Tampereen yliopisto

Satu Ylikoski

KASVUN JA OPPIMISEN TUKI 6-VUOTIAIDEN ESIOPETUKSESSA

Tuen toteutuspaikan yhteys tuen järjestelyihin

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Huhtikuu2024

TIIVISTELMÄ

Satu Ylikoski: Kasvun ja oppimisen tuki 6-vuotiaiden esiopetuksessa. Tuen toteutuspaikan yhteys tuen järjestelyihin.
Pro Gradu
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Huhtikuu2024

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kasvun ja oppimisen tuen järjestelyitä kuusivuotiaiden esiopetuksessa tuen toteutuspaikan näkökulmasta. Tuen toteutuspaikalla tarkoitettiin esiopetuksen toteutuksesta vastaavaa kontekstia, varhaiskasvatuksen tai perusopetuksen alaisuudessa järjestettävää esiopetusta. Tutkimuksen tieteellinen lähestymistapa oli kvantitatiivinen ja selittävä. Tuen toteutuspaikan yhteyttä tuen järjestelyihin tarkasteltiin ryhmävertailun menetelmin. Teoreettista tarkastelua tehtiin koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta, kuten lasten oikeudesta riittävään kasvun ja oppimisen tukeen. Tämän edellä mainitun oikeuden tulisi toteutua yhdenvertaisesti koko maassa riippumatta siitä, toteutetaanko esiopetusta varhaiskasvatuksen vai perusopetuksen alaisuudessa.

Tutkimuksessa käytettiin Oppimisen tuki varhaiskasvatuksesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet -hankkeeseen kerättyä esiopetuksen kyselyaineistoa. Kysely oli toteutettu keväällä 2018 ja se oli suunnattu koko Manner-Suomen kuntien esiopetuksen edustajille. Kyselyyn oli vastannut päiväkodinjohtajia ja rehtoreita, joiden alaisuudessa oli esiopetusta, sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Aineistosta hyödynnettiin erityisesti päiväkodinjohtajien (n = 214) ja rehtoreiden (n = 123) vastauksia kasvun ja oppimisen tuen järjestelyistä (N = 337). Aineiston analyysit tehtiin vertailemalla kahden ryhmän, päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioita. Tulosten perusteella tulkittiin, oliko ryhmien välinen ero tilastollisesti merkitsevä verrattavassa asiassa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tuen toteutuspaikkojen välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Tulokset osoittivat, että päiväkodin esiopetuksessa tukikeinoina kaikilla tuen tasoilla korostuivat tukeminen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynnit. Koulun esiopetuksessa taas tarjottiin kaikilla tuen tasoilla merkitsevästi useammin myös rakenteellisia tukitoimia, kuten erityisopettajan osa-aikaista työskentelyä ryhmässä ja säännöllistä erityisopetusta sekä avustajapalveluita. Tutkimuksen keskeisen havainnon mukaan lapset saivat vahvempaa tukea koulun esiopetuksessa. Tämän ajatellaan johtuvan pitkälti tuen järjestelyiden toteuttamisen paikallisista ratkaisuista. Tulosten pohjalta voidaan olettaa, ettei kasvun ja oppimisen tuki toteudu päiväkodin ja koulun esiopetuksessa yhdenvertaisesti ja koulutuksellista tasa-arvoa edistävästi.

Avainsanat: Esiopetus, kasvun ja oppimisen tuki, koulutuksellinen tasa-arvo

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Satu Ylikoski: Support for learning and growth for 6-year-old preschool children in Finland. The connection of the context to the support arrangements.
Pro Gradu
Tampere University
Faculty of Education and Culture
April2024

This study examined support arrangements for learning and growth in Finnish preschool education for six-year-olds. In Finland, preschool can be organized in Early Childhood Education and Care Centres or primary schools. According to the Basic Education Act (628/ 1998), a child of this age has the right to learning and learning support, and a child should receive sufficient support as soon as the need for support is noticed. In addition, according to the National Core Curriculum for Preschool Education, children can receive support for learning and growth at three levels, which are general, intensified or special support. Support should be equal regardless of where the child attends preschool. The aim of this study was to examine support arrangements between the two contexts mentioned earlier.

The data used in this study was secondary data collected in 2018. It is part of the national survey ”Educational support from early childhood to the transition to upper secondary education: actualisation of equity and needs for development”. The data used in the analyses was collected from Early Childhood Education and Care Centres directors (n = 214) and primary school principals (n = 123).

The results showed significant differences between preschool contexts. The analysis showed that children receive more forms of support in preschool education at the primary school. Children get more structural support there. The findings are probably due to local differences in the implementation of support arrangements. Because of this, support for children´s learning and growth does not promote educational equity.

Keywords: Finnish preschool education, support for learning and growth, equity.

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 6

2 ESIOPETUS OSANA SUOMALAISTA KASVUN JA OPPIMISEN POLKUA 8

2.1 Oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa edistävä esiopetus 8
2.2 Esiopetuksen kansallinen ohjaus 11
2.3 Esiopetuksen toteutuspaikat 14
2.4 Esiopetuksen tila tutkimuksen aineistonkeruun aikaan 17

3 KASVUN JA OPPIMISEN TUKI ESIOPETUKSESSA 19

3.1 Lapsen oikeus tukeen 19
3.2 Tuen järjestämisen periaatteet 20
3.3 Tuen kolmitasoisuus 21
3.4 Käytössä olevat tuen muodot ja tukitoimet 23

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 26

4.1 Tutkimuskysymykset ja -hypoteesit 26
4.2 Osallistujat ja aineisto 28
4.3 Tutkimuksen mittarit 29
4.3.1 Tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus 29
4.3.2 Asiantuntijapalvelujen riittävyys 30
4.3.3 Syyt sille, miksi tukitoimia ei ollut järjestetty 30
4.3.4 Käytössä olleet yleisen pedagogisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimet 31
4.3.5 Tukitoimet, joita pystyttiin tarjoamaan nopeasti 31
4.4 Tutkimusmenetelmät 31
4.4.1 Eksploratiivinen faktorianalyysi 32
4.4.2 Kahden riippumattoman otoksen t-testi 36
4.4.3 Kahden riippumattoman otoksen U-testi 38

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET 40

5.1 Toteutuspaikan yhteys tuen järjestelyiden riittävyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen 40
5.2 Toteutuspaikan yhteys asiantuntijapalveluiden riittävyyteen 40
5.3 Toteutuspaikan yhteys syihin, miksi tukea ei ollut järjestetty 41
5.4 Toteutuspaikan yhteys käytössä olleisiin yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimiin 43
5.4.1 Toteutuspaikan yhteys yleisen pedagogisen tuen tukitoimiin 43
5.4.2 Toteutuspaikan yhteys tehostetun tuen tukitoimiin 44
5.4.3 Toteutuspaikan yhteys erityisen tuen tukitoimiin 47
5.5 Toteutuspaikan yhteys tukitoimiin, joita oli mahdollista tarjota nopeasti 49

6 POHDINTA 51

6.1 Tuen järjestelyiden riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus 51
6.2 Asiantuntijapalveluiden riittävyys 52
6.3 Syyt sille, miksi tukitoimia ei ollut järjestetty 54
6.4 Käytössä olleet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimet 56
6.5 Tukitoimet, joita pystyttiin tarjoamaan nopeasti 59
6.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus 60
6.7 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet 62

7 JOHTOPÄÄTÖKSET 65

LÄHTEET **68**

TAULUKOT

TAULUKKO 1. KOLMIPORTAINEN TUKI ESIOPETUKSESSA FAKTORILATAUKSET... **36**

TAULUKKO 2. PÄIVÄKODINJOHTAJIEN JA REHTOREIDEN ARVIOIDEN EROT ESIOPETUKSESSA KÄYTETTÄVISSÄ OLEVIEN ASIANTUNTIJOIDEN PALVELUISSA..... **41**

TAULUKKO 3. PÄIVÄKODINJOHTAJIEN JA REHTOREIDEN ARVIOIDEN EROT KUINKA USEIN SEURAAVAT OVAT OLLEET SYYNÄ SIIHEN, ETTEI LEOPS:SSA/ HOJKS:SSA MAINITTUJA LAPSEN TARVITSEMIA TUKITOIMIA OLE JÄRJESTETTY NIITÄ TARVITSEVILLE. 42

TAULUKKO 4. PÄIVÄKODINJOHTAJIEN JA REHTOREIDEN ARVIOIDEN EROT KYSELYHETKELLÄ KÄYTÖSSÄ OLLEIDEN YLEISEN PEDAGOGISEN TUEN TUKITOIMISTA. 44

TAULUKKO 5. PÄIVÄKODINJOHTAJIEN JA REHTOREIDEN ARVIOIDEN EROT KYSELYHETKELLÄ KÄYTÖSSÄ OLLEIDEN TEHOSTETUN TUEN TUKITOIMISTA. **46**

TAULUKKO 6. PÄIVÄKODINJOHTAJIEN JA REHTOREIDEN ARVIOIDEN EROT KYSELYHETKELLÄ KÄYTÖSSÄ OLLEIDEN ERITYISEN TUEN TUKITOIMISTA...... **48**

TAULUKKO 7. PÄIVÄKODINJOHTAJIEN JA REHTOREIDEN ARVIOIDEN EROT MITKÄ SEURAAVISTA TUKITOIMISTA PYSTYTTIIN TARJOAMAAN 0–2 KUUKAUDEN SISÄLLÄ TUEN TARPEEN ILMETTYÄ. **50**

1 JOHDANTO

Suomessa varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus nähdään nykyään osana koulutusjärjestelmää ja johdonmukaisesti etenevää kasvun ja oppimisen polkua (Opetushallitus, 2023, s. 4). Tänä päivänä ymmärretään, että varhaislapsuudessa luodaan pohjaa muun muassa elinikäiselle oppimiselle ja tasa-arvoisemmille oppimistuloksille (mm. OECD, 2017, s.11). Aiemmasta kansainvälisestä ja kansallisesta tutkimuksesta tiedetään, että varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistumisella ja varhaisella oppimisen tuella on positiivisia seurauksia sekä yksittäiselle lapselle että koko yhteiskunnalle (Bernelius & Huilla, 2021; Yoshikawa ym., 2013; OECD, 2017; Ojala, 2020; Vainikainen ym., 2018). Tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti heikommassa asemassa olevat lapset hyötyvät varhaisesta tuesta (esim. Yoshikawa ym., 2013, s. 2–4). Tällä viitataan heikommasta sosioekonomisesta taustasta tuleviin lapsiin ja lapsiin, joilla on erityistarpeita sekä lapsiin, joilla on kielellisiä haasteita esimerkiksi monikielisyyden vuoksi.

Yhteiskunnassamme tuen saaminen on pyritty takaamaan kansallisella ohjauksella, kuten lailla ja ohjausasiakirjoilla (Opetushallitus, 2023, s. 4). Esiopetusikäisillä lapsilla on perusopetuslain (628/ 1998, 30 §) mukainen oikeus oppimiseen ja oppimiseen tarvittavaan tukeen. Kansallisista tutkimuksista tiedetään, että tuki ei toteudu kuitenkaan tällä hetkellä yhdenvertaisesti (Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018). Tuen toteutuksessa on tutkitusti alueellisia ja paikallisia eroja (Bernelius & Huilla, 2021; Eskelinen & Hjelt, 2017).

Esiopetusta voidaan järjestää Suomessa päiväkodeissa ja kouluissa (Opetushallitus, 2023, s. 4). Esiopetusikäisten lasten kasvatusta ja opetusta ohjaavat osittain eri lait ja asetukset riippuen toteutuspaikasta ja siitä, miten esiopetusta täydentävät palvelut on järjestetty (Kauppinen & Alasuutari, 2018, s. 150). Toteuttavana tahona ovat tällä hetkellä yleisemmin päiväkodit (Holappa ym., 2019, s. 11). Päiväkodin ja koulun alaisuudessa järjestettävää esiopetusta on vertailtu palvelukokonaisuuksien järjestämisen (Kauppinen & Alasuutari, 2018), ja sen

kautta hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta, sekä vertikaalisten että horisontaalisten siirtymien (Karila, 2022; Rantavuori, 2019) ja laadun (Hujala ym., 2012) näkökulmista.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko kuusivuotiaiden esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä kasvun ja oppimisen tuen järjestelyihin. Minua kiinnostaa vertailla eroavatko tuen järjestelyt jollain tavoin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen alaisuudessa järjestettävässä esiopetuksessa, sillä tästä näkökulmasta ei näytä löytyvän tutkittua tietoa. Tutkimukseni aineistona on *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* -hankekokonaisuutta varten keväällä 2018 kerätty esiopetuksen tuen järjestelyihin liittyvä kyselyaineisto. Käytössäni oleva aineisto perustuu kokonaisuudessaan päiväkodinjohtajien, rehtoreiden ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien antamiin arvioihin. Hyödynnän aineistosta erityisesti päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden vastauksia vertailemalla näiden kahden ryhmän arvioita tukea saavien lasten tuen järjestelyistä.

Tarkastelen tutkimuksen tuloksia koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen näkökulmasta sekä aiempiin tutkimuksiin peilaten. Pyrin tutkimuksessani tuomaan esiin esiopetuksen tuen järjestämisen eroja ja sitä kautta mahdollisuuksia. Eri instituutioilla on omat vahvuutensa (ks. Karila, 2022; Rantavuori, 2019), jotka tulisi tunnistaa ja tunnustaa. Näiden vahvuuksien pohjalta voidaan tehdä yhteistyötä ja vahvistaa edelleen esiopetuksen asemaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimaastossa.

2 ESIOPETUS OSANA SUOMALAISTA KASVUN JA OPPIMISEN POLKUA

2.1 Oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa edistävä esiopetus

Oppimisen edistäminen koulutuksellisen tasa-arvon hengessä on nähty pitkään yhtenä perustavaa laatua olevana koulutuksen arvona ja tavoitteena (Alila ym., 2022; Pynnönen ym. 2022, s. 392). Tämä näkyy Suomen sitoutumisena koulujärjestelmän kehittämiseen inklusiiviseen suuntaan (Alila ym., 2022, s. 62), mihin ovat vaikuttaneet muun muassa YK:n yleissopimus lasten oikeuksista ja vammaisten henkilöiden oikeuksista sekä Unescon Salamancan sopimus. Tämä näkyy suomalaisen esiopetuksen osalta myös hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto, 2023) sekä perusopetuslaissa (628/ 1998) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2023). Esiopetuksessa olevien lasten oppimisedellytysten parantaminen on yksi keskeinen perusopetuslaissa säädetty esiopetuksen tavoite, jonka lisäksi laissa korostetaan koulutuksen riittävän yhdenvertaisuuden takaamista (Perusopetuslaki, 2 §).

Tasa-arvon käsitteen käytön on todettu olevan kirjavaa. Se liitetään keskusteluissa usein sukupuolten väliseen tasa-arvoon, mutta nykyään tavallisemmin koulutuksellisen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteisiin (Bernelius & Huilla, 2021, s. 16; Pynnönen ym. 2022, s. 393.) Koulutuspolitiikkaan liittyvä tasa-arvon käsite yhdistyy oleellisesti koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen laaja-alaiseen ymmärtämiseen ja sitä kautta koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämiseen (Bernelius & Huilla, 2021; Pynnönen ym., 2022). Tasa-arvon käsite paikantuu nykyään yksilön näkökulmaan ja näyttäytyy yksilön oikeuksina ja velvollisuuksina (Pynnönen ym., 2022, s. 392; Ben-Shahar, 2016).

Muun muassa Ben-Shahar (2016, s. 85) haastaa artikkelissaan näkemään koulutuksen vahvan yhteyden yksilön elämänkulkuun ja siten yksilön kaikenlai-

seen tasa-arvoon yhteiskunnassa. Hän muistuttaa, että koulutuksella ei saavuteta pelkkää välineellistä hyötyä, kuten pääsyä jatkokoulutukseen, tutkinnon saamista, työtä ja asemaa yhteiskunnassa. Hänen mukaansa koulutus vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja tuottaa yksilölle elämisen vakautta ja rauhaa. Tätä havaintoa tukevat myös Bernelius ja Huilla (2021, s. 151), jotka korostavat koulun mahdollisuutta tukea lasten ja nuorten hyvinvointia, ja siten alueellista kehitystä.

Varhaiskasvatuksessa ja varhaisessa opetuksessa vietettyjen vuosien tiedetään ennustavan vahvasti myöhempää suoritustasoa ja koulutukseen osallistumista (OECD, 2017, s. 11; Ojala, 2020, s. 142; Vainikainen ym., 2018; Yoshikawa ym., 2013, s. 4). Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuminen itsessään ei kuitenkaan aina edistä koulumenestystä (vrt. Ranta ym., 2021, s. 60; Yoshikawa ym., 2013, s. 14). Tutkimusten mukaan opetuksen tulee olla laadukasta, jotta se olisi vaikuttavaa (Holappa ym. 2019, s. 23; Melhuish ym., 2015, s. 8; Ranta ym., 2021, s. 67; Yoshikawa ym., 2013). Yoshikawa ym. (2013, s. 1) nostavat tärkeimmäksi esiopetuksen laatutekijäksi opettajien ja lasten välisen kannustavan ja tukevan vuorovaikutuksen sekä opetussuunnitelman aktiivisen käytön. Alilan (2013) mukaan laatuun vaikutetaankin muun muassa valtionhallinnon ohjauksella ja asiakirjoilla, normi- ja informaatio-ohjauksen laatupuheella.

Esiopetuksen toteutumista ja laatua arvioidaan säännöllisesti tutkimuksen keinoin, jotta saadaan tietoa esiopetuksen nykytilasta, kuten vahvuuksista ja kehittämisen kohteista (Holappa ym., 2019, s. 15). Tutkimustieto on tärkeää muun muassa kansallisen ja paikallisen päätöksenteon, mutta myös koulutuksen ohjauksen ja kehittämisen näkökulmasta (Hujala ym., 2012, s. 21). Bernelius ja Huilla (2021, s. 146) nostavat esille tietoperustaisen toimintakulttuurin ja näyttöön perustuvien ratkaisujen merkityksen koulutusjärjestelmän kehittämisessä. Heidän mukaansa kansallista seurantaa tarvitaan, jotta koulutuksella voitaisiin vastata yhdenvertaisemmin laatuvaatimuksiin, oppimisen haasteisiin ja muihin muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin.

Yoshikawan ym. (2013, s. 14–15) mukaan näyttöön perustuvalla opetuksella on positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Sekä he että Fonsen ym. (2022a, s. 15) ja Fonsen ym. (2022b, s. 980) nostavat esille opettajien tukemisen tärkeyden opetuksen laadun parantamisessa. Tukeminen voi olla hyvien opetusmenetelmien mallintamista ja positiivisen palautteen antamista mentoroinnin keinoin (Yoshikawa ym., 2013, s. 14–15; Fonsen ym., 2022a, s. 15). Myös Melhuish ym.

(2015, s. 83) korostavat opettajien ammatillisen kehittymisen tukemista. Tutkimustiedon näkökulmasta (Alila ym., 2022; Bernelius & Huilla, 2021; Fonsen ym., 2022a; Fonsen ym., 2022b; Ojala, 2020) esiopetuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä ovat pedagogisen osaamisen vahvistaminen riittävällä ja koulutetulla henkilöstöllä sekä ajantasaisella opettajien koulutuksella ja lisäkoulutuksella. Opettajien koulutuksella nähdään olevan myös tärkeä yhteys pedagogisen johtajuuden kehittämiseen ja siten yksiköiden pedagogisen osaamisen vahvistamiseen (Fonsen ym., 2022a; Fonsen ym., 2022b).

Berneliuksen ja Huillan (2021, s.149) Valtioneuvostolle tekemän selvityksen mukaan suomalaista koulutusjärjestelmää pidetään kansainvälisesti edelleen yhtenä laadultaan vakaana ja oppimistuloksiltaan tasaisempana koulutusmaana. Selvityksessä nostetaan kuitenkin koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta huoli koulutuksellisesta eriarvoistumisesta. Bernelius ja Huilla tuovat esille, kuinka oppimistulosten laskusuunta, oppimisen erojen kasvu ja ongelmien kasautuminen tietyille yksilöille heikentävät oppimistulosten tasa-arvoa. Berneliuksen ja Huillan kuvaama kehityssuunta suurentaa koulutuksen hyvä- ja huonoosaisuuden välisiä eroja. Kyseisen selvityksen havaintojen valossa kansallisina haasteina nähdään yhteiskunnalliset ja alueelliset erot sekä sosiaalisen taustan yhteys oppimistuloksiin.

Berneliuksen ja Huillan (2021, s. 148–149) mukaan tietyille alueille kasautuvat sosioekonomiset haasteet eriyttävät yksiköiden oppimistuloksia ja yksiköitä oppimisympäristöinä luoden alueellista eriarvoisuutta. He tuovat esille, että myös alueellisesti laskeva syntyvyys ja ikäluokkien pieneneminen haastavat koulutuksen järjestämistä, kuten pätevien opettajien saantia ja pysyvyyttä. Heidän mukaansa henkilöstön rekrytointi- ja vaihtuvuushaasteet korostuvat niillä alueilla, missä esiintyy enemmän sosioekonomisia ongelmia. Myös Hjeltin (2023) väitöskirjatutkimuksen tulokset osoittavat henkilöstön veto- ja pitovoiman vahvistamisen tärkeyden.

Bernelius ja Huilla (2021, s. 149) tuovat esille myönteisen erityiskohtelun ratkaisuna oppimistulosten erojen tasaamiseksi ja koulutuksellisen tasa-arvon saavuttamiseksi. Myös Pynnönen ym. (2022, s. 401) viittaavat pohdinnoissaan, että koulutuksellisen tasa-arvon käsite on alettu nähdä tulosten tasoittamisena ja riittävän oikeudenmukaisuuden periaatteena. Heidän esittämänsä näkökulman mukaan tärkeää ei ole se, että kaikilla ihmisillä on samaa, vaan että kaikilla on

tarpeeksi. Tähän liittyy heidän mukaansa myös puhe positiivisesta erityiskohtelusta, jolla pyritään huomioimaan erityisesti heikommassa asemassa olevia ja sallitaan tietynlainen epätasa-arvo. Ben-Shahar (2016, s. 88) kuvaa samaa asiaa kirjoittaessaan mahdollisuuksien tasaamisesta.

Tutkimuksessa koulutuksellisen tasa-arvon käsite nähdään edellä kuvatun mukaisesti ensisijaisesti alueiden ja yksiköiden välisen tasa-arvon edistämisenä myönteisen erityiskohtelun keinoin. Tasa-arvoa nähdään edistävän kuntien välisten koulutuserojen tasoittaminen tukemalla kuntia tarveperustaisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Koulutuksellinen tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja oikeudellisuus, todentuu kunnissa kuntakohtaisten riittävien taloudellisten resurssien, hyvän koulutuspolitiikan sekä hyvien tukirakenteiden ja -käytänteiden kautta. Näkökulman mukaan pitäisi olla sama missä lapsi asuu, mitä koulua hän käy ja kuka häntä opettaa, ja silti hän saisi osaamistasoaan vastaavaa opetusta ja oppimisen tukea. Kuten johdannossa kerrottiin, tutkimuksen tuloksia tarkastellaan myöhemmin koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen näkökulmasta. Jotta koulutuksellinen tasa-arvo toteutuisi tämän tutkimuksen näkökulmasta, tulisi tutkimuksessa verrattavan kahden ryhmän, päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden, vastausten olla riittävän samansuuntaisia. Tällöin näiden kahden ryhmän arvioiden välillä ei tulisi olla merkitseviä eroja tai erojen tulisi olla vähäisiä.

2.2 Esiopetuksen kansallinen ohjaus

Suomen perustuslain (731/ 1999) mukaan julkisen vallan on turvattava perus- ja ihmisoikeuksien tukeminen (22 §), kuten sivistykselliset oikeudet (16 §) ja yhdenvertaisuus (6 §). Kasvatuksen ja opetuksen kansallinen ohjaus tapahtuu lakien ja säädösten sekä kansainvälisten sopimusten ja ohjausasiakirjojen kautta (ks. Opetushallitus, 2023, s. 4). Ne ovat normeja, joiden tulisi toteutua riittävän tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti huolimatta siitä, missä koulutusta toteutetaan. Toteutus on hajautettu kunnille ja sitä kautta yksiköille (ks. esim. Alila ym., 2022, s. 71), jolloin paikallisen tason arviointi ja vastuu opetuksen ja oppimisen tuen kulloinkin tarvittavista järjestelyistä korostuu. Tämän nähdään luovan eriarvoisuutta, kun kunnat ja toteutuspaikat tulkitsevat normeja vaihtelevasti (mm. Kannel, 2023; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021).

Opetustoimen palveluiden, kuten esiopetuksen rahoituksesta vastaavat valtio ja koulutuksen järjestäjä. Valtio tukee järjestäjiä valtionosuusjärjestelmän kautta ja sitä täydentävillä valtion avustuksilla (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024a). Opetuksen järjestäjä kohdentaa rahoituksen sisäisellä budjetoinnilla opetusta toteuttaville yksiköille (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 10–12). Kansainvälisten OECD:n tutkijoiden (Cerna & Jamet, 2022) havaintojen mukaan Suomessa ei kuitenkaan tiedetä, miten kunnat kuluttavat rahaa kasvatus- ja opetuspalveluihin. Tutkijoiden mielestä olisi merkityksellistä kiinnittää huomiota kuntien kykyyn jakaa varojaan oikeudenmukaisemmin. Lisäksi aiemmin esille tuotu alueellinen eriytyminen (Bernelius & Huilla, 2021) ja nykyinen taloustilanne haastavat kuntia. Kansallisesti olisi siis tärkeää, että kunnilla ja toteuttavilla tahoilla olisi hyvää koulutuspoliittista osaamista ja ymmärrystä sekä yhtäläiset taloudelliset ja henkilöstöresurssit, jotta tukea tarvitseville olisi mahdollista tarjota muun muassa perusopetuslain mukaisia tukimuotoja. Näitä tukimuotoja ovat osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, apuvälineet (Opetushallitus, 2023, s. 28) sekä erityisopetus (s.31). Valtakunnallisten selvitysten mukaan kansallisen ohjauksen tulisi olla selkeämpää ja täsmällisempää (Alila ym., 2022; Eskelinen & Hjelt, 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Esiopetuksen järjestämiseen vaikuttavat erityisesti perusopetuslaki (628/ 1998) ja -asetus (852/ 1998) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2023), joka on Opetushallituksen antama määräys. Ensimmäinen velvoittava ohjausasiakirja on vuodelta 2000, jonka jälkeen sitä on muutettu vuosina 2010 ja 2014 (Opetushallitus, 2024). Esiopetusta toteutetaan aina voimassa olevan ohjausasiakirjan pohjalta laaditun paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti (Opetushallitus, 2023, s. 1). Käytäntö korostaa osaltaan toteutuksen paikallisuutta, kun perusteiden määräämiä normeja konkretisoidaan ja jalkautetaan paikallisesti (Karila & Rantavuori, 2014, s. 378). Esiopetuksen järjestämisessä tulisi huomioida perusopetuslain mukainen lapsen edun ensisijaisuus kaikilla järjestämisen tasoilla (Perusopetuslaki, 3 a §).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on tapahtunut merkittäviä rakenteellisia ja sisällöllisiä muutoksia 2000-luvulla muun muassa hallinnon ja ohjauksen näkökulmista (Alila ym., 2014; Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Heiskanen, 2021; Holappa ym., 2019). Muutosten myötä ennen oppivelvollisuuden alkamista järjestettävä varhaiskasvatus ja esiopetus on alettu nähdä

osana suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää sekä tärkeänä nähdyn elinikäisen oppimisen alkua (Opetushallitus 2023, s. 4, 14; Ranta ym., 2021.) Muutoksilla on nostettu varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistumisen astetta, minkä takia suomalaisilla lapsilla on hyvät mahdollisuudet varhaiseen oppimiseen, oppimisen tukeen ja myöhempään kouluttautumiseen. Holapan ym. (2019, s. 7) Opetushallitukselle tekemän selvityksen mukaan Suomessa esiopetukseen osallistumisen astetta saatiin nostettua merkitsevästi esiopetuksen järjestämisen tultua kuntia velvoittavaksi ja maksuttomaksi 1.8.2001 sekä 1.8.2004 voimaan tulleen kuljetusetuuden myötä. Esiopetukseen osallistuminen on ollut velvoittavaa 1.8.2015 alkaen (Perusopetuslaki, 26 a §), minkä nähdään vahvistaneen edelleen esiopetuksen asemaa (Holappa ym., 2019, s. 7).

Perusopetuslain (628/ 1998, 1 §) mukaan esiopetukseen osallistutaan Suomessa pääsääntöisesti vuosi ennen oppivelvollisuusikää. Oppivelvollisuuslaissa (1214/ 2020) taas määritellään, että oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Esiopetus kestää yleensä yhden vuoden (Perusopetuslaki, 9 §). Perusopetusasetuksen (852/ 1998, 3 §) mukaan esiopetusta tulee antaa vähintään 700 tuntia vuodessa. Asetuksen väljyys antaa kunnille mahdollisuuden järjestää esiopetusta tästä näkökulmasta epätasa-arvoisesti, kun osa kunnista antaa esiopetusta enemmän kuin vähimmäismäärän (Holappa ym., 2019, s. 8).

Elokuusta 2021 alkaen osalla suomalaisista lapsista on ollut mahdollisuus osallistua viisivuotiaana esiopetuskokeiluun ja saada maksutonta kaksivuotista esiopetusta (ks. Holappa ym., 2019; Sarvimäki ym., 2023). Kokeilu päättyy toukokuussa 2024, ja opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportin (Sarvimäki ym. 2023, s. 7) mukaan sen vaikuttavuudesta saadaan tietoa vuonna 2025. Holapan ym. (2019, s. 39) mukaan esiopetuksen kaksivuotisuuden ajatellaan nostavan 5-vuotiaiden osallistumisastetta, mahdollistavan lasten välisiin oppimisen eroihin vaikuttamisen ja vahvistavan siten esiopetuksen asemaa. Tätä pidetään tärkeänä lasten yhdenvertaisuuden näkökulmasta (Holappa ym., 2019, s. 39; Ojala, 2020, s. 20). Myös kansainvälisesti on näyttöä esiopetuksen kaksivuotisuuden hyödyistä (Yoshikawa ym., 2013, s. 15), vaikkakin toisen esiopetusvuoden hyödyt ovat olleet vähäisempiä ensimmäiseen vuoteen nähden. Tässä kohden on myös

hyvä muistuttaa, että Suomessa esiopetus ajoittuu myöhempään ikään kuin monissa muissa maissa, joissa koulu aloitetaan jo 5-vuotiaana (Holappa ym., 2019, s. 25; Ojala, 2020, s. 13).

Tässä tutkimuksessa keskitytään 6-vuotiaiden lasten esiopetuksen tuen järjestelyiden tarkasteluun. Edellä esitettyjen havaintojen pohjalta on hyvin todennäköistä, että tarkastelussa tulee esille jonkinlaisia toteutuspaikkojen, päiväkodin ja koulun esiopetuksen, välisiä eroja. Toteutuksen hajauttaminen kunnille, paikallinen tulkinta, saattaa näkyä tämän tutkimuksen tuloksissa esiopetusta toteuttavien tahojen tuen järjestelyiden eroina esimerkiksi rahoituksen erilaisuuden tai sen erilaisen kohdentamisen vuoksi. Kouluilla ja päiväkodeilla saattaa olla erilaiset budjetit ja siten erilaiset mahdollisuudet kohdentaa resursseja esiopetukseen. Normiohjauksen tulkinnanvaraisuuteen on kuitenkin havahduttu. Esimerkiksi nykyiseen hallitusohjelmaan (Valtioneuvosto, 2023) kirjatuilla toimenpiteillä pyritään vahvistamaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen esiopetuksessa muun muassa vakiinnuttamalla valtion tasa-arvorahoitusta ja uudistamalla esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen lainsäädäntöä.

2.3 Esiopetuksen toteutuspaikat

Kunnat vastaavat perusopetuslain mukaisten esiopetuspalveluiden järjestämisestä (Perusopetuslaki, 4 §). Laki antaa kunnille mahdollisuuden valita miten esiopetusta järjestetään, joten lain mukaan esiopetuspaikka voi olla koulu, varhaiskasvatuspaikka tai muu esiopetukseen soveltuva paikka (6 §). Tämä valinnanmahdollisuus avaa mielenkiintoisen tulokulman esiopetuksen tuen järjestelyiden vertailemiseen toteutuspaikan näkökulmasta, mihin tällä tutkimuksella pyritäänkin vastaamaan. Holappa ym. (2019, s. 11) tuovat esille, että esiopetusta järjestetään Suomessa yleisemmin päiväkodissa tai koulujen yhteydessä varhaiskasvatuksen alaisena, sillä suurin osa esikouluikäisistä tarvitsee esiopetuksen lisäksi varhaiskasvatuksen muita palveluita. Esiopetusikäisten oikeudesta varhaiskasvatukseen säädetään varhaiskasvatuslaissa (540/ 2018, 12 §). Lisäksi varhaiskasvatuspalveluiden käyttämisen mahdollisuuteen viitataan myös perusopetuslaissa (Perusopetuslaki, 6 §).

Kauppinen ja Alasuutari (2018, s. 150–162) ovat tutkineet suomalaisen esiopetusvuoden palvelukokonaisuuksia lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden

näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa osoitti, että esiopetusvuoden palvelujen järjestämisen vaihtelut ovat suuria kuntien välillä, mutta myös niiden sisällä. Heidän mukaansa vaihteluun vaikuttaa muun muassa se, miten esiopetus ja esiopetuksen lisänä annettavat muut palvelut järjestetään. He tuovat esille, että päiväkodin ja koulun alaisuudessa toteutettavia palveluita koskevat säädökset ovat erilaiset ja ne vaikuttavat oleellisesti ryhmä- ja henkilöstömitoitukseen sekä henkilöstön koulutukseen. Kauppisen ja Alasuutarin mukaan edellä mainitut asiat vaikuttavat myös lasten hyvinvointiin, jota mitattiin vuorovaikutuksen ja pysyvyyden näkökulmista. He totesivat tutkimuksessaan, että päiväkotien kasvatusjärjestelyt ovat yleensä pysyvämpiä ja lasten päivittäisten vuorovaikutussuhteiden määrä on pienempi verrattaessa koulujen alaisuudessa järjestettäviin palvelukokonaisuuksiin.

Päiväkodeissa järjestetään esiopetusta täydentävää varhaiskasvatusta ja kouluilla kerhotoimintaa (Kauppinen & Alasuutari, 2018, s. 150). Esiopetusta täydentävää varhaiskasvatusta ohjataan varhaiskasvatuslailla (628/ 1998) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla (Opetushallitus, 2022), kun taas kerhotoimintaan vaikuttaa perusopetuslaki. Päiväkodin esiopetuksessa tulisi siis noudattaa varhaiskasvatuslain (540/ 2018) säädöksiä, jolloin yhtä koulutettua aikuista kohden ryhmässä voisi olla seitsemän lasta, suurin ryhmäkoko olisi 21 ja ryhmässä pitäisi olla vähintään yksi varhaiskasvatuksen opettaja. Koulussa annettavan esiopetuksen ryhmäkokoon pyritään vaikuttamaan Opetus- ja kulttuuriministeriön suosituksella (HE 149/ 2020; Kauppinen & Alasuutari, 2018, s. 151), sillä perusopetuslaki (628/ 1998, 30 §) antaa tulkinnanvaraisen ohjeistuksen opetusryhmien muodostamisesta. Edellä mainitun suosituksen mukaan opettajalla saisi olla ryhmässään enintään 13 lasta, mutta jos ryhmässä on toinen koulutettu aikuinen, niin siinä voisi olla 20 lasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024b).

Esiopetuksen opettajien kelpoisuudesta säädetään opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta annetussa asetuksessa (986/ 1998). Karila ym. (2017, s. 80–83) tuovat esille, että päiväkodin esiopetuksessa työskentelee eri koulutustaustaisia henkilöitä, jolloin myös osaamisessa on vaihtelua. Koulun esiopetuksessa voi olla korkeammin koulutettu opettaja, jos ryhmän opettajana toimii luokanopettaja, mutta kerhotoiminnassa taas saattaa olla varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa alemmin koulutettu ohjaaja. Karila (2022, s. 52–56) ja Rantavuori (2019) ovat

tutkimuksissaan kiinnittäneet huomiota esiopetusikäisten lasten kokemiin päivittäisiin horisontaalisiin siirtymiin. Heidän mukaansa horisontaalisia siirtymiä tulee enemmän koulun esiopetuksessa. Karila (2022, s. 53, 55) korostaa, että siirtymätilanteita olisi kehitettävä lapsen edunmukaisuuden periaatteella. Hänen mukaansa huomiota olisi kiinnitettävä riittävän ehyeen päivään, inklusiivisuuteen ja sujuvuuteen.

Päiväkodin esiopetuksen henkilöstön määrän ja ryhmäkoon näkökulmasta päiväkodin esiopetuksella on paremmat mahdollisuudet laadukkaaseen opetukseen. Myös Yoshikawa ym. (2013, s. 14) näkevät, että ryhmäkoko, suhdeluvut ja opettajien pätevyys vaikuttavat opetuksen laatuun. He korostavat aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkitystä yhtenä opetuksen laadun mittarina. Heidän mukaansa lasta stimuloiva ja tukeva vuorovaikutus rakentaa lasten ajattelua ja siten heidän tietämystään erilaisista asioista. Näin ajatellen, mitä enemmän ryhmässä on koulutettuja aikuisia ja ryhmän koko on sopiva, niin sitä paremmat mahdollisuudet ovat vuorovaikutukselle ja lasten oppimiselle.

Myös Melhuish ym. (2015, s. 7–8) korostavat henkilöstön ja ryhmien alhaisten suhdelukujen merkitystä. He tuovat tämän esille ohjausasiakirjojen määrittelemien tavoitteiden toteuttamisen näkökulmasta. Melhuish ym. muistuttavat, että kansallinen opetussuunnitelma ja sen määrittelemä pedagogiikka ovat samat toteutuspaikasta riippumatta, mutta opetussuunnitelman toteutus vaihtelee. He huomasivat tutkimuksessaan opetussuunnitelman toteutumista rajoittavia rakenteita, joita olivat muun muassa henkilöstön koulutus ja ryhmien koko verrattuna henkilöstöön. Vaikka ryhmän koolla ja aikuisten ja lasten välisellä suhdeluvulla on merkitystä, niin se ei kuitenkaan aina takaa laadukasta opetusta ja tukea. Opettajien tulee olla hyvin koulutettuja ja heillä tulee olla pedagogista osaamista. Suomalaisten opettajien koulutustasoa pidetäänkin hyvänä ja laadukkaana (Karila & Rantavuori, 2014, s. 378; Ojala, 2020, s. 139). Koulut ovat toimintaympäristöjä, missä on kokonaisuudessaan enemmän korkeammin koulutettuja opettajia, sillä kouluissa on luokanopettajia, aineenopettajia ja erityisopettajia. Tällä on varmasti oma vaikutuksensa koulun toimintakulttuuriin ja tuen järjestelyihin.

Tutkimuksen kyselyaineiston ensimmäisessä osiossa vastaajia pyydettiin arvioimaan kasvun ja oppimisen tuen rakenteen selkeyttä, kuten henkilöstön tukeen liittyvää osaamista ja tuen toimivuutta. Kyseisen kysymysosion voi ajatella heijastavan henkilöstön tuen asioiden ymmärrystä ja osaamista. Oletettavaa on,

että tutkimuksen tuloksissa tulee jollain tavoin näkymään eroja tuen toteutuspaikkojen välillä tästäkin tulokulmasta käsin.

2.4 Esiopetuksen tila tutkimuksen aineistonkeruun aikaan

Tämän Pro Gradu -tutkielman aineisto on kerätty keväällä 2018. Varsinaista aineistoa kuvaillaan myöhemmin Tutkimuksen toteutus -luvussa. Tässä kohden tuodaan esille joitakin huomioita esiopetuksen tilasta vuodesta 2018 tähän päivään. Esiopetuksen järjestämistä ohjataan edelleen vuonna 2014 voimaan tulleella Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla, joka oli voimassa myös aineistonkeruun aikana (Opetushallitus, 2016). Viimeisin muutosmääräys, jonka huomioiminen edellytti esiopetuksen järjestäjiltä paikallisten suunnitelmien päivittämistä, on vuodelta 2022 (Opetushallitus, 2022a). Kyseisen muutosmääräyksen velvoittavat muutokset koskivat erityisesti opiskeluhuoltoa ja tuen täsmennyksiä. Tämän jälkeen ohjausasiakirjaa on päivitetty pienemmillä muutoksilla. Tässä tutkimuksessa on viitattu Esiopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteiden ePerusteet -palvelussa olevaan ajantasaiseen versioon (Opetushallitus, 2023).

Vuonna 2018 voimassa olevassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) oppilas- ja opiskelijahuoltolain käsitteistön sijasta esiopetuksen opiskeluhuollosta käytettiin nimitystä oppilashuolto, mutta vuodesta 2022 lähtien esiopetuksessa on alettu käyttämään käsitettä opiskeluhuolto (Opetushallitus, 2023). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016, s. 44; Opetushallitus, 2023, s. 28) perusopetuslain mukaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuesta käytetään käsitettä kasvun ja oppimisen tuki. Lisäksi kyseisissä ohjausasiakirjoissa puhutaan kasvun ja oppimisen tuen kolmesta tasosta, kun tutkimuksen kyselyaineistossa on käytetty käsitettä kolmiportainen tuki. Molempia käsitteitä näkee edelleen käytettävän eri yhteyksissä. Esimerkiksi uusimmassa hallitusohjelmassa on käytetty käsitettä kolmiportainen tuki. Huomion arvoista on myös, että tutkimuksessa käytetyn aineiston keräämisen aikaan jotkut kunnat olivat ottaneet kolmitasoisen tuen järjestelmän käyttöön myös varhaiskasvatuksessa, vaikka se tuli varhaiskasvatuksessa velvoittavaksi vasta elokuusta 2022.

Tutkimuksen aineistonkeruun jälkeen ja loppuraportin kirjoittamisen aikana päivähoitolain ja -asetuksen tilalle tuli voimaan varhaiskasvatuslaki (540/ 2018)

ja -asetus. Lakiuudistuksella on pyritty vaikuttamaan erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteeseen ja sitä kautta pedagogiikkaan. Uudistus vaikutti myös käsitteistöä uudistavasti. Tutkimuksen kyselyaineiston vastaajien nimikkeissä näkyy muun muassa käsitteet lastentarhanopettaja ja erityislastentarhanopettaja. Uuden varhaiskasvatuslain myötä alettiin käyttämään nimikkeitä varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Opetushallitukselle tehdyn selvityksen (Tilastokeskuksen mukaan, Holappa ym. 2019, s. 10) mukaan vuonna 2018 esiopetukseen osallistui lähes koko 6-vuotiaiden ikäluokka, arviolta 99 prosenttia. Lisäksi edellä mainitusta selvityksestä tiedetään, että vuonna 2018 suurin osa esikoululaisista oli päiväkodin esiopetuksessa ja vain noin 11 prosenttia koulun esiopetuksessa. Holapan ym. (2019, s. 11) mukaan eri maakuntien välisessä vertailussa oli kuitenkin vaihtelua esiopetuksen järjestämisessä koulun alaisena.

3 KASVUN JA OPPIMISEN TUKI ESIOPETUKSESSA

3.1 Lapsen oikeus tukeen

Jokaisella esiopetuksessa olevalla lapsella on oikeus saada perusopetuslain mukaista riittävää kasvun ja oppimisen tukea välittömästi, kun tarve tuelle on havaittu (Perusopetuslaki, 30 §). Laki ohjaa myös osa-aikaisen erityisopetuksen (16 §), tehostetun (16 a §) ja erityisen tuen antamisessa (17 §). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2023) määräävät tarkemmin kasvun ja oppimisen tuen keskeisistä sisällöistä. Perusteissa korostetaan lapsen oikeutta varhaiseen sekä vaikeuksia ehkäisevään kasvun ja oppimisen tukeen (s. 28). Lisäksi esiopetuksessa oleva lapsi kuuluu oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) piiriin, jonka yhtenä tarkoituksena on osaltaan turvata lapsen tarvitsema varhainen tuki (2 §).

Yleisesti siis tiedetään, että lapsella on oikeus tarvitsemaansa tukeen ja että riittävällä tuella on kauaskantoisia vaikutuksia sekä yksilölle että yhteiskunnalle. Oikean tasoinen ja muotoinen tuki riittävän pitkään edistäisi oppimisen edellytyksiä ja varmistaisi tuen jatkumon (mm. Vainikainen ym., 2018, s. 5). Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että tämänhetkisellä lainsäädännöllä ja muulla ohjauksella ei ole pystytty takaamaan kaikille lapsille riittävää ja siten yhdenvertaista tukea (mm. Bernelius & Huilla, 2021; Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018). Esimerkiksi Paanasen ym. (2018, s. 45) valtakunnallisen selvityksen mukaan esiopetuksessa tarjottava tuki näyttäytyy tutkimustuloksissa ristiriitaisena. Kyseisen selvityksen tulokset osoittivat, että tuen arvioitiin toteutuvan esiopetuksessa pääosin hyvin, mutta tukea tarvitseville ei pystytty juurikaan tarjoamaan rakenteellisia tukia.

Linne (2024) ja Vitikka (2024) painottavat lapsen oikeutta nimenomaan lapsen tarpeita vastaavaan tukeen, jolloin tuen järjestelyissä tulisi korostua yksilöllinen tuen tarpeen arviointi ja resurssien saanti. Linne (2024) nostaa esille, että

kun tuen ja tukimuotojen määrittely on tapauskohtaista, niin tulkinta tehdään aina paikallisesti. Tämän vuoksi hänen mukaansa tuen järjestelyihin vaikuttavat suuresti kuntien tukijärjestelmien toimivuus ja käytettävissä olevat tuen resurssit. Resursseilla hän tarkoittaa tässä kohden tuen rahoitusta, mikä tulisi osata kohdentaa kunnassa oikein. Lisäksi hän nostaa esille kelpoisen henkilöstön ja laadukkaan peruspedagogiikan merkityksen tuen toteutumiselle. Tästä näkökulmasta on siis tärkeää, että kaikissa kunnissa olisi riittävästi kelpoista ja tuen asioita hallitsevaa henkilöstöä sekä pedagogista osaamista.

3.2 Tuen järjestämisen periaatteet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2023, s. 28) tuen järjestämisen periaatteina korostuvat tuen joustavuus, suunnitelmallisuus ja muuttuvuus. Perusteiden mukaisesti tuen tulee olla oikean tasoista, tuen tarpeen mukaista ja sitä tulee antaa riittävän pitkään. Jotta tuki olisi joustavaa ja tarpeen mukaista, tulee lapsen tuen tarvetta, toteutusta ja riittävyyttä arvioida (Kannel ym., 2023, s. 21). Myös Pihlaja ja Viitala (2022, s. 35) liittävät säännöllisen arvioinnin kasvun ja oppimisen tuen joustavuuteen. Heidän mukaansa arvioinnilla voidaan päättää tukea saavan lapsen tuen jatkamisesta tai purkamisesta ja siitä, onko tuki riittävää vai pitääkö esimerkiksi tuen tasoa nostaa tai laskea.

Edellä kuvatut tuen järjestämisen periaatteet näkyivät myös tässä tutkielmassa käytetyn kyselyaineiston rakenteessa. Lapsen kasvun ja oppimisen tuen rakenteen selkeyttä kartoittavassa kyselyosuudessa vastaajia pyydettiin arvioimaan tehostetun tuen tarpeen säännöllistä tarkastelua. Lisäksi vastaajilta kysyttiin arviota siitä, voiko lapsi siirtyä joustavasti tehostetusta tuesta yleiseen tukeen ja toisinpäin.

Koska esiopetuksessa olevalla tukea tarvitsevalla lapsella on oikeus tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki, 30 §), tulisi tukea saada viipymättä. Lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2023, s. 28) korostetaan periaatetta, jonka mukaan lapsen tuen tarpeen arviointi sekä tukemiseen liittyvät ratkaisut ja päätökset pitäisi tehdä mahdollisimman nopeasti esiopetusvuoden alussa. Myös tämän tutkimuksen kyselyaineistossa vastaajilta tiedusteltiin tukitoimista, joita esiopetuksessa pystyttiin tarjoamaan kahden kuukauden sisällä tuen tarpeen ilmenemisestä. Paananen ym. (2018, s. 45) ovat

nostaneet esille valtakunnallisessa selvityksessään esiopetusikäisten tuen saamiseen liittyvän ajallisen haasteen, sillä heidän selvityksensä mukaan esiopetuksessa ei juurikaan tarjottu rakenteellisia tukia nopealla aikataululla. He muistuttavat, että yhden esiopetusvuoden aikana lapselle ei ehditä antaa riittävää tukea, jos rakenteellista tukea (ks. kappale 3.4) ei pystytä tarjoamaan nopeasti.

3.3 Tuen kolmitasoisuus

Perusopetuslain uudistuksessa (642/ 2010) esi- ja perusopetuksen tuen järjestelmä muutettiin kolmitasoiseksi. Vuodesta 2011 alkaen kasvun ja oppimisen tuki on siis koostunut esi- ja perusopetuksessa yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Sitä ennen perusopetuslaissa tuen määrittely jakoi tuen yleiseen ja erityiseen tukeen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2023, s. 29) ohjataan näkemään, että laadukas esiopetus on kaikkien esiopetusikäisten lasten kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin oikeus ja perusta. Perusteiden mukaan lasta tuetaan ensin yleisen tuen keinoin, jolloin tukemiseen käytetään yleensä yksittäisiä tukitoimia. Ryhmän peruspedagogiikka rinnastetaan usein laadukkaaksi yleiseksi tueksi (Heiskanen, 2022; Pihlaja & Viitala, 2022; Sandberg, 2023; Vitka, 2021). Laadukkaan yleisen tuen ajatellaan olevan pohja vahvemmille tuen tasoille (mm. Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 57; Heiskanen, 2022, s. 133). Pedagogisen johtajuuden nähdään vaikuttavan pedagogisen toiminnan laatuun (Fonsen ym., 2022a; Fonsen ym., 2022b) ja tasoittavan siten oppimistuloksia (Fonsen ym., 2022a, s. 16).

Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018, s. 7) mukaan pedagogisuus on suunnitelmallista, tavoitteellista ja tietoista vaikuttamista lapsen kasvuun ja oppimiseen. OAJ:n teettämän tutkimusten valossa pedagogisen osaamisen nähdään heikentyneen varhaiskasvatuksessa (Ilveskivi, 2024). Kyseisen tutkimuksen mukaan tähän on syynä varhaiskasvatuksen resurssipula, kuten riittävän ja kelpoisen henkilöstön puute. Ilveskiven mukaan resurssipula vaikuttaa luonnollisesti henkilöstön vaihtuvuuteen ja arjen rikkonaisuuteen, ja siten pedagogiikan latuun. Lisäksi OAJ:n teettämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajilla menee nykyään liikaan työaikaa ryhmien peruspedagogiikan tukemiseen, mikä on pois tukemiseen liittyvän osaamisen jakamisesta ja erityisopetuksesta.

Perusopetuslain mukaan tuen tulisi muuttua yleisestä tuesta tehostetuksi, kun tukea tarvitsevan lapsen tuen tarve on säännöllistä tai lapsi tarvitsee useita tukimuotoja (Perusopetuslaki, 16 a §). Laissa määrätään myös, että tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen perustuu pedagogiseen arvioon, joka käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. Lisäksi laissa on kirjattu, että tehostettua tukea annetaan lapselle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2023, s. 30) mainitaan, että varhaiskasvatuksen opettaja vastaa pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisesta. Lisäksi siellä mainitaan, että kyseiset asiakirjat tehdään yhteistyössä lapsen ja huoltajan kanssa, ja tarvittaessa niiden tekemiseen voi osallistua varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä muita asiantuntijoita. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa myös erityiseen tukeen liittyvien asiakirjojen kirjauksista.

Perusopetuslain (628/ 1998, 17 §) mukaan lapsen tuen tarpeen muuttuessa tehostetusta erityiseksi, laaditaan lapselle pedagoginen selvitys hänen saamastaan tehostetusta tuesta ja kokonaistilanteesta. Lisäksi laki määrää, että selvitys laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa ja sen pohjalta lapselle tehdään erityistä tukea koskeva hallintopäätös. Lain mukaan erityisen tuen päätös voidaan tehdä myös ilman pedagogista selvitystä, mikäli psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella nähdään, että lapsi tarvitsee vahvempaa tukea. Kyseisessä lakikohdassa määritellään myös, että erityisessä tuessa tulee saada erityisopetusta. Perusopetuslaissa (628/ 1998, 17 a §) määrätään myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimisesta, jonka mukaisesti lapselle annetaan opetusta ja tukea.

Heiskanen (2021) on tutkinut esiopetuksen pedagogisia asiakirjoja. Hän tuo esille, että asiakirjat toimivat hallinnollisten päätösten tekemisen ja resurssien jaon välineenä. Heiskanen korostaa, että tuen asiakirjat kuvastavat lasten tuen tarpeisiin vastaamista, joten niiden kautta tehtyjen pedagogisten päätösten tulisi olla tietoon perustuvaa ja vaikuttavuutta arvioivaa (s. 14). Heiskasen havaintojen valossa kasvun ja oppimisen tuen järjestämisen erojen tasaamiseen voidaan osaltaan vaikuttaa vahvistamalla opettajien osaamista pedagogisten asiakirjojen kirjaamisessa (s. 18).

Tutkimuksen aineistossa vastaajilta kysyttiin, mitä yleisen pedagogisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimia (ks. 4.3.4) heidän yksikkönsä tukea saavilla lapsilla oli kyselyhetkellä käytössä. Perusteissa (Opetushallitus, 2023, s. 29) ohjataan ajattelemaan, että tuen tulisi vahvistua siirryttäessä alemmalta tuelta ylemmälle. Tämän voisi ajatella näkyvän tämän tutkimuksen tuloksissa niin, että tukea saavien lasten tukimuotojen määrä kasvaa siirryttäessä vahvemmalle tuen tasolle. Toisaalta perusteissa (Opetushallitus, 2023, s. 28) ohjeistetaan, että perusopetuslain mukaisia ” tukimuotoja voi käyttää kaikilla tuen tasoilla sekä yksittäin että samanaikaisesti toisiaan täydentävinä”.

3.4 Käytössä olevat tuen muodot ja tukitoimet

Kuten jo aiemmin tuli esille, niin perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat osa-aikainen erityisopetus (Perusopetuslaki, 16 §), tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet (Perusopetuslaki, 31 §). Esiopetuksessa annettavan tuen muodot voidaan jaotella Varhaiskasvatuslain (540/ 2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 63) mukaisesti pedagogisiin, rakenteellisiin ja hoidollisiin tukitoimiin. Muita yleisesti käytössä olevia tukitoimia ovat monialainen yhteistyö eri asiantuntijapalveluiden kanssa, kuten terapeuttien ohjauskäynnit tai konsultaatio (Heiskanen, 2022). Edellä kuvatut tuen muodot näkyvät myös tässä tutkielmassa käytetyn kyselyaineiston rakenteessa.

Kaplin-Sainio (2023) ja Heiskanen (2022) kuvailevat pedagogisen tuen koostuvan yleisimmin esiopetusryhmän arkeen liittyvistä järjestelyistä ja toimintatavoista, mutta se sisältää myös yksilöllisiä ratkaisuja. Pedagogisilla ratkaisuilla muokataan erityisesti oppimisympäristöä ja aikuisten toimintaa lapsen kasvua ja oppimista tukevaksi (Opetushallitus, 2023, s. 29). Heiskasen (2022) mukaan hoidollinen tuki liittyy yksittäisen lapsen tarvitsemaan päivittäiseen hoitoon ja avustamiseen, mikä voi johtua muun muassa lapsen pitkäaikaissairaudesta. Hänen mukaansa tuki voi silloin liittyä esimerkiksi lääkitykseen, ruokavalioon, liikkumiseen tai sairaanhoidollisiin toimenpiteisiin.

Heiskasen (2022) mukaan rakenteellinen tuki on esiopetuksessa käytettävissä olevia resursseja. Kaplin-Sainion (2023) mukaan rakenteellista tukea on perusopetuslaissa säädettyjen tukimuotojen lisäksi henkilöstön osaaminen ja

osaamisen lisääminen sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama konsultaatio ja opetus. Rakenteellisia ratkaisuja ovat myös ryhmäkokoon ja henkilöstörakenteeseen vaikuttaminen (ks. Heiskanen, 2022). Ryhmän lapsimäärää pienentämällä tai pien- ja erityisryhmiä muodostamalla sekä kasvatushenkilöstön määrää lisäämällä ja ryhmä- tai lapsikohtaisen avustajan ottamisella voidaan reagoida lasten muuttuneisiin tuen tarpeisiin (ks. Kaplin-Sainio, 2023).

Varhaiskasvatuslaissa (540/ 2018, 25 §) säädetään varhaiskasvatuksessa ja siihen osana kuuluvassa esiopetuksessa toimivien erityisopettajien määrästä tarveperusteisesti. Muun muassa Pihlaja ym. (2022, s. 16) nostavat esille säädösten väljyyden haasteen, sillä kuntien tulkinnat varhaiskasvatuksen erityisopettajien tarvittavasta määrästä ovat johtaneet vaihteleviin ratkaisuihin. Pihlajan mukaan kuntien erilaiset erityisopettajamitoitukset vaikuttavat lasten saaman erityisopetuksen ja tukimuotojen eriarvoiseen toteutumiseen.

Syrjämäki ja Heiskanen (2023, s. 182) korostavat lapsen oikeutta varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin. He näkevät erityisopettajan roolin merkittävänä lapsen tuen prosessissa. Myös Pihlaja ym. (2022, s. 9) tuovat varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuudesta kertovassa esitteessä esille, että lapsilla tulisi olla mahdollisuus erityisopettajan antamaan erityisopetukseen. Tätä tukee Alijoen (2006, s. 169) havainto esiopetusvuoden erityisopetuksen positiivisesta yhteydestä koulussa suoriutumiseen. Alijoen tutkimuksen tulokset osoittivat, että jos lapset saivat erityistä tukea esiopetusvuoden ajan, osa heistä pystyi osallistumaan alkuopetuksessa yleisopetukseen.

Syrjämäki ja Heiskanen (2023, s. 182–183) nostavat esille varhaiskasvatuksen erityisopettajan paikallisesti määrittyvän työnkuvan vaikutuksen siihen, miten erityisopettajalla on aikaa eri työtehtävien toteuttamiseen. Ilveskiven (2024) mukaan myös OAJ:n teettämästä tutkimuksesta kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan työajan käyttöön vaikuttavat erityisopettajan työnkuva ja tukea saavien lasten määrä erityisopettajaa kohden. Kyseisen tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat ryhmässä toimivia, kiertäviä, resurssi, konsultoivia tai laaja-alaisia erityisopettajia, ja eri työnkuvissa korostuivat erilaiset työtehtävät.

Esiopetuksessa olevilla lapsilla on myös oikeus oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/ 2013) mukaisiin opiskeluhuollon palveluihin. Lain tarkoituksena on

varmistaa lapsen varhainen tuki ja opiskeluhuoltopalveluiden saamisen yhdenvertaisuus ja samanlaatuisuus (2 §). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2023, s. 38) mukaan opiskeluhuollon palveluita ovat psykologi-, kuraattori- ja terveydenhoitopalvelut. Perusteissa kerrotaan, että opiskeluhuolto jaetaan yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon. Perusteiden mukaan yhteisöllinen opiskeluhuolto on luonteeltaan ehkäisevää ja sillä vaikutetaan esiopetuksen toimintakulttuuriin ja oppimisympäristöön, mutta tarvittaessa lapselle järjestetään myös yksilökohtaista opiskeluhuoltoa. Perusteissa kuvataan, että yksilökohtainen opiskeluhuolto voi olla opiskeluhuollossa toimivien asiantuntijoiden yksilökohtaista tapaamista tai se voi olla myös lapsen kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden pohtimista monialaisessa asiantuntijaryhmässä.

Tämän tutkimuksen kyselyaineiston yhdessä osiossa vastaajilta tiedusteltiin arvioita esiopetuksessa käytössä olleiden asiantuntijapalveluiden riittävyydestä. Osiossa kysyttiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden riittävyydestä, mutta myös opiskeluhuollon palveluita edustavien asiantuntijoiden riittävyydestä, joita olivat kyselyssä psykologi ja kuraattori. Jostain syystä terveydenhoitajien riittävyyttä ei kysytty. Lisäksi kysyttiin fysio-, puhe- ja toimintaterapeuttien palveluiden riittävyydestä, mitkä liittyvät monialaiseen yhteistyöhön. Osio antaa viitteitä muun muassa siihen, millaiset mahdollisuudet lapsilla on ollut perusopetuslain mukaisen erityisopettajan antaman opetuksen toteutumiseen ja henkilökunnalla konsultaatioon.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset ja -hypoteesit

Pro gradu -tutkielmani päätavoitteena oli selvittää tuen kontekstiin liittyvää kysymystä *Onko esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä kuusivuotiaiden esiopetuksessa olevien lasten kasvun ja oppimisen tuen järjestelyihin*. Toteutuspaikalla tarkoitettiin varhaiskasvatuksen tai perusopetuksen alaisuudessa järjestettävää esiopetusta. Toteutuspaikan yhteyttä, tai toisin sanoen mahdollista eroa tukea saavien lasten tuen järjestelyissä, mitattiin vuonna 2018 kerätyn esiopetusaineiston pohjalta. Vertailua tehtiin kahdessa eri kontekstissa toimivien vastaajien, päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden välisiä todellisia eroja tarkastelemalla. Pääkysymystä selittäviä tekijöitä pyrittiin saamaan esille seuraavien tutkimuskysymysten ja hypoteesien kautta:

K1: Onko esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä tuen järjestelyiden riittävyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen?

H1: Esiopetuksen toteutuspaikalla ei ole yhteyttä tuen järjestelyiden riittävyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Esikouluikäisillä lapsilla on perusopetuslain (628/ 1998, 30 §) mukainen oikeus saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti, kun tuen tarve huomataan.

K2: Onko esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä asiantuntijapalveluiden riittävyyteen?

H2: Esiopetuksen toteutuspaikalla ei ole yhteyttä asiantuntijapalveluiden riittävyyteen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2023, s. 28) mukaan lasten tuen tarpeen havaitsemisessa, suunnittelussa ja toteuttamisessa tehdään monialaista yhteistyötä erityisopettajan

ja muiden tuen ammattihenkilöiden kanssa. Lisäksi oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/ 2013) mukaan esiopetuksessa olevalla lapsella on oikeus saada opiskeluhuoltoa, johon sisältyvät terveydenhuollon palvelut sekä kuraattori- ja psykologipalvelut.

K3: Onko esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä syihin, miksi lasten tukitoimia ei ollut järjestetty?

H3: Esiopetuksen toteutuspaikalla on yhteys syihin, miksi lasten tukitoimia ei ollut järjestetty. Esiopetusta järjestetään kunnan päätöksen mukaisesti päiväkodeissa tai kouluissa (Opetushallitus, 2023, s. 4). Esiopetuksen toteutuspaikan konteksti vaikuttaa henkilöstörakenteeseen ja ryhmäkokoon (HE 149/ 2020; varhaiskasvatuslaki 540/ 2018, 35 §).

K4: Onko esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten käytössä olleisiin tukitoimiin?

H4: Esiopetuksen toteutuspaikalla ei ole yhteyttä yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten käytössä olleisiin tukitoimiin. Esikouluikäisillä lapsilla on perusopetuslain (628/ 1998, 30 §) mukainen oikeus saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti, kun tuen tarve havaitaan. Lisäksi perusopetuslaissa (628/ 1998, 2 §) säädetään, että opetuksen tulee olla riittävän yhdenvertaista riippumatta siitä, missä opetusta toteutetaan.

K5: Onko esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten tukitoimiin, joita oli mahdollista tarjota kahden kuukauden aikana.

H5: Esiopetuksen toteutuspaikalla ei ole yhteyttä yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten käytössä olleisiin tukitoimiin, joita oli mahdollista tarjota kahden kuukauden aikana. Esikouluikäisillä lapsilla on perusopetuslain (628/ 1998, 30 §) mukainen oikeus saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti, kun tuen tarve havaitaan. Lisäksi periaatteena on,

että tukea tarvitsevan lapsen tulisi saada perusopetuslain takaamat tukimuodot mahdollisimman pian esiopetuksen alettua (Opetushallitus, 2023, s. 28).

4.2 Osallistujat ja aineisto

Tutkimusaineistona käytettiin *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* -hanketta varten keväällä 2018 kerättyä kyselyaineiston rajattua osaa (Vainikainen ym., 2018). Käytetty aineisto koostui esiopetuksen tuen järjestelyjä koskevasta määrällisestä kyselyaineistosta. Kysely oli valtakunnallinen, sillä se oli suunnattu kaikille Manner-Suomen kuntien alueella toimiville päiväkodinjohtajille, koulujen rehtoreille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Koulujen rehtoreilla tarkoitettiin kaikkia kyselyyn vastanneita rehtoreita ja rehtorin asemassa kyselyyn vastanneita, joilla oli johdettavanaan esiopetusta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla tarkoitetiin kaikkia kyselyyn vastanneita varhaiskasvatuksen erityisopettajia ja erityislastentarhanopettajia tai muita vastaavassa työtehtävässä olleita.

Kokonaisuudessaan esiopetuksen tuen järjestelyitä tutkivassa kyselyaineistossa oli vastauksia (N = 716) 19 maakunnasta. Tässä tutkimuksessa päiväkodinjohtajien, rehtoreiden ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksia hyödynnettiin faktorianalyysin tekemiseen. Varsinaisen ryhmävertailun tekemiseen käytettiin päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioita esiopetuksen tuen järjestelyistä. Aineisto oli tilastollisesti riittävän edustava ryhmävertailun menetelmien käyttöön, sillä esiopetuksen tuen järjestelyitä käsittelevään kyselyyn vastasi 214 päiväkodinjohtajaa ja 123 rehtoria (N = 337).

Lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestelyitä esiopetuksessa selvittävä kysely sisälsi taustatietojen lisäksi yhteensä 74 kysymystä, jotka jakautuivat seitsemään osioon. Vastaajilta kysyttiin kasvun ja oppimisen tuen rakenteen selkeydestä ja toimivuudesta. Vastaajilta pyydettiin myös arviota käytössä olleisiin yleisen pedagogisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimiin sekä tukitoimiin, joita oli pystytty tarjoamaan 0–2 kuukauden sisällä tuen tarpeen ilmettyä. Lisäksi heiltä kysyttiin käytössä olleiden asiantuntijapalveluiden riittävyyttä sekä syitä siihen, ettei lapsen opetussuunnitelmassa tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä

koskevassa suunnitelmassa mainittuja lapsen tarvitsemia tukitoimia ollut järjestetty niitä tarvitseville. Tutkittavat arvioivat kyselyn osioiden sisältämiä kysymyksiä Likert-asteikollisin väittämin. Osioiden lopussa oli myös Muu, mikä? –kysymys, joka oli mahdollista valita ja kirjoittaa avoimeen kenttään sanallinen vastaus.

4.3 Tutkimuksen mittarit

Tuen järjestelyitä kysyttiin Likert-asteikollisin vastausvaihtoehdoin. Paaso tuo esille Tietoarkiston mittaamiseen liittyvässä luvussa, että mittaamisen voidaan ajatella olevan myös sanallista ja siten kysymysten ja vastausvaihtoehtojen kautta luokittelevaa. Paason mukaan Likert-asteikko voidaan nähdä järjestysasteikollisena, jos mitattu arvo kuvastaa tiettyä järjestystä, jossa samanmielisyys kasvaa toiseen suuntaan ja vähenee toiseen. Metsämuurosen (2003, s. 39–40) mukaan Likert-asteikko tulkitaan yleensä välimatka-asteikolliseksi, vaikka se näyttäytyy usein järjestysasteikollisena. Nummenmaa (2011, s. 42) kuvaa välimatka-asteikkoa mitta-asteikoksi, jolla havaintojen väliset etäisyydet ovat mitattavissa ja havaintoon voidaan liittää sen suuruuden ilmoittava lukuarvo.

Aineistossa vastaajat arvioivat kuinka samaa mieltä he olivat kysymysten vastausvaihtoehtojen kanssa kuusiportaisella asteikolla eli väliltä 1–6. Asteikko 6 oli sanallistettu ”ei koske meitä”. Tässä tutkimuksessa se määriteltiin puuttuvaksi, jotta se ei vääristäisi keskiarvoja. Tilastollisiin analyyseihin ei myöskään otettu mukaan kysymysosioiden kohtia Muu - mikä, joihin oli vastattu sanallisesti. Nämä kyselyosioiden kohdat käytiin tarkasti lävitse. Niissä oli suurimmaksi osaksi vastauksia, jotka olisivat menneet johonkin kyselyosiossa valmiiksi luokiteltuun väittämään. Näin ollen vähäiseksi jääneitä vastauksia ei lähdetty koodaamaan numeeriseen muotoon.

4.3.1 Tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus

Lapsen kasvun ja oppimisen tuen riittävyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta mittaavat mittarit perustuivat 12 väittämään (ks. taulukko 1). Väittämät liittyivät esiopetuksen kolmiportaiseen tukeen, kuten kasvun ja oppimisen tuen rakenteen sel-

keyteen. Vastaajilta oli pyydetty arviota siitä, miten heidän mielestään kolmiportaisen tuen järjestelyt toimivat ja kuinka selvää heidän mielestään henkilökunnalle on mitä kolmiportaisella tuella tarkoitetaan.

Vastaajat arvioivat kuinka samaa mieltä he olivat esitettyjen kysymysten kanssa. Likert-asteikolliset vastausvaihtoehdot olivat: 1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = osittain samaa mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä. Mittarin rakenteen selvittämiseksi ja tiivistämiseksi käytettiin faktorianalyysiä. Faktorianalyysin avulla muodostettiin tuen tarpeen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus -summamuuttujat. Faktorianalyysiä kuvataan luvussa 4.4.2.

4.3.2 Asiantuntijapalvelujen riittävyys

Asiantuntijapalveluiden riittävyyttä kartoitettiin kuudella väittämällä. Vastaajilta kysyttiin arviota, onko heidän esiopetuksessaan käytettävissä riittävästi seuraavien asiantuntijoiden palveluja: varhaiskasvatuksen erityisopettaja/ erityislastentarhanopettaja, fysioterapeutti, puheterapeutti, toimintaterapeutti, psykologi ja sosiaalityöntekijä/ kuraattori. Likert-asteikolliset vastausvaihtoehdot olivat: 1 = Ei koskaan, 2 = Harvoin, 3 = Aika ajoin, 4 = Usein ja 5 = Aina.

4.3.3 Syyt sille, miksi tukitoimia ei ollut järjestetty

Seitsemällä eri väittämällä kysyttiin syitä sille, että tukitoimia ei ollut järjestetty. Aineistossa tämän kyselyosion pääkysymys oli muotoiltu seuraavasti: Kuinka usein seuraavat ovat olleet syynä siihen, ettei lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmassa (LEOPS) tai henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) mainittuja lapsen tarvitsemia tukitoimia ollut järjestetty niitä tarvitseville. Vastaajat arvioivat väittämiä: riittävän henkilöstön puute esiopetusryhmässä, kelpoisen henkilöstön puute, henkilöstön vaihtuvuus, apuvälineiden puute, puutteet esiopetuksen toimintakäytänteissä, monialaisen yhteistyön puute tai toimimattomuus sekä ongelmat vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Likert-asteikolliset vastausvaihtoehdot olivat: 1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = aika ajoin, 4 = usein ja 5 = aina.

4.3.4 Käytössä olleet yleisen pedagogisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimet

Käytössä olleita yleisen pedagogisen tuen tukitoimia mitattiin yhdeksän eri väittämän avulla. Näitä väittämiä olivat: tukeminen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin, varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEON)/ erityislastentarhanopettajan (elton) konsultaatiokäynnit, varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEON)/ erityislastentarhanopettajan (elton) osa-aikainen työskentely ryhmässä, henkilöstön lisäkoulutus, lasten määrän vähentäminen ryhmässä, kasvatushenkilöstön määrän lisääminen, avustaja lapsiryhmässä, lapsikohtainen avustaja ja säännöllinen erityisopetus.

Käytössä olleita tehostetun ja erityisen tuen tukitoimia kartoittavia väittämiä oli 11 kummassakin kyselyosiossa. Yleisen pedagogisen tuen kohdalla kuvattujen väittämien lisäksi näissä osioissa kysyttiin arviota seuraavista väittämistä: integroitu erityisryhmä ja erityisryhmäsijoitus. Kaikissa kolmessa kyselyosiossa Likert-asteikolliset vastausvaihtoehdot olivat: 1= ei kenelläkään, 2 = harvoilla, 3 = noin puolella, 4 = useammilla, 5 = kaikilla yleistä tukea saavilla lapsilla.

4.3.5 Tukitoimet, joita pystyttiin tarjoamaan nopeasti

Vastaajilta kysyttiin 12 väittämällä arviota siitä, mitkä seuraavista tukitoimista pystytään lapselle tarjoamaan 0–2 kuukauden sisällä tuen tarpeen ilmettyä. Arvioitavat tukitoimet olivat: tukeminen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin, varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEON)/ erityislastentarhanopettajan (elton) konsultaatiokäynnit, varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEON)/ erityislastentarhanopettajan (elton) osa-aikainen työskentely ryhmässä, henkilöstön lisäkoulutus, lasten määrän vähentäminen ryhmässä, kasvatushenkilöstön määrän lisääminen, avustaja lapsiryhmässä, lapsikohtainen avustaja, säännöllinen erityisopetus, integroitu erityisryhmä ja erityisryhmäsijoitus. Likert-asteikolliset vastausvaihtoehdot olivat: 1 = Ei koskaan, 2 = Harvoin, 3 = Aika ajoin, 4 = Usein ja 5 = Aina.

4.4 Tutkimusmenetelmät

Aineiston tarkastelu ja analyysit kasvun ja oppimisen tuen järjestelyistä kuusivuotiaiden esiopetuksessa toteutettiin IBM SPSS Statistics 29 -ohjelmaa käyttämällä.

Aluksi aineistoon tutustuttiin tarkastelemalla jakaumia ja tunnuslukuja, kuten muuttujien keskiarvoja ja keskihajontaa sekä vinoutta ja huipukkuutta. Frekvenssijakaumista tehdyt histogrammit havainnollistivat jakaumien muotoa ja muuttujien suuruutta. Tarkastelussa ilmeni, että osa aineistosta oli riittävän normaalisti jakautunutta ja osa oli todella vinoutunutta. Tämä vaikutti oleellisesti tutkimusmenetelmien valintaan.

Muuttujien välisiä yhteyksiä, kuten tuen toteutuspaikan yhteyttä erilaisiin tuen järjestelyihin, tutkittiin parametrisella kahden otoksen keskiarvoja testaavalla riippumattomien otosten t-testillä ja sen epäparametrisella vastineella, Mann-Whitneyn U-testillä. Näissä analyyseissä käytettiin päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden vastauksia. Kolmiportaiseen tuen toimivuuteen ja selkeyteen liittyviä muuttujia tarkasteltiin eksploratiivisella faktorianalyysillä. Faktorianalyysissä hyödynnettiin koko aineistoa eli päiväkodinjohtajien, rehtoreiden ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksia. Faktorianalyysin tulosta käytettiin hyväksi jatkoanalyysissa käytetyssä t-testissä faktoreista muodostetuilla summamuuttujilla, joiden reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin alfalla.

4.4.1 Eksploratiivinen faktorianalyysi

Tutkimuksessa käytettiin eksploratiivista faktorianalyysiä (EFA) esiopetuksen kolmiportaista tukea kuvaavan mittarin rakenteen selvittämiseksi ja tiivistetyn kuvan saamiseksi. Mattila kuvaa Tietoarkiston Faktorianalyysi -luvussa eksploratiivista faktorianalyysiä aineistolähtöiseksi menetelmäksi. Hänen mukaansa menetelmä auttaa tutkijaa löytämään muuttujajoukosta yhteisiä piirteitä ja siten tulkitsemaan aineistoa. Metsämuuronen (2003, s. 534) kiteyttää saman ajatuksen korostaen, että EFA soveltuu erityisesti aineiston informaation tiivistämiseen ja muuttujien määrän vähentämiseen.

Nummenmaan (2009, s. 396) mukaan faktorianalyysi perustuu useiden muuttujien samanaikaisen yhteisvaihtelun tutkimiseen. Hänen mukaansa faktorianalyysillä siis selvitetään, millä muuttujilla on keskenään samankaltaista vaihtelua ja mitkä muuttujat ovat toisistaan riippumattomia, ja voidaan siten yhdistää faktoreiksi. Nummenmaan (2009, s. 406) mukaan faktoriratkaisuissa tulee pyrkiä ratkaisuun, jossa toteutuvat seuraavat neljä ehtoa: Ensinnäkin faktoreiden tulisi selittää yhteisvaihtelusta mahdollisimman paljon. Toiseksi faktoreita tulisi olla

mahdollisimman vähän. Kolmanneksi malliin tulisi tulla mahdollisimman paljon itseisarvoltaan pieniä ja suuria latauksia, kun taas keskinkertaisia latauksia pitäisi olla mahdollisimman vähän. Neljänneksi faktoreille tulee olla sisällöllisesti mielekäs tulkinta.

Metsämuuronen (2003, s. 534–535) ja Nummenmaa (2009, s. 407) kuvaavat faktorianalyysiä parametriseksi menetelmäksi, jossa muuttujien tulisi olla tarpeeksi normaalisti jakautuneita, välimatka-asteikollisia ja otoskoon tulisi olla suuri. Metsämuurosen (2003, s. 534) mukaan faktorianalyysin käyttöön riittää jo 300 otoskoko. Nummenmaan (2009, s. 407) mukaan olisi parempi, että havaintoja olisi 500 tai enemmän. Tutkimuksessa faktorianalyysiin valittu aineisto oli riittävän normaalisti jakautunut, välimatka-asteikollinen ja siinä oli hyvä otoskoko.

Nummenmaa (2009, s. 406–407) ohjeistaa, että faktorianalyysissä tulisi olla tutkittavia vähintään kaksi kertaa analysoitaviin muuttujiin nähden ja vähintään 20 kertaa niin paljon kuin faktoreita. Tässä tutkimuksessa faktorianalyysiin käytetyssä aineistossa oli kokonaisuudessaan tutkittavia henkilöitä 716 ja faktorianalyysiin valittiin 12 muuttujaa. Tutkittavien suhde muuttujiin oli edellä kuvatun vaatimuksen mukainen, 60:12. Faktorimalliin tuli kaksi faktoria, joten tutkittavien suhde saatuihin faktoreihin oli 358:2.

Faktorianalyysin tekeminen edellyttää tiettyjen vaiheiden suorittamista. Vaiheiden määrä vaihtelee niiden luokittelun ja nimeämisen suhteen. Esimerkiksi Metsämuuronen (2003, s. 519) luokittelee EFA:n vaiheet neljään, kun taas Nummenmaan (2009, s. 407) mukaan vaiheita on viisi tai kuusi. Metsämuurosen mukaan (2003, s. 534–534) ennen varsinaista EFA:a valitaan muuttujat ja tarkastellaan aineistoon liittyvien ehtojen toteutumista sekä tarvittaessa poistetaan analyysiin otettavia muuttujia.

Metsämuuronen (2003, s. 519) tiivistää EFA:n vaiheet seuraavanlaisiksi. Hänen mukaansa ensin lasketaan muuttujien välinen korrelaatiomatriisi. Tämän jälkeen suoritetaan faktoreiden ekstraktointi ja rotaatio, mitkä tehdään joko vaiheittain tai samanaikaisesti. Metsämuurosen (2003, s. 539) mukaan lopuksi voidaan laskea faktoripisteet tai muodostaa summamuuttujia. EFA:n jälkeen faktoriratkaisua tulkitaan ja ratkaisuun tehdään tarvittaessa muutoksia, ja faktorit nimetään sisällöllisin perustein (Metsämuuronen, 2003, s. 538).

Tutkimuksen faktorianalyysi tehtiin SPSS-ohjelmaa käyttäen. Faktoriratkaisu ekstraktoitiin käyttämällä Maximum Likelihood -menetelmää. Valintaan vaikutti se, että Nummenmaa (2009, s. 410) pitää menetelmää suositeltavimpana sekä kuvaa sitä suurimman uskottavuuden menetelmäksi ja jonkinlaiseksi yleisratkaisuksi. Lisäksi Metsämuurosen (2003, s. 541) mukaan edellä mainittu vaihtoehto on suositeltavin, kun havaintoja on 100 tai enemmän. Faktoriratkaisu rotatoitiin Promax -menetelmällä, koska muuttujien ajateltiin korreloivan keskenään. Nummenmaan (2009, s. 401–411) mukaan rotatointi tekee faktoriratkaisusta tulkittavamman. Kun faktorien välinen yhteys sallitaan, tulee hänen mukaansa valita juuri vinokulmainen rotaatio.

Metsämuurosen (2003, s. 538) mukaan faktorimallin soveltuvuutta arvioidaan tutkimalla korrelaatiomatriisin rakennetta Kaiser-Meyer-Olkin-testillä (KMO) ja Bartlettin sväärisyystestillä. Hän muistuttaa, että KMO-arvon tulee olla .6 tai suurempi ja Bartlettin sväärisyystestin p-arvon .05 tai pienempi (s. 543). Tutkimukseen valittu tuen kolmiportaisuutta mittaava aineisto todettiin EFA:aan soveltuvaksi edellä mainittujen testien perusteella. KMO-arvo oli .891 ja Bartlett´s p <.001.

Faktorimallin sopivuuden arvioinnin jälkeen, tutkitaan kuinka paljon faktorit selittävät aineiston vaihtelua. Nummenmaan (2009, s. 415) mukaan tämä tapahtuu tarkastelemalla faktorimallin tuottamia ominaisarvoja, selitysasteita ja kumulatiivisia selitysasteita. Metsämuuronen (2003, s. 537) ohjeistaa, että malliin latautuvan yksittäisen faktorin ominaisarvon tulisi olla vähintään yksi. Tutkimuksessa tehtyyn faktorimalliin saatiin kaksi faktoria, joiden ominaisarvot olivat yli yksi. Faktorin 1 ominaisarvo oli 6,644 ja faktorin 2 ominaisarvo oli 1,220. Ensimmäinen faktori selitti vaihtelusta 55,4 % ja toinen 10,2 %, kumulatiivisen selitysasteen ollessa 65,5 %.

Nummenmaa (2009, s. 416) korostaa, että faktorien lataukset antavat faktorianalyysin kannalta tärkeintä tietoa. Samaa viestii Metsämuuronen (2003, s. 537) kirjoittaessaan, että muuttujan hyvyyttä voidaan arvioida sen latausten perusteella. Hänen mukaansa kommunaliteettiarvot kertovat eri faktoreille latautuvien yksittäisten muuttujien latausten voimakkuudesta. Metsämuuronen ohjeistaa, että mitä lähempänä kommunaliteetti on arvoa yksi, sitä voimakkaammin muuttuja on latautunut faktorille. Lisäksi hän muistuttaa, että jos muuttujan kom-

munaliteettiarvo on pienempi kuin .30, se on suositeltavaa poistaa mallista. Tutkimuksessa kaikki faktorimallin muuttujat voitiin ottaa mukaan, sillä kaikkien muuttujien latausarvot olivat suurempia kuin .30 (ks. taulukko 1.).

Faktorianalyysi vahvisti muuttujien validiteettia ja reliabiliteettia. Reliabiliteettianalyysissä ensimmäisen faktorin Cronbachin alfa-arvo oli α .911 eli todella luotettava. Toisen faktorin Cronbachin alfa-arvo oli α .877, mikä on lähellä arvoa 0.9 ja on vähintään hyvä. Faktorianalyysissä syntyneiden muuttujajoukkojen perusteella muodostettiin kaksi summamuuttujaa, jotka nimettiin sisällöllisin perustein. Faktorille yksi latautuneiden muuttujien perusteella rakennettu summamuuttuja nimettiin tuen tarkoituksenmukaisuudeksi ja faktorille kaksi tuen riittävyydeksi.

Faktoreille latautuneita muuttujia voi tarkastella taulukosta 1. Taulukosta nähdään, että kaksi muuttujaa latautuivat ristiin molemmille faktoreille. Vaikka muuttuja ”Yleisen tuen järjestelyt toimivat hyvin” sai hieman korkeamman latauksen faktorille 1, se oli teoreettisesti loogisempi sijoittaa faktoriin 2. Muuttuja ”Pedagoginen arvio ohjaa käytännön toimintaa” sai isommalla erolla korkeamman latauksen faktorille 2, joten se otettiin latausarvon perusteella mukaan faktoriin 2. Summamuuttujien tunnuslukuja tarkasteltaessa huomattiin, että uudet muuttujat olivat normaalisempia kuin alkuperäisen mittarin muuttujat. Muodostettuja summamuuttujia käytettiin t-testin tekemisessä.

TAULUKKO 1. Kolmiportainen tuki esiopetuksessa faktorilataukset

	faktori 1	faktori 2
Henkilökunnalle on selvää, mitä yleisellä tuella tarkoitetaan	.644	
Yleisen tuen järjestelyt toimivat hyvin	.366	.357
Henkilökunnalle on selvää, mitä tehostetulla tuella tarkoitetaan	.753	
Henkilökunnalle on selvää, mitä pedagogisella arviolla tarkoitetaan	.971	
Pedagoginen arvio ohjaa toimintaa	.312	.486
Tehostetun tuen järjestelyt toimivat hyvin		.785
Tehostetun tuen tarvetta tarkastellaan säännöllisesti		.707
Lapsi voi siirtyä joustavasti tehostetusta tuesta yleiseen tukeen ja toisinpäin		.679
Henkilökunnalle on selvää, mitä erityisellä tuella tarkoitetaan	.743	
Henkilökunnalle on selvää, mitä pedagogisella selvityksellä tarkoitetaan	.935	
Pedagoginen selvitys ohjaa käytännön toimintaa		.565
Erityisen tuen järjestelyt toimivat hyvin		.736

4.4.2 Kahden riippumattoman otoksen t-testi

T-testillä haettiin vastausta tässä tutkimuksessa esitettyihin kolmeen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli onko esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä tuen järjestelyiden riittävyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen, asiantuntijapalveluiden riittävyyteen sekä syihin, miksi lasten tukitoimia ei ollut järjestetty.

Nummenmaan (2009, s. 171) mukaan t-testit ovat menetelmiä, joita käytetään, kun halutaan tehdä jakaumien keskiarvoihin perustuvia päätelmiä. Tässä tutkimuksessa käytettiin kahden otoksen keskiarvojen t-testiä selvittämään poikkeavatko kahden ryhmän keskiarvot toisistaan edellä mainituiden tutkimuskysymysten mittareiden suhteen (Karjalainen, 2010, s. 230). Nummenmaa (2009, s. 171) muistuttaa, että kahden otoksen t-testissä huomioidaan myös molempien jakaumien hajonnat ja keskivirheet. T-testin tulkinnan kautta nähdään, onko ryhmien keskiarvojen välinen ero todellinen eli tilastollisesti merkitsevä (Metsämuuronen, 2000, s. 61–62). Tutkimuksessa verrattavat ryhmät olivat esiopetuksen toteutuspaikan edustajia, päiväkodinjohtajia ja rehtoreita. Tutkimuksessa käytettiin riippumattomien otosten t-testiä, sillä molemmat ryhmät oli poimittu samasta populaatiosta ja molemmissa vertailtavissa ryhmissä oli eri henkilöt (Ks. Karjalainen, 2010, s. 230; Nummenmaa, 2009, s. 172).

Muun muassa Karjalainen (2010, s. 230), Metsämuuronen (2000, s. 59) ja Nummenmaa (2009, s. 174) ohjeistavat t-testin käytön edellytyksistä. Heidän mukaansa muuttujien tulee olla määrällisiä eli vähintään välimatka-asteikollisia ja riittävän normaalisti jakautuneita molemmissa perusjoukoissa. Metsämuuronen (2000, s. 59) ja Nummenmaa (2009, s. 174) tuovat lisäksi esille, että otoskoon tulee olla molemmissa ryhmissä kohtuullinen eli suurempi kuin 20. T-testin käytön edellytykset täyttyivät tutkimuksessa kolmen ensimmäisen tutkimuskysymyksen mittareiden osalta, joten testiä käytettiin vain niiden tarkastelemiseen. Ensinnäkin Likert-asteikollisia muuttujia pidetään välimatka-asteikollisina. Toiseksi valittuja muuttujia voitiin pitää riittävän normaalisti jakautuneina. Kolmanneksi otoskoot olivat molemmissa ryhmissä suuremmat kuin 20 tutkittavaa ryhmässä, sillä aineistossa oli 214 päiväkodinjohtajaa ja 123 rehtoria.

T-testit tehtiin SPSS-ohjelmalla kaksiosaisesti niin, että ensin laskettiin molempien ryhmien keskiarvot ja varianssit ja sitten varsinaisen t-suureen arvo (vrt. Karjalainen, 2010, s. 230). Tutkimuksessa tarkasteltiin siis ensin varianssien yhtäsuuruutta, jonka perusteella valittiin testi, jossa varianssit oletettiin joko yhtä suuriksi tai eri suuriksi. Varsinaisten t-testien tuloksena saatujen p-arvojen avulla tulkittiin keskiarvojen eroa muun muassa Karjalaisen (2010, s. 230–231) ohjeistuksen mukaisesti. Karjalainen ohjeistaa, että t-testissä keskiarvoja koskevan

nollahypoteesin mukaan keskiarvojen välillä on eroa, jos t-testin p-arvo on pienempi kuin .05. Tällöin hänen mukaansa nollahypoteesi ei jää voimaan ja keskiarvojen eroa voidaan pitää merkitsevänä.

4.4.3 Kahden riippumattoman otoksen U-testi

Parametrisen t-testin ehdot eivät toteutuneet tutkimuksen aineiston kaikkien mittareiden kohdalla, sillä kaikki mittarit eivät olleet normaalisti jakautuneita. Näitä mittareita olivat käytössä olleita yleisen pedagogisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimia kuvaavat mittarit sekä mittarit, jotka kuvasivat tukitoimia, joita pystyttiin tarjoamaan nopeasti. Kyseisten mittareiden kohdalla ryhmävertailun menetelmäksi valikoitui t-testin epäparametrinen vastine, Mann-Whitneyn U-testi. U-testillä haettiin vastauksia tässä tutkimuksessa esitettyyn kahteen viimeiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, onko esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten käytössä olleisiin tukitoimiin, ja onko esiopetuksen toteutuspaikalla yhteyttä tukitoimiin, joita oli mahdollista tarjota kahden kuukauden aikana.

Nummenmaan (2009, s. 261) mukaan U-testi on siis riippumattomien otosten t-testin epäparametrinen vastine, joka ei edellytä jakaumien normaaliutta ja sopii myös järjestysasteikollisille muuttujille. Metsämuuronen (2003, s. 320) muistuttaa, että U-testiä on luotettavampaa käyttää myös silloin, jos halutaan tehdä kahden keskiarvon vertailua ja aineison otoskoko on pieni. Nummenmaan (2009, s. 261) mukaan testi perustuu järjestyslukuihin ja muuttujan luokkien mediaanien vertailuun. Hänen mukaansa testissä tutkittavan muuttujan havaintoarvot laitetaan ensin suuruusjärjestykseen ja havainnoille annetaan järjestysluvut. Tämän jälkeen järjestyslukujen summaa tarkastellaan Nummenmaan mukaan tutkittavan muuttujan luokissa.

U-testi suoritettiin SPSS-ohjelmalla. Tutkimuksessa tutkittavina muuttujina olivat edellä mainittujen mittareiden muuttujat ja ryhmittelevänä muuttujana vastaajat, päiväkodinjohtajat ja rehtorit. Nollahypoteesina oli, että muuttujien järjestyslukujen jakaumat ovat samanlaiset verrattavissa ryhmissä ja vaihtoehtoisen hypoteesin mukaan erilaiset (ks. Nummenmaa, 2009, s. 261). Testin suorittamisen jälkeen tarkasteltiin ensin järjestyslukujen summia ja sitten testin p-arvoa ja tunnuslukuja. Tarkastelun helpottamiseksi ryhmien muuttujien luokat muutettiin

mediaaneiksi. Johtopäätös ryhmien mediaanien erilaisuuteen tai samanlaisuuteen tehtiin p-arvon perusteella. Nummenmaa (2009, s. 261) muistuttaa, että jos testissä havaittu merkitsevyystaso on pieni, niin sitä todennäköisemmin jakaumat ovat erilaiset. Tutkimuksessa nollahypoteesin hylkäämiseen johtavan p-arvon rajana pidettiin .05 tai alempaa arvoa.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Toteutuspaikan yhteys tuen järjestelyiden riittävyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää esiopetuksen toteutuspaikan yhteyttä tuen järjestelyiden riittävyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Tutkittavien välistä vertailua tehtiin riippumattomien otosten t-testillä, jossa vertailtiin päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden keskiarvojen eroa edellä mainituista mittareista. Aineistossa oli tuen riittävyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta mittaavissa muuttujissa 214 päiväkodinjohtajaa ja 123 rehtoria. Tulokset osoittivat, että päiväkodinjohtajien (Ka = 4.29, Kh = .72) ja rehtoreiden (Ka = 4.39, Kh = .65) tulokset tuen riittävyyden suhteen eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, (t(335) = -1.333, p = .183 > .05). Lisäksi tulokset osoittivat, että päiväkodinjohtajien (Ka = 4.24, Kh = .63) ja rehtoreiden (Ka = 4.22, Kh = .64) tulokset tuen tarkoituksenmukaisuuden suhteen eivät myöskään eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (t(335) = .288, p = .773 > .05).

5.2 Toteutuspaikan yhteys asiantuntijapalveluiden riittävyyteen

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin tuen toteutuspaikan yhteyttä asiantuntijapalveluiden riittävyyteen 6-vuotiaiden esiopetuksessa. Tutkittavien välistä vertailua tehtiin kahden riippumattoman otoksen keskiarvojen t-testillä. Toteutuspaikkojen yhteyttä asiantuntijapalveluiden riittävyyteen tutkittiin vertailemalla päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden keskiarvoja ja keskihajontaa jokaisesta asiantuntijapalveluita kuvaavasta kuudesta muuttujasta erikseen.

Kuten taulukosta 2. nähdään, niin tulokset osoittivat, että päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden tulokset varhaiskasvatuksen erityisopettajan, fysio-, puhe- ja toimintaterapeutin sekä sosiaalityöntekijän/ kuraattorin palveluiden riittävyyden suhteen eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Sen sijaan psykolo-

gin palveluiden riittävyyttä mittaavassa muuttujassa päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden keskiarvojen ero oli merkitsevä. Rehtorit arvioivat, että koulun esiopetuksessa oli useammin käytössä riittävästi psykologin palveluita kuin varhaiskasvatuksen esiopetuksessa.

TAULUKKO 2. Päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden erot esiopetuksessa käytettävissä olevien asiantuntijoiden palveluissa.

Muuttuja/ vastaaja	N	Ka, Kh	t	df	*p*
VEO, elto					
päiväkodinjohtaja	202	3.77, 1.11	.449	317	.653
rehtori	117	3.71, 1.11			
fysioterapeutti					
päiväkodinjohtaja	194	2.30, 1.10	.422	298	.673
rehtori	106	2.25, 0.98			
puheterapeutti					
päiväkodinjohtaja	202	2.70, 1.11	1.121	310	.263
rehtori	110	2.55, 1.02			
toimintaterapeutti					
päiväkodinjohtaja	199	2.58, 1.08	.534	307	.604
rehtori	110	2.52, 0.98			
psykologi					
päiväkodinjohtaja	204	2.64, 1.10	-1.998	270.471	**.047**
rehtori	115	**2.87, 0.93**			
sosiaalityöntekijä/ kuraattori					
päiväkodinjohtaja	198	2.45, 1.04	.048	302	.962
rehtori	106	2.44, 1.07			

5.3 Toteutuspaikan yhteys syihin, miksi tukea ei ollut järjestetty

Toteutuspaikan yhteyttä syihin, ettei lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmassa (LEOPS) tai henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) mainittuja tukitoimia ollut järjestetty, tutkittiin t-testin avulla. Tarkasteltaessa kyseessä olevaan mittariin kuuluvia muuttujia, päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden keskiarvojen ero oli tilastollisesti merkitsevä

kolmen muuttujan suhteen. Taulukon 3. tulosten mukaan rehtorit kokivat päiväkodinjohtajia useammin riittävän henkilöstön puutteen syyksi siihen, ettei lapsen tarvitsemia tukitoimia ollut järjestetty. Päiväkodinjohtajat taas kokivat rehtoreita useammin puutteet esiopetuksen toimintakäytänteissä sekä monialaisen yhteistyön puutteen tai toimimattomuuden syiksi siihen, ettei lapsen tarvitsemia tukitoimia ollut järjestetty.

TAULUKKO 3. Päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden erot kuinka usein seuraavat ovat olleet syynä siihen, ettei LEOPS:ssa/ HOJKS:ssa mainittuja lapsen tarvitsemia tukitoimia ole järjestetty niitä tarvitseville.

Muuttuja/ vastaaja	N	Ka, Kh	t	df	*p*
riittävän henkilöstön puute esiopetusryhmässä päiväkodinjohtaja rehtori	192 97	2.04, 1.05 **2.35, 1.23**	-2.156	168.847	**.033**
kelpoisen henkilöstön puute päiväkodinjohtaja rehtori	191 96	1.87, .89 1.93, 1.07	-.487	285	.627
henkilöstön vaihtuvuus päiväkodinjohtaja rehtori	194 97	1.93, .82 1.86, .89	.740	289	.460
apuvälineiden puute päiväkodinjohtaja rehtori	189 95	1.69, .68 1.75, .79	-.603	282	.547
puutteet esiopetuksen toimintakäytänteissä päiväkodinjohtaja rehtori	193 99	**1.91, .80** 1.71, .82	2.047	290	**.042**
monialaisen yhteistyö puute tai toimimattomuus päiväkodinjohtaja rehtori	194 99	**2.18, .86** 1,93, .90	2.332	291	**.020**
ongelmat vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä päiväkodinjohtaja rehtori	194 102	2.20, .71 2.14, .80	.648	294	.517

5.4 Toteutuspaikan yhteys käytössä olleisiin yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimiin

Neljännen tutkimuskysymyksen avulla tutkittiin toteutuspaikan yhteyttä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimiin. Tutkittavien eli päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden välistä vertailua tehtiin riippumattomien otosten t-testin epäparametrisen vastineen, Mann-Whitneyn U-testin avulla.

5.4.1 Toteutuspaikan yhteys yleisen pedagogisen tuen tukitoimiin

Kuten taulukosta 4. nähdään, niin rehtorit arvioivat, että koulun esiopetuksessa lapset saivat yleisessä pedagogisessa tuessa useammin erilaisia tukitoimia 6(9) kuin päiväkodin esiopetuksessa. Näitä tukitoimia olivat erityisopettajan osa-aikainen tuki ryhmässä, henkilöstön lisäkoulutus, kasvatushenkilöstön määrän lisääminen, avustaja lapsiryhmässä, lapsikohtainen avustaja ja säännöllinen erityisopetus.

TAULUKKO 4. Päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden erot kyselyhetkellä käytössä olleiden yleisen pedagogisen tuen tukitoimista.

Muuttuja/ vastaaja	N	Md	U	Z	*p*
tukeminen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin					
päiväkodinjohtaja	206	5	10559.500	-.741	.459
rehtori	107	5			
VEON/ elton/ erityisopettajan konsultaatiokäynnit					
päiväkodinjohtaja	203	5	9691.500	-1.125	.261
rehtori	103	4			
VEON/ elton/ erityisopettajan osa-aikainen tuki ryhmässä					
päiväkodinjohtaja	189	2	6187.000	-4.783	**<.001**
rehtori	98	**3**			
henkilöstön lisäkoulutus					
päiväkodinjohtaja	198	2	6844.500	-4.117	**<.001**
rehtori	97	**4**			
lasten määrän vähentäminen ryhmässä					
päiväkodinjohtaja	185	1	5665.000	-1.774	.076
rehtori	70	1			
kasvatushenkilöstön määrän lisääminen					
päiväkodinjohtaja	187	1	5189.000	-2.466	**.014**
rehtori	67	**1**			
avustaja lapsiryhmässä					
päiväkodinjohtaja	194	1	3629.000	-8.564	**<.001**
rehtori	93	**5**			
lapsikohtainen avusta					
päiväkodinjohtaja	187	1	6716.500	-2.777	**.005**
rehtori	86	**1**			
säännöllinen erityisopetus					
päiväkodinjohtaja	191	1	5962.000	-5.051	**<.001**
rehtori	95	**2**			

5.4.2 Toteutuspaikan yhteys tehostetun tuen tukitoimiin

Käytössä olleiden tehostetun tuen tukitoimien suhteen tulokset jakautuivat ryhmien välillä taulukko 5. mukaisesti. Päiväkodinjohtajat arvioivat, että päiväkodin esiopetuksessa käytettiin tehostetun tuen tukitoimina erittäin merkitsevästi useammin tukemista arjen toiminnassa pedagogisin keinoin ja varhaiskasvatuksen

erityisopettajan konsultaatiokäyntejä. Rehtorit taas arvioivat, että koulun esiopetuksessa tehostetun tuen tukikeinoina olivat useammin erityisopettajan osa-aikainen tuki ryhmässä, henkilöstön lisäkoulutus, avustaja esiopetusryhmässä, säännöllinen erityisopetus ja erityisryhmäsijoitus.

TAULUKKO 5. Päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden erot kyselyhetkellä käytössä olleiden tehostetun tuen tukitoimista.

Muuttuja/ vastaaja	N	Md	U	Z	*p*
tukeminen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin					
päiväkodinjohtaja	194	**5**	7032.000	-3.377	**<.001**
rehtori	91	5			
VEON/ elton/ erityisopettajan konsultaatiokäynnit					
päiväkodinjohtaja	191	**5**	6339.000	-3.710	**<.001**
rehtori	88	4			
VEON/ elton/ erityisopettajan osa-aikainen tuki ryhmässä					
päiväkodinjohtaja	183	2	6308.000	-3.115	**.002**
rehtori	89	**4**			
henkilöstön lisäkoulutus					
päiväkodinjohtaja	183	2	6144.500	-2.707	**.007**
rehtori	84	**3.5**			
lasten määrän vähentäminen ryhmässä					
päiväkodinjohtaja	176	1	5865.500	-.071	.944
rehtori	67	1			
kasvatushenkilöstön määrän lisääminen					
päiväkodinjohtaja	174	1	5522.500	-1.155	.248
rehtori	69	1			
avustaja esiopetusryhmässä					
päiväkodinjohtaja	181	2	4664.500	-5.230	**<.001**
rehtori	84	**4**			
lapsikohtainen avusta					
päiväkodinjohtaja	178	1	6606.000	-.575	.565
rehtori	77	1			
säännöllinen erityisopetus					
päiväkodinjohtaja	178	2	5006.500	-4.621	**<.001**
rehtori	85	**3**			
integroitu lapsiryhmä					
päiväkodinjohtaja	162	1	4808.000	-1.601	.109
rehtori	66	1			
erityisryhmäsijoitus					
päiväkodinjohtaja	157	1	4493.000	-1.963	**.050**
rehtori	64	**1**			

5.4.3 Toteutuspaikan yhteys erityisen tuen tukitoimiin

Taulukkoa 6. tarkastelemalla nähdään, miten käytössä olleiden erityisen tuen tukitoimien tulokset jakautuivat ryhmien välillä. Päiväkodinjohtajien arvioiden perusteella nähdään, että päiväkodin esiopetuksessa erityisen tuen tukitoimina korostuivat erittäin merkitsevästi useammin tukeminen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynnit. Rehtorien arvioiden mukaan koulun esiopetuksessa erityisen tuen tukikeinoiksi nousivat merkitsevästi useammin erityisopettajan osa-aikainen tuki ryhmässä, henkilöstön lisäkoulutus, avustaja esiopetusryhmässä, säännöllinen erityisopetus ja erityisryhmäsijoitus.

TAULUKKO 6. Päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden erot kyselyhetkellä käytössä olleiden erityisen tuen tukitoimista.

Muuttuja/ vastaaja	N	Md	U	Z	*p*
tukeminen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin					
päiväkodinjohtaja	153	**5**	4949.000	-2.546	**.011**
rehtori	78	5			
VEON/ elton/ erityisopettajan konsultaatiokäynnit					
päiväkodinjohtaja	150	**5**	4414.500	-2.595	**.009**
rehtori	73	4			
VEON/ elton/ erityisopettajan osa-aikainen tuki ryhmässä					
päiväkodinjohtaja	143	2	4221.000	-2.233	**.026**
rehtori	72	**4**			
henkilöstön lisäkoulutus					
päiväkodinjohtaja	143	2	4431.500	-1.860	.063
rehtori	73	4			
lasten määrän vähentäminen ryhmässä					
päiväkodinjohtaja	139	1	3790.000	-.734	.463
rehtori	58	1			
kasvatushenkilöstön määrän lisääminen					
päiväkodinjohtaja	137	1	3456.500	-1.847	.065
rehtori	59	1			
avustaja esiopetusryhmässä					
päiväkodinjohtaja	147	2	3960.000	-3.396	**<.001**
rehtori	74	**4**			
lapsikohtainen avusta					
päiväkodinjohtaja	141	1	4741.000	-.869	.385
rehtori	72	1			
säännöllinen erityisopetus					
päiväkodinjohtaja	145	2	4745.000	-1.752	.080
rehtori	76	3			
integroitu lapsiryhmä					
päiväkodinjohtaja	123	1	3284.500	-1.045	.296
rehtori	58	1			
erityisryhmäsijoitus					
päiväkodinjohtaja	123	1	2888.500	-3.042	**.002**
rehtori	60	**1**			

5.5 Toteutuspaikan yhteys tukitoimiin, joita oli mahdollista tarjota nopeasti

Viidennen tutkimuskysymyksen avulla tutkittiin toteutuspaikan yhteyttä yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten tukitoimiin, joita oli mahdollista tarjota kahden kuukauden aikana. Tätä nopeasti tarjottavien tukien yhteyttä tarkasteltiin Mann-Whitneyn U-testin avulla. Kyseessä olevan tutkimuskysymyksen mittareihin kuuluneita muuttujia tarkastelemalla huomattiin, että päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä 8(11) muuttujan suhteen (ks. taulukko 7.). Rehtorit arvioivat, että koulun esiopetuksessa oli mahdollista tarjota päiväkodin esiopetusta useammin tiettyjä tukitoimia nopealla aikataululla. Näitä tukitoimia olivat erityisopettajan osa-aikainen tuki ryhmässä, henkilöstön lisäkoulutus, kasvatushenkilöstön määrän lisääminen, avustaja lapsiryhmässä, lapsikohtainen avustaja, säännöllinen erityisopetus, integroitu lapsiryhmä ja erityisryhmäsijoitus.

TAULUKKO 7. Päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden erot mitkä seuraavista tukitoimista pystyttiin tarjoamaan 0–2 kuukauden sisällä tuen tarpeen ilmettyä.

Muuttuja/ vastaaja	N	Md	U	Z	*p*
tukeminen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin					
päiväkodinjohtaja	208	5	11618.500	-1.015	.310
rehtori	117	5			
VEON/ elton/ erityisopettajan konsultaatiokäynnit					
päiväkodinjohtaja	205	5	11196.500	-.422	.673
rehtori	112	5			
VEON/ elton/ erityisopettajan osa-aikainen tuki ryhmässä					
päiväkodinjohtaja	199	3	6157.000	-6.440	**<.001**
rehtori	109	**4**			
henkilöstön lisäkoulutus					
päiväkodinjohtaja	200	3	8045.000	-4.613	**<.001**
rehtori	115	**3**			
lasten määrän vähentäminen ryhmässä					
päiväkodinjohtaja	194	2	7760.500	-1.323	.186
rehtori	88	2			
kasvatushenkilöstön määrän lisääminen					
päiväkodinjohtaja	195	2	7281.000	-3.802	**<.001**
rehtori	100	**2**			
avustaja esiopetusryhmässä					
päiväkodinjohtaja	197	2	4941.500	-8.304	**<.001**
rehtori	112	**4**			
lapsikohtainen avusta					
päiväkodinjohtaja	197	2	7620.500	-4.209	**<.001**
rehtori	107	**2**			
säännöllinen erityisopetus					
päiväkodinjohtaja	194	2	4854.000	-8.417	**<.001**
rehtori	114	**4**			
integroitu lapsiryhmä					
päiväkodinjohtaja	181	1	5329.000	-4.697	**<.001**
rehtori	87	**2**			
erityisryhmäsijoitus					
päiväkodinjohtaja	173	1	5250.500	-4.477	**<.001**
rehtori	86	**2**			

6 POHDINTA

6.1 Tuen järjestelyiden riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitettiin toteutuspaikan yhteyttä tuen järjestelyiden riittävyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus perustui vastaajien arvioihin tuen järjestelyiden toimivuudesta ja henkilökunnan kolmiportaiseen tukeen liittyvästä osaamisesta. Tulosten mukaan päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arviot tuen järjestelyiden riittävyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi. Tulosten perusteella voidaan todeta, että tuen toteutuspaikalla ei ole yhteyttä tuen järjestelyiden riittävyyteen eikä tarkoituksenmukaisuuteen. Tulosten voisi siten ajatella vastaavan perusopetuslain (628/ 1998, 30 §) mukaista esiopetusikäisen lapsen oikeutta saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti, kun tuen tarve havaitaan. Lisäksi tulosten perusteella voitaisiin olettaa, että lapset saavat riittävää kasvun ja oppimisen tukea riippumatta siitä, missä esiopetusta järjestetään.

Opetuksen järjestäjät vastasivat samansuuntaisesti myös Lintuvuoren & Rämän (2022, s. 100–101) tekemässä valtakunnallisessa selvityksessä, jossa tiedusteltiin kuntien tuen toimivuutta ja toteutumista. Heidän tutkimuksessaan näkyi se, että vastaajat kokivat tuen asioiden olevan kunnossa, kun asioita kysyttiin yksittäin. Tämä sama ilmiö on havaittavissa myös tässä tutkimuksessa siten, että kun tuen asioista alettiin kysyä tarkemmin, niin vastauksista alkoi tulla esille myös epäkohtia, vaikka aluksi tuen järjestelyt nähtiin riittäviksi ja tarkoituksenmukaisiksi.

Arviot tuen järjestelyiden riittävyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta saattavat heijastella myös niiden tutkimusten tuloksia, joiden mukaan suomalaista esiopetusta pidetään edelleen yleensä ottaen laadukkaana ja oppimistuloksiltaan tasalaatuisena (Bernelius & Huilla, 2021; Taguma ym., 2012, Ojala, 2020), vaikka puutteet tiedostetaan. Näkemys vahvistaa siis ajatusta, että päiväkodinjohtajat ja

rehtorit kokevat tuen järjestelyt yleisesti ottaen riittäviksi ja tarkoituksenmukaisiksi. Ehkä erityisesti päiväkodinjohtajat, mutta mahdollisesti myös rehtorit, eivät odota tuelta enempää kuin mitä heidän on yksikössään mahdollista tarjota (vrt. Vainikainen ym., 2015, s. 146). Ehkä päiväkodinjohtajat todellakin ajattelevat tarjoavansa riittävää tukea, vaikka päiväkodin esiopetuksessa tarjottava tuki jää määrältään vähemmäksi kuin koulun esiopetuksessa. Koska tutkimuksessa ilmeni, että koulun esiopetuksessa on mahdollista tarjota huomattavasti useammin vahvempaa tukea, niin rehtoreiden näkemystä tuen riittävyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta voi pitää objektiivisempana. Vainikaisen ym. (2015, s. 146) esittämää ajatusta lainaten, ehkä päiväkodinjohtajat asettavat tuen järjestelyille korkeampia tavoitteita vasta, kun päiväkodin esiopetuksen rakenteet ja resurssit ovat paremmat.

Lisäksi tutkimuksissa on ennenkin näkynyt ristiriitaisuuksia tukeen liittyvissä vastauksissa (ks. Pihlaja, 2009; Vainikainen ym., 2018). Esimerkiksi Pihlajan (2009, s. 150–151) tutkimuksesta kävit ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat eivät kokeneet saaneensa koulutuksessaan riittävästi tuen osaamista tukevaa opetusta ja kaipasivat siihen lisää koulutusta, mutta kuitenkin lähes puolet heistä arvioivat omaavansa riittävästi tietoa aiheesta. Tuloksien voi ajatella olevan ristiriidassa myös tukeen liittyvän osaamisen arvioinnin suhteen, sillä valtakunnallisesti nähdään, että yleistä pedagogista osaamista ja tuen toteuttamiseen liittyvää osaamista tulisi vahvistaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023; Kannel ym., 2023, s. 96). Lisäksi on huomattu, että tuen tarpeen määrittely, tunnistaminen ja siten resurssien suuntaaminen vaihtelevat kunnissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023; Pihlaja & Neitola, 2017, s. 87–88).

6.2 Asiantuntijapalveluiden riittävyys

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin tuen toteutuspaikan yhteyttä kasvun ja oppimisen tuen toteuttamiseen liittyvien asiantuntijapalveluiden riittävyyteen. Päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden mukaan tulokset asiantuntijapalveluiden riittävyydestä erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ainoastaan psykologin palveluiden kohdalla. Tulosten perusteella voidaan todeta, että

tuen toteutuspaikalla on yhteys psykologin palveluiden riittävyyteen. Perusopetuksen alaisuudessa järjestettävässä esiopetuksessa lapset näyttävät saavan 95,3 %:n varmuudella useammin psykologin palveluita.

Päiväkodinjohtajat ja rehtorit arvioivat kuitenkin kokonaisuudessaan asiantuntijapalveluiden riittävyyden pääosin alhaiseksi. Vastaajien arvioiden keskiarvojen ja keskihajonnan perusteella esiopetuksessa oli käytettävissä ainoastaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluita keskimäärin aika ajoin tai usein. On hyvä, että erityisopettajan palvelujen nähtiin toteutuvan parhaiten, mutta niidenkin kohdalla olisi toivonut, että arvio olisi parempi. Kyseisen palvelujen saamisen tulisi toteutua aina. Toivottavaa olisi, että muun muassa hallitusohjelmaan kirjatut tavoitteet riittävän tuen turvaamisesta, kuten mahdollisuudesta saada erityisopettajan opetusta, ja erityisopettajien kouluttamisesta toteutuisivat. Kaikkia muita asiantuntijoiden palveluja oli riittävästi keskimäärin aika ajoin tai harvoin. Tämä jälkimmäinen tulos oli nähtävissä myös psykologin palveluiden kohdalla. Vaikka kouluissa sai useammin psykologin palveluita, niin niitä ei silti sielläkään koettu olevan käytettävissä riittävästi.

Tulokset antavat huonon kuvan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2023, s. 28) mukaisen monialaisen yhteistyön toteutumisesta sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/ 2013) mukaisten palveluiden saamisesta. Tulokset ovat saman suuntaisia Karvin toteuttaman oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimenpanon arvioinnin tuloksien kanssa (Summanen ym., 2018), jonka mukaan opiskeluhuoltopalveluiden yhdenvertainen saatavuus ei toteutunut tutkimushetkellä. Arviointi toi näkyviin palveluiden saatavuuden ja laadun eroja kuntien ja yksiköiden kesken. Arvioinnin mukaan palveluiden saatavuus oli heikointa psykologi- ja lääkäripalveluissa, jotka myös nähtiin osin riittämättömiksi.

Tulokset eroavat kuitenkin Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 57) valtakunnallisen selvityksen tuloksista, jossa suurin osa vastaajista ilmoitti, että esiopetuksen oppilashuollon palvelut toteutuvat kunnassa erittäin riittävästi tai riittävästi. Lisäksi kyseisen selvityksen mukaan puolet vastaajista koki, että kunnassa on riittävästi muun muassa psykologin palveluita. Huomioitavaa on, että Eskelisen ja Hjeltin toteuttamalla selvityksellä pyrittiin saamaan kunnista tietoa tuen järjestämisestä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa samojen vastaajien kautta. Selvitykseen vastasivat kunnan varhaiskasvatuksesta vastaavat henkilöt yhdessä erityisopettajan tai -opettajien kanssa, joten tuloksia tulee tarkastella tältä pohjalta.

Hietanen-Peltola ym. (2019, s. 8.) ovat raportoineet koulupsykologien palveluiden saannissa ja resursseissa näkyvästä epätasa-arvosta, mikä asettaa erityisesti tukea tarvitsevat lapset eriarvoiseen asemaan. He näkevät tämän johtuvan koulupsykologien liian laajasta työkentästä. Heidän mukaansa tarvittaisiin selkeämpää kansallista ohjausta, kuten yhdenmukaisia linjauksia koulupsykologien oppilas- ja toimipistemääristä. Myös Ahtolan ja Vainikaisen (2015) selvityksessä viitataan koulupsykologien vaihtuvuuteen, mikä haastaa moniammatillisen yhteistyön kehittämistä. Heidän mukaansa psykologien työssä pysymistä ja työhön sitoutumista tulisi pyrkiä edistämään. Ahtolan ja Vainikaisen selvityksessä tuodaan esille myös psykologien halukkuus kehittää työtään konsultoivaan suuntaan, minkä Ahtola ja Vainikainen näkevät ratkaisuna psykologien työtaakan helpottamiseksi (s. 11).

Syyt psykologin palveluiden parempaan saatavuuteen koulujen alaisuudessa olevassa esiopetuksessa saattavat johtua siitä, että psykologi on enemmän läsnä koulun arjessa. Tällöin yhteistyö koulun opetushenkilökunnan ja opiskeluhuoltopalveluiden kanssa on todennäköisesti tiiviimpää. Voisi ajatella, että on helpompi pyytää ja saada esimerkiksi konsultaatiota, kun psykologi on tavattavissa koulussa koulupäivän aikana ja kun psykologi tuntee koulun toimintakulttuuria ja toimijoita (ks. Hietanen-Peltola ym., 2019, 8). Tätä näkemystä vahvistaa myös Vainikaisen ym. (2015) tutkimus, joka käsitteli moniammatillisen yhteistyön toimivuutta ennustavia tekijöitä. Sen tulosten mukaan opiskeluhuoltohenkilöstön läsnäolo, moniammatillisen yhteistyön saatavuus ja tapaamisten säännöllisyys, vaikutti rehtoreiden kokemuksiin moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta (s. 147).

6.3 Syyt sille, miksi tukitoimia ei ollut järjestetty

Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta tutkittiin toteutuspaikan yhteyttä syihin, ettei lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmassa (LEOPS) tai henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) mainittuja lapsen tarvitsemia tukitoimia ollut järjestetty niitä tarvitseville

Tulosten mukaan rehtorit kokivat 96,7 %:n varmuudella päiväkodinjohtajia useammin riittävän henkilöstön puutteen syyksi siihen, ettei lapsen tarvitsemia

tukitoimia ollut järjestetty. Rehtoreiden vastauksien voisi ajatella kuvastavan kouluissa ja päiväkodeissa järjestettävän esiopetuksen ryhmäkokoon ja henkilöstömitoitukseen liittyvän ohjauksen erilaisuutta (ks. HE 149/ 2020; varhaiskasvatuslaki 540/ 2018, 35 §). Mikäli varhaiskasvatuksen esiopetuksessa noudatetaan myös varsinaisena esiopetusaikana varhaiskasvatuslain mukaisia säädöksiä, niin varhaiskasvatuksen esiopetusryhmässä on yleensä enemmän koulutettuja työntekijöitä. Lisäksi ryhmässä voi olla avustaja tai avustajia.

Päiväkodinjohtajat taas kokivat rehtoreita useammin puutteet esiopetuksen toimintakäytänteissä (95,8 %:n varmuudella) sekä monialaisen yhteistyön puutteen tai toimimattomuuden (98 %:n varmuudella) syyksi siihen, ettei lapsen tarvitsemia tukitoimia ollut järjestetty. Tulosten voisi ajatella viittaavan päiväkodin ja koulun esiopetuksen erilaiseen henkilöstörakenteen, erityisesti esiopetuksessa toimivien henkilöiden koulutuksellisiin eroihin, mikä heijastuu osaamiseen (ks. Karila ym. 2017, 80–83). Vaikka päiväkodin esiopetusryhmässä on siis yleensä enemmän työntekijöitä, voi koulun esiopetusryhmässä toimia korkeammin koulutettuja luokanopettajia (ks. Ranta ym., 2021, s. 63).

Kouluissa on myös enemmän erityispedagogista osaamista, sillä kouluissa toimii erityisopettajia, kuten laaja-alaisia erityisopettajia ja erityisluokanopettajia. Erityisopettajat jakavat yhteisössä osaamistaan, tietojaan ja taitojaan, sekä ovat vahvasti mukana koulun tukikäytänteiden kehittämisessä (ks. Vitka, 2021). Koulun arjessa on myös useammin läsnä opiskeluhuollon henkilöstöä. Myös heistä osa osallistuu säännöllisesti koulun hyvinvointitiimien tapaamisiin, ja he edistävät siten osaltaan koulun toimintakulttuurin ja tukikäytänteiden kehittämistä (ks. Vainikainen ym., 2015). Mielestäni nämä kolmannen tutkimuskysymyksen vastaukset vahvistavat näkemystä siitä, että päiväkodin ja koulun esiopetuksen toimintakulttuureissa on olemassa todellisia eroja.

Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 62) valtakunnallisen tuen järjestelyitä koskevan selvityksen mukaan kolme suurinta syytä siihen, ettei esiopetussuunnitelmaan kirjatut tukitoimet toteutuneet, olivat resurssipula ja puutteet esiopetuksen toimintakäytännöissä sekä henkilöstön vaihtuvuus. Monialaisen yhteistyön puute ei noussut selvityksessä suuresti esille, mutta avoimiin vastauksiin tuli kirjauksia henkilöstön ammattitaidon puutteesta. Selvityksen tuloksissa on siis yhtymäpintaa tähän kolmannen tutkimuskysymyksen esille nostamiin tuloksiin.

6.4 Käytössä olleet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimet

Neljännen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää toteutuspaikan yhteyttä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimiin. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että tuen toteutuspaikalla oli tilastollisesti merkitseviä ja erittäin merkitseviä eroja useiden käytössä olleiden yleisen pedagogisen, tehostetun ja erityisen tuen tukitoimien suhteen. Tulosten mukaan näyttää siltä, että koulussa järjestettävässä esiopetuksessa lapset saavat useammin erilaisia tukitoimia kaikilla tuen portailla. Koulun alaisuudessa saa myös päiväkotia vahvempia tukitoimia. Koulun alaisuudessa yleisemmin käytössä olleina rakenteellisina tukitoimina nousivat esille erityisopettajan osa-aikainen työskentely ryhmässä, henkilöstön lisäkoulutus, avustaja lapsiryhmässä ja säännöllinen erityisopetus.

Tulokset antavat ristiriitaisen kuvan esikouluikäisten lasten perusopetuslain (628/ 1998, 30 §) mukaisesta oikeudesta saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea, koska tuen toteutuspaikan vaikutus on ilmeinen. Tulokset eivät vastaa perusopetuslain (628/ 1998, 2 §) säädöstä, jonka mukaan opetuksen tulee olla riittävän yhdenvertaista riippumatta siitä, missä opetusta toteutetaan. Tulosten perusteella voidaan siis olettaa, että lapset eivät saa yhdenvertaista tukea kasvulleen ja oppimiselleen. Yleisen pedagogisen, tehostetun ja erityisen tuen tukikeinot näyttäisivät riippuvan siitä, missä esiopetusta järjestetään.

Päiväkodin esiopetuksessa lapsia tuetaan vahvasti kaikilla tuen portailla arjen toiminnassa pedagogisin keinoin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynnein. Päiväkodinjohtajien arviot näiden kahden tukitoimen suhteen erosivat rehtoreiden arvioista erittäin merkitsevästi tehostetun ja merkitsevästi erityisen tuen osalta. Myös rehtoreiden arvioiden keskilukuja tarkastelemalla tukemisen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin nähtiin olevan tyypillisesti käytössä kaikilla yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavilla lapsilla. Erityisopettajan konsultaatiokäyntien kohdalla rehtorit arvioivat, että kyseinen tukitoimi oli käytössä kaikilla tuen portailla useammilla.

Edellä kuvattujen tulosten pohjalta voisi päätellä, että erityisesti päiväkodin keinot esiopetusikäisten tukemiseen ovat melko vähäisiä. Ne perustuvat henkilöstön pedagogiseen osaamiseen, johon henkilöstön tulisi saada tukea lisäkoulutuksen ja moniammatillisen yhteistyön kautta (ks. Heiskanen ym., 2021). Huo-

mioitavaa on, että neljännen tutkimuskysymyksen vastausten perusteella päiväkodin esiopetuksessa sai vähemmän lisäkoulutusta. Lisäksi kolmannen tutkimuskysymyksen mukaan päiväkodinjohtajat kokivat monialaisen yhteistyön puutteelliseksi tai toimimattomaksi. Päiväkodin alaisuudessa tuen toteutus jää siis edellä mainituilla tukitoimilla pitkälti henkilöstön, kuten varhaiskasvatuksen opettajien, erityisopettajien ja päiväkodinjohtajan vastuulle. Nämä päiväkodin käyttämät tukitoimet eivät vaadi uutta resursointia ja ovat siksi helppoja ja edullisia toteuttaa. Tältä pohjalta on myös helppo samaistua Äikkään ym. (2023, s. 538) esittämään tutkimustulokseen. Sen mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat olevansa tuen asioiden kanssa yksin. Tulos korostui erityisesti silloin, kun tuen ei koettu olevan lapselle riittävää. Pedagogisen tuen rinnalle tulisi siis saada myös vahvempia rakenteellisia tukia, jotta tukea tarvitsevien lasten kanssa toimivilla olisi mahdollisuus turvata lapsille heidän tarvitsemansa tuki (ks. Kannel ym., 2023, s. 92).

Rehtoreiden arvioiden keskilukujen mukaan kaikilla tuen portailla tuli esille lähestulkoon kaikki samat koulun esiopetuksessa käytössä olleet tukitoimet samoin tai lähes samoin tyypillisin arvoin. Tuloksista ei siis tullut esille, että tuen määrä olisi lisääntynyt tuen vahvistuessa. Sen sijaan tulokset vahvistivat, että koulussa käytetään melkein samoja tuen muotoja kaikilla tuen tasoilla, miten myös perusteissa (Opetushallitus, 2023, s. 28) ohjeistetaan. Tämä on yhteneväinen Lintuvuoren & Rämän (2022, s. 68–69) Opetus- ja kulttuuriministeriölle tekemän selvityksen tulosten kanssa. Koulun esiopetuksessa oli tukitoimina käytössä päiväkotia merkitsevästi useammin kaikilla tuen portailla erityisopettajan osa-aikainen tuki ja avustaja lapsiryhmässä. Kuten edellisessä alaluvussa jo mainittiin, niin koulujen yhteydessä toimii enemmän erityisopettajia, mikä saattaa vaikuttaa erityisopettajan osa-aikaisen tuen saantiin (ks. Vitka, 2021). Kouluilla saattaa myös olla erilainen budjetti ja sitä kautta mahdollisuus kohdentaa resursseja esiopetuksen käyttöön. Koulun vahvan avustajien käytön lapsiryhmässä voisi ajatella viittaavan koulun alaisuudessa olevan esiopetuksen erilaiseen henkilöstörakenteeseen, jossa erityisesti yksin toimivan opettajan työpariksi kaivataan toista aikuista. On myös mahdollista, että koulussa on vahvempaa osaamista pedagogisten asiakirjojen kirjaamisessa tai ehkä koulussa toimivat opettajat osaavat vaatia paremmin resursseja. Asiakirjat ovat hallinnollisten päätösten ja resurssien jaon väline (ks. Heiskanen, 2021).

Lisäksi rehtorit olivat arvioineet lisäkoulutuksen olevan kaikilla tuen portailla tyypillisesti käytössä yli puolella tai useimmilla. Arvioiden keskilukujen ero lisäkoulutuksen suhteen nousi merkittäväksi yleisen pedagogisen ja tehostetun tuen kohdalla. Opettajan koulutus ja lisäkoulutus nähdään tärkeänä henkilöstön osaamiseen vaikuttavana tekijänä ja resurssina tuen toteuttamisessa (Kannel ym., 2023; Äikäs ym., 2023, s. 539). Opettajan koulutuksella ja lisäkoulutuksella vaikutetaan myös pedagogiseen johtajuuteen, kuten pedagogisen johtamisen kehittämiseen ja pedagogisen toiminnan vahvistamiseen (Fonsen ym., 2022a; Fonsen ym., 2022b).

Säännöllisen erityisopetuksen suhteen päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioiden keskilukujen vertailun tulos nousi merkitseväksi yleisen ja tehostetun tuen kohdalla. Säännöllistä erityisopetusta käytettiin kouluissa enemmän tehostetun tuen kuin yleisen pedagogisen tuen keinona. Rehtoreiden arvioiden mukaan tehostetussa tuessa olevilla lapsilla noin puolella oli käytössä säännöllinen erityisopetus. Tulos on luonnollinen, sillä tehostetun tuen tulee olla vahvempaa. Rehtorit arvioivat säännöllisen erityisopetuksen käytön samansuuntaisesti myös erityisen tuen kohdalla, mutta siinä sen käytön ero ei noussut tilastollisesti merkitseväksi. Tämän pohjalta voisi siis ajatella, että erityisessä tuessa olevat lapset ovat yhdenvertaisemmassa asemassa säännöllisen erityisopetuksen suhteen riippumatta siitä missä esiopetusta toteutetaan.

On hyvin mielenkiintoista pohtia, miksi koulun esiopetuksessa saa useammin erilaisia tukitoimia. Erot voivat selittyä perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen erilaisen henkilöstörakenteen ja koulutuksen sekä toimintakulttuurin erojen kautta. Varhaiskasvatuksen esiopetuksessa työskentelee eri koulutustaustaisia henkilöitä, joiden koulutukset eroavat toisistaan ja siten myös osaaminen (ks. Karila ym., 2017, s. 80–83). Koulun esiopetuksessa taas on enemmän opettajia ja siten kollegiaalista pedagogista tukea (esim. Vitka, 2021). On myös nähty, että kouluilla on historiallisesti vahva pedagoginen akateemiseen oppimiseen tähtäävä kulttuuri, kun taas varhaiskasvatuksessa korostuu leikki pedagogisena menetelmänä (Karila & Rantavuori, 2014). Vaikka siis esiopetuksen toteutusta ohjaavat samat tavoitteet, niin päiväkodin ja koulun esiopetuksessa vaikuttaisi olevan erilaiset toimintakulttuurit ja painotukset. On myös viitteitä siitä, että koulun alaisuudessa järjestettävässä esiopetuksessa esiopetuksen opettajilla toteutuu paremmin lapsiryhmän ulkopuoleinen suunnittelutyö (Sjöblom & Viljanen 2022,

s. 52.). Tällöin koulun alaisuudessa olevalla opettajalla jää varsinaisen esiopetustoiminnan suunnittelun jälkeen myös aikaa suunnitella tuen asioita, mikä vaikuttaa oleellisesti tuen toteuttamiseen.

6.5 Tukitoimet, joita pystyttiin tarjoamaan nopeasti

Viidennen tutkimuskysymyksen avulla tutkittiin toteutuspaikan yhteyttä tukitoimiin, joita pystyttiin tarjoamaan 0–2 kuukauden sisällä tuen tarpeen ilmettyä niitä tarvitseville. Tulosten mukaan toteutuspaikkojen välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja nopeiden tukitoimien järjestämisen suhteen. Rehtoreiden vastauksista tuli esille, että koulun alaisuudessa järjestetyssä esiopetuksessa oli mahdollista tarjota huomattavasti useammin monia tukitoimia nopeallakin aikataululla. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että nopeiden tukitoimien saaminen eroaa liikaa tuen toteutuspaikkojen välillä ja ei ole siten tasa-arvoista ja yhdenvertaista. Myös päiväkodin alaisuudessa järjestettävässä esiopetuksessa tulisi saada perusopetuslain takaamat tukimuodot mahdollisimman pian esiopetuksen alettua (Opetushallitus, 2023, s. 28), jotta tukea tarvitseva lapsi ehtisi saada riittävää tukea esiopetusvuotensa aikana.

Tulos eroaa aineistona käytetyn loppuraportin esiopetuksen tuen tuloksista, jotka perustuvat päiväkodinjohtajien, rehtoreiden ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksiin (Paananen ym., 2018, s. 43–44). Loppuraportin tulosten mukaan esiopetuksessa ei pääsääntöisesti pystytty tarjoamaan rakenteellisia tukitoimia nopealla aikataululla. Kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan, missä verrattiin päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioita, koulun esiopetuksessa pystyttiin antamaan päiväkoteja erittäin merkitsevästi useammin nopeasti tarjottavina tukitoimina erilaisia rakenteellisia tukia eli vahvempaa tukea.

Havainto vahvistaa mielestäni aineiston jatkokäytön ja samalla tämän tutkimuksen merkitystä. Eri tutkimusasetelma ja menetelmät antoivat mahdollisuuden tarkastella tuen järjestelyitä uudesta aiemmin tutkimattomasta näkökulmasta. Tuen toteutuspaikkojen erot tuen järjestelyissä saattavat siis selittää edellä mainitussa loppuraportissa näkyvää vastausten hajontaa (ks. Paananen ym., 2018, s. 43). Edellä kuvatun havainnon voisi ajatella myös vahvistavan käsitystä siitä, että päiväkodin ja koulun esiopetuksen palvelujärjestelmien ja toimintakulttuurien

erot ovat todellisia. Mitä todennäköisemmin näihin eroihin vaikuttavat esiopetuksen järjestäjien erilaiset tulkinnat riittävästä tuesta, paikalliset käytännöt ja käytettävissä olevat taloudelliset resurssit (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023, s. 47; Pihlaja & Neitola, 2017, s. 87–88).

6.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olen perehtynyt hyvän tieteen tekemisen toimintatapoihin tutustumalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön -ohjeistukseen, mitä tiedeyhteisöt, kuten Tampereen korkeakouluyhteisö, ovat sitoutuneet noudattamaan (ks. TENK, 2023, s. 3). Lisäksi olen lukenut tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvää kirjallisuutta. Tältä pohjalta olen pyrkinyt noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, kuten luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa koko graduprosessin ajan (ks. TENK, 2023, s. 12). Kuula (2011) korostaa tutkijan eettisyyden ulottuvan aiheen valinnasta tutkimustulosten vaikutuksiin saakka. Ymmärrän tämän tutkijan vastuun niin, että tekijän tulee kiinnittää huomiota erityisesti tutkimuksen tulosten objektiiviseen esittelyyn, tulkintaan ja tarkasteluun. Kun tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina, niin niiden mahdolliset vaikutukset ovat hyväksyttäviä.

Gradun kirjoittamisessa on siis kiinnitettävä huomiota tutkimuksen toteuttamisen huolelliseen ja rehelliseen kertomiseen (Soininen & Merisuo-Storm, 2009). Cohen ym. (2018) korostavat, että tarkasti kerrotun tutkimuksen tulokset ovat toistettavissa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Kuula (2011) ilmaisee samaa asiaa kirjoittaessaan aineiston avoimuuden tärkeydestä, mutta myös tieteen avoimuuden, kuten testattavuuden ja koeteltavuuden periaatteista. Cohen ym. (2018) mukaan tutkijan pitää käydä jatkuvaa havainnoivaa pohdintaa siitä, mitä ja miten kirjoittaa, sillä kieli ja vuorovaikutus on aina subjektiivista ja kontekstisidonnaista eli sanat tai käsitteet edustavat aina jotain ideaa tai merkitystä.

Kerlinger (1973; Metsämuurosen 2003, s. 342 mukaan) on tuonut esille, että tieteellinen päättely on ilmiöiden oletettujen yhteyksien tarkastelua tiettyjen tieteen sääntöjen mukaisesti. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu tuen toteutuspaikkojen, päiväkodin ja koulun esiopetuksen, välisiä yhteyksiä esiopetusikäisten lasten erilaisiin tuen järjestelyihin. Yhteyksistä on tehty hypoteettisia oletuksia (ks. luku 4.1) ja niitä on mitattu tutkimusasetelman mukaisia mittareita ja tilastollisia

menetelmiä hyödyntäen (ks. luvut 4.2 ja 4.3). Tieteen säännöillä viittaan tässä kohden kvantitatiivisten menetelmien käyttöön ja analyysien tulkintaan liittyviin sääntöihin ja kriteereihin. Olen siis pyrkinyt noudattamaan erityistä huolellisuutta tutkimukseni empiirisen osuuden rakentamiseen, toteutukseen ja tarkasteluun.

Sekä Metsämuuronen (2003, s. 86) että Soininen ja Merisuo-Storm (2009, s. 151) painottavat, että kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu käytetyn mittarin ominaisuuksien tarkastelu, sillä tutkimuksen luotettavuuden ajatellaan olevan yhteydessä mittarin luotettavuuteen. He muistuttavat, että mittarin ja siten koko tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä. Mittarin reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen virheettömyyttä (Nummenmaa 2011, s. 347; Soininen & Merisuo-Storm 2009, s. 151). Validiteetilla tarkoitetaan mittauksen pätevyyttä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 151) tai kuten Nummenmaa (2009, s. 361) asian ilmaisee, hyvyyttä eli mittaako mittari täsmälleen sitä, mitä sen on ajateltu mittaavan.

Tutkimuksen aineisto on sekundääriaineisto. Aineisto on kerätty osana valtioneuvoston vuonna 2018 toteuttamaa hankekokonaisuutta varten ja aineistonkeruun teki luotettava tutkimusryhmä. Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit pohjautuvat tutkimusryhmän luomaan kyselyaineistoon ja sen luokitteluun. Pidin mittareiden rakenteet pitkälti alkuperäisen kyselyaineiston muotoisina. Tiivistin ainoastaan yhden kyselyosion muuttujien sisältämän datan faktorianalyysin avulla kahdeksi summamuuttujaksi, joiden reliabiliteettia tarkasteltiin cronbachin alfan avulla. Tutkimukseni otoskoko on ollut riittävä käyttämiini menetelmiin nähden. Lisäksi olen toistanut aineiston analyysit ja tarkistanut saamieni tulosten samanlaisuuden. Mielestäni olen saanut tutkimusasetelmani mukaisia tuloksia.

Sain tutkielmassani käyttämäni aineiston jatkokäyttöön tekemällä materiaalinsiirtosopimuksen Tampereen yliopiston kanssa. Kuten Keckman-Koivuniemi ja Kleemola (2006) korostavat, niin sekundääriaineistoa tulee käyttää sovittuun käyttötarkoitukseen ja siihen tulee viitata samoin periaattein kuin mitä tahansa muuta lähdemateriaalia käytettäessä. Koska käytin tutkimuksessani aiemmin kerättyä aineistoa, minun ei ole tarvinnut pohtia aineiston keruuseen, kuten kyselylomakkeisiin ja tietojen koodaukseen sekä arkistointiin liittyviä tietosuoja-asioita. Minulla ei ole ollut mahdollisuutta, eikä tarvetta tietää keitä vastaajat ovat olleet, joten muun muassa salassapito ja tutkittavien oikeus pysyä tuntemattomina on ollut helppo toteuttaa.

Teorian sanotaan ohjaavan tutkimuksen empiiristä osuutta (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 19). Kyselyaineiston mittarit on rakennettu tietyn teorian pohjalta. Ne heijastavat tutkimusryhmän näkemyksiä kasvun ja oppimisen tuen rakenteista, kuten tuen sisällöistä. Ne liittyvät oleellisesti tutkimusajankohdassa vallinneisiin tuen järjestämistä ohjaaviin säädöksiin ja asiakirjoihin sekä käsitykseen lasten kasvun ja oppimisen tukemisesta. Olen perehtynyt alkuperäisen tutkimuksen loppuraporttiin ja sitä kautta sen viitekehykseen. Tutkimukseni teoriassa olen pyrkinyt avaamaan aiheeseen liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä käsillä olevan tutkimuksen näkökulmasta.

Olen pyrkinyt käyttämään tutkielmassani ensisijaisesti luotettavia, vertaisarvioituja lähteitä. Aiheeseeni liittyen olen myös viitannut tiettyihin lakeihin ja ohjausasiakirjoihin sekä selvityksiin ja raportteihin. Olen kokonaisuudessaan pyrkinyt siihen, että lähteiden käyttö vahvistaisi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta ja olisi riittävän ajantasaista. Olen myös pyrkinyt olemaan tarkkana viittaamiskäytännöissä ja lähdeluettelon laatimisessa, ja osoittamaan näin arvostusta tekijöitä kohtaan (ks. TENK, 2023, s. 12).

6.7 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tulkinnassa on huomioitava, että kysely oli suunnattu päiväkodinjohtajille, rehtoreille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille, ja että tässä pro gradu -tutkielmassa hyödynnettiin erityisesti päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioita. Päiväkodinjohtajat ja rehtorit vastaavat työtehtäviensä mukaisesti tuen järjestelyiden toteutumisesta, mutta he eivät vastaa tuen antamisesta lasten päivittäisessä arjessa. Siten vastaajat katsovat tuen järjestelyitä eri näkökulmasta kuin tuen varsinaiset toteuttajat ja tuen todelliset saajat sekä tukiprosessiin osallistuvat varhaiskasvatuksen erityisopettajat.

Tutkimuksessa käytetyn alkuperäisen aineiston loppuraportin mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien arviot erosivat päiväkodinjohtajien arvioista (Vainikainen ym., 2018, s. 5). Olisikin mielenkiintoista verrata varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvioita päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arvioihin. Arvioiden voisi ajatella poikkeavan toisistaan, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuovat esiopetukseen erityispedagogista asiantuntemustaan. He ovat päiväko-

dinjohtajia ja rehtoreita enemmän mukana esiopetuksen toteutuksessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat antavat esiopetuksessa konsultoivaa tukea ja toteuttavat tarvittaessa perusopetuslain mukaista osa-aikaista erityisopetusta sekä erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta (Opetushallitus, 2023, s. 29).

Tuloksia olisi aiheellista ja mielenkiintoista verrata myös esiopetusarjen toteuttajien sekä lasten ja vanhempien arvioihin. Yksi jatkotutkimuksen paikka olisi siis saada kentän ja palveluiden saajien ääni kuuluville, kuten Vainikaisen ym. (2018, 5) loppuraportissakin mainittiin. Lisäksi voisi olla kiinnostavaa tutkia sitä, onko esiopetuksessa toimivilla eri koulutuksen omaavilla toimijoilla yhtenäisiä vai eriäviä näkemyksiä tuen järjestelyistä.

Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2018. On siis syytä pohtia, miten tämä on saattanut vaikuttaa tulosten tulkitsemiseen. Vuonna 2018 varhaiskasvatuksessa ei ollut vielä käytössä velvoittavaa tuen kolmiportaisuutta, mutta osa kunnista toimi kolmiportaisen tukijärjestelmän mukaisesti myös varhaiskasvatuksessa. Tämä on saattanut vaikuttaa varhaiskasvatuksen alaisuudessa esiopetuksessa toimivien opettajien tuen osaamiseen tai ainakin kollegiaalisen tuen puutteeseen. Toisaalta on huomioitava, että esiopetuksessa tuen kolmiportaisuus on ollut voimassa perusopetusuudistuksen myötä yhtä pitkään kuin perusopetuksessa.

Tutkimuksen tulosten tulkinnassa on myös huomioitava, että kyselyaineisto on tutkimusryhmän tekemä mittaus. Vastaajien on pitänyt valita vastauksensa viisiportaisesta asteikosta, jotka tutkimusryhmä oli sanallistanut. Nummenmaan (2011, s. 40) mukaan kyselytutkimuksen kysymykset tulisi muotoilla niin, että ne merkitsisivät mahdollisimman monelle samaa. Hän ajattelee, että jokainen vastaaja arvioi kuitenkin omasta näkökulmastaan, kuinka samaa mieltä on ollut kysymyksen väittämän kanssa. Huomioitavaa on myös se, että vastaajamäärä pieneni, kun kysyttiin käytössä olleista tukitoimista.

Tällä tutkimuksella on saatu vastauksia siihen, onko toteutuspaikalla yhteyttä tuen järjestelyihin ja millainen tuo yhteys on ollut. Tutkimuksella ei ole selvitetty tilastollisin menetelmin toteutuspaikan ja tuen järjestelyiden välisten erojen syitä. Mahdollisia syy-seuraus-suhteita on pyritty löytämään vertaamalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Olisi kuitenkin tärkeää tutkia ja todentaa syitä, miksi koulun

esiopetuksessa saa enemmän rakenteellisia tukia kuin päiväkodissa. Tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia, voidaan huomata, että tutkimuksessa korostuvat toteutuspaikoissa käytössä olleiden tukitoimien erot. Tutkimuksella ei ole kuitenkaan selvitetty tukitoimien vaikuttavuutta, joten erojen perusteella ei tule tehdä päätelmiä toteutuspaikkojen paremmuudesta tai hyvyydestä. Koska aiemmissa tutkimuksissa korostuu tuen toteutuksen paikallisuus opetuksen järjestäjien erilaisina tulkintoina, olisi ollut hyvä tarkastella tuloksia myös alueellisesta näkökulmasta. Olisi ollut mielenkiintoista nähdä olisiko se tuottanut jotain uutta näkökulmaa tähän tutkimukseen.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kasvun ja oppimisen tuen järjestelyitä kuusivuotiaiden lasten esiopetuksessa. Päätavoitteena oli selvittää tuen toteutuspaikan, päiväkodin ja koulun esiopetuksen, yhteyttä tuen järjestelyihin. Aineistona oli osana kansalliseen hankkeeseen vuonna 2018 kerätty esiopetuksen määrällinen kyselyaineisto (ks. Vainikainen ym., 2018). Tutkimuksessa käytettiin ryhmävertailun menetelmiä ja selvitettiin siten, erosivatko päiväkodinjohtajien ja rehtoreiden arviot esiopetuksen tuen järjestelyistä yhdessä tuen asiassa kerrallaan.

Tutkimuksessa on korostettu perusopetuslaissa säädettyä esiopetusikäisten lasten oikeutta riittävään kasvun ja oppimisen tukeen (Perusopetuslaki, 30 §) ja sen yhdenvertaista toteuttamista esiopetuksen toteutuspaikasta riippumatta (Perusopetuslaki, 2 §). Aiemmat tutkimukset (mm. Bernelius & Huilla, 2021; Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018.) ovat osoittaneet, että laissa säädetty oikeus tukeen ei toteudu yhdenvertaisesti, eivätkä kaikki lapset saa tukea yksilöllisesti ja tarpeitaan vastaavasti. Tätä epäkohtaa tulisi pystyä tasaamaan koulutuksellisen tasa-arvon hengessä. Varhaisen puuttumisen, riittävän tuen saamisen ja erityisopetuksen nähdään vaikuttavan yksilön myöhempään koulutukseen hakeutumiseen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseen (Ojala, 2020, s. 142; Sandberg, 2016, s. 91; Vainikainen ym., 2018, s. 5). Hallitusohjelmaan viitaten (Valtioneuvosto, 2023), julkisen rahoituksen tulisi vastata, että kunnilla on kunnan tarpeita vastaavat resurssit, joilla turvataan pätevät opettajat, opettajien työn tukeminen ja kehittäminen sekä perusopetuslain mukaiset rakenteelliset resurssit niitä tarvitseville.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tuen toteutuspaikalla on ristiriitainen ja epätasa-arvoinen yhteys tuen järjestelyihin. Kuten ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten kohdalla todettiin, niin yleisesti ottaen päiväkodinjohtajat ja rehtorit kokivat tuen järjestelyt riittäviksi ja tarkoituksenmukaisiksi. Kuitenkin muiden tutkimuskysymysten kohdalla tuen järjestelyissä tuli ilmi tilastollisesti merkitseviä

eroja tuen toteutuspaikkojen välisessä tarkastelussa. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan siis todeta, että tuen toteutuspaikalla on yhteys tuen järjestelyihin, ja että tuki ei toteudu yhdenvertaisesti päiväkodin ja koulun esiopetuksessa. Tutkimuksen keskeisen havainnon mukaan lapset saivat vahvempaa tukea koulun esiopetuksessa.

Tutkimuksen tulosten voi ajatella viittaavan tutkimuksiin (Alila ym., 2022, s. 95; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023; Pihlaja & Neitola, 2017), joiden mukaan perusopetuslaissa säädetty oikeus riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen näyttäytyy tulkinnanvaraisena. Näiden tutkimusten mukaan tuen määrittely jää koulutuksen järjestäjän päätettäväksi. Toisaalta määrittely voi jäädä jopa yksittäisten työntekijöiden osaamisen varaan (Äikäs ym., 2023, s. 529), mutta tuen toteutukseen vaikuttavat myös kuntien erilaiset yhteistyön rakenteet (Äikäs ym., 2023; Heiskanen ym., 2021). Tämän tutkimuksen mukaan tuen toteutuspaikka vaikuttaa siihen, millaista tukea lapsi saa. Näin ollen lapset näyttäisivät saavan niitä tukitoimia, joita koulutuksenjärjestäjä näkee riittäviksi ja joita sen on tuen tarpeen ilmettyä mahdollista tarjota.

Hallitus on uudistamassa perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Hallitusohjelman (Valtioneuvosto, 2023) mukaan uudistuksella pyritään vahvistamaan esi- ja perusopetusikäisten oikeutta riittävään ja tarpeita vastaavaan tukeen, ja siten tuen yhdenvertaisuuteen ja vaikuttavuuteen. Hallitusohjelman kirjauksissa nostetaan myös esille osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen ja erityisopettajien saatavuus. Kirjausten perusteella näyttäisi siltä, että valtiolla on nyt pyrkimys sitouttaa ja tukea kuntia vahvemmin kaikkien riittävään koulutukseen ja siten hyvän tulevaisuuden rakentamiseen. Ehkäpä jatkossa kansalliset normit turvaavat paremmin erityisesti heikommassa asemassa olevien lasten oikeuksia.

Mielestäni tutkimuksen tulosten merkitys vahvistaa Karilan (2022, s. 53) esittämää ajatusta kaikkien kasvatus- ja koulutusinstituutioiden, tässä yhteydessä erityisesti varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen, näkökulmien ja vahvuuksien hyödyntämisen tärkeyttä. Karilan ajatusta lainaten, varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen tulisi siis yhdistää asiantuntijuuttaan. Näin kaikkien instituutioiden erilainen osaaminen tulisi yhteiseen käyttöön, kun esimerkiksi yh-

tenäiskouluja rakennetaan ja joustavaa esi- ja alkuopetusta kehitetään muun muassa yhteisopettajuuden suuntaan. Tämä olisi lasten, mutta myös koulutuksen järjestäjien ja sitä kautta pitkällä tähtäimellä koko yhteiskunnan etu.

LÄHTEET

Ahtola, A. & Vainikainen, M-P. (2015). *Koulun ja oppilaitoksen psykologin konsultoiva työ Suomessa*. Koulutuksen arviointikeskus. Helsingin yliopisto. https://www.psyli.fi/wp-content/uploads/2020/08/Konsultoiva_koulupsykologityo_nykytilanteen_kuvaus.pdf

Alijoki, A. (2006). *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen*. (Väitöskirja). Viitattu http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2984-6

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi.* Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2014(12). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1

Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. (Väitöskirja). Viitattu https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3

Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inkluusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2022(44). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7

Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus, 49*(1), 75–81. https://www.researchgate.net/publication/337137007_Kasiteanalyysista_varhaiskasvatuksen_pedagogiikan_maarittelyyn

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986 (1998). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986

Ben-Shahar, T. H., (2016). Equality in Education – Why We Must Go All the Way. *Ethical Theory and Moral Practice, 1*(19), 83–100. https://link.springer.com/article/10.1007/s10677-015-9587-3

Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja, 2021(7). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4

Cerna, L. & Jamet, S. (2022, 29. syyskuuta). Finland´s Right to Learn Programme: Achieving Equity and Quality in Education. [youtube-video] Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://www.youtube.com/watch?v=atbfYshCUi8

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education.* (8 edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2017(39). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1

Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C. & Repo, M. (2022a). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational research*, 65(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855

Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M. & Reunamo, J. (2022b). Pedagogical Leadership and Children's Well-Being in Finnish Early Education. *Educational Management Administration and Leadership, 50*(6), 979–994. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143220962105

HE 149 (2020). Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta ja varhaiskasvatuslain muuttamisesta. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_149+2020.aspx

Heiskanen, N. (2022). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. (3. painos, 4. luku). PS-Kustannus. E-kirja.

Heiskanen, N. (2021). Pedagogiset asiakirjat lapsen tuen suunnittelun välineinä ja sosiaalisen todellisuuden muokkaajina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 31*(1), 13–19. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/02/Heiskanen.pdf

Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2021(13). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8

Hietanen-Peltola, M., Rautava, M., Laitinen, K. & Autio, E. (2019). *Kohtaaminen keskiössä – Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhuollon palveluissa.* Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019 (2). https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-307-6

Hjelt, H. (2023). *Työnä varhaiskasvatus. Ammattilaisten puhetta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta.* (Väitöskirja). Viitattu https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3137-5

Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. (2019). *Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019*. Raportit ja selvitykset, 2019(2a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen_esiopetus.pdf

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. (2012). *Esiopetuksen laatu*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 61 http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4807-8

Ilveskivi, M. (2024, 2. helmikuuta). Varhaiskasvatuksen tuen lainsäädännön toteutuminen – OAJ:n kyselyn tuloksia. OAJ, Oppimisen tuen seminaari. [videoluento]. YuoTube. https://www.oaj.fi/ajankohtaista/tapahtumat/2024/oppimisen-tuen-seminaari/

Kannel, L., Kuusiholma-Linnamäki, J., Harju-Luukkainen, H., Heiskanen, N., Kuusisto, A. & Kulmala, V. (2023). *Paikallisten*

varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 2023(28). http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202311238063

Kaplin-Sainio, K. (2023, 14. maaliskuuta). *Kasvun ja oppimisen tuki esiopetuksessa*. [Webinaari-diat]. Opetushallitus. https://www.oph.fi/fi/tapahtumat/2023/kasvun-ja-oppimisen-tuki-esiopetuksessa

Karila, K. (2022). Siirtymät tuen tilanteissa. Teoksessa Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (toim.). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta*. *Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inkluusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti* (52–56). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2022(44). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2017(30). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0

Karila, K. & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years, 34*(4), 377–391. https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663

Karjalainen, L. (2010). *Tilastotieteen perusteet.* Otava Oy.

Kauppinen, A. & Alasuutari, M. (2018). Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti — JECER 7*(1), 147–169.

Keckman-Koivuniemi, H. & Kleemola, M. (2006). *Opas kvantitatiivisten tutkimusaineistojen jatkokäyttöön.* Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja, 2. ISBN: 951-44-6805-8

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. painos). Vastapaino.

Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642 (2010). https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642

Linne, T. (2024, 2. helmikuuta). *Varhaiskasvatuksen tuen lainsäädännön toteutuminen.* OAJ, Oppimisen tuen seminaari. [videoluento]. YuoTube. https://www.oaj.fi/ajankohtaista/tapahtumat/2024/oppimisen-tuen-seminaari/

Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2022(6). https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1

Mattila, M. (julkaisuaika tuntematon). Faktorianalyysi. Tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/faktori/faktori/

Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. (2015). *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Technical Report. European Commission. https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/16443/

Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus Oy.

Metsämuuronen, J. (2000). *SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia - sarja 5*. International Methelp Ky.

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (*3. painos). Tammi.

OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care.* OECD Publishing. https://www-oecd-ilibrary-org.libproxy.tuni.fi/education/starting-strong-2017_9789264276116-en

Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiselle erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta.* Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. file:///C:/Users/OMISTAJA/Downloads/Perusteita%20ja%20haasteita%20varhaiskasvatuksen%20(3).pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024a). *Yleissivistävän koulutuksen rahoitus*. Luettu 14.04.2024 https://okm.fi/rahoitus

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024b). *Esiopetuksen järjestäminen*. Luettu 14.4.2024 https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-jarjestaminen

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Hallituskauteen varautuminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallituskortit 2023*. Versio 1.0/ 28.4.2023. Luettu 14.4.2024. https://okm.fi/documents/1410845/162878607/Hallitusohjelmakortit+OKM+2023.pdf/503f3ed5-dd73-ce73-af4e-351283a461fa/Hallitusohjelmakortit+OKM+2023.pdf?t=1685005922932

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Kohti laadukasta ja tasa-arvoista lähipalvelua ja lähikoulua. Oikeus oppia -ohjelman Koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun edistämistoimia varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti 2022*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2022(30). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-792-5

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Oikeus Oppia. Koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän väliraportti. Ehdotus koulutuksellisen tasa-arvon määrärahan vakiinnuttamiseksi sekä lainvalmistelussa huomioitaviksi näkökulmiksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2021(43). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-878-6

Opetushallitus. (2023). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. e-Perusteet. https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9168518

Opetushallitus. (2022a). 2.12.2022 Muutosmääräys koskien esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opiskeluhuolto). Luettu 14.4.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/2.12.2022_Muutosm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4ys%20koskien%20esiopetuksen%20opetussuunnitelman%20perusteita_Opiskeluhuolto.pdf

Opetushallitus. (2022b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf

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

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287 (2013). https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287

Oppivelvollisuuslaki, 1214(2020). https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214

Paananen, M., Eskelinen, M., Suhonen, E. & Alijoki, A. (2018). Tuen järjestelyt esiopetuksessa. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (39–45). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 2018(55). https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf

Paaso, E. (julkaisuaika tuntematon). Mittaaminen: Muuttujien ominaisuudet. Tietoarkisto. Luettu 14.04.2024 https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/mittaaminen/ominaisuudet/

Perusopetusasetus, 852 (1998). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852

Perusopetuslaki, 628 (1998).

Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluusio. *Kasvatus 49*(2), 146–157. https://www.researchgate.net/publication/260311130_Erityisen_tuen_kaytannot_varhaiskasvatuskessa_-_nakokulmana_inkluusio

Pihlaja, P., Karlsson, J., Lahdenperä-Laine, J., Mankinen, T., Pakanen, A., Pihlainen, R-L., Sutinen, S. & Venho, T. (2022). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja*. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto.

Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika, 11*(3), 70–91. https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726/30168

Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022). Muuttuva ja kehittyvä varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. 19–54 painos). PS-Kustannus.

Pynnönen, L., Kallio, J. & Silvennoinen, H. (2022). Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus, 53*(4), 391–407. https://journal.fi/kasvatus/article/view/122496/72767

Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika, 15*(2), 60–72. https://doi.org/10.33350/ka.103194 https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/103194/64317

Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta esi- ja alkuopetuksessa.* (Väitöskirja). Viitattu https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4

Sandberg, E. (2016). *ADHD perheessä – Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus*. (Väitöskirja). Viitattu http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2115-8

Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M-J., Lerkkanen, M-K.,Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Väliraportti.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2023(19). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-971-4

Sjöblom, N. & Viljanen, R. (2022*). Asiakirjasta käytäntöön – opettajien näkemyksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta esiopetuksessa.* (ProGradu-tutkielma). Luettu 14.04.2024 https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/80957

Soininen, M. & Merisuo-Storm., T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet.* Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Summanen, A-M., Rumpu, N. & Huhtanen, M. (2018). *Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut

2018(4). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0418-4_0.pdf

Suomen perustuslaki, 11.6.1999/ 731 (1999). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731

Syrjämäki, M. & Heiskanen, N. (2023). Erityisopettajan pedagoginen työ varhaiskasvatuksen sosiaalisissa systeemeissä. *Journal of Early Childhood Education Researc, 12*(3), 181–213. https://doi.org/10.58955/jecer.129554

Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland.* OECD. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530922.pdf

TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2023(2). https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

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

Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research, 2015*(72), 137–148.

Valtioneuvosto. (2023). *Vahva ja välittävä Suomi*. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja, 2023(58). https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Varhaiskasvatuslaki, 540 (2018). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540

Vitikka, E. (2024, 2. helmikuuta). *Esi- ja perusopetuksen oppimisen tuen uudistus. Tilannekatsaus, OKM.* OAJ, Oppisen tuen seminaari. [videoluento]. YouTube. https://youtu.be/4KukqnpmyTE?t=5093

Vitka, T. (2021). Laaja-alainen erityisopettaja koulun kehittämisen edistäjänä. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia. *e-Erika*, 2021(1). https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1594/1511

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D. & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The Evidence Base on Preshool Education.* Sosiety for Research in Child Development. https://www.fcd-us.org/wp-content/uploads/2016/04/Evidence-Base-on-Preschool-Education-FINAL.pdf

Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L. & Viljamaa, E. (2023). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special needs Education, 38*(4), 528–542. https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/08856257.2022.2127081?needAccess=true