskategoriasysteemi, jonka avulla tulokset voidaan esitellä (Marton 1994, 4424). Kuvauskategoriasysteemi voi olla joko horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen (Uljens 1989, 47) sen perusteella, miten sen kuvauskategoriat ovat suhteessa toisiinsa. Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat määrittyivät horisontaalisesti. Horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi pitää yksittäisiä kuvauskategorioita yhtä tärkeinä (Uljens 1989, 47) ja kategorioiden välillä on ainoastaan sisällöllisiä eroja (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tutkimuksessani

tämä näkyi siinä, että informanteilla eli esi- ja alkuopetuksen opettajilla oli erilaisia käsityksiä samoista ilmiöistä, joita katsottiin tasavertaisina. Kuvauskategoriasysteemiä kuvaa käsitys *Lasta tukeva koulunaloitus* (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Analyysissa muodostunut kuvauskategoriasysteemi.

Esittelen kahdessa seuraavassa luvussa analyysissa saatuja tuloksia sitaattien eli haastatteluista poimittujen aineistolainauksien kautta. Joidenkin sitaattien kohdalla on ollut tarpeellista lyhentää tai katkaista vastausten tekstiä esimerkiksi aiheen vaihtuessa kesken lauseen, jolloin olen merkinnyt tämän merkein [--]. Tarkastelen tuloksia tässä vaiheessa yleisesti, joten sitaattien perään ei ole ollut tarkoituksenmukaista lisätä mitään tunnistetietoja. Näin myös informanttien anonymiteetti on tullut suojatuksi. Suurimmalta osin sitaateista ei selviä, onko kyseessä esiopetuksen vai alkuopetuksen vastaaja, mutta niissä kohdin, joissa koulutusasteen esilletuonti on ollut merkityksellistä, selviää myös opettajan kouluaste.

6 LAPSEN JA KOULUN VALMIUS

Lapsen ja koulun valmius on ensimmäinen analyysin tuloksena muodostuneista ylätasoon kategorioista eli kuvauskategorioista. Tämä kategoria pitää sisällään kahdenlaisia käsityksiä siitä miten kouluvalmius nähdään: nähdäänkö se lapsen kouluvalmiutena vai koulun valmiutena. Nämä alatasoon kategoriat koostuvat teemoista, jotka kuvaavat kummankin kouluvalmiuden näkemyksen keskeisiä ajatuksia ja käytäntöjä. Käsittelen tässä luvussa ensiksi lapsen kouluvalmiuteen liittyviä ja sen jälkeen koulun valmiutta koskevia näkemyksiä.

6.1 Kouluvalmis lapsi

6.1.1 Tarvittavat piirteet ja taidot

Kouluvalmis lapsi –kategoria koostuu informanttien käsityksistä kouluvalmiista lapsesta. Osa informanteista kuvasi kouluvalmiin lapsen sen mukaan, mitä piirteitä ja taitoja hänellä tulisi olla, kun taas osa kuvasi, millainen lapsi ei ole kouluvalmis. Sosiaaliset taidot sekä niihin lukeutuvat vuorovaikutustaidot ja kaveritaidot nousivat informanttien vastauksista merkittävimiksi kouluvalmiuden kriteereinä pidetyiksi piirteiksi ja taidoiksi. Sosiaalisista taidoista korostui etenkin tärkeys osata ottaa muut huomioon sekä toimia ryhmässä. Näitä taitoja pidettiin kouluvalmiuden pohjana eli niiden ainakin tulisi olla hallinnassa kouluun tultaessa:

” [–] tärkeämpiä on tavallaan ne sosiaaliset taidot, että osaat olla ryhmässä, sulla on hyvät kaveritaidot, sä osaat odottaa omaa vuoroa, toisten tunteiden huomioon ottaminen [–].”

”[–] pystyy toimimaan ryhmässä ja ottamaan huomioon muut lapset. Se on varmaan se perusta, jolle kaikki luodaan.”

”Silloin mun mielestä lapsi ei ole kouluvalmis mikäli hänen sosiaaliset taidot eivät ole vielä ikätasoisia tai käytös ei ole vielä kehittynyt sille asteelle.”

Kuten edellisestä sitaatista käy ilmi, osa informanteista piti kouluvalmiuden kannalta merkityksellisenä myös lapsen käytöksen sopivaa tasoa. Informanttien mukaan käytökseltään kouluvalmiin lapsen tulee pystyä säätelemään ja hallitsemaan omia tunteitaan ja tekemisiään:

"[--] olishan se tosi kiva, ettei ne löis ja potkis eikä kiroile ja sylje toisen päälle [--] et ei ihan tosta vaan rageta [--]."

"[--] ne itsesäätelytaidot [--] Et osaat hallita niitä tunteitas ja tekemistäs, se on aika tärkeä mun mielestä kans."

Itsesäätelyn ongelmat kuten aggressiivisuus nousivat esille useassa kohtaa haastatteluja ja ne käsitettiinkin yhdeksi tämän päivän suurimmista haasteista esi- ja perusopetuksessa. Itsesäätelytaitojen merkitystä korostettiin myös pettymysten siedossa eli kouluvalmis lapsi osaisi näissä tilanteissa hallita tunteitaan ja päästä niiden yli.

Informanttien mukaan sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn lisäksi lapsen omatoimisuus ja itsestä huolehtiminen kuuluvat tärkeäksi osaksi kouluvalmiin lapsen piirteitä ja taitoja. Koulussa lapsi on suuressa, usein yhden opettajan luokassa, joka poikkeaa monella tapaa esiopetusryhmästä. Lapset eivät saa siellä opettajan jatkuvaa huomiota ja ohjausta, ja heidän tulisi pystyä selviytymään aiempaa itsenäisemmin ja ottamaan vastuuta:

"[--] riittävä omatoimisuus. Että huolehtii omista tavaroistaan [--] Ja jos meillä on huomenna luistelua niin ehkä vois itse muistaa et huomenna on se luistelu [--]."

"Perustaidot et osaa syödä, pukea, riisua, ei tarvi äitiä ja isää koko ajan. Pystyy ottamaan vähä vastuuta omista asioistaan."

Samaten miten omatoimisuuden ja itsestä huolehtimisen taitojen kohdalla, koulun suuri luokka ja yhden aikuisen kuunteleminen vaikuttavat myös lapsen keskittymiseen. Ryhmäkoon ja aikuismäärän muutos vaativat lapselta entistä tarkempaa keskittymistä ja jaksamista tehtävien tekemiseen, ohjeiden kuuntelemiseen sekä oman vuoron odottamiseen:

"[--] keskittyminen tietysti, että kuinka jaksaa kuunnella, ohjeen vastaanottamiset ja yleensä, kun tehdään erilaisia tehtäviä niin sehän on sitten et jaksakko sä kuunnella, kuinka sä otat sen ohjeen vastaan, pystytkö sä siirtymään tehtävästä toiseen vai jäätkö sä aina jumittamaan siihen edelliseen, ettei pysty niinku vielä katsomaan eteenpäin. "

Vastausten perusteella lähes kaikki informantit pitivät opillisia taitoja merkittävänä kouluvalmiuden edistäjinä. Suurin osa heistä ei kuitenkaan nähnyt niiden kuuluvan samalla lailla osaksi kouluvalmiutta kuin muut aiemmin esiteltyt piirteet ja taidot, vaan heistä olisi riittävää, että koulun aloittavilla lapsilla olisi niistä jonkinlainen alustava käsitys. Informanttien mukaan opilliset taidot kehittyvät koulussa, mutta niiden alustavan osaamisen katsottiin kuitenkin edistävän oppimista:

”Akateemiset taidot ovat tärkeitä, mutta mun mielestä tavallaan toissijaisia. Koulussa lapsi oppii numeroita, kirjaimia oppii hallitumpaan kynäkäyttöön ja kielelliset valmiudet kehittyvät.”

”[--] olis tosi tärkeä, että tunnistais kirjaimet. Se on sellanen mikä ennustaa sitten lukemaan oppimista ja sitten lukukäsite olis hallussa jonkun verran kuitenkin, että osais jo vähän yhdistää lukumääriä ja numeroita [--].”

”[--] nää tälläset kognitiiviset taidot, tiedolliset [--] on oleellisia mutta, jos lapsella ei sillä tavalla ole mitään erityisvaikeutta taustalla niin kyllä mun kokemus on, että vaikka niillä olis viivettä vielä eskarivuoden aikana nii ne saa kyllä aika äkkiä siellä koulussa kiinni.”

Vielä yksi tärkeä alustaviin opillisiin taitoihinkin liittyvä kouluvalmiuden piirre oli informanttien mukaan lapsen kiinnostus ja motivaatio koulua ja oppimista kohtaan:

”[--] motivaatio ja kiinnostus oppia sitä uutta. Että se on sen kaiken A ja O, että lapsi haluaa oppia.”

”[--] kiinnostaa jo se oppiminen niin siitä tietää jo sitten, että se on kiinnostunut lukemaan oppimisesta ja kirjaimista ja tällaisista.”

Kiinnostus ja motivaatio käsitettiin siis sosiaalisten taitojen tavoin kouluvalmiuden perustaksi eli niiden tulisi ainakin olla olemassa koulun siirryttäessä. Kiinnostus yleisesti oppimista kohtaan kertoo informanttien mukaan kiinnostuksesta myös akateemisten taitojen oppimiseen ja kehittämiseen.

6.1.2 Kouluvalmiuden arviointi

Tarvittavien piirteiden ja taitojen lisäksi kouluvalmiutta lasta koskevissa käsityksissä keskityttiin myös kouluvalmiuden arvioinnin teemaan eli siihen, miten ja millä keinoin kouluvalmiutta arvioidaan. Vastausten mukaan informantit

pitivät havainnointia ja dokumentointia sekä erilaisia tehtäviä ja testejä parhaina kouluvalmiuden arviointimenetelminä. Esiopetuksen puolella kouluvalmiutta arvioitiin koulun aloittamista varten:

"[--] meilläkin on 3–4 aikuista jokaisessa ryhmässä töissä niin kaikki tekee havaintoja ja lastentarhanopettajat sitten vielä kirjaa niin kyllä me opitaan tuntemaan ne lapset niin hyvin ja niiden taidot, että me tiedetään kyllä hyvin tarkasti millä tasolla ne on, kun ne lähtee kouluun."

"[--] esikoulutehtävät, ne on monipuolisia ja niistähän näkee hyvin äkkiä syksyllä kans et kuka niistä selviytyy hyvin ja kenellä on haasteita ja melkein muutaman kerran näkee et ahaa nyt on haasteita tässä että katotaanpa varmaan jo seuraavan kerran onko samalla lailla."

"Kyllä se havainnointi meillä on et sitten kun jotain on niin katsotaan tarkemmin. Ja kyllä me edelleen tehdään sitä kontrolloitua piirrostarkkailua ja sit meillä on se 6-vuotispaketti, vanha. Kyl mä sitä, jos oon yhtään epävarma jonkun kohdalla niin sitten käytän, että mitenäs nää menis."

Havainnointi käsitettiin arkipäivän havainnointina muun toiminnan ja opetuksen lomassa ja tehtävien teettämisen koettiin helpottavan sekä nopeuttavan kouluvalmiuden selvittämistä. Informantit nostivat tässä yhteydessä esille myös haasteen siinä, että kaupunki oli linjannut, ettei esiopetuksessa tule enää käyttää varsinaisia kouluvalmiustestejä. Esiopettajien on pitänyt itse kehitellä uusia keinoja tähän, mutta he hyödyntävät kuitenkin joskus tapauskohtaisesti aiemmin käytössä olleita konkreettisempia testaus- ja selvitysmahdollisuuksia kuten edellisestä sitaatista käy ilmi. Vaikka informanteista erilaiset tehtävät ovat yksi hyvä arviointikeino, kouluvalmiuden arvioimisen pääpainon esitettiin kuitenkin olevan päivittäisellä havainnoinnilla ja dokumentoinnilla, joiden avulla pysytään perillä siitä, missä vaiheessa lapsen valmiuksien kehittyminen on, miten se on edennyt ja mitä sen eteen pitää vielä tehdä.

Koulun alkaessa lapsen kouluvalmiutta ei informanttien mukaan enää varsinaisesti arvioida, vaan sen lähtötasoa selvitetään havainnoinnin ja testien avulla:

"Sit ne käytännön taidot on semmosia, mitkä oikeestaan tulee niinku et luokanopettaja sitten havainnoi niitä silloin ensimmäisten viikkojen aikana [--]"

"[--] ryhmätestejä hahmottamisesta, kielellisistä taidoista, matemaattisista taidoista, ohjeiden kuuntelusta. Ja sitten on ihan yksilötestejä missä arvioidaan ja katsotaan puhetta, onko puheongelmia, muistia, myöskin tämmöistä ohjeiden mukaan toimimista. [--] näitten pohjalta lähdetään sitten

miettimään lapselle sopivaa opetustyyliä, istumapaikkaa, läksyjen määrää, lisätuen tarvetta.”

Havainnoimalla ja tekemällä lähtötasotestit pystytään saamaan merkityksellistä tietoa lapsesta ja hänen valmiuksistaan, minkä perusteella opetusta voidaan suunnitella vastaamaan hänen tarpeitaan ja ottamaan huomioon esimerkiksi mahdollisen lisätuen tarpeen.

6.1.3 Esiopetusvuoden kertaaminen

Tämä viimeinen *Kouluvalmis lapsi* –kategorian teema koskee esiopetusvuoden kertaamisen syitä, vaikutuksia ja mahdollisuuksia. Informanttien näkemykset esiopetusvuoden kertaamisesta jakautuivat kahtia: osa piti sitä mahdollistajana, kun taas osa oli muiden vaihtoehtojen kannalla. Kertaamista hyvänä vaihtoehtona pitävät informantit käsittivät kouluvalmiuden myös lapsen henkilökohtaisena kouluvalmiutena ja kertaamisen syiksi nostetut seikat liittyivätkin kouluvalmiuden puutteeseen. Muutamia kertaamisen syistä olivat samoja kuin ne, jotka mainittiin jo kouluvalmiuteen tarvittavien piirteiden ja taitojen esittelyn kohdalla:

”[--] ettei oo minkäänlaista mielenkiintoa tavallaan heränny niihin kouluaisoihin, ei oo yhtään kirjaimista ja numeroista, tavallaan ei osoita merkkiä sellasesta et olis niinku kouluvalmis, olis itsenäinen ja pystyis huolehtimaan tavaroistaan ja muista [--]”

”Se keskittymiskyky et jos ei sitä oo vielä. Jos ei todellakaan jaksa istua paikallaan ollenkaan.”

”[--] se leikki on vielä niin tosi tärkeätä eikä yhtään sitten kiinnosta ne kouluasiat ja tämmösiensä akateemisten taitojen oppiminen.”

Kuten edellä olevassa sitaatissa mainitaan, koulusta kiinnostumisen ja oppimisen sijaan ei-kouluvalmis lapsi voi olla vielä hyvin kiinni leikissä ja leikin maailmassa. Myös keskittymiskyvyn ja jaksamisen vähyyks voivat olla perusteita kertaamisen harkintaan.

Edellisten syiden lisäksi informantit esittivät sen voivan vaikuttaa kertaamiseen päätymiseen, mihin aikaan vuodesta lapsi oli syntynyt. Heidän mukaansa loppuvuodesta syntyneiden lasten kohdalla esiopetusvuoden kertaaminen voisi tulla kyseeseen, sillä he voivat olla verrattain hyvinkin pieniä

verrattuna alkuvuodesta syntyneisiin, jolloin heidän fyysinen jaksamisensakin saattaa olla heikkoa:

”[--] ne lapset, jotka on ihan sieltä loppuvuodesta syntyneitä niin siellä on usein sellasia lapsia sitten, että jo se fyysinen jaksaminen, ei kerta kaikkiaan vaan jaksa istua niin kauaa.”

”[--] joskus on kyllä niin, että loppuvuoden lapsilla on vähän hankalampi aloittaa se koulu et ne on jotenkin vielä niin pieniä siinä kasvussaan et jotenkaan niillä ei riitä voimat ja ne on niin väsyneitä et ne ei vaan jaksa vastaanottaa sitä kaikkea mitä koulussa tulee.”

Tästä päästään taas esiopetuksen ja ensimmäisen luokan väliseen eroon: koulu vaatii lapselta paljonkin enemmän kuin esiopetus. Kuitenkin oli lapsi sitten syntynyt alku- tai loppuvuodesta, joissain muissakin tapauksissa informanteista olisi hyvä, että lapsi kasvaisi ja kypsyisi vielä vähän lisää, jotta hänen koulun aloituksensa lähtisi sujuvasti käyntiin:

”[--] joskus voidaan päätyä siihen lykkäykseen sillä perusteella, että vielä saa varmuutta siihen suomen kielen oppimiseen ja ehkä muutenkin sitten sellasta itseluottamusta ja sellasta.”

”[--] kyllä mä luulen et osalla lapsista olis kyllä niinku periaatteessa se koulutie lähteny paljon kivemmin käyntiin, jos ne olis vaikka sen eskarin käynny uudelleen.”

Suomi toisena kielenä eli S2-lasten kouluun aloitusta voidaan menetellä hieman eri tavoin kuin äidinkielenään suomea puhuvien kohdalla, mutta myös heidän kohdallaan voitiin informanttien mukaan harkita esiopetusvuoden kertaamista, jotta he olisivat henkisen puolen lisäksi myös kielellisesti valmiita koulun alkuun. Myös lapset, jotka ovat olleet paljon poissa esiopetusvuoden aikana tai joille esiopetus on ensimmäinen kosketus varhaiskasvatukseen, voivat tarvita lisäkypsymistä tai –toistoa.

Informantit toivat esille hyviä kokemuksiaan esiopetusvuoden kertaamisesta eikä heidän mukaansa kertaamisesta ollut ollut kenellekään lapselle haittaa, päinvastoin. Kertaamisen ansiosta lapsen valmiudet pääsivät vahvistumaan ja näin hänen oli kaiken kaikkiaan helpompi ja mukavampi aloittaa koulu. Tästä huolimatta informantit olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, ettei päätöstä esiopetusvuoden kertaamisesta tule tehdä liian helposti vaan sille tulee olla painavat perusteet:

”Hyvä asia, silloin kun se on perusteltua ja siinä on painavat kriteerit taustalla. Sieltä löytyy yhteinen luokanopettajan, erityisopettajan, koulupsykologin, mahdollisesti kuraattorin, erilaisten terapeuttien, fysioterapeutin, toimintaterapeutin lausuntoja, kun se moniammatillisesti mietitään. Ja silloin, jos tämä koko moniammatillinen yhteistyöryhmä päätyy siihen, että kertaaminen on hyväksi niin kyllä se sitten varmasti on hyväksi.”

”Se pitää katkoa kokonaisuutena se tilanne, ettei sitä voin vaan, että no jos se ei osaa sitä tai tätä.”

Esiopetusvuoden kertaamista harkittaessa tuli siis heistä pohtia kertaamisen todellista tarkoitusta ja vaikutusta. Lapsen huoltajat tekevät viimeisen päätöksen siitä, kertaako heidän lapsensa esiopetuksen, mutta päätöksenteossa on mukana useita alan ammattilaisia, jotka yhdessä punnitsevat kertaamisen perusteita ja hyötyjä.

6.2 Koulun valmius vastaanottaa erilaiset yksilöt

6.2.1 Koulun vastaanottokeinot

Koulun valmius vastaanottaa erilaiset yksilöt –kategoria kuvaa informanttien käsityksiä kouluvalmiudesta koulun valmiuden näkökulmasta. Näiden käsitysten mukaan lapsi aloittaa koulun heti esiopetusvuoden jälkeen ja koulu ottaa lapset vastaan sellaisina kuin he silloin ovat. Kouluvalmiuden koulun valmiutena käsittäneiden informanttien mukaan lapset siirtyvät esiopetuksesta kouluun riippumatta heidän lähtökohdistaan. Informanteista kouluilla on tai tulee olla kaikille lapsille sopivat ja riittävät tukiresurssit, jotka takaavat heille sujuvan koulunaloituksen ja etenemisen:

”[--] se on kouluvalmis silloin kun se tulee sinne kouluun, sillä lailla se sinne kouluun otetaan. Sellaisena se tulee ku se tulee. Sitten yritetään parhaan mukaan niinku selvitä.”

”[--] esikoulun käynyt lapsi on oikeestaan aina kouluvalmis. [--] Koulun pitää vaan osata vastaanottaa se sopivien tukiresurssien kanssa.”

Merkittävimpanä lasten oppivalmiuksia sekä heidän kehitystään edistävänä keinona mainittiin sopivan opetus- ja luokkamuodon löytäminen:

”Jos lapsella on puutteellinen kielitaito niin valmistava luokka ottaa sit vastaan.”

”[--] jos tiedetään, että on menossa pienluokalle niin sitten mä jo melkein pistäisin kouluun, koska sitten pienluokalla on erityisopettaja vastassa ja se on taas ammatti-ihminen lapselle, joka on tulossa sinne.”

Tämän perusteella jokaiselle lapselle on oma paikkansa koulussa, jossa he saavat tarvitsemansa tuen. Valmistavalla luokalla ja opetuksessa S2-lapset oppivat ja vahvistavat kielitaitoaan, jotta he pystyisivät opiskelemaan suomen kielellä sekä pääsisivät näin enemmän samalle viivalle muiden oppijoiden kanssa. Pienluokat nostettiin esille hyvänä mahdollisuutena niille lapsille, jotka tarvitsevat lisätukea ja –ohjausta koulun alkuun. Kuten jälkimmäisessä edellä esitetyistä sitaateista ilmenee, tällaiset lapset voidaan hyvillä mielin laittaa suoraan kouluun, jos he pääsevät pienluokalle.

6.2.2 Ensimmäisen luokan kertaaminen

Tämä teema koostuu informanttien näkemyksistä ensimmäisen luokan kertaamisesta esiopetusvuoden sijaan. Koulun valmiutta puolella painottavat informantit eivät pitäneet esiopetusvuoden kertaamista järkevimpänä ratkaisuna, vaan esittivät muita vaihtoehtoja lapsen kehityksen ja oppimisen tueksi. Informanteista oli tärkeintä ja merkityksellisintä, että lapsi saa tarvitsemansa tuen heti koulun alkaessa:

”[--] jos lapsi saa tarvitsemaansa tukea sieltä jo vuoden alusta tarpeeksi niin mun näkemyksen mukaan olisi järkevämpää kerrata se ykkösen.”

”[--] päiväkotia ei ole mikään säilytyspaikka et koulun tehtävä on ottaa vastaan erilaiset oppijat. Usein lapsi hyötyy enemmän siitä, että pääsee pienluokalle tai tukitoimien kanssa kouluun. Voi sitten esimerkiksi kerrata sen ekaluokan. Eli silloinhan se vahvistaa kouluvalmiutta eikä sitä valmiutta et miten ollaan eskarissa”

Esiopetusvuoden kertaaminen näyttäytyi joillekin informanteista hieman tarpeettomana, sillä heistä lasten kouluvalmius kehittyi paremmin koulussa sopivien tukikeinojen avustuksella. Kaikki informantit eivät olleet kuitenkaan täysin kertaamisen ajatusta vastaan, sillä he esittivät ensimmäisen luokan kertaamisen mahdollisuutena kehittää kouluvalmiuden puutteita:

”[--] kun hän kertaisi uudestaan sen ekaluokan ja aloittaisi uudestaan niin hänellä olisi jo pohjatieto mihin se uusi tieto tarttuis, jolloin hänelle se loppu koulunkäynti tulisi olemaan helpompaa.”

Vastausten mukaan samoin kuten esiopetusvuoden kertaamisen kohdalla, myös ensimmäisen luokan kertaamista pohdittaessa tulisi miettiä lapsen parasta kaikista suunnista. Kertaamisen vaikutusten nähtiin painavan kertaamisen harkinnassa erityisesti lapsen itsetunnon ja kaverisuhteiden kohdalla:

”[--] jos sä lähdet hyvin hatarilla pohjilla ekaluokalta tokaluokalle niin sä tulet aina laahaamaan siellä luokan perässä ja se on nähty ihan konkreettisesti kuinka se vaikuttaa sen lapsen itsetuntoon, kun hän huomaa että hei muut lukee kirjaa ja mä yritän saada vasta sanasta selvää tai että muut kirjoittaa tarinaa ja mä yritän saada vasta sanoja paperille. [--] Niin se kuorma sillä oppilaalla, se lapsi ajetaan ihan ääri rajoille, jos se laitetaan eteenpäin sellaisilla vajavaisilla tiedoilla ja taidoilla.”

”Se on helpompi ehkä sitten kerratakin se ykkönen, siellä on monella on siellä eskarissa kavereitakin vielä, jotka tuntee hyvin ja jotka sieltä tulee.”

Lasten itsetunto ei siis välttämättä kehity positiivisesti, jos he joutuvat siirtymään toiselle luokalle heikoilla valmiuksilla. Ensimmäisen luokan kertaamisen ansiosta lapset voisivat saada tarvitsemiansa onnistumisen kokemuksia ja koulukäynti voisi sujuvoitua. Kaverit merkitsevät lapselle paljon, joten infomanteista olikin tärkeää pohtia myös sitä, etteivät lapsen kaverisuhteet kärsisi ja lapsi sopeutuisi uuteen luokkaansa hyvin.

7 KOLMIPORTAISEN TUEN KÄYTTÖ

Kolmiportaisen tuen käyttö on toinen analyysissa muotoutuneista kuvauskategorioiden. Tämä kategoria koostuu kahdesta alatasen kategoriasta, *Kolmiportaisen tuen käyttöön ottaminen* ja *Kolmiportaisen tuen toteutuminen*, jotka taas jakautuvat niitä täsmentäviin teemoihin. Tarkastelen tämän luvun alkuun tuen käyttöön ottamisen näkökulmaa, jonka jälkeen käsittelen näkemyksiä tuen toteutumisesta.

7.1 *Kolmiportaisen tuen käyttöön ottaminen*

7.1.1 Huolen herääminen

Kolmiportaisen tuen käyttöön ottaminen –kategoria koostuu informanttien käsityksistä kolmiportaisen tuen käyttöön ottamisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Käyttöönoton kohdalla keskitytään enimmäkseen tehostettuun ja erityiseen tukeen siirtymiseen. Kategoria jakaantuu kahteen teemaan, joista ensimmäinen kuvaa sitä, miten ja milloin huoli tuen tarpeesta herää ja miten siihen reagoidaan.

Informantit olivat pääsääntöisesti yhtä mieltä siitä, että kolmiportainen tuki tulee ottaa käyttöön herkästi ja heti, kun herää huoli lapsesta ja hänen kehityksestään ja oppimisestaan. Huoli voi herätä missä vaiheessa lapsen päiväkotij- ja koulupolkua vain, ja se voi herätä niin lapsen huoltajilla kuin esiopetuksen tai koulun henkilökunnallakin:

”Meillä on sellainen periaate, että me otetaan melko nopeasti ja helposti se käyttöön. Eli heti silloin kun herää huoli jostain.”

”Useimmiten se lähtee se prosessi lähtee joko vanhempien tai henkilökunnan huolesta.”

”Hetimit, kun havaitaan ensimmäisiäkin vaikeuksia eli tietenkin kun koulu alkaa niin siinä annetaan lapselle ensiksi jonkun aikaa sopeutua

kouluympäristöön, koulumaiseen opetukseen, kavereihin, luokkatilaan, opettajaan, aikuisiin. Mutta kaikista kraaveimmat tapaukset tulee heti ensimmäisten viikkojen aikana esille.”

Koulun aloitus on lapselle suuri muutos, joten sopeutuminen kaikkeen uuteen vie jonkin aikaa. Sopeutumisen jälkeen pystyy paremmin näkemään, kenellä on oikeasti tuen tarvetta. Informantit käsittivät riittävän sopeutumisajan hieman eri tavoin: joku puhui muutamista viikoista, joku parista kuukaudesta, joku taas jopa koko syyskaudesta. Kuitenkin kuten edellisestä sitaatista käy ilmi, vahvimmin tuen tarpeessa olevat lapset tulevat usein huomatuksi jo heti koulun aloituksen alkumetreillä. Sama pätee myös esiopetuksen puolella. Informanttien mukaan tuen papereita ryhdytään täyttämään ensimmäisen huolen herättyä tai tuen tarpeen kasvettua. Tarkkailemalla ja dokumentoimalla tuen vaikutusta pystytään tekemään ratkaisuja jatkoon kannalta:

”Jos tuntuu että lapsi tarvii säännöllisesti niinku näitä muitakin tukitoimia niin sitten tehdään ne tehostetun tuen paperit lapselle ja seurataan sitten miten se lähtee siitä sitten menemään.”

Jos kuitenkin tiedetään ennalta, että joillakin lapsilla on jo jonkinlaiset tuen tarpeet ja paperit esiopetukseen tai kouluun tultaessa, voidaan tukimenettelyjä alkaa suunnittelemaan ja toteuttamaan saman tien:

”[--] jos on ollut haasteita ja on tehty jo jotain papereita niin sittenhän vaan jatketaan sitä prosessia.”

Informantit pitivät esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä hyvin tärkeänä jo ennen kouluun siirtymistä, sillä sitä toteuttamalla opettajat voivat päästä yhteisymmärrykseen siitä, millä tasolla lapsen tuen tarve on ja mitä koulun puolella tulisi ottaa huomioon lapsen aloittaessa koulun.

7.1.2 Huolta aiheuttavat tekijät ja tukea tarvitsevien seulonta

Tämä teema keskittyy huolta aiheuttaviin tekijöihin sekä siihen, millä keinoilla tulentarpeiset lapset huomataan ja seulotaan. Informanttien mainitsemat eniten huolta aiheuttavat tekijät ja tuen käyttöönoton syyt olivat pitkälti samoja kuin ei-kouluvalmiin lapsen kuvailun kohdalla eli esiin nostettiin etenkin tunne-elämän ja käytöksen ongelmat, sosiaalisten taitojen hankaluudet sekä keskittymiskyvyn ja sinnikkyiden heikkous:

"[--] käyttäytyvät aggressiivisesti oppilaita, aikuisia kohtaan, eivät pysty olemaan hetkeäkään paikoilla, eivät pysty olemaan hiljaa, eivät pysty edes sitä viittä minuuttia olemaan kommentoimatta tai huutelematta tai muuta luokassa."

"[--] tosi paljon heikentynyt se lasten keskittymiskyky. Se tavallaan pitkäjänteisyys ja sinnikkyys yrittää niin se et, jos joku ei onnistu et jaksais niinku tehdä sitä ja harjoitella uudestaan. Et helposti on sillä tavalla et luovuttaa."

"Tulee koko ajan riitaa ja koko ajan pitää selvittää tai sitten kaikissa peleissä, jos häviää niin saa kauheita raivareita."

"[--] paljon näitä lastensuojelujuttuja mitkä sanotaanko et viisikin vuotta sitten oli tosi harvassa, niin nyt saa olla joka vuosi näiden asioiden kanssa tekemisissä. Ehkä siihen liittyvät ne tunnepuolen ongelmat sitten."

Muutama informantti mainitsi erikseen hankalat perheolosuhteet ja lastensuojeluasiat yksinä mahdollisina vaikuttajina lasten tunnepuolen ongelmiin ja vaikeuksiin. Oppimisen vaikeuksia ei mainittu suoraan suurimpina tuen aloittamisen syinä, mutta niiden koettiin olevan yhteydessä edellä mainittuihin yleisempiin tekijöihin.

Samoin kuin kouluvalmiuden testaamisen ja toteamisen kanssa, myös tuen tarvetta selvitettiin erilaisin testein ja tehtävin sekä ennen kaikkea päivittäisen havainnoinnin ja dokumentoinnin kautta:

"Se on se havainnointi ehkä siinä sen huomaa niitä tehtäviä tehdessä ja kaikessa mitä me täällä tehdäänkään, motoriikassa ja sosiaalisissa suhteissa, miten ottaa vastaan ohjeita ja osaako toimia niiden mukaan. Ehkä se siinä käytännössä tulee sitten. Kyllä se havainnointi on vaan se tärkein ja siitä sitten toi dokumentointi pitäis aina seurata."

"No kyl ne varmaan siinä arjessa, hyvin monella tavalla pistää silmään sitten. Riippuu mitä se huoli on, mitä se tuen tarve on. Jos esimerkiksi on lapsia, joilla on kielellistä erityisvaikeutta, niin sehän on aika helppo huomata, ettei lapsi ymmärrä, lapsi ei itse pysty tuottamaan puhetta, ei pysty kertomaan. Ne heijastuu vuorovaikutukseen, ne heijastuu tosi moneen. Sitten on lapsia, joilla on tarkkaamattomuutta, keskittymättömyyttä, tällaisia neurologistyyppisiä huolenhäiviä niin kyllä nekin näkyy aika pian siellä ryhmän arjessa [--]."

Yksin havainnoidessaan esi- ja alkuopetuksen opettajat tekevät havaintoja omasta näkökulmastaan ja siksi informanteista olikin tärkeää hyödyntää myös kollegojensa näkökulmaa ja asiantuntijuutta tukea tarvitsevien seulonnassa. Esiopetuksen puolella työskennellään pääsääntöisesti tiimissä, jolloin kollegojen avun hyödyntäminen on osa päivittäistä arkea ja työtä, kun taas koulun puolella

luokanopettaja on usein yksin, jolloin hänen tulee pyytää lisäapua ja –tukea tarvittaessa. Informantit esittivät, että kollegojensa avulla he pystyvät havainnoimaan lapsia ja luokkaa tarkemmin ja yhteistyön seurauksena on mahdollista saada laajempi näkemys lasten tuen tarpeesta ja laadusta:

”Kyllä just se et on koulutettu henkilökunta ja kaikki tiimissä tietää et havainnot kerrotaan toisille ja varsinkin vuoden alussa ja oikeestaan koko vuoden toimitaan niin et on mahdollisuus tarkkailla lapsia tarkemmin. [-] Ja tänä vuonna on ollut niin, että kuraattori ja psykologi on myös ollu hyvin varhaisessa vaiheessa syksyn alussa meillä tässä.”

”Myös sitä, että erityisopettaja on siellä luokassa ja havainnoi sitä tilannetta yhdessä luokanopettajan kanssa. Joskus niin, että erityisopettaja pitää tuntia ja opettaja itse havainnoi sieltä ja katsoo, että mitä kaikkea siellä takapenkillä tapahtuukaan sinä aikana kuin pitäisi kuunnella opetusta. Aika silmiä avaavaa on joskus ollut tällöinen homma.”

7.2 Kolmiportaisen tuen toteutuminen

7.2.1 Käytössä olevat resurssit

Alatason kategoria *Kolmiportaisen tuen toteutuminen* kuvaa informanttien käsityksiä siitä, miten kolmiportainen tuki toteutuu esi- ja alkuopetuksessa. Sen teemoissa käy ilmi myös moniammatillisen yhteistyön merkitys ja vaikutus tuen toteuttamiseen ja toteutumiseen. Tässä teemassa esitetään esiopetuksen ja koulun käytössä olevia resursseja ja niiden toteutumista.

Informantit kokivat, että aiemmilla tiedoilla lapsen tuen tarpeesta oli suuri merkitys sille, miten tukea saadaan toteutettua esi- ja alkuopetuksessa. Oikeanlaisen tuen selvittäminen ja papereiden tekeminen vie oman aikansa, joten mitä enemmän oli valmiina, sitä parempi. Etenkin koulun puolella pidettiin erityisen merkityksellisenä sitä, että esiopetuksessa oltaisiin aloitettu tukiasioiden hoitaminen, sillä vain tukipapereiden avulla lapsi saa tarvitsemaansa tukea ja luokkaan saadaan mahdolliset tukihenkilöt heti lukuvuoden alusta alkaen:

”Kyllä sitä toivoo, että olis tehty mahdollisimman paljon, koska sen mukaan sitä resurssia sinne luokkaan saadaan, että kuinka monta paperilasta ja montako on tehostetussa tuessa ja montako erityisessä tuessa. Jos siellä päiväkodissa oo tehty niitä papereita niin silloin me ei tiedetä mitä sitten on.”

”Olis hirmu hyvä, että niinku ne lapset, joilla on oikeesti ollu esikoulussa niitä ongelmia et ne olis jo siellä kirjattu ylös ja tehty se pedagoginen arvio ja tietenkin, jos se on siellä vielä siirretty tehostettuun tukeen niin sehän tarkoittaa meillä sitä, että me saadaan jo heti silloin syksyltä se resurssi siihen lapseen.”

”[--] vaikka me ei tehdä niitä papereita koulua varten vaan me tehdään sitä lasta varten mutta kun me tiedetään myös se koulun tilanne, että kun me saadaan ne paperit tehtyä niin myös luokka saa sen avustajan. Ja sitten totta kai kun se avustaja on siellä niin siellä on sille lapselle apu.”

Myös osa esiopetuksen puolelta toi esille tiedostavansa varhaisen tuen papereiden teon merkityksen niin lapsen kokonaisvaltaisen tuen saamiselle kuin myös sitä kautta luokan toimivuudelle. Koulun toive tuen papereiden täytöstä koettiin kuitenkin paikoitellen hieman painostavanakin:

”Aika helposti nykyään otetaan kolmiportainen tuki käyttöön, koska opettajilta koulusta on esimerkiksi tullut hyvin vahvaa painostusta siihen, että ottakaa äkkiä, miksi ette ole kirjoittaneet, kirjoittakaa mieluummin suurin piirtein turhaan, no ei ny voi sanoa että turhaan, mutta kirjoittakaa herkästi. Tämmöisiä ohjeita ollaan sanottu. Et sitä tukea pystyy sitten purkamaan, jos lapsen taidot menee eteenpäin.”

Samaten miten tuen portailla sanottiin liikuttavan eteenpäin tuen tarpeen lisääntyessä, niillä voitiin liikkua myös taaksepäin, jos tuen tarve vähenee tai loppuu. Osa informanteista mainitsi täyttävänsä tuen papereita joissain tapauksissa jo ennakkoon sillä ajatuksella, että ne ovat sitten heti tarvittaessa valmiit ja niitä pystyy muokkaamaan ja purkamaan tilanteen muuttuessa.

Kuten edellä jo esitettiin, esi- ja alkuopetuksessa tapahtuva tuen toteutuminen ja siihen tarvittavat resurssit määräytyvät pitkälti tuen papereiden mukaan. Eli se, mitä papereihin on kirjattu, on velvoittavaa ja sen pitäisi toteutua:

”No sehän on velvoittavaa mitä me kirjataan sinne. Et sen takia on just tosi tärkeää et me pyritään kirjaamaan ne lyhytaikaiset tavoitteet mahdollisimman konkreettisiksi, että niitä pystyy myös sitten jollain tasolla ees toteuttamaan siellä arjessa. Kyllä se on tosi hektistä tänä päivänä, kun ryhmät on tosi isoja ja samassa ryhmässä voi olla todella paljon näitä tuen tarvitsijoita plus sitten voi olla esimerkiksi tosi paljon näitä S2 –lapsia, jotka tuo myös tavallaan sellaisen oman haasteen arkeen. Et vaikka heillä ei olis mitään kolmiportaisen tuen papereita tehty niin kyllä ne tarvii tosi paljon tukea kuitenkin. Mutta se tuki on käytössä, mä sanoisin, niin paljon kuin henkilökunta pystyy tavallaan antamaan sitä tukea.”

Velvoittavuuden vuoksi tuen papereihin ei sanottu kirjattavan turhan laajoja tavoitteita, jotta tarvittavan tuen olisi mahdollista toteutua. Osa informanteista ilmaisi kuitenkin huolensa siitä, ettei kaikki papereihin kirjattu aina kuitenkaan toteudu esimerkiksi sairaustapauksissa, jolloin ryhmän tai luokan ”lisähenkilö”, kuten avustaja tai resurssiopettaja, menee paikkaamaan poissa olevaa työntekijää. Kuten edellisessä sitaatissa käy ilmi, ryhmässä tai luokassa voi olla kolmiportaisen tuen lisäksi myös muunlaisen tuen tarvetta, johon ryhmän henkilökunnan tulisi vastata. Pari informanttia vierasti myös erityiseen tukeen siirtämistä kovin aikaisessa vaiheessa ja oli sen puolella, että erityisen tuen paperit tuli tehdä vain pakottavassa tarpeessa, sillä he eivät olleet varmoja resurssien riittävydestä. Näistä seikoista huolimatta tuki oli informanttien mukaan käytössä niin vahvasti kuin vain mahdollista.

7.2.2 Käytössä olevat tukitoimet

Tämä teema muodostuu esi- ja alkuopetuksessa käytössä olevista tukitoimista. Tähän liittyen informantit toivat esille niin opettajan yksin kuin myös moniammatillisella yhteistyölläkin mahdollistettavia ja käytettäviä tukitoimia. Moniammatillista keskustelua pidettiin sopivien tukimuotojen ja -toimien löytämisen kannalta erityisen tärkeänä. Osassa vastauksista informantit mainitsivat pystyvänsä pyytämään apua ja tukea kollegoiltaan ja muilta alan ammattilaisilta. Joskus nämä saattoivat tulla myös ryhmään tai luokkaan asti:

”[--] erityisopettajalta haetaan apua ja sitten kielivaikeuksissa, jos on maahanmuuttajaoppilaita niin on S2 -opettaja, joka ottaa sitten.”

”Sitten meillä on samanaikaisopetusta jonkun verran alkuopetuksessa. Pari kertaa viikossa suurin piirtein pystytään ottamaan et on niinku kaks opettajaa samaan aikaan ja sitten on vielä erikseen erityisopettajan resurssia kuitenkin enemmän laitettu ykkösluokkalaisille et on useampi tunti viikossa kuin vähän isommille. [--] on ne lukuryhmät et sitten se just saa sen lukuryhmän mikä sen lapsen taitoon olis niinku sopiva. [--] Ettei tarvi yksin olla vastaamassa siitä koko ryhmästä.”

Lukuryhmiin jaon nähtiin auttavan ja tukevan sekä oppilaita että opettajia: oppilaat saivat oman tasoisessaan ryhmässään heille sopivaa tukea ja opettajat saivat keskittyä samantasoisien ryhmien opetukseen ja tukemiseen.

Samanaikaisopetuksen sekä erityisopettajan ja S2 –opettajan antaman tuen lisäksi yhtenä merkittävämpänä tukitoimena pidettiin koulunkäynninohjaajaa ja avustajaa. Heidän esitettiin voivan olevan yhtä tuentarpeista tai sitten koko ryhmää tai luokkaa varten riippuen tarvittavasta avusta ja tuesta:

”[--] on ihan avustajia, parikin voi olla jossain ryhmässä, että ne saa yksilöllistä tukea, kannustamista, kehumista ja harjaannuttamista niissä asioissa missä ne tarvii.”

Informantit kokivat koulunkäynninohjaajan ja avustajan helpottavan ryhmän tai luokan toimintaa ja lasten saavan heiltä tarvitsemansa lisäävun ja –tuen. Kuitenkin kuten edellisessä alaluvussa mainittiin, nämä lisähenkilöt eivät ole kuitenkaan aina välttämättä paikalla luokassa, jos heille on akuutimpi tarve jossain muualla.

Vastausten perusteella opettajan yksin mahdollistamia tukitoimia esitettiin enemmän koulun puolella kuin esiopetuksessa, sillä esiopetuksen puolella työskennellään pääosin tiiminä. Esiopetuksessa järjestettävänä tukitoimina painotettiin avustajan lisäksi jo aiemmin esille tulleita kasvattajatiimin yhteistyön mahdollistamaa tehtävien jakamista tiimin jäsenten kesken sekä erilaisia ja –tasoisia esiopetustehtäviä. Koulussa opettajan yksin toteuttamina tukitoimiksi mainittiin tukiopeutus, tehtävien eriyttäminen sekä oppiaineiden yksilöllistäminen:

”[--] tunneilla otetaan sitten avuksi tukiopeutusta, jos tuntuu että se perusopetusmäärä ei riitä [--].”

”Ja sitten on ihan tukiopeutusta, jota mä annan kuitenkin melkein viikottain ja tällaisia perus. Ja tietenkin sitten niitä tehtäviä eriyttämällä ja on erilaisia kirjoja esim. e-kirjoja [--].”

”[--] joissakin tapauksissa esimerkiksi voi olla semmonen tilanne, että myös joku oppiaine joudutaan yksilöllistämään [--].”

Koulun puolen informantit pitivät tukiopeutusta yhtenä ensimmäisistä tukimuodoista ja sitä kerrottiin annettavan melko herkästi. Tehtävien eriyttämiset toimivat taas heidän mukaansa yleisesti ottaen luontevasti ja siinä pystyttiin hyödyntämään erilaisia välineitä kuten muun muassa yllä olevassa sitaatissakin mainittuja e-kirjoja eli internetissä toimivia ja selattavia kirjoja. Oppiaineen yksilöllistäminen on tuen ylimmän portaan eli erityisen tuen

tukimuoto. Jos lapsella on tarvetta jonkin oppiaineen tai –aineiden yksilöllistämiseen, tulisi hänelle tehdä erityisen tuen paperit, vaikka hän ei muuten olisi erityisen tuen tarpeessa.

8 POHDINTA

Tämä luku on katsaus tutkimusprosessiin ja sen tuloksiin. Esittelen ja tarkastelen ensimmäisessä alaluvussa tutkimustuloksia peilaten niitä aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Vastaan samalla tutkimuskysymyksiin esi- ja alkuopetuksen opettajien vastauksia vertaillen. Pohdin tämän jälkeen tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta ja esittelen lopuksi tekemäni johtopäätökset sekä tuon esille jatkotutkimusaiheita ja –mahdollisuuksia.

8.1 Tulosten esittely ja tarkastelu

8.1.1 Käsitteet kouluvalmiudesta

Halusin saada tutkimuksellani selville yksityiskohtaisemman kuvauksen lapsen valmiuksista aloittaa koulu, joten haastattelukysymykset keskittyivätkin enemmän koulun valmiuden sijaan lapsen kouluvalmiuteen. Tästä huolimatta useat informantit mainitsivat vastauksissaan koulun valmiuden kouluvalmiuden rinnalla ja kaksi heistä painotti koulun valmiutta selvästi kouluvalmiutta enemmän. Näistä kahdesta toinen oli esiopetuksen ja toinen alkuopetuksen puolelta eli tässä kohtaa ei syntynyt hajontaa esi- ja alkuopetuksen välille. Nämä opettajat käsittivät koulun pitävän pystyä vastaanottamaan ja selviytymään kaikista lapsista kaikkine lähtökohtineen ja taustoineen tarjoamalla tarvittavaa tukea. Valmistava luokka ja pienluokka käsitettiin hyvinä tukikeinoina tähän. Kuitenkin vain muutamassa tutkimuskaupungin kouluissa on pienluokka tai –luokat, joten niiden käyttö ei ole tukikeinona itsestäänselvyys.

Kaikki esi- ja alkuopetuksen opettajat käsittivät, että on ensiarvoisen tärkeää, että koulun aloittava lapsi omaa ikätasonsa mukaiset sosiaaliset taidot. Ilman näitä taitoja lapsen on vaikea olla ja toimia ryhmässä muiden oppilaiden kanssa sekä ottaa muut huomioon. Sosiaaliset taidot olivat selkeästi merkittävien kouluvalmiustaito ja niitä korostettiin monessa haastattelun vaiheessa.

Sosiaalisiin taitoihin ja ryhmässä olemisen taitoihin liittyivät myös seuraavaksi eniten mainitut keskittymiskyky, sitkeys ja oman vuoron odottaminen sekä itsestä huolehtiminen ja omatoimisuus. Nämäkin taidot jakoutuivat puoliksi esiopetuksen opettajien ja puoliksi alkuopetuksen opettajien käsityksiin. Samankaltaisiin tuloksiin pääsi myös Törnblom (2004) pro gradu – tutkielmassaan. Hänen tutkielmansa tutkimustuloksista ilmeni, että esi- ja alkuopettajat pitivät keskittymiskykyä ja toisten huomioon ottamista tärkeimpinä hyvinä kouluvalmiuksina. Yhtenä hyvänä kouluvalmiutena pidettiin Törnblomin tutkielmassa myös kiinnostusta ja innostusta oppimiseen. (Törnblom 2004.) Tämä kouluvalmiustaito esiintyi myös tutkielmani tuloksissa, mutta vain kolmen esiopetuksen opettajan esittämänä. He käsittivät motivaation olevan avainasemassa oppimisen sujuvuuteen.

Alustavat opilliset taidot mainittiin muutaman kerran yhtenä koulun aloitusta helpottavana kouluvalmiutena. Alkuopetuksen opettajat pitivät näitä taitoja suuremmissa roolissa kuin esiopetuksen opettajat. Esiopetuksen opettajat korostivat puolestaan itsesäätelytaitojen merkitystä kouluvalmiudessa: heistä oman toiminnan ohjaus ja itsesäätelytaidot erityisesti pettymysten kohdalla kertoivat lapsen kouluvalmiudesta. Nämä ja kaikki muutkin tässä alaluvussa esille tuodut kouluvalmiuden osa-alueet sisältyvät Linnilän (2006) kuvaamiin kompetensseihin eli kognitiiviseen, sosioemotionaaliseen ja fyysiseen kompetenssiin (ks. kuvio 1). Näistä kaksi ensimmäistä painottuivat enemmän tutkimustuloksiksi muodostuneissa käsityksissä.

Kouluvalmiuden selvittämistä ja arviointikeinoiksi käsitettiin sekä esi- että alkuopetuksen puolella havainnointi ja dokumentointi sekä erilaiset tehtävät ja testit. Havainnointia ja dokumentointia käytettiin kuitenkin enemmän esiopetuksen kuin alkuopetuksen puolella, jossa korostuivat puolestaan alkuvalmiustestit. Esiopetuksen opettajat pitivät havainnointia ja dokumentointia merkittävänä kouluvalmiuden selvityksen ja arvioinnin välineenä, sillä heillä ei ollut enää käytössään 6-vuotis –tehtäväpakettia, jolla ennen tarkasteltiin ja testattiin lasten kouluvalmiutta. Alkuopetuksen opettajat teettivät oppilailla alkuvalmiustestejä, joilla kävi ilmi, millaiset valmiudet heillä oli heti koulun alkaessa.

8.1.2 Käsitykset esiopetusvuoden kertaamisesta

Tiedostin tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, ettei esiopetusvuoden kertaaminen ole tänä päivänä suosituin ja suositelluin vaihtoehto poikkeavalle koulunaloitukselle, mutta otin sen kuitenkin osaksi tätä tutkimusta, koska se on yhä olemassa oleva konkreettinen vaihtoehto. Kuten luvusta kuusi näkee, esiopetusvuoden kertaamisen osuus koulun aloituksen yhteydessä oli informanteistakin melko pieni. Samaten miten Linnilä (2011) esitti, kertaaminen johtui myös informanttien mukaan kouluvalmiuden puutteesta. Vaikka kouluvalmiuden kohdalla kiinnostus koulun aloitukseen ja oppimiseen jäi vähälle huomiolle, kertaamisen kohdalla sen merkitystä korostettiin paljonkin. Yhtä lailla niin esiopetuksen kuin alkuopetuksenkin opettajat ja etenkin molempien erityisopettajat käsittivät kertaamisen olevan paikallaan silloin, kun lapsi ei osoita minkäänlaista omaa intoa ja kiinnostusta koulun suuntaan ja tehtävien tekemiseen. Toinen yhteinen perustelu kertaamiselle oli myös se, että lapsi on loppuvuodesta syntynyt ja näin vielä kykenemätön tarvittavaan fyysiseen jaksamiseen ja keskittymiseen.

Erityisesti varhaiskasvatuksen ja alakoulun erityisopettajien käsityksissä korostui lisäksi leikin merkitys lapselle: kertaaminen voisi olla hyväksi niille lapsille, jotka ovat vielä todella kiinni mielikuvitus- ja leikkimaailmassa ja joille leikki on kaikkea muuta tärkeämpää. Pari esiopetuksen opettajaa toi käsityksissään esille vielä lyhyen tai repaleisen päiväkotihistorian yhtenä perusteluna esiopetusvuoden kertaamiselle. Monet näistä edellä mainituista perusteluista ovat linjassa Helinin (2000) kertaamisesta hyötyvien lasten kuvailujen kanssa.

Esiopetusvuoden kertaaminen aiheutti informanteissa eroavia ajatuksia: toisaalta suuri osa informanteista oli sitä mieltä, että jokin muu keino olisi parempi vaihtoehto, mutta toisaalta taas esiopetusvuoden kertaaminenkin oli heistä sinänsä pätevä vaihtoehto, kunhan sille oli hyvät ja painavat perustelut. Tutkimustuloksista ilmeni, että alkuopetuksen opettajat olivat enemmän esiopetusvuoden kertaamisen puolella kuin esiopetuksen opettajat. Heillä oli aiempia hyviä kokemuksia kertaamisesta ja heistä kertaaminen antoi lapselle sopivasti aikaa kehittyä ja valmistautua koulua varten. Esiopetuksen opettajien näkökulmasta esiopetusvuoden kertaaminen saattoi olla vain haasteiden

siirtämistä eteenpäin. He esittivät lisäksi, ettei esiopetusvuoden kertaamiseen päädytä enää kovinkaan usein eli päätöstä ei siis tehdä herkästi. Esiopetuksen opettajien mukaan parempia vaihtoehtoja olivat ensimmäisen luokan kertaaminen tai henkilökohtaisempaa ja suunnatumpaa tukea antavat luokat eli valmistava luokka ja pienluokka. Vain yksi esiopetuksen opettaja otti tässä yhteydessä esille inklusion toteuttamisen. Kolmiportaisen tuen piirissä olevien lasten uskottiin saavan koulussa monipuolisempaa ja laajempaa tukea kuin mitä esiopetuksen kertaus pystyisi heille tarjoamaan.

8.1.3 Käsitteet kolmiportaisesta tuesta ja sen käytöstä

Kolmiportainen tuki ja sen käyttö herätti informanteissa eniten ajatuksia ja käsityksiä kolmesta tutkitusta aiheesta. Koska kolmiportainen tuki otetaan varsinaisesti käyttöön vasta esiopetuksessa, käsityksissä sen käyttöönotossa ja toteuttamisessa ilmenikin vaihtelua esi- ja alkuopetuksen välillä. Lähes yhtä mieltä oltiin kuitenkin siitä, että kolmiportainen tuki tulee ottaa käyttöön heti, kun huoli herää. Joidenkin kohdalla huoli saattaa herätä jo päiväkodin tai esiopetuksen aikana, kun taas toisten kohdalla vasta koulun puolella. Kyse on siis Huhtasenkin (2007) esittämästä varhaisesta puuttumisesta.

Lapsen tuen tarpeen selvittämisen ja kartoittamisen keinoiksi käsitettiin kouluvalmiuden tarkastelun lailla havainnointi sekä erilaiset tehtävät ja testit. Havainnointia tapahtui yhtä lailla niin esi- kuin alkuopetuksessakin, kun taas tehtävien ja testien tekeminen painottui enemmän alkuopetuksen puolella. Samaten miten Ahtiaisen ym. raportissa (2012), moniammatillisen työn merkitystä korostettiin erityisesti tuen havaitsemisvaiheessa: erilaisten asiantuntijoiden avulla yksittäinen opettaja tai kasvattajatiimi pystyi saamaan tukea ja varmistusta omiin havaintoihin sekä lisähuomioita lapsesta ja hänen tuen tarpeistaan. Sekä esi- että alkuopetuksen opettajat käsittivät selvästi merkittävimiksi syiksi huolen heräämiselle ja tukitoimien toimeenpanolle lasten vaikeudet tunne-elämässä, käytöksessä sekä sosiaalisissa taidoissa eli lähes samat osa-alueet kuin mitä kouluvalmiin lapsen ajateltiin hallitsevan. Näiden lisäksi nostettiin esille myös keskittymiskyvyn ja sinnikkyuden heikkous.

Esi- ja alkuopetuksen opettajilla oli eroavia käsityksiä kolmiportaisen tuen toteuttamisesta ja toteutumisesta. Periaatteessa tuen portailla ylöspäin

siirtymisen käsitettiin tapahtuvan mahdollisimman pian lisätuen tarpeen ilmettyä, mutta toisaalta etenkin erityisen tuen portaalle siirtäminen vaati muutaman alkuopetuksen opettajan mukaan varovaisuutta, eikä siihen sanottu siirryttävän kovinkaan herkästi. Tästä huolimatta koulun puolella toivottiin, että tuen papereita olisi tehty esiopetuksessa mahdollisimman pitkälle, jotta seuraavalle tuen portaalle olisi tarpeen tullen helppo ja nopea siirtyä. Pitkälle tehtyjen tuen papereiden kerrottiin edesauttavan näin resurssin saamista luokkaan heti ensimmäisen luokan alkuun. Myös moni esiopetuksen opettaja toi esille tiedostavansa ja ymmärtävänsä tuen papereiden täyttöön panostamisen merkityksen koululle ja näin lapsen parhaalle.

Tuen paperit ja niihin kirjatut asiat käsitettiin olevan muutenkin avainasemassa tuen toteuttamisessa ja toteutumisessa: lapsen tulisi saada sen verran tukea ja niitä tukikeinoja, mitä tuen papereihin on kirjattu. Käytössä oleviksi tukikeinoiksi käsitettiin esiopetuksen puolella avustaja, erilaiset ja –tasoiset esiopetustehtävät sekä ryhmän kasvattajatiimin jäsenten huomion jakautuminen tuen tarvisijoille. Koulun puolella vastaavina käsitettiin koulunkäynninohjaaja, tukiopeus, tehtävien eriyttäminen sekä joissain tilanteissa myös oppiaineiden yksilöllistäminen. Näiden lisäksi tukitoimina nähtiin niin esi- kuin alkuopetuksessakin erityisopettajan sekä S2 –opettajan tarjoama tuki ja tapaamiset.

Vaikka tukitoimien ja kolmiportaisen tuen ylipäätään esitettiin olevan käytössä mahdollisimman vahvasti ja laajasti, muutama esi- ja alkuopetuksen opettaja toi siitä huolimatta suoraan esille, ettei näin kuitenkaan aina tapahdu esimerkiksi sen vuoksi, koska ryhmän tai luokan avustajaa tai ohjaajaa hyödynnetään välillä muissa tehtävissä. Tämän lisäksi kolmiportaiseen tukeen kuulumattoman tuen huomioimisen nähtiin vievän opettajan lisähuomiota, jolloin ryhmän tai luokan resurssi ei ollut käytössä suunnitellulla tavalla. Vainikaisen ym. (2018) selvityksessä päästiin samoihin tuloksiin resurssien osittaisesta riittämättömyydestä etenkin koulun puolella. Myös OAJ:n selvityksessä (2018) kävi ilmi, ettei kolmiportainen tuki lähde toteutumaan esiopetuksessa aina tarvittavalla vauhdilla eikä tarvittavaa tukea, kuten esimerkiksi erityisopetusta tai rakenteellisia tukitoimia (Vainikainen ym., 2018), ole aina tarjolla kaikille tarvisijoille tarpeeksi nopeasti.

8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ollakseen tutkimuksellisesti eettinen ja luotettava. Hyvä tieteellinen käytäntö ohjeistaakin tutkimuksen etiikan ja luotettavuuden mukaisten toimintatapojen noudattamiseen sekä päinvastaisten toimien tunnistamiseen ja ehkäisyyn (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Näkyvimvät, tässäkin tutkimuksessa käytetyt, tutkimuseettiset toimintatavat koskevat koko tutkimusprosessia ja sen raportointia.

Ensimmäiseksi, olen toiminut koko tutkimusprosessin ajan ja tätä tutkielmaa kirjoittaessani huolellisesti ja rehellisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tämä näyttäytyy etenkin tutkimuksen eri vaiheiden tarkkana kirjallisena kuvailuna ja raportointina. *Toiseksi*, olen käyttänyt tutkimuksessani tieteelliselle tutkimukselle määriteltyjä sekä eettisesti kestäviä menetelmiä niin aineistonkeruussa, metodologiassa kuin arvioinnissakin. *Kolmanneksi*, hankin ennen aineistonkeruuta tarvittavat tutkimusluvut sekä informoin luvan myöntäjiä ja tutkimukseen osallistuvia tarkasti tutkimukseni tarkoituksesta, tavoitteista sekä anonymiteetin säilyttämisestä. *Neljänneksi*, olen kunnioittanut muita tutkijoita ja heidän työtään tutkielmaraporttia laatiessani viittaamalla heidän teoksiinsa huolellisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) En ole siis esittänyt heidän ajatuksiaan ja tekstejään ominani vaan olen lainannut niitä tuoden esille niiden merkityksen tutkimukselleni ja sen eri vaiheille. Kunkin lainauksen ja viittauksen kohdalla on näkyvissä tarkat viitetiedot, jotka ovat esillä myös lähdeluettelossa. *Viimeiseksi*, olen pyrkinyt toimimaan mahdollisimman vastuullisesti ja avoimesti tutkimukseni tuloksia julkistaessani (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tulen olemaan tutkielman valmistuttua yhteydessä tutkimusluvan antaneisiin tahoihin sekä tutkimuksen osallistujiin ja toimitan heille tutkielmani. Hävitän tämän jälkeen tiedostoistani kaiken osallistujiin viittaavan informaation.

Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimuseettisesti toimiminen on sujunut pääosin itsestään, ilman suurempia epävarmuuksia. Enemmän miettimistä aiheuttivat kuitenkin fenomenografia ja sen eri vaiheet, sillä kuten aiemmin jo mainittiin, sen tekemiseen ei ole yhtä tai edes muutamaa selkeää toimintatapaa.

Olen siis periaatteessa joutunut itse kokoamaan ”oman tutkimukseni fenomenografian”, jolloin myös siihen liittyvä etiikka ja sen kysymykset ovat olleet omanlaisensa. Kuitenkin pohtimalla tarkkaan ja avaamalla kirjallisesti tehdyt valinnat, eettisyyskin on tullut toteutetuksi.

Samoin kuin laadullinen tutkimus jakaantuu yleisesti eri perinteisiin, myös sen luotettavuuden tarkastelua ja arviointia voidaan toteuttaa eri perinteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Laadullisessa tutkimusprosessissa luotettavuuden arviointi koskee koko prosessia ja tutkijan toimintaa sen aikana. Näin tutkija on itse tutkimuksensa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Tämä tarkoittaa sitä, että vain minä olen tehnyt valinnat tutkimukseni eri vaiheissa sekä analysoinut ja pohtinut tutkimukseni tuloksia, mikä taas tarkoittaa sitä, että kaikki päätelmät perustuvat minun ajatuksiini ja tulkintoihini. Joku toinen voisi tehdä tutkimukseni osista erilaisen kokonaisuuden, joten tutkimuksen tulokset ovatkin aina kontekstuaalisia.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat esittäneet listan kohdista, jotka tulisi löytyä luotettavan laadullisen tutkimuksen raportista. Nämä kohdat ovat tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa, aineiston keruu, tutkimuksen informantit, tutkija-informantti –suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Jokainen näistä kohdista löytyy tutkielmastani avattuna ja perusteluineen, joten näin ollen voin sanoa tutkimukseni olevan raportoinninkin osalta luotettava. Luotettavuuden arvioinnissa tulee kuitenkin ottaa huomioon tutkimuksen kirjallisen työn lisäksi myös itse toteutetun tutkimuksen eri osuuksien luotettavuus, jota arvioinkin seuraavaksi fenomenografian valossa.

Samoin miten fenomenografian eettisyyden kohdalla, myös sen luotettavuuden saavuttamisessa ilmeni hieman haasteita. Osa haastateltavista tuntui olevan motivoituneempia osallistumaan tutkimukseen ja vastaamaan haastattelukysymyksiin kuin toiset. Tämä näkyi etenkin siinä, miten he olivat valmistautuneet haastatteluun, millainen heidän olemuksensa oli, miten he veivät omalta osaltaan haastattelua eteenpäin ja toivat esille esimerkkejä. Toki jokainen ihminen on omanlaisensa persoona ja käyttäytyy eri tilanteissa omalla tavallaan, mutta joka tapauksessa tämän vuoksi informanttien vastausten laajuus ja syvyys vaihtelivat jonkin verran. Tästä huolimatta saatu aineisto

vastasi riittävästi tutkimukseni tutkimuskysymyksiin, mikä varmistaa tutkimukseni aitoutta ja luotettavuutta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27).

Yksi tutkimusprosessin haasteellisin vaihe oli teemojen ja kategorioiden muodostaminen vastauksista ja se meinasikin haastaa tutkimuksen luotettavuutta melkoisesti. Aineistossa oli jonkin verran sellaista, joka ei ollut tutkimuksen kannalta oleellista ja jota piti karsia tulosten tieltä. Kävin karsittua aineistoa monia kertoja läpi, poimin tutkimuskysymyksiin vastaavia kohtia ja merkityksiä ja pyörittelin mahdollisimman kuvaavia kategorioita hyvin pitkään. Vastausten osittainen epätasainen laajuus oli tässä kohtaa haastavin tekijä. Sain kuitenkin lopulta laadittua sopivat teemat ja kategoriat, jotka ovat tutkimustehtävän mukaisia ja vastaavat tutkimuskysymyksiin.

8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimus

Johtopäätöksenä voidaan kouluvalmiuden kohdalla todeta, että esi- ja alkuopetuksen opettajilla oli pääosin samansuuntaiset käsitykset kouluvalmiuden kriteereistä ja muodostumisesta, mutta joitain keskinäisiä eroja kuitenkin löytyi. Kouluvalmius käsitettiin esi- ja alkuopettajien keskuudessa sekä lapsen henkilökohtaisena kouluvalmiutena että koulun valmiutena. Henkilökohtaisen kouluvalmiuden piirteiden selvittämisen ja arviointikeinot olivat esi- ja alkuopetuksessa muuten melko samat, mutta niiden merkitykset ja tarkoitukset olivat koulun aloituksen kannalta ilmeisestä syystä erilaiset: esiopetuksessa voitiin vielä kehittää arvioitavaa kouluvalmiutta ennen koulun alkua, mutta alkuopetuksessa arviointi keskittyi kouluvalmiuden lähtötasoon eli siihen miten valmiuksien kanssa tuli edetä ja miten niiden kehittymistä voitiin tukea. Esiopetuksen opettajat käsittivät kouluvalmiuden selvittämisen ja arvioinnin kuitenkin paikoin haasteellisena, sillä esiopetuksessa ei ollut käytössä valmiita, kaikille samankaltaisia selvittämisen ja arviointitestistöä toisin kuin koulun puolella. Tämä laittaa miettimään voisiko vanhan, kaikille yhteisen 6-vuotistehtäväpaketin uudelleen käyttöön ottaminen helpottaa kouluvalmiuden tason selvittämistä ja edesauttaa näin lapsen tarpeiden tarkempaa huomioimista.

Koulun valmiudella viitattiin selvästi inklusiiviseen ajattelutapaan ja sen toimintatapoihin, vaikkei inklusiota mainittu suoraan sen nimellä. Kaikkien lasten käsitettiin siis aloittavan koulun lähtökohdista huolimatta sinä vuonna, kun he täyttivät seitsemän vuotta. Kuitenkin useampi näistä koulun valmiuden käsittäjistä ajatteli, että valmistava luokka ja opetus sekä pienluokka pystyivät vastaamaan lasten erilaisiin tarpeisiin koulussa. Tämähän ei ole varsinaisesti inklusiivista toimintaa. Edellä mainitun lisäksi he listasivat myös kriteerejä kouluvalmiudelle, mistä voidaan päätellä, että vaikka kasvatuksessa ja opetuksessa pyritään inklusioon, ei sitä kuitenkaan pystytä täysin toteuttamaan ottamatta huomioon lapsen henkilökohtaista kouluvalmiutta.

Johtopäätöksenä voidaan esiopetusvuoden kertaamiseen kohdalla todeta, että esi- ja alkuopetuksen opettajilla oli siitä melko ristiriitaisia käsityksiä. Esiopetusvuoden kertaamista ei käsitetty enää yhteisesti erityisen mielekkäänä tai tehokkaana keinona kouluvalmiuden kehittämiseksi. Tämän vuoksi se muodostui fenomenografisessa kategorisoinnissakin laajemman kuvauskategorian sijaan pienemmäksi teemaksi. Tästä huolimatta osa uskoi esiopetusvuoden kertaamisen olevan kuitenkin joissain tilanteissa hyvä vaihtoehto. Siihen johtaneiden syiden ja perustelujen täytyi kuitenkin olla erittäin painavat ja kokonaisvaltaiset. Samoin kuin kouluvalmiuden kriteerien kohdalla, nämä syyt ja perustelut olivat esi- ja alkuopetuksen opettajien käsitysten mukaan pääosin samankaltaiset paria poikkeusta lukuun ottamatta. Syitä ja perusteluita katsoessa tulee mieleen, voisiko niihin olla ratkaisuna viime aikoina keskustelussa ja selvityksessä olleet viisivuotiaiden maksuton varhaiskasvatus tai kaksivuotinen esiopetus (ks. esim. Siippainen ym. 2019; Holappa ym. 2019). Tällöin lapsi voitaisiin saada aikaisemmin varhaiskasvatukseen ja hänellä olisi aikaa kehittyä kouluvalmiimmaksi strukturoidumman kasvatuksen ja opetuksen avulla.

Alkuopetuksen opettajat olivat käsityksissään myönteisempiä esiopetusvuoden kertaamista kohtaan kuin esiopetuksen opettajat. Alkuopetuksen opettajilla oli aiempia hyviä kokemuksia esiopetusvuoden kertaamisesta sen suhteen, että lapsi oli ollut kertaamisen jälkeen fyysisesti ja henkisesti kypsempi sekä kiinnostuneempi koulun aloituksesta. Esiopetuksen opettajat tuntuivat puolestaan ajattelevan esiopetusvuoden kertaamisen ”jumittavan” lasta etenkin kolmiportaisen tuen saannin kannalta ja heistä

esiopetus ei siis välttämättä pystynyt tarjoamaan kertaajalle paljoakaan lisää verrattuna ensimmäiseen esiopetusvuoteen. Muun muassa tämän vuoksi he käsittivät muiden vaihtoehtojen, kuten pienluokan tai ensimmäisen luokan kertaamisen, olevan sitä kannattavampia. Esi- ja alkuopetuksen opettajien tulisi olla tässä kohtaa tietoisempia toistensa toiminnasta, jotta nivelvaiheen yhteistyö olisi lapsen koulun aloitusta tukevampaa.

Johtopäätöksenä voidaan kolmiportaisen tuen kohdalla todeta, että esi- ja alkuopetuksen opettajat käsittivät sen käyttöön ottamisen samankaltaisesti, mutta sen toteuttamisen ja toteutumisen hieman eri tavoin. Yhteistä oli ajatus moniammatillisesti toimimisesta, varhaisesta puuttumisesta sekä tuen käyttöönottoon vaikuttavista syistä. Nämä syyt olivat samansuuntaisia niiden piirteiden kanssa, mitä tuotiin esille ei-kouluvalmiin lapsen kohdalla. Koska kolmiportainen tuki otetaan kokonaisuudessaan käyttöön vasta esiopetuksessa, tuen papereiden täyttämisen ja tuen prosessin eteenpäin saamisen nähtiin vievän paljon aikaa varsinkin, jos lapsesta ei ole olemassa mitään ennakkotietoja tuen tarpeen osalta. Tästä johtuen tuki näyttikin ehtivän toteutua varmemmin vasta alkuopetuksen puolella. Näyttää siltä, että tässäkin kohtaa lapsen saaminen varhaiskasvatuksen piiriin hyvissä ajoin ennen esiopetuksen ja koulun alkamista olisi hyvin merkittävää.

Tuen käsitettiin toteutuvan mahdollisuuksien mukaan niin vahvasti kuin oli mahdollista ja tuen papereita kerrottiin täytettävän heti tuen tarpeen ilmetessä. Kuitenkin siinä ilmeni eroja, missä vaiheessa ja kuinka nopeasti tuen portailla tuli mennä eteenpäin tuen tarpeen lisääntyessä. Seuraavalle tuen portaalte siirryttiin pääosin suhteellisen pian tuen tarpeen lisääntyessä, mutta muutama halusi tarkastella rauhassa, oliko huolen syy todellinen. Toisaalta ymmärrän tämän varovaisuuden, sillä lapsen käytöksen ja toiminnan muutokseen saattavat vaikuttaa monet asiat, mutta voisi olla ehkä parempi ottaa varman päälle ja palata sitten tarvittaessa takaisinpäin. Kuten aiemmin sanottu, tässä prosessissa voi mennä kauankin aikaa ja paljon ehtii tapahtua sinä aikana. Kaikki tukeen liittyvät asiat sanottiin kirjattavan tuen papereihin ja niihin päivitettiin myös tarvittavat tukitoimet. Esi- ja alkuopetuksessa esitettiin olevan käytössä joitain samoja ja joitain kouluasteelle ominaisia tukitoimia. Osalla esi- ja alkuopetuksen opettajista oli huoli tuen papereihin kirjattujen tukitoimien toteutumattomuudesta, mikä onkin varmasti yksi syy ylempänä mainitulle

maltillisuudelle lisätukeen siirryttäessä. Tuen käsitettiin välillä jäävän toteutumatta oikealla lailla, koska resurssit eivät riitä kaikkeen tarvittavaan.

Kaiken kaikkiaan esi- ja alkuopetuksen opettajien käsitysten pohjalta voidaan todeta, että heillä on sama yhteinen tavoite: lasta tukeva koulunaloitus. Tämä tavoite toteutuu melko hyvin jo nyt, mutta sen eteen löytyy vielä tekemistä. Esi- ja alkuopetuksen opettajat tarvitsevat lisää tietoa ja ymmärrystä kummankin puolen toimimisesta sekä ajattelun ja toimintatapojen yhtenäistämistä etenkin tuen toteuttamisen kohdalla. Tämän hetkiset resurssit eivät näytä olevan tarpeeksi riittävät ja tämä näyttää heijastuvan koulun aloituksen vaikuttaviin tekijöihin. Tämä on kuitenkin asia, johon esi- ja alkuopetuksen opettajilla ei valitettavasti ole paljoakaan vaikutusvaltaa.

Tämä tutkimus oli vain pieni laadullinen katsaus yhden kaupungin muutamien opettajien käsityksiin, joten tästä tutkimuksesta saatuja tuloksia ei voida yleistää. Selvittämällä tutkimuskaupungin kaikkien esi- ja alkuopetuksen opettajien käsityksiä voitaisiin saada kokonaisvaltainen kuva tutkittavien asioiden luonteesta kyseisessä kaupungissa. En saanut koulupsykologeja mukaan tähän tutkimukseen, mutta heidän käsityksillään olisi ollut suuri merkitys etenkin tehostettuun ja erityiseen tukeen siirtymisen ja esiopetusvuoden kertaamisen kohdalla, koska heitä useimmiten tarvitaan näiden päätösten tekemiseen. Heidän käsityksiään voisi siis yrittää tutkia jatkossa. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi olla lasten huoltajien käsitysten mukaan ottaminen.

9 LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L., Syrjälä, S., Ahonen, E., Syrjäläinen & S., Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 113–160.
- 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.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2010. Early Childhood Professionals – Leading Today and Tomorrow. Sydney: MacLennan & Petty.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 14.1.2019.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Helin, M. 2000. Kouluvalmiuskysymykset. Teoksessa U-M., Ekebon, M., Helin & R., Tulusto. Satayksi kouluongelmaa – Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita. 12–15.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta – Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. 2019. Kaksivuotinen esiopetus – Alustava selvitys 2019. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen_esiopetus.pdf Viitattu 3.12.2019.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa – Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää – Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä – Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K., Karila, L., Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013: 17.
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. 2015. Koulukypsyydestä koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika* 9 (2), 32–57.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 24.6.2010/642.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 13.6.2003/477.
- Liikanen, P. 1993. Koulukypsät lapset. Teoksessa M. Ojala (toim.) *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 212–220.
- Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – Lapsi vai koulu?. Tampere: Mediapinta.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen – Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 294.
- LukiMat. N.d. Kolmiportaisen tuen malli. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli> Viitattu 15.1.2019.
- Lummelahti, L. 2001. *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.

- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T., Lamminmäki & L., Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä? – Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 62–83.
- Marton, F. 1994. Teoksessa T., Husén & T.N. Postlethwaite (toim.) The International Encyclopedia of Education. (2nd ed.). Pergamon.
- Miles, S. & Signal, N. 2010. The Education for All and Inclusive education debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? International Journal of Inclusive Education 14 (1), 1–15.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T., Lamminmäki & L., Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä? – Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 27–37.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- OAJ. 2018. OAJ:n selvitys lapsen kasvun ja oppimisen tuesta – Oppimisen tukipilarit esiopetuksessa. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/kolmiportaintukiesiopetuksessa_final_sivut.pdf Viitattu 16.10.2019.
- Opetushallitus. N.d. Esiopetus. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus Viitattu 22.1.2019.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. https://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf Viitattu 25.4.2019.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia – Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 14.1.2019.
- Perusopetusasetus. 20.11.1998/852.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi.

- Pihlaja, P. 2005. Pedagogisen kontekstin merkitys ja arviointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa P., Holopainen, T., Ojala, K., Miettinen & T., Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf Viitattu 3.3.2019.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J., Ruusuvuori, P., Nikander & M., Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Siippainen, A., Repo, L., Metsämuuronen, J., Kivistö, A., Alasuutari, M., Koivisto P. & Saarikallio-Torp, M. 2019. Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun ensimmäisen vaiheen arviointi – Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja kokeilun järjestäminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1619.pdf Viitattu 3.12.2019.
- Takala, M. 2016. Inklusio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa M. Takala. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 13–21.
- Takala, M. 2016. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 22–33.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 8.9.2019.
- Törnblom, M. 2004. Esi- ja alkuopettajien tulkintoja lasten kouluvalmiudesta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/92005/gradu00346.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 26.10.2019.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Janhukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. 2018. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Valtioneuvoston kanslia. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y Viitattu 15.10.2019.

Teemat ja kysymykset

KOULUVALMIUS:

Millainen ja milloin lapsi on kouluvalmis?

Miten lapsen kouluvalmiutta arvioidaan?

KOLMIPORTAINEN TUKI:

Milloin kolmiportainen tuki tulee ottaa käyttöön?

Miten tukea tarvitsevat lapset huomataan/seulotaan?

Mitkä asiat aiheuttavat eniten huolta?

Miten kolmiportainen tuki on käytössä esiopetuksessa/alkuopetuksessa?

ESIOPETUSVUODEN KERTAAMINEN:

Missä tilanteessa/miksi lapsen tulisi/olisi tullut kerrata esiopetusvuosi?

Kuinka herkästi ehdotus/päätös esiopetusvuoden kertaamisesta tehdään?
(esiopettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat)

Miten suhtaudut esiopetusvuoden kertaamiseen?