



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Seluska, Satu

Erityisentuntarpeiset lapset esikoulussa.
Lastentarhanopettajien kokemuksia.

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Varhaiskasvatuksen koulutus

2016



Luokanopettajankoulutus Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä Seluska Satu	
Työn nimi Erityismentarpeiset lapset esikoulussa. Lastentarhanopettajien kokemuksia			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji (KK) Kandidaatintyö	Aika Syyskuu 2016	Sivumäärä 35
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkielman aihe syntyi pedagogisessa harjoittelussa havaitsemiini kokemuksiin tuentarpeisista esiopetuksen parissa. Toinen lähtökohta oli työntekijöiden huoli koulutuksensa riittävydestä kolmiportaisessa tuessa. Tutkimusongelmani on miten erityisen tuen tarve näkyy esiopetuksessa? Alaongelmana tutkin lastentarhanopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tuesta.</p> <p>Tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Katsaus on sisällön analyysi, joka painottuu fenomenologis-hermeneuttiseen tulkintaa. Tulkinnassa on kaksi puolta, lisätä ymmärrystä tulkittavasta aiheesta sekä tutkimuksen taso, joka pohjautuu esiyymmärryksen tasoon. Lähdeaineisto on laaja. Aineisto on koottu kotimaisesta kirjallisuudesta ja artikkeleista sekä kansainvälisistä julkaisuista. Lähdeaineisto on pääosin korkeintaan kymmenen vuotta vanhaa, jolloin tieteellinen relevanttius on vahvempi. Sisällössä pyrin monipuolisuuteen, jolloin lähteiden ja näkemysten välille tulee vuoropuhelua.</p> <p>Tutkielman tuloksista käy ilmi, että lastentarhanopettajat kokevat lapsen tuntemisen isoksi eduksi. Tämä näkyy yksilö- ja ryhmäopetuksen toteuttamisessa lapsen edun mukaisesti. Tämä on ollut tärkeää jo ennen kolmiportaista tukea eikä se ole muuttunut tuenportaiden myötä. Koko ryhmän havainnointi on opettajille tärkeää, erityisesti erityisen tuentarpeisten sosiaalisen kanssakäymisen, vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden arvioinnissa. Arviointia painotetaan myös esiopetussuunnitelman perusteissa ja se toteutuu arjen työssäkin eikä sitä haluta vähentää.</p> <p>Käsitteistöön lastentarhanopettajat toivoivat yhtenäisyyttä nimenomaan varhaiskasvatuksen kanssa. Osa kokee käsitteistön liian koulukeskeiseksi. Asiakirjat ja moniammatilliset tapaamiset koetaan ryhmän kannalta rasitteeksi, koska näihin käytetty aika on poissa lapsilta. Lisäksi kritisoitiin asiakirjojen päällekkäisyyksiä. Yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa nähdään tärkeänä niin kirjallisuudessa kuin kentällä, vaikka se koetaan rasitteenaakin.</p> <p>Tilastoissa ja haastatteluissa oltiin samoilla linjoilla sen suhteen, että tehostettua tukea saa useampi lapsi kuin erityistä tukea. Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan tämä johtuu portaiden häilyvistä rajoista, joka vaikuttaa lasten siirtymiseen erityisen tuen piiriin. Tehostetun tuen ja erityisen tuen suurin ero on tuen intensiivisyyden painottuminen.</p> <p>Tutkimuksista kritiikkiä sai se, kuinka esiopetus mielletään kouluksi enemmän kuin varhaiskasvatukseksi vaikka esikoululaisen täytyisi saada olla lapsi ja leikki on tärkeää esiopetussuunnitelman perusteissakin.</p> <p>Tutkielman haasteena oli lähteiden etsintä. Tähän syynä on, että uusia ilmiöitä on aina tutkittu vähemmän. Aiheen tiimoilta tutkimuksia on tehty enemmän ammattikorkeakoulun puolella, jolloin niissä on erilaiset lähtökohdat kuin yliopistotutkimuksissa. Lähteitä analysoin tarkasti lukemalla ja palaamalla niihin useita kertoja. Näin sain poimittua omalle tutkielmalleni relevantteja tietoja. Tutkielmaa tehdessä pohdin rajaamista usein, jotta sisältö pysyi sisällöltään oleellisena tutkielman kannalta. Tutkielma ajoittuu pitkälle aikavälille, jonka avulla sain kerättyä lähteitä laajasti.</p> <p>Tutkielman tekemisen jälkeenkin olen eniten huolissani koulutuksen suppeudesta erityispedagogiikan suhteen. Kurseja tulisi olla enemmän käytännön erityisopetukseen. OAJ:n selvityksessä kävi ilmi, että 40% varhaiserityisopettajista on saanut lisäkoulutusta, kun koulun puolella vastaava luku on 70%. Minulle heräsi kysymys, miksi luvuissa on näin valtava ero päiväkodin ja koulun välillä? Jatkotutkimuksessa tutkisin valmistuvien lastentarhanopettajien koulutuksen antamiin valmiuksiin erityispedagogiikkaan sekä jo kentällä työskentelevien koulutukseen.</p>			
Asiasanat erityispedagogiikka, erityinen tuki, esiopetus, kolmiportainen tuki, tehostettu tuki, varhaiskasvatus			

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
2. Tutkimusongelmat ja tutkimusmenetelmät	4
3. Kasvun ja oppimisen tavoitteet ja tuki esiopetuksessa	6
3.1. 3-portainen tuki ja HOJKS	7
3.2. Moniammatillinen yhteistyö.....	12
3.2.1. Oppilashuolto.....	13
3.2.2. Kasvatuskumppanuus	15
4. Integraation kautta inklusioon.....	17
5. Tuen tarpeen näkyminen esiopetuksessa.....	20
5.1. Tuentarpeen jakautuminen tilastojen valossa	20
5.2. Lastentarhanopettajien kokemuksia erityisen tuentarpeisten lasten kanssa toimimisesta esiopetuksessa	21
6. Tulosten yhteenveto	26
7. Tutkimuksen luotettavuus	28
8. Pohdinta.....	30
Lähdeluettelo	32

1. Johdanto

Kun päivähoitolaki ja -asetukset tulivat voimaan vuonna 1973, loivat ne samalla yhtenäisen järjestelmän, johon kuuluivat päivähoito, perhepäivähoito ja leikkitoiminta. Tämän seurauksena kuntien täytyi tehdä päiväkodeille toimintasuunnitelmat. Säädökset asettivat ryhmien muodostumiselle kriteereitä, esimerkiksi lasten iän ja määrän suhteen. Säädösten ja asetusten kautta nousivat esiin myös lapset, jotka olivat vailla erityistä hoitoa tai kasvatusta. Laki vaati, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista oli erikoislääkärin tai muun asiantuntijan lausunto. Lausunnon tarkoitus oli varmistaa lapsen soveltuvuus päivähoitoon sekä saada tietoa lapsen erityistarpeista. Laki ja asetukset linjasivat myös, että sijoitettaessa yksi erityisen hoivan ja kasvatuksen tarpeessa oleva lapsi samaan ryhmään muiden kanssa, vastasi hän kahta lasta. Päiväkoti voitiin hyväksyä erityispäiväkodiksi, kun siellä oli tarpeeksi erityishoitohenkilökuntaa ja toiminnalle sopivat tilat. Ryhmät tuli muodostaa siten, että toiminnassa kyettiin ottamaan huomioon erityislapset ja heidän tarpeensa. Vuonna 1983 muutettiin lain kohtaa, jossa oli määrätty, että päivähoitoon tuli edistää lapsen kehitystä ja oppimista sekä tarjota hoitoa kun lapsi sitä tarvitsee Tästä eteenpäin päivähoitoon tuli edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. Tällä muutoksella turvattiin myös erityistä tukea tarvitsevien lasten oppiminen ja kasvun tukeminen yksilöllisesti. (Kauppinen, 1993; Pihlaja, 2005a.)

Varhaiskasvatustalakeia päivitettiin vuonna 2015 monelta osalta. Päivitettyssä laissa yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena on ”tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää taroituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä”. Päivityksen yhteydessä määritettiin, että lapsen kasvun, oppimisen ja hoidon toteutumiseksi on laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Suunnitelmaan tulee kirjata lapsen tarve tukeen, tukitoimenpiteet ja kuinka ne toteutetaan. (Varhaiskasvatustalakei, 2015.)

Tuentarpeisia lapsia on ollut kautta aikojen ja heidän kasvuaan ja oppimistaan on aina pyritty tukemaan ajalleen sopivalla tavalla. Tänä päivänä tukea tarvitsevat lapset on integroitu päiväkodin eri ryhmiin eikä erityispäiväkoteja enää ole. Tämä muutos on tuonut haasteita kentällä työskenteleville ammattilaisille, koska ryhmässä on harvoin oma varhaiserityisopettaja, vaan jokaisella varhaiserityisopettajalla on oma alueensa, jolla hän kierteää. Tilanteessa on lasten kannalta kaksi puolta. Toinen on, että lapset oppivat normaalissa arjessaan

erilaisuutta ja suvaitsevaisuutta erilaisia ihmisiä kohtaan. Erilaisten lasten yhteenkuuluvuus ja oppimiskokemukset voivat olla voimavara, jonka kautta lapsi oppii elämästä ja erilaisuudesta sekä oppii kantamaan vastuunsa. Samalla ehkäistään syrjäytymistä ja ulkopuolelle sulkemista. Toisaalta huolestuttaa, saako etenkin erityisen tuentarpeinen lapsi kaiken tarvittavan avun ja tuen, jotta hänen kasvunsa ja oppimisensa on tasa-arvoista muihin verrattuna? Tuen kolme porrasta on määritelty esiopetuksen opetussuunnitelmassa sekä varhaiskasvatussuunnitelmassa, mutta kuinka hyvin ne kohtaavat käytännön? (Tuulensuu, 2016.)

Painotan tutkielmani esiopetuksen puolelle, jossa mukaan tulevat oppilashuolto ja kouluun siirtyminen. Esiopetuksen järjestäjän tulee paikallisesti tehdä oma opetussuunnitelma ja kehittää sitä. Siinä määritellään, ohjataan ja tuetaan esiopetusta kaikissa yksiköissä. Opetusta järjestävän on huomioitava alueen erityispiirteet, lasten tarpeet ja esiopetusta koskeva arviointitieto ja tulokset kehittämistyöstä. Jokainen lapsen kanssa esiopetuksessa työtä tekevä noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman pohjalta lapsille tehdään yksilöllistä kasvua ja oppimista tukeva suunnitelma. Tähän pohjautuen alueelliset erot voivat olla suuria. Varhaiskasvatus laki määrittelee lapsiryhmien enimmäiskoot. Alle kolme vuotiaita lapsia saa yhtä aikuista kohden olla neljä ja yli kolme vuotiaita kohden saa yhdellä aikuisella olla 7 lasta. (Varhaiskasvatuslaki, 2015.)

Tunnen paljon työntekijöitä varhaiskasvatuksen parissa, ja myös he odottavat mielenkiinnolla mitä saan selville tutkielmassani ja miten erityisen tuen tarve näyttäytyy kirjallisuuden valossa kentällä työskentelyn suhteen. Työntekijät ovat olleet itse avoimesti huolissaan oman koulutuksensa riittävydestä tuentarpeisten parissa. Esimerkiksi Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksessa kandidaatin tutkintoon kuuluu ainoastaan neljä opintopistettä varhaiserityiskasvatusta. Oulun yliopistossa opiskelijalla on mahdollisuus hakea sivuaineeksi 25:n opintopisteen laajuista erityispedagogiikan kokonaisuutta. Mikäli opiskelija haluaa sivuaineeksi taito- ja taideaineen, jäävät hänen tietonsa tuentarpeisten kasvun, oppimisen ja kehityksen tukemisesta hyvin suppeiksi. Millaiset tiedot tuentarpeisten oppimisesta ovat sitten lastentarhaopettajalla, joka on valmistunut 20 vuotta sitten? Varhaiskasvatuslaissa määrätään, että erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevat lapset on otettava huomioon sekä henkilökunnan määrässä että henkilöstörakenteessa. Henkilöstön tulee tuntea säädökset ja määräykset, kun vanhempien kanssa tehdään yhteistyötä lapsen kasvun, oppimisen ja kehityksen tukeen liittyvissä asioissa. Tuki pyritään antamaan omassa esiopetusryhmässä lapsen etu huomioonottaen ja etusijalle laittaen. Voidaan siis pohtia toteutuu-ko lapsen etu kuinka hyvin isoissa integroiduissa ryhmässä? Tarkastelen tutkielmassani

tuentarpeisten lasten tilannetta yleisellä tasolla ja pyrin saamaan siitä kattavan näkemyksen. Tutkielma pohjautuu esiopetus- ja varhaiskasvatuslakiin, aikaisempiin tutkimuksiin ja haastatteluihin sekä kirjallisuuteen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Oulun yliopisto, 2016-2017; Varhaiskasvatuslaki 2015.)

2. Tutkimusongelmat ja tutkimusmenetelmät

Tässä tutkielmassa tutkin **miten erityisen tuen tarve näkyy esiopetuksessa?** Alaongelmana tutkin lastentarhaopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tuesta.

Tutkimusongelmani suunta lähti liikkeelle ollessani ensimmäisessä pedagogisessa harjoittelussa esikoulussa. Tutkielmani pohjautuu omiin harjoittelun aikaisiin kokemuksiin tuentarpeisista esiopetuksen parissa. Olen myös kiinnostunut erityispedagogiikasta sekä lasten ja nuorten psyykkisestä hyvinvoinnista. Nämä yhdessä ovat antaneet paljon ajatuksia, joihin pyrin löytämään vastauksia. Tämän lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 esiopetuksen keskeiseksi tehtäväksi määritellään edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen toiminnan ollessa suunnittelusta asti lapsilähtöistä ja vahvistaa lapsen minäkuvaa sekä käsitystä itsestään oppijana. Pyrin saamaan vastuullisia missä määrin tämä toteutuu integroidussa ryhmässä.

Teen tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Se on sisällön analyysi, joka painottuu fenomenologis-hermeneuttiseen tulkintaan. Tällaisen tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus sisältää kaksi puolta. Toinen on fenomenologinen, joka sisältää ihmiskäsityksen (kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys). Kokemuksellisuus tarjoaa erilaisia katsontakantoja riippuen ihmisen katsontasuunnasta. Merkitys pohjautuu kokemukseen, jolloin merkitys riippuu elämismailmasta eli jokaisella on eritodellisuus, koska kaikilla on oma eri elämismailma. Yhteisöllisyys taas nousee ylös kokemuksena, koska tutkijakin on jonkin yhteisön jäsen. Tutkimusmenetelmän toinen puoli on hermeneuttinen, joka sisältää tiedon ymmärtämisen ja tulkinnan. Hermeneuttinen menetelmä pohjautuu ihmisten väliseen kommunikointiin. Siinä on kaksi tasoa, joista ensimmäinen on esiymmärryksen taso eli tapa ymmärtää asia jonkinlaisena ennen varsinaista tutkimusta. Toinen taso on tutkimuksen taso. Tutkimuksen taso pohjautuu ensimmäiseen, esiymmärryksen tasoon. Tutkielmassani lähdeaineisto on laaja. Aineisto on koottu kotimaisesta kirjallisuudesta ja artikkeleista sekä kansainvälisistä julkaisuista. Lähdeaineisto on pääosiltaan korkeintaan kymmenen vuotta vanhaa, mikä vahvistaa tieteellistä relevanttiutta. Tämä sen takia, että kasvatustiede ja erityispedagogiikka ovat menneet tieteinä huimasti eteenpäin tällä vuosituhanella, eikä ole perusteltua tarkastella vanhempia aineistoja näinkin ajankohtaisessa tutkielmassa. Pyrin keräämään aineiston

sisällöllisesti monipuoliseksi, jolloin eri lähteiden ja näkemysten välille tulee vuoropuhelua. Hyödynnän vuoropuhelussa myös omaa kokemusta ja tietoa, kuitenkin lähinnä esittämällä välikysymyksiä ja pyrkimällä vastaamaan niihin. (Laine 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2002.)

Minun on kyettävä siirtämään omien kokemusteni ja havaintojen kautta muodostunut esiyymmärrykseni taka-alalle, koska kyseessä on teoreettinen kokonaisuus. Tähän vaaditaan itsekritiikkiä, jotta voin kyseenalaistaa omia tulkintoja sekä refleksiivisyyttä omia lähtökohtia kohtaan. Tärkeää on näiden tunnistaminen. Tutkielmallani on siis teoreettisia lähtökohtia, jotka minun tulee hyväksyä. Näin saan säilytettyä myös tutkimuksen objektiivisuuden sekä luotettavuuden paremmin. Tässä tutkielmassa kirjoitan auki omia ennakkokäsityksiä, jolloin lukijalle hahmottuu minun omat kokemustaustani ja lukijan on helpompi saada teoreettinen viitekehys työstäni esille. Tätä kautta saan teoreettista taustaa omille näkemyksilleni. Uskon myös löytäväni fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tapaan omat piilossa olleet ja itsestään selvät ajatukseni aiheen tiimoilta. Tämä tulee varmasti näkymään minun omissa vuoropuheissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Laine, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2002; Varhaiskasvatuslaki 2015.)

Kappaleessa kasvun ja oppimisen tavoitteet ja tuki esiopetuksessa avaavat kolmiportaisen tuen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman sekä moniammatillisen yhteistyön, jonka alaotsikoina käsittelen oppilashuollon ja kasvatuskumppanuuden. Neljännessä kappaleessa kirjoitan integraatiosta ja inklusiosta. Näiden jälkeen käsittelen kuinka erityinen tuki näkyy esiopetuksessa, sen jakautumisen tilastojen valossa sekä lastentarhaopettajien kokemuksia erityisen tuentarpeisten lasten kanssa toimimisesta esiopetuksessa. Kuudes kappale on tutkimustulosten yhteenveto. Tutkimuksen luotettavuuden analysointi tulee yhteenvedon jälkeen ja viimeinen kappale on minun omaa pohdintaani.

3. Kasvun ja oppimisen tavoitteet ja tuki esiopetuksessa

Esiopetus on osa perusopetuslakia. Perusopetuslain mukaan esiopetuksen tulee tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille tarpeelliset tiedot ja taidot elämään. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, jolloin sen tehtävä on myös parantaa lapsen oppimisedellytyksiä. Tämän kaiken lisäksi esiopetuksen tehtävä on sivistää ja edistää tasa-arvoa. Opetuksen täytyy olla yhdenvertaista paikkakunnasta riippumatta. Perusopetuslaissa puhutaan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, mutta esiopetuksen puolella nimitys on kasvun ja oppimisen tuki. Tuen kokonaisuuteen lisätään vielä oppilashuolto. Esiopetuksessa lapsi orientoituu koulun opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin sekä koulussa tarvittaviin taitoihin. Esiopetuksen sisältöalueet ovat yhtenäiset myös varhaiskasvatukseen. Sisältöalueet ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Esiopetuksen arvioinnista on niukasti tietoa esiopetussuunnitelmassa. Arviointi kohdentuu kuitenkin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa vuorovaikutusta opettajan ja lapsen välillä. Tärkeää olisi lapsen itsearviointin kehittäminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Ojala, 2015; Perusopetuslaki 2016.)

Suomen ja EU-maiden opetussuunnitelmia verrattaessa on todettu, että varhainen oppiminen ja opettaminen ovat rikkonaisia Suomessa eikä oppimisen ja opetuksen jatkumo ole varmaa. Siirtyminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ei niinkään ole huomattava, koska varhaiskasvatuksessa korostetaan lasta ja hänen oikeuksiaan sekä omia tapojaan toimia. Tavoitteena on hyvinvoiva lapsi, joka osaa ottaa toiset huomioon ja kasvaa kohti itsenäisyyttä. Tiedon ja taidon oppiminen on kokonaisvaltaista eikä pelkästään oppimista. Esiopetuksessa tämä kaikki jatkuu olemalla kosketuksessa perusopetuksen oppiaineisiin. Samalla oppimisen tukemiseen kiinnitetään enemmän huomiota. Esiopetuksessa oppimistavoitteet kuvaillaan yleisesti eikä arvioinnille ole yhtenäisiä linjauksia. Siirtymisessä esiopetuksesta perusopetukseen on jo suurempi ero, koska oppimisympäristö oppiaineineen ja tavoitteineen on keskeisemmässä roolissa kuin esiopetuksessa. (Ojala, 2015.)

Kouluvalmius määritellään lapsen kannalta siten, että hän on saavuttanut keskeisen tason kehittymisen ja oppimisen osa-alueilla, tärkeimpinä fyysiset, sosio-emotionaaliset ja kogni-

tiiviset taidot. Toisaalta on myös tarpeellista tutkia erilaisia näkökulmia ja toimintakulttuureja, jotta ilmiöstä opittaisiin enemmän. Lapselle tehdään kouluvalmiuteen tähtääviä havaintoja ja tutkimuksia, jolloin esiopetuksesta voi tulla lapselle raskas. Näissä painotetaan lapsen kannalta kouluvalmiuden määrääviä tekijöitä. Kouluvalmiuden arvioinnin tekemiseen tulee pyytää vanhemmilta lupa ja yleensä arvioinnin tekee psykologi. Kouluvalmiustutkimuksen tekemisen ajankohdan määrittäminen voi olla haastavaa. Yleisesti tutkimukseen päädytään keväällä, joka on samaan aikaan liian myöhäistä ja liian aikaista. Myöhäinen ajankohta on lapsen kehityksen tukemisen kannalta ja taas aikaisuuden puolesta puhuu se, että lapsi oppii omalla tavallaan ja lapsen omat vahvuudet ja tuen tarpeet tulevat esille oppimistilanteissa. Oppimistilanteiden kannalta opettajana läsnäolo olisi hyvä. Kouluvalmiuksien haasteiden ennaltaehkäisyyn tulisi kiinnittää huomiota jo ennen esiopetusta.

(Linnilä, 2011; Ojala, 2015.)

Oppimiseen ja koulunkäynnin tukea koskeva laki astui voimaan 1.1.2011. Tämän tavoitteena oli parantaa oppilaan oikeutta saada tukea koulunkäyntiinsä ja oppimiseen tarpeeksi varhain ja joustavasti muun opetuksen ohessa, lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa tukitoimia sekä ammatillista yhteistyötä. Esiopetussuunnitelmassa linjataan tuen järjestämisen periaatteeksi, että esteettömyyteen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseen ja varhaiseen tukemiseen kiinnitetään huomiota. Moniammatillisella yhteistyöllä (opettaja, erityisopettaja, esiopetuksen muu henkilöstö ja muut ammattihenkilöt) havaitaan lapsen tuen tarve sekä suunnitellaan ja toteutetaan tuen muotoja. Tuen tarvetta arvioidessa pohditaan ensin jo käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöä, sekä tarvittaessa tehdään niihin muutoksia, jotta lapsen kannalta voidaan toteuttaa parempia pedagogisia ratkaisuja. Kasvun ja oppimisen tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, näistä käytetään nimitystä kolmiportainen tuki. Seuraavissa osissa avaamaan tuen muotoja yksityiskohtaisemmin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014.)

3.1. 3-portainen tuki ja HOJKS

Perusopetuslain mukaan lapsella on oikeus saada ennalta ehkäisevää tukea oppimiseen ja kasvuun heti tuen tarpeen ilmetessä. Esiopetuksessa tuki on varhaista ja ennaltaehkäisevää. Näin voidaan vaikuttaa myöhempään oppimisvaikeuksiin positiivisesti. Tärkeää on, että tuen tarpeen arviointi on säännöllistä sekä kohdistuu myös koko ryhmään. Näin joukosta

erottuvat lapset, joille oppimisesta on tullut vuoden aikana haastavaa. Opettajan tulee antaa palautetta tarpeeksi usein, riittävästi ja monipuolisesti. Jotta tuen arviointi olisi luotettavaa, on siinä käytettävä luotettavia välineitä (testit, mittaukset yms.) päivittäisen havainnoinnin rinnalla. Arviointi tulee dokumentoida kaikilta osin, jotta lapsesta saadaan kattava kokonaiskuva. Dokumentointi auttaa myös lapsen tuen tarpeen jatkuvuutta nivelvaiheissa, jolloin opettajat ja muu ympäristö muuttuu. Tuen on oltava lapsen kehitystason ja yksilöllisen tarpeen mukaista. Tukea saa käytännössä jokainen lapsi normaalissa esiopetusarjessa, tuen määrä vain muuttuu. Tuki muodostuu kolmesta tasosta: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki.



Kuva 1. Kolmiportaisen tuen keskeisimmät periaatteet. (Niilo Mäki -instituutio, 2015.)

Yksilöllisyys, erityispedagogisuus, pitkäjänteisyys ja intensiivisyys lisääntyvät mitä ylempäs kolmiossa mennään. Samalla lisääntyvät varhainen vaikutus, tarpeenmukaisuus, pedagoginen asiantuntijuus, moniammatillisuus, suunnitelmallisuus, joustavuus ja jatkuvuus.

(Niilo Mäki -instituutio, 2015.)

Yleisellä tuella pyritään vastaamaan lapsen tuen tarpeeseen. Yleinen tuki on usein yksittäisiä tukitoimia varhaisessa vaiheessa ja se aloitetaan välittömästi kun tuen tarvetta ilmenee ilman erityisiä tutkimuksia ja päätöksiä. Tuen tarvetta annetaan lapsen tarpeisiin soveltuvilla välineillä, esiopetukseen soveltuvilla opetusohjelmilla sekä osa-aikaisella erityisopetuksella. Yleisen tuen kanssa voi olla käytössä myös oppimissuunnitelma. Yleinen tuki on

siis jokapäiväistä, jokaisen lapsen apuna olevaa tukea. Yleisen tuen tasolla seurataan kaikkien lasten oppimista ja yksittäisen oppilaan kohdalla arvioidaan, onko tuki ollut riittävää. Samalla seurataan myös tuen tarpeen muuttumista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Niilo Mäki -instituutio, 2015.)

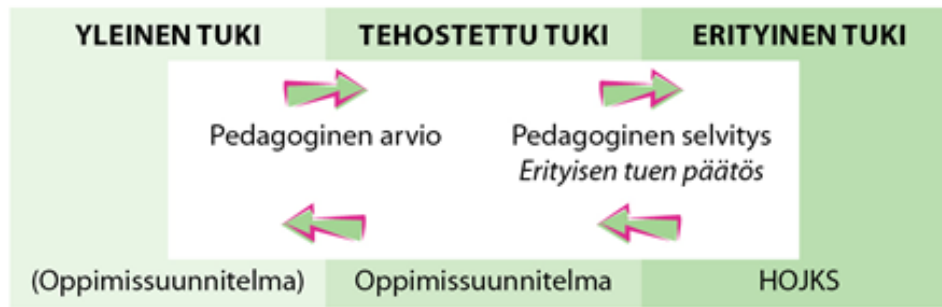
Seuraavana portaisissa on tehostettu tuki. Tehostettu tuki on lapselle, jolle on tehty pedagoginen arviointi ja tähän perustuen on tultu tulokseen, että hän tarvitsee säännöllistä tukea tai useampia tukimuotoja yhtä aikaa. Lapselle tehdään myös oppimissuunnitelma. Pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman sisällöt on määritelty opetussuunnitelmassa. Tehostettu tuki on kokonaisuus ja sitä annetaan niin kauan kuin lapsi tarvitsee sitä, pääsääntöisesti esiopetuksen loppuun saakka. Tehostetussa tuessa on käytössä kaikki muut tukimuodot paitsi erityisopetus. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Niilo Mäki – instituutio, 2015.)

Tehostetussa tuessa vanhemmat, opettajat ja muu henkilöstö tekevät tiivistä yhteistyötä. He seuraavat lapsen oppimista ja hyvinvointia säännöllisesti. Lapsen tehostetun tuen aloittamista, järjestämistä ja yleiseen tukeen palaamista seurataan pedagogisen arvion avulla. Tähän käsittelyyn ei tarvita lupaa vanhemmilta. Arviossa on kuvattuna seuraavat asiat 1) lapsen kasvu ja oppimisen kokonaistilanne kaikkien osallisten kannalta, 2) lapsen jo saama yleinen tuki ja arvio sen tukimuotojen vaikutuksista, 3) lapsen omat kiinnostuksen kohteet, vahvuudet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet, 4) arvio siitä millaisilla toimilla lasta voidaan tukea paremmin ja 5) arvio tehostetun tuen tarpeesta. Arvion laatii opettaja, mutta hänen tulee olla yhteistyössä lapsen ja vanhempien kanssa, jotta tuen tarpeiden selvittäminen ja suunnittelu onnistuvat mahdollisimman hyvin. Jos lapsella on ennestään muita suunnitelmia kasvun ja oppimisen tueksi, voidaan niitä hyödyntää vanhempien luvalla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Niilo Mäki –instituutio, 2015.)

Pedagogisen arvion pohjalta lapselle tehdään oppimissuunnitelma, joka taas pohjautuu opetussuunnitelmaan. Suunnitelman tavoitteena on auttaa lasta pääsemään hänelle asetettuihin tavoitteisiin. Oppimissuunnitelma tehdään yhdessä vanhempien kanssa. Oppimissuunnitelmaa tehdessä sovitaan tavoitteiden seuraamisesta sekä aikataulusta miten suunnitelmaa tarkistetaan. Oppimissuunnitelma sisältää seuraavat asia 1) tavoitteet, jotka liittyvät lapsen kasvuun, oppimiseen ja hyvinvointiin, 2) pedagogiset päätökset, 3) tuen vaatima yhteistyö ja palvelut sekä 4) tuen seuranta ja arviointi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Niilo Mäki –instituutio, 2015.)

Erityinen tuki poikkeaa tehostetusta tuesta siten, että siinä lapsi kuuluu erityisopetuksen piiriin. Lisäksi lapsi saa muita tukimuotoja. Tämän avulla päästään erityisen tuen tavoitteen, joka on auttaa lasta kokonaisvaltaisesti ja suunnitelmallisesti kasvussa, oppimisessa ja oppimisedellytyksissä. On tärkeää, että erityistä tukea tarvitseva lapsi kokee onnistumista ja oppimisen iloa, jolloin hänen itsetuntonsa ja oppimismotivaatio vahvistuvat. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Esiopetuksen järjestäjä vastaa siitä, että erityispedagoginen osaaminen on erityisen tuen käytettävissä. Lapsesta tulee tehdä pedagoginen selvitys, jotta erityisen tuen antaminen on mahdollista. Pedagogiseen selvitykseen tarvitaan lapsen esiopettajilta kirjallinen selvitys oppimisen edistymisestä sekä moniammatilliseen yhteistyössä tehty selvitys lapsen tehostetusta tuesta ja kokonaistilanteesta. Tämän jälkeen esiopetuksen järjestäjä arvioi tuen tarpeellisuuden. Selvitystä voidaan tarvittaessa laajentaa psykologin tai lääketieteen lausunolla. Pedagogisessa selvityksessä kuvataan samoja asioita kuin tehostetun tuen pedagogisessa arviossa. Tässä voidaan hyödyntää aiempaa pedagogista arviota ja oppimissuunnitelmaa. Lapsen ja vanhempien kanssa tulee keskustella ennen kuin päätös erityisen tuen tarpeesta tehdään. Päätös tehdään kirjallisena ja siinä tulee näkyä lapsen opetusryhmä, tulkittamis- ja avustajapalvelut, muut palvelut sekä mahdollinen esiopetuksen poikkeava järjestäminen. Vanhemmilla on päätöksestä 14 päivän valitusoikeus aluehallintovirastoon, siitä kun tiedoksianto on tullut. Pääsääntöisesti erityisen tuen tarpeen päätös tehdään ennen esi- tai perusopetuksen alkamista, mutta aikaisintaan esiopetuksen alkaessa. Tilanteissa, joissa lapsi tarvitsee pidennettyä oppivelvollisuutta, voidaan päätös tehdä viisivuotiaana. Jos lapsella ei ole ollut tehostetun tuen päätöstä esiopetuksessa ja hänelle annetaan erityisen tuen päätös, on taustalla oltava onnettomuus tai vakava sairaus. Tuen tarpeellisuutta tarkastetaan esiopetuksessa yleensä, kun lapsessa tapahtuu muutoksia kehityksen alueilla jotka on määritelty erityisen tuen päätöksessä. Tästä tehdään uusi pedagoginen selvitys. Jos selvityksessä käy ilmi, ettei lapsi tarvitse erityistä tukea, tehdään tuen tarpeesta lopetuspäätös. Tämän jälkeen lapsi siirtyy tehostetun tuen piiriin. Tulee kuitenkin muistaa, että erityisen tuen lopettaminen esiopetuksen aikana on harvinaista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Niilo Mäki -instituutio, 2015.)



Kuva 2. Kolmiportaisen tuen dokumentointi ja siinä liikkuminen (Niilo Mäki -instituutio, 2015).

Erityisen tuen päätöksen saaneelle lapselle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelma on kirjallinen ja siinä näkyvät lapsen esiopetuksen ja oppimisen tavoitteet, sisällöt, käytettävät pedagogiset menetelmät ja lapsen tarvitsema tuki. HOJKS pohjautuu pedagogiseen selvitykseen ja siinä selvinneeseen tietoon. HOJKS:ssa voidaan hyödyntää aikaisempaa oppimissuunnitelmaa. Lisäksi huoltajan luvalla voidaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa hyödyntää varhaiskasvatussuunnitelmaa, kuntoutussuunnitelmaa tai muita opetuksen toteutumista auttavia suunnitelmia. Opettaja tekee HOJKS:n yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa, ja tarvittaessa hyödynnetään myös muita asiantuntijoita. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sisältää seuraavat asiat 1) tavoitteet, jotka liittyvät lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimiseen, 2) pedagogiset ratkaisut, 3) yhteistyö ja palvelut, joita tuki edellyttää ja 4) tuen seurannan ja arvioinnin. HOJKS:iin liitetään vanhempien luvalla tiedonsiirtoluvat. HOJKS tarkistetaan vähintään kerran vuodessa, mutta tarpeen vaatiessa useammin. Tuen tarpeen tai opetuksen tavoitteiden muuttuessa kirjataan ne ylös. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Pidennetty oppivelvollisuus toteutuu silloin, kun lapsi ei voi sairauden tai vamman vuoksi suorittaa perusopetusta yhdeksässä vuodessa. Pidennys voi kestää vuoden tai kaksi. Pidennetty oppivelvollisuus voi alkaa aikaistetulla esiopetuksella sinä syksynä kun lapsi täyttää viisi vuotta. Lapsella tulee olla tässä vaiheessa erityisen tuen päätös sekä hänelle pitää olla tehtynä HOJKS. Pidennetyn oppivelvollisuuden päätös tulee olla ennen perusopetuksen alkua. Pidennetyn oppivelvollisuuden saanut lapsi voi aloittaa esiopetuksessa myös 6-vuotiaana ja olla siinä vuoden tai kaksi. Lapsen olessa esiopetuksessa kaksi vuotta, siirtyy hänen koulun alkamisensa vuodelle. Huoltajalla on oikeus päättää, osallistuuko lapsi pi-

dennettyyn esiopetukseen. Päätöstä tehdessä tulee ottaa huomioon lapsen etu. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Tehostetun ja erityisen tuen tulee olla suunnitelmallista, joustavaa ja jatkuvaa. Suunnitelmallisuudella tarkoitetaan, että tuen tulee olla perusteltua ja systemaattista, yksilöllisyyden huomioon ottavaa. Suunnitelmallisuuden tueksi on luotu pedagogisen arvion ja selvityksen asiakirjat sekä HOJKS. Joustavuudella on tarkoitus taata lapselle eriasteisia tukimuotoja kulloisenkin tilanteen mukaan. Joustavuutta ovat myös erilaiset pedagogiset ratkaisut opetustilanteissa. Lapsi saa kehitystasonsa mukaista tukea, kun tuen tarvetta arvioidaan ja seurataan suunnitelmallisesti. Tällä mahdollistetaan oikea-aikainen ja tasoinen tuki yleisen, tehostetun tai erityisen tuen piiristä. (Niilo Mäki -instituutio, 2015.)

3.2. Moniammatillinen yhteistyö

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukemiseksi tarvitaan laajaa ja jatkuvaa yhteistyötä erinäisten toimijoiden kesken. Toimijoina lapsen yhteistyökuviossa voivat olla päiväkoti, neuvola, lastensuojelu ja kunnan eri toimet (sivistys-, opetus-, kulttuuri- ja liikuntatoimi). Lapsen erityistä tukea vaativat haasteet määrittävät sen, ketä kaikkia erityisasiantuntijoita lapsen tukemiseen osallistuu. Näiden toimijoiden välinen laadukas moniammatillinen yhteistyö on edellytys toimivalle tuen saannille. (Lehtinen, 2001.)

Yhteistyösuhteessa on keskeistä keskinäinen avoimuus ja yhteiset pelisäännöt, mitkä takaavat molemmin puolisen luottamuksen. Yhteistyössä suunnitellaan lapsen tarvitseman tuen järjestäminen, sisällöt ja tavoitteet tuen eri jaksoille ja se, miten tuen vaikutusta lapseen seurataan. Samalla sovitaan siitä, kuka vastaa mistäkin toiminnasta. Tämän avulla voidaan paremmin seurata tuen toteutumista ja vaikutuksia. Eri tahojen välisen tiedonkulun avulla lapsen tiedot liikkuvat ajoissa ammattilaisten välillä ja näin lapsen oikeanlainen tuen saaminen helpottuu. Moniammatillisen ryhmän haasteena voi olla se, kuinka eri toimijoiden tieto ja osaaminen saadaan toimivaksi kokonaisuudeksi. Toimivassa yhteistyössä näkyy yhteinen pyrkimys ja hyvä tahto lapsen tukemiseksi. Tähän päästäkseen täytyy vuorovaikutuksen olla toimivaa ja lapsen kanssa työskentelevien tulee kuunnella erinäkökulmia. Ryhmän tulee löytää heille sopiva toimintamalli, jotta he voivat saavuttaa yhdessä sovitun tavoitteen. Moniammatillisuus vaatii aikaa, mutta myös säästää sitä. Etenkin työskentelyn alkuvaiheessa vuorovaikutuksen syntyminen vaatii aikaa ja työtä. Moniammatillisen ryh-

män jäseniltä vaaditaan myös omaa halua, motivaatioita ja voimavaroja auttaa lasta ja hänen perhettä ongelmien ehkäisyssä ja niistä selviämisessä. (Kontio, 2010; Lehtinen, 2001.) Moniammatillisessa yhteistyössä on paljon etuja. Lasta ei tarvitse irrottaa päiväkotiryhmästään, vaan päiväkodissa on mahdollisuus kehittää sosiaalisia, kognitiivisia, vuorovaikutus- ja motorisia taitoja sekä osallistua tavoitteelliseen työskentelyyn eikä hänen tarvitse olla sivustaseuraaja. Lapsi oppii arjen haasteisiin niin kotona, päiväkodissa kuin lähiympäristössään. Lapsen lisäksi moniammatillisen ryhmän välille syntyy positiivista riippuvuutta, asioita voidaan katsoa myös useasta näkökulmasta ja ryhmän jäsenten tieto-taito karttuu sekä yhteistyötaidot lisääntyvät. (Kontio, 2010; Lehtinen, 2001.)

Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että kunnissa riittää osaavia ihmisiä ja halua tehdä moniammatillista yhteistyötä, mikä on positiivista. Työntekijät kokevat saavansa yhteistyön kautta tukea omille näkemyksilleen sekä toimenpiteiden kartoittamiseen. Tärkeää päiväkodin puolella on eri koulutuksen saaneiden työntekijöiden näkeminen vahvuutena yhteistoiminnalle. Työtä pidetään tärkeänä, koska sillä pystytään aina auttamaan lapsia ja nuoria. Ongelma on kuitenkin resurssien vähäisyys. Haasteena on myös saada osallistuminen, yhteistyö ja vuorovaikutus toimivaksi yhteistyöksi eri toimijoiden välillä. (Kontio, 2010; Lehtinen, 2001.)

3.2.1. Oppilashuolto

Oppilashuollon tehtävänä on hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ja ylläpitäminen sekä niiden edellytyksiä lisäävän toiminnan tukeminen. Varhaiskasvatuksessa tämä on jatkumoa kohti esiopetusta kohdaten perusopetuksen. Oppilashuollon tulisi olla ennaltaehkäisevää yhteisöllistä toimintaa, mutta lapsella tulee olla myös mahdollisuus henkilökohtaiseen oppilashuoltoon. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Oppilashuoltotyön keskeiset teesit ovat luottamus, kunnioitus lasta ja huoltajaa kohtaan sekä tukeminen osallisuudessa. Esimerkiksi Oulun kaupunki asettaa oppilashuollolle tavoitteita, jotka ovat linjassa esiopetussuunnitelman kanssa. Tavoitteet ovat seuraavat: luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä, ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää esiopetus- ja koulu yhteisön hyvinvointia. Lapsen kannalta on tärkeää, että hän kokee esi- ja perusopetuksen turvalliseksi ja viihtyisäksi sekä saa apua ongelmati-

lanteissa. Oppilashuollolla taataan kaikille tasavertainen kasvamisen ja oppimisen mahdollisuus, jota esiopetuksen ja koulun arjen toimintatavat ja käytännöt tukevat. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Oulun kaupunki, 2015.)

Oulun kaupungin oppilashuoltoa ohjaavia periaatteita ovat 1) kaikkien esi- ja perusopetuksen parissa työskentelevien aikuisten vastuulla on työn toteutuminen, 2) oppilashuoltotyö on yhdessä huoltajien kanssa suunniteltu, toteutettu ja arvioitu sekä vanhempien ja lasten osallisuuden vahvistamista, 3) ennalta ehkäisevän toimintakulttuurin vahvistaminen ja myönteisen vuorovaikutuksen ja keskinäisen huolenpidon lisääminen, 4) koulu- ja esiopetusyhteisön hyvinvoinnin sekä turvallisen ja terveellisen kasvuympäristön seuraaminen ja ylläpitäminen, 5) varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen, huolen puheeksi ottamisen ja taroituksenmukaisen puuttumisen vahvistaminen ja 6) moniammatillisen asiantuntijaverkoston keskinäisten toimintatapojen kehittäminen avoimen ja kaikkia osapuolia kunnioittavan työskentelytavan tukeminen. (Oulun kaupunki, 2015.)

Yhteisöllinen oppilashuolto seuraa, arvioi ja kehittää opetusyhteisöä ja niiden hyvinvointia. Yhteistyötä tehdään tällöin varhaiskasvatuksen, neuvolan ja muiden viranomaisten ja toimijoiden kanssa. Oppilashuollossa tärkeää on lasten ja vanhempien kuuntelu. Osallisuudella on myös ennaltaehkäisevä vaikutus ongelmiin sekä ongelmien tunnistamiseen ja tuen järjestämiseen. Jokaisella lapsella on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Yksilökohtainen oppilashuolto on lapsen terveydenhuollon palvelut, joita järjestetään neuvolapalveluina, psykologi- ja kuraattoripalveluina sekä henkilökohtaisena monialaisena oppilashuoltona. Esiopetuksen oppilashuoltoryhmään voivat kuulua päiväkodin johtaja, esiopetuksen lastentarhanopettaja, varhaiserityisopettaja, koulupsykologi, koulukuraattori, terveydenhoitaja ja tarvittaessa muuta esiopetushenkilöstöä. Yksilökohtaisessa oppilashuollossa tavoitteena on edistää lapsen hyvinvointia ja oppimista sekä kasvua, kehitystä ja terveyttä. Oppilashuollon tärkein merkitys on varhaisen tuen turvaaminen ja ongelmien ennaltaehkäisy. Huoltajalla on tässä suuri merkitys, häntä kuunnellaan ja eikä mitään voida tehdä ilman hänen suostumusta. Huoltaja antaa myös suostumuksensa siihen keitä asiantuntijaryhmään kuuluu. Ryhmän jäsen voi pyytää ulkopuolisilta asiantuntijoilta konsultatioapua. Myös lapsen toiveet ja mielipiteet otetaan huomioon yksilöllisessä oppilashuollossa. Oppilashuollosta tehdään kirjallinen kertomus. Siinä kerrotaan välttämättömät tiedot oppilashuollon järjestämisestä ja toteuttamisesta. Kertomus tehdään aikajärjestyksessä,

jolloin siinä on jatkumo. Myös se täytyy kirjata kertomukseen, jos tietoja annetaan ulkopuoliselle. Kaikki tiedot tallennetaan oppilashuoltorekisteriin ja ne ovat salassa pidettäviä. Koulutuksen nivelvaiheessa on vanhemmilta saatava suostumus tiedon siirtoon opetuksen järjestäjien välillä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Oulun kaupunki, 2015.)

3.2.2. Kasvatuskumppanuus

Jo vuonna 1973 säädetyssä päivähoitolaissa päiväkodin tavoitteena on ollut tukea lasten koteja kasvatuksessa ja yhdessä kodin kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Kasvun ja oppimisen ohella päiväkodin tehtävänä on vanhemmuuden ja perheiden tukeminen, jota kutsutaan kasvatukselliseksi kumppanuudeksi. Kumppanuus on nimensä mukaisesti perheen ja päiväkodin työskentelyä kohti yhteistä tavoitetta. Vanhempia ja heidän asiantuntijuuttaan oman lapsen kohdalla arvostetaan ja kunnioitetaan. Lapsen kannalta on tärkeää, että hänelle tärkeät aikuiset löytävät keskustellen ja ajatuksia jakaen yhteisen tavan tukea lapsen kehitystä ja kasvua sekä elää niin arkea kotona kuin päiväkodissa. (Rantala, 2004)

Kasvatuskumppanuus kuuluu oppilashuoltoon. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on olennainen osa päiväkodin toimintaa, mutta erityisesti erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Kasvatuskumppanuutta edistää kodin ja päiväkodin välillä avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutus. Kasvatuskumppanuus muodostuu perhekohtaiseksi sen mukaan, millaista tukea perhe kasvatustehtävässään ja arjessaan tarvitsee. Vanhemmat ja päiväkotit sitoutuvat edistämään lapsen huolenpitoa, etua ja oikeuksia yhdessä. Tukeminen voi olla hyvin käytännön läheistä esimerkiksi keskustelua kasvatukseen liittyvistä asioista ja yhteisten pelisääntöjen sopimista. Merkittävin tehtävä kasvatuskumppanuudelle on havaita erityisen tuen tarve sekä avun ja suojelun tarve. Kun lapsella on erityisen tuen tarvetta, on kasvatuskumppanuus tuen suunnittelua ja toteuttamista tavoitteellisesti yhdessä. (Lehtipää, 2007; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2014.)

Lapselle tehtävä varhaiskasvatussuunnitelma on hyvä esimerkki kasvatuskumppanuudesta. Päiväkodissa tehdyt havainnot lapsesta tarvitsevat rinnalleen myös kotona tehtyjä havainnot. Niin päiväkodissa kuin kotona tehdyt havainnot lapsesta mahdollistavat kokonaisuuden rakentamisen lapsen kasvusta ja kehityksestä eri osa-alueilla. Kun perhe otetaan mukaan aktiivisina osallistujina ja he saavat asianmukaista opetusta ja ohjausta, kuntoutus on

tehokkaampaa tuentarpeisten lasten kohdalla. Esiopetuksen puolella käydään siirtokeskusteluja, joiden tarkoituksena on tutustuttaa niin lapsi kuin vanhemmat opetukseen, oppimisympäristöön ja henkilökuntaan. Esiopetukseen tultaessa isoin muutos on yleensä opetus, koska vanhemmat mieltävät esiopetuksen koulumaisemmaksi kuin se käytännössä on.

(Lehtipää, 2007; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2014.)

Kasvatuskumppanuudessa haasteiksi voivat nousta resurssit ja vanhemmat, joilla voi olla vahvat näkemykset lapsen kasvua ja oppimista edistävästä toiminnasta. Riittämättömät resurssit näkyvät arkisissa asioissa. Koska henkilökuntaa on vähän, voivat arjen kohtaamiset perheiden kanssa jäädä lyhyiksi. Tästä voi pahimmillaan seurata luottamuspulaa, kun vanhemmat eivät saa riittävästi tietoa lapsen päivästä. Vanhemmat voivat myös kokea, että perheen arki on heille yksityistä eivätkä he halua välttämättä jakaa sitä päiväkodin henkilökunnan kanssa, vaikka se saattaisi olla lapsen edun mukaista. Vanhemmat saattavat kääntyä päiväkodin puoleen vain silloin, kun he kokevat päiväkodissa jonkin asian negatiivisena. Voidaan siis todeta, että vanhempien kokemukset päiväkodista määrittelevät paljon sitä millaiseksi kasvatuskumppanuus muodostuu. (Lehtipää, 2007; Rantala, 2004; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2014.)

4. Integraation kautta inklusioon

Integraation lähtökohtana on tukea lasta, jotta hän selviytyy omassa kasvu- ja elinympäristössä. Käsite on moninainen, mutta sen käyttö arkikielessä on yleistynyt. Integraation kaksi pääsuuntaa ovat pois segregaatista (erityisen tuentarpeisten toimintaa omissa ryhmissä), desegregatio, ja toinen suuntaus on nonsegregatio, jossa lapsen tulisi olla ja elää ympäristössä joka on hänelle luonnollista sekä käydä kaikille yhteistä koulua. Integraation perusajatus on, että tukea tarvitsevan oppimisympäristö ja -kokemukset olisivat mahdollisimman normaaleja. Onnistunut integrointi rikastuttaa niin erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuin tavallisestikin kehittyneen lapsen elämää. Mitä aikaisemmassa vaiheessa lapsi integroidaan tavalliseen ryhmään, sitä parempi käsitys hänelle muodostuu itsestään osana yhteiskuntaa. Jos integrointi epäonnistuu, tuo se haasteita opetukseen ja sen kehittämiseen. Integroitu lapsi voi kokea olonsa myös yksinäiseksi, heikoksi ja huonoksi sekä häntä saatetaan kiusata. (Näätänen, 2012; Alijoki, 2006.)

Inklusio - käsitteellä halutaan toteuttaa ajatusta, jossa jokainen lapsi voi käydä omaa lähipäiväkotia tai -koulua saaden siellä yksilöllistä opetusta. Tavoite olisi, että jokainen lapsi voi toimia näin alusta asti saaden yksilöllistä hoitoa ja opetusta. Inklusion toteuttaminen vaatii enemmän resursseja kuin perinteinen opetusympäristö. Inklusiossa opetushenkilöstön yhteistyöllä ja osallistumisella kasvatustyöhön on painotus. Inklusio on siis kaikkien lasten hyvinvointia ajava käsite. Inklusio nähdään myös siten, että päiväkodin ja sen ympäristön on muututtava lapselle sopivaksi, eikä lapsen tule muuttua ympäristöön nähden sopivaksi. Inklusio on sekä ajattelutapa että päämäärä. (Alijoki, 2006; Näätänen, 2012; Viitala, 2005b.)

Käsitteillä on siis paljon yhteistä, mutta myös eroja. Pääsääntöisesti voidaan sanoa, että integraatio on etenemistä kohti inklusioita. Kun lasta ei ole koskaan opetettu erityisryhmässä, ei häntä ole silloin myöskään integroitu. Inklusiossa lasta palvelevat palvelut ja tukitoimet tuodaan sinne missä hänkin on. (Näätänen, 2012.)

Laki ei määrittele sitä, mihin erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi sijoitetaan esiopetukseen. Esiopetuksen ryhmällä ja sen muodolla on iso merkitys lapsen kouluvalmiuksien suhteen. Lapsen ryhmään sijoitus tehdään aina lapsen arvioinnin perusteella. Siinä oleellista on tuen

tarve ja sen aste. Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella pitää olla mahdollisuus päästä omaan lähipäiväkotiin. Jos hänet integroidaan normaaliryhmään, lasketaan ryhmän kokonaislapsilukumäärää yhdellä tai kahdella. (Alijoki, 2006.)

Alijoki (2006) on omassa väitöskirjassaan nostanut esille tutkimuksia integraatiosta päiväkodissa. Näissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että integraatio on hyväksi lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Sen avulla saadaan aikaan positiivista vuorovaikutusta ja leikkejä erilaisten lasten välille. Myös lastentarhanopettajat kokivat integroinnin hyväksi, vaikkakin ristiriitana nähtiin yksilötyöskentely. He kokivat, että lapsen sosiaaliset taidot eivät kehity tällöin riittävästi. Tähän antoi tukea Alijoen esiin nostamat ulkomaalaiset tutkimukset, joissa käsiteltiin inklusiota ja integraatiota.

Viitala (2005a) tuo esille, että Suomessa päiväkotit voi sanoa toimivansa inklusiivisesti ja ottavansa kaikki mukaan toimintaan. Mukaan ottaminen on kyllä totta, koska usein lapsi on hoidossa joko päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Se kuinka inklusiivinen päiväkotit on, näkyy siinä, kuinka päiväkotit on valmis ottamaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen vastaan. Sitoutumista inklusiivisyyteen vaaditaan lainsäädännön tasolta asti, ei riitä, että yksittäiset päiväkodit ja ammattilaiset toteuttavat sitä.

Lastentarhanopettaja on ison haasteen edessä, kun erityistä tukea tarvitseva lapsi integroidaan esiopetusryhmään. Ensiksi opettajan tulee tiedostaa omat toimintatavat ja sen jälkeen miettiä kaikkien lasten vahvuudet ja heikkoudet ryhmän toiminnan ja opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Suurin vaara on, että opetus ei ole tarpeeksi haasteellista tavallisille lapsille, mutta erityislapsille opetus on liian haastavaa. Suunnittelussa huomio täytyisi kiinnittää lasten erilaisuuteen. Opetuksen lisäksi huomiota tulee kiinnittää fyysiseen ympäristöön, jonka tulee olla kaikkia palveleva, motivoiva ja lasten toimintaa tukeva. Tärkeää on pohtia erityislapsen yksilöllistämistä jolloin hän voi osallistua paremmin eikä jää vain sivustaseuraajaksi. Ristiriitaista on, että lastentarhanopettajat pitävät erityisen tuen tarpeisten sosiaalista kehitystä tärkeänä, mutta silti he pitävät yksilötyöskentelyä parhaimpana ratkaisuna. Yksilöllistämisessä ja eriyttämisessä tärkeää on pohtia, mikä tilanne on paras kyseessä olevaan tilanteeseen ja vaikeuteen joka ryhmässä tai oppilaassa on. Hyvää on se, että yksilötoiminnan ja koko ryhmän toiminnan tilalle on otettu pienryhmätoimintaa yhä kasvavassa määrin. Pienryhmätoimissa täytyy huomioida ryhmäjaot, jotta niissä on tasaisesti niin erityisen tuentarpeisia kuin ei tuentarpeisia. Koko ryhmän toimintaa ei kuitenkaan tule lopettaa täysin. Koko ryhmän etuna on yhteenkuuluvuuden tunteen muodostami-

nen ja säilyttäminen. Lapsen ympärillä olevien aikuisten sekä päiväkodin hallinnon on sitouduttava inklusiiviseen kasvatukseen, jotta se toteutuu. (Alijoki, 2006, Moberg & Savolainen, 2015; Viitala, 2005b.)

Opettamisen lisäksi inklusiivisessa ryhmässä opettajan tulee tukea ja rohkaista erilaisia lapsia vuorovaikutustilanteisiin keskenään. Tulee muistaa, että tähän kuuluvat myös kehonkieli ja ilmeet, jotka kertovat toisille suhtautumisesta erilaisuuteen. Opettaja on itse mallina vuorovaikutustilanteissa. (Jylhä, 1999.)

5. Tuen tarpeen näkyminen esiopetuksessa

Tuen tarpeellisuudella on suuria aluekohtaisia eroja, koska Suomi on pitkä maa ja paikoin hyvin hajanaisesti asutettu. Näissä eroissa näkyy myös kulttuurien tuomat haasteet. On selvää, että isoissa kaupungeissa on enemmän monikulttuurisuutta kuin pienissä syrjäkylissä. Erityisopetuksen piirissä on vähemmistökuulttuureja yhä kasvavasti. Tähän vaikuttavat sekä kielen että kulttuurin tuomat haasteet. Ekonominen tausta vaikuttaa kuitenkin kohtuullisen vähän erityisen tuen tarpeeseen. Syynä tähän on Suomen tasa-arvoinen ja ilmainen perusopetus. Vaikka yksityisten päiväkotien määrä on kasvanut, silti jokaisella lapsella on oikeus ilmaiseen esiopetukseen. Ekonominen tausta vaikuttaa tuen tarpeellisuuteen monesti sukupolvien yli, koska haastavimmat ongelmat siirtyvät usein sukupolvelta toiselle. Ekonomisesti heikon tilanteen taustalla on tänä päivänä myös koko yhteiskunnan ongelma, työttömyys. Perheen vanhempien työttömyys voi aiheuttaa perheiden sisällä huonoa oloa sekä päihteiden käyttöä, jotka heijastuvat lapsen hyvinvointiin. Asenne erityisopetusta ja -tukea kohtaan on muuttunut vuosien saatossa positiivisemmaksi eikä sitä pidetä enää rasitteena vaan palveluna. Muutos on näkynyt niin vanhemmissa kuin opetushenkilöstössä. Opetussuunnitelmien muuttuminen on omalta osaltaan vaikuttanut erityisen tuentarpeisten lasten määrän kasvuun. Oppimistavoitteet ja koulujen vaatimukset ovat tiukentuneet, jolloin lapsilla on haastavampaa. Tästä seuraa tarve erityiseen tukeen, koska oppilaat eivät pysy tahdissa mukana. Viitala (2005a) on sitä mieltä, että koulun puolelta luomat paineet heijastuvat jo esikouluun ja alan ammattilaisetkin aliarvioivat lapsuuden merkityksen ja valmistuvat kouluun vain. Näin ollen esiopetussuunnitelma ei tue erityisen tuen tarpeen lapsia ja näin se voi muodostaa jopa ongelmia ennaltaehkäisyyn sijaan. Esiopetusryhmissä työskentelevät kokevat sosio-emotionaaliset ongelmat haastavimmiksi, koska he tarvitsevat aikuista enemmän eivätkä vertaistukea, myöskään toisten lasten malli ei auta heitä niin paljon kuin kognitiivisista ongelmista kärsiviä. (Alijoki, 2006., Kivirauma, Klemelä, & Rinne, 2006; Luoma, 2008; Niemelä, 2015.)

5.1. Tuentarpeen jakautuminen tilastojen valossa

Erityisopetus, eteenkin osa-aikainen, on kasvanut huimasti vuosien aikana. Tilastokeskuksen tilastojen mukaan erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä perusopetuksen normaali-

luokissa, johon tilastokeskus luokittaa myös esiopetuksen, on kasvanut vuodesta 1995 vuoteen 2015 noin 5%. Tulee kuitenkin huomioida että erityisluokat ja -koulut ovat vähentyneet huomattavasti. Vuosi 2011 oli selvä vedenjakaja. Silloin opetuksessa otettiin käyttöön kolmiportainen tuki. Seurauksena oli, että kevyemmän, tehostetun tuen määrä nousi ja erityisen tuen määrä laski. Vuonna 2015 esiopetuksessa oli 939 erityisen tuen piirissä olevaa oppilasta ja heistä 435 on ollut erityisryhmässä, joka ei ollut erityiskoulussa. Kuitenkin erityisen tuentarpeisista lapsista, jotka ovat olleet yleisopetuksen piirissä, 219 on voinut olla osana yleisopetusryhmää. Sukupuolten välillä on merkittävä ero tuen jakautumisen kannalta. Kaikesta perusopetuksen erityisen tuen saaneista vuonna 2015 poikia oli 10% ja tyttöjä 4%. Myös tehostetussa tuessa on selkeä sukupuolien välinen ero vaikkakin pienempi. Tuki jakautuu 10,6% pojille ja 6% tytöille. Tehostetun tuen piirissä on esiopetuksessa 118 lasta. (Heiskala, 2008., Kivirauma, Klemelä, & Rinne, 2006; Tilastokeskus, 2016.)

Pihlajan katsauksessa Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa -näkökulmana inklusio (2009) todetaan, että tutkimuksissa kunnat ovat ilmoittaneet erityisen tuen tarpeen olevan 7 - 7,5% päivähoitossa olevista lapista. Kuntien väliset erot ovat huomattavan isot, 0-49%. Tähän vaikuttaa kuntien taloudellinen tilanne. Mitä heikompi taloudellinen tilanne on sitä enemmän painotetaan kevyempiä tukimuotoja. Henkilöstö on itse arvioinut, että erityisen tuen tarvetta on keskimäärin 15% lapsiryhmän lapsista. Tässäkin vaihtuvuutta on 5-25% välillä. Tästä voidaan päätellä, että vastauksiin vaikuttaa se kuinka lähellä lapsia vastaaja työskentelee. Ongelma tilastoinnissa on, että erityisen tuen tarpeellisuudesta pitää olla kirjallinen, ulkopuolisen asiantuntijan, lausunto. Jos lapsella ei ole tätä lausuntoa, on hän epävirallisesti tuentarpeinen, eikä hän myöskään näy tilastoissa. (Heiskala, 2008., Kivirauma, Klemelä, & Rinne, 2006; Tilastokeskus, 2016.)

5.2. Lastentarhanopettajien kokemuksia erityisen tuentarpeisten lasten kanssa toimimisesta esiopetuksessa

Kaksi melko tuoretta pro gradu -tutkielmaa ovat tutkineet kolmiportaista tukea esiopetuksessa ja selvittäneet samalla lastentarhaopettajien ajatuksia tukimallista. Tarkastelen näiden tutkimusten pohjalta erityisen tuen näkymistä opettajan kannalta arjen työssä.

Vehviläisen (2013) tekemässä tutkimuksessa on erotettu kaikki tuen portaat selkeästi ja tutkittu niitä yhdessä ja erikseen. Tutkimuksessa selviää, että kommunikointi ja kielelliset haasteet ovat yksi tekijä erityisen tuen tarpeeseen. Lastentarhaopettajat pitävät tärkeänä

aikuisen tukea, jotta lapsi saa yksilöllistä ohjausta ja aikaa. Kämpin & Rautiaisen (2014) tutkimuksessa käy ilmi, että tuen tarpeen syyt ovat monitahoiset ja tuen tarve on pitkäaikainen. Viitala (2005b) korostaa, että tulisi muistaa jokaisen lapsen vahvuudet ja persoonallisuus, jolloin erityiset tarpeet ilmenevät tiettyinä hetkinä. Erityistarpeet eivät ole kuin osa lasta. Kämpin & Rautiaisen (2014) painottavat omassa tutkimuksessaan esiopettajien näkemystä lapsen kokonaisvaltaisen tuntemisen tärkeydestä arviointeja tehdessä. Arviointia tehtiin havainnoimalla arkea ja keskustelemalla havainnoista tiimin kanssa. Hautamäki & Savolainen (2015) ovat todenneet, että tieto, jonka opettaja saa seuraamalla oppilaan kommunikointia ja vuorovaikutusta, on yhtä arvokasta kuin arviointi. Arviointia ja diagnoosia ei tarvittaisi, jos aikaa oppilaan ja opettajan väliselle yhteistyölle olisi tarpeeksi. Kämpin & Rautiaisen (2014) tutkimuksessa opettajat toteavatkin etteivät aio vähentää havainnointia ja arviointia.

Vehviläisen (2013) sekä Kämpin & Rautiaisen (2014) tutkimuksissa käy ilmi, että lastentarhaopettajat tietävät kolmiportaisen tuen mallin ja sen mitä asiakirjoja lapselle tehdään hänen ollessa erityisen tuen piirissä. Kämpin & Rautiaisen (2014) tutkimuksessa käy ilmi, että siirtoja tehostetusta tuesta erityiseen tukeen tehdään lastentarhaopettajien mukaan harvoin esiopetusvuonna. Siirrot on tehty ennen esiopetusta, jos lapsen tuen tarve on selkeä, mutta yleisemmin päätös tehdään kouluun siirtymisen yhteydessä.

Kämpin & Rautiaisen (2014) tutkimuksessa opettajat toteavat tuen kolmiportaisuuden hyväksi, mutta kuitenkin siinä ei koeta olevan isoja muutoksia vanhempaan käytäntöön. Tukien portaat ovat heidän mukaansa hiukan hämärät ja portaalta toiselle siirtyminen voi-kin jäädä sen takia tekemättä. Vehviläisen (2013) tutkimuksessa nousee ilmi esiopettajien epävarmuus tuen toteutumisesta, koska he kokevat olevansa vielä siirtymävaiheessa jossa toiminta ja opetussuunnitelma eivät kohtaa toisiaan. Opettajat toivovat yhtenäisyyttä linjauksiin ja listoja tuen muodoista ja portaista lasten erilaisiin tarpeisiin. Tämän avulla lapset olisivat tasa-arvoisemmassa asemassa, kun samantyyppiset lapset olisivat saman tuen piirissä saaden samoja tukimuotoja.

Erityisessä tuessa yhteistyön määrä lisääntyy. Useat opettajat kokevat, että tehostettu tuki on heille enemmän arkipäivää. Tuen kolmiportaisuuden ei koeta vaikuttavan pienryhmätoimintaan, varhaiseen puuttumiseen, arkeen ja oppimisympäristöihin. Poikkeuksena kuitenkin yksi opettaja kokee erityisen tuen vaativan hyvää arjen suunnittelua. Osa opettajista kokee yksilöllisen huomioimisen ja havainnoimisen lisääntyneen. Tukien muodot ovat

portaittain hyvin samantyyppisiä, jolloin opettajille ei ole selkeää mikä kuuluu mihinkin portaaseen. Tuen intensiivisyys on usein se, mikä muuttuu eniten eri tukitasojen välillä. Samalla tuki muodostuu jokaiselle lapselle sopivaksi. Erityisen tuen kerrotaan poikkeavan tehostetusta tuesta vain laajemmilla tukitoimilla. Isoimpana tukitoimena ovat yksilöidyt tehtävät, joista lapsen on helpompi suoriutua sekä erityisopetus. Opetuksessa käytetään lapsen yksilöllisiä tavoitteita ja esiopetuksen tavoitteet jäävät taka-alalle. (Kämpin & Rautiainen, 2014; Vehviläinen, 2013.)

Vehviläisen (2013) ja Kämpin & Rautiaisen (2014) tutkimuksessa lastentarhaopettajat nostavat asiakirjat hyviksi käytännöiksi, mutta niistä löydetään myös kehitettävää. Esiopettajat ovat sitä mieltä, että viralliset päätökset ja asioiden kirjaaminen parantavat tarjotun tuen laatua. Samalla aikuisten sitoutuminen ja yhteistyö paranee. Myös suunnittelun ja arvioinnin koetaan lomakkeiden myötä lisääntyneen. Kirjatun havainnoinnin avulla tietoa pystytään jakamaan paremmin eri tahojen välillä.

Kaikki haastatellut opettajat ovat samaa mieltä lomakkeiden päällekkäisyyksistä. Lomakkeiden tulisi olla selkeämpiä ja toimivampia sekä sisällöltä että ulkoasulta. Useissa asiakirjoissa kirjataan samoja asioita ja se koetaan opettajien parissa työajan tuhlaamiseksi. Tutkimuksien tuloksissa on kaksi eriävää kehittämisen kohdetta. (Kämpin & Rautiainen, 2014; Vehviläinen, 2013.)

Vehviläisen (2013) haastattelemat opettajat kokevat, ettei vastuunjako lomakkeiden ja asiakirjojen täyttämisenä ole selkeää ja he kaipaavat siihen tarkennusta. Pihlaja (2005b) painottaa suunnitelmia opettajien työpapereina lapsen kasvuun ja oppimiseen. Muiden tahojen tekemät suunnitelmat voivat olla tukena esiopettajan työssä. Kämpin & Rautiaisen (2014) tutkimuksessa taas opettajat esittävät kritiikkiä pedagogisen arvion ja selvityksen hyödynnysmahdollisuuksista työssä. Nämä asiakirjat halutaan työvälaineiksi arkeen. He kuitenkin tiedostavat, että tähän asiakirjat on tehty, mutta niiden käyttäminen arjessa ei onnistu. Lummelahti (2005) pitää arviointeja tehdessä tärkeänä, että ammattilaisella on käsitys lapsen tilanteesta ja hänen toimintatavoistaan sekä vuorovaikutuksesta. Uusia ja jo olemassa olevia tietoja käytetään esimerkiksi HOJKS:ia tehdessä. Tässä voidaan käyttää hyväksi ammattilaisen tietoa kehitysvaiheista, jolloin löydetään lapsen vahvuudet ja tukea tarvitsevat asiat.

Moniammatillista yhteistyötä pidetään tärkeänä esiopettajien keskuudessa. Kuntien välillä voi olla isoja eroja yhteistyön toteuttamisessa. Jos yhteistyö on toimivaa, koetaan sen

auttavan arjessa jaksamisessa, mutta toisaalta se vie myös aikaa lasten parissa tehtävältä työltä. Kaikkien osapuolten täytyy olla tiiviisti mukana lapselle tarjottavan tuen järjestämisessä. Kolmiportaisen tuen ansiosta yhteistyön koetaan parantuneen ja lapsen tukeminen vahvistuu kauttaaltaan. Vanhemmat ja tiimi koetaan tärkeiksi yhteistyötahoiksi esiopetuksessa. Yhteistyötä vanhempien kanssa tehdään nimenomaan lapsen ja perheen edun nimissä. Yhteistyön avulla lisätään vanhempien tietoisuutta esiopetuksessa tehtävistä asioista. Vanhempien kanssa käydään myös keskusteluja yhteisistä tavoitteista ja toimintavoista. Tiimi puolestaan koetaan avuksi arjen ja lapsen toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja tiedon jakamisessa. Erityisopettaja koetaan tukijaksi opettajan omalle työlle. Häneltä saadaan materiaaleja sekä apua itse arvioinnissa. (Kämpö, & Rautiainen, 2014; Opetusalan ammattijärjestö Oaj; Vehviläinen, 2013.)

Kämpö & Rautiainen (2014) ottivat huomioon myös oppilashuollon. Yhdeksi tärkeäksi oppilashuollon tehtäväksi koetaan tiedonsiirto ja jakaminen. Heidän haastattelemat esiopettajat näkevät oppilashuollon konsultatiivisena apuna ja vastuun jakajana. Kuitenkin oppilashuollon järjestämisessä on isoja kuntakohtaisia eroja. Joissain kunnissa oppilashuoltoa käsitellään vain kouluun menon yhteydessä, joissain taas oppilashuolto saattaa koostua vain johtajasta, esiopettajasta ja erityislastentarhaopettajasta ja joissain kunnissa yhteistyö on säännöllistä tai ainakin tarvittaessa toimivaa. Sisällöt sijoittuvat joko lapsen asioihin tai yleisiin oppilashuoltoon liittyviin asioihin. OAJ:n selvityksessä oppilashuollon sanotaan lisääntyneen 57% lakiuudistuksen myötä. Samaisesta selvityksestä käy ilmi, että aika- ja henkilöresurssit koetaan puutteellisiksi moniammatilliseen oppilashuoltotyöhön.

Opetushenkilöstö oli tutkimuksessa huolissaan resursseista ja niiden riittämättömyydestä. He kokevat, että resurssien takia lapsi ei pääse erityisen tuen piiriin vaikka tarvetta siihen olisi. Samaan aikaan asia nähdään myös positiivisena ongelmana, jossa tehostettuun tukeen panostetaan kunnolla. Tähän ottaa kantaa myös OAJ:n selvitys. Selvityksessä sanotaan sivistyslautakunnan tiedostaneen lakimuutosta tehtäessä, että erityisen tuentarpeisen oppilaan etu voi kärsiä, jos opetukseen ei ole tarpeeksi resursseja. (Kämpö, & Rautiainen, 2014; Opetusalan ammattijärjestö Oaj.)

Kämpin ja Rautiaisen (2014) tutkimuksessa on käsitelty lyhyesti esiopettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen koulutuksesta. Kokemukset olivat hyvin erilaisia, osa ei ollut saanut mitään koulutusta eivätkä he kokeneet sitä tarvitsevansa, osa taas on saanut koulutusta hyvin ja toivoo myös lisäkoulutusta. Forlin (210) painottaa, että opettajien koulutuksen ja

työelämän haasteiden tulisi kohdata jo yliopistokoulutuksessa. Inklusiiviseen opettamiseen tulisi käyttää enemmän aikaa opettajankoulutuksessa. Tällä hetkellä aikaa menee segregaatio-opetukseen ja inklusiivinen opetus jää vähälle, vaikka kentällä tilanne on toisin päin.

Lastentarhanopettajat ymmärtävät inklusion käsitteenä hyvin. Heidän mukaansa se on lähipäiväkodin järjestämää hoitoa jokaiselle lapselle. Osa opettajista hahmottaa myös siihen liittyvät tuen portaat ja muodot. Moberg ja Savolainen (2005) painottavat inklusion kolmea periaateetta: sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja demokratiaa. Tutkimuksissa lastentarhaopettajat ovat samaa mieltä. He puhuvat asiasta vain yleiskielellä. Heidän mukaansa inklusion parhaita puolia ovat erilaisuuden hyväksyminen, osallisuus ja sosiaaliset suhteet. Samalla yhteisyö ja empatia paranevat, kun ryhmässä on erilaisia lapsia. Inklusiivisessa toiminnassa positiivisena nähdään myös syrjäytymisen ennaltaehkäisy. Pohdintaan nousee lapsen etu ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen. Lapsen etu vaatii joustavia ratkaisuja ja tuen järjestämistä yksilöllisesti. Yksilöllisyys näkyy myös opetus suunnitelmissa, joihin kirjataan laajasti asioita lapsen kasvun ja oppimisen tueksi. Kaiken kaikkiaan inklusiivisyys koetaan hyväksi, mutta silti pohditaan, onko se kaikille lapsille paras ratkaisu. Osa opettajista pitää inklusion esteenä sosiaalisia ja käytöksen ongelmia sekä vahvaa poikkeavuutta. Näiden lasten kohdalla opettajat kokivat ongelmana resurssit ja sen, jääkö muille lapsille tarpeeksi aikaa. Ajatteluun vaikuttaa paljon myös opettajien oma asenne. Kun ihminen on avoin, vastaanottava ja hyväksyvä on hänen helpompi suhtautua vammaiseen tai erityisen tuentarpeiseen lapseen. Asenteen lisäksi inklusiivisessa ympäristössä toimijakseen opettajalla tulee olla sen vaatimat arvot, taidot ja pätevyys sekä tieto ja ymmärrys. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009; Kallatsa, 2010; Kämppi & Rautiainen, 2014; Pihlaja, 2005a.)

Osa lastentarhanopettajista pitää hyvänä, että käsitteistö on sama esi- ja peruskoulun puolella, vaikkakin joku kokee käsitteistön liian koulupainotteiseksi. Yhteisin käsitteistön avulla tuesta saadaan jatkuvuus peruskouluun asti. Jatkumon haaste on yhteisten toimintatapojen puuttuminen ja erilaiset oppimisympäristöt. Yhtenäistä tukijärjestelmää toivotaan myös varhaiskasvatuksen puolelle, jolloin jatkumo kulkisi lapsen mukana koko kasvun ajan. (Kämppi & Rautiainen, 2014; Vehviläinen, 2013.)

6. Tulosten yhteenveto

Esiopetuksen lastentarhanopettajat kokevat tärkeäksi lapsen tuntemisen, jolloin yksilöllisyyttä ja ryhmäopetusta osataan toteuttaa lapsen edun mukaisesti. Toisaalta opettajat kokevat, että yksilöllistäminen ja ryhmässä toimiminen, etenkin pienryhmä toiminta, eivät ole kolmiportaisen tuen myötä muuttuneet. Voidaan siis olettaa, ettei lapsen tuntemus ja sen mukaan järjestetty toiminta ole ollut lastentarhaopettajille uutta. Pienryhmätoiminnassa voidaan huomioida lasten yksilölliset suunnitelmat ja tarpeet ja suunnitella toiminta ja sen sisällöt sen mukaan toimivaksi kokonaisuudeksi (From, 2010). Myöskään lapsiryhmän kannalta tämä ei ole muuttanut toimintatapoja suuresti. From (2010) toteaa omassa väitöskirjassaan kuitenkin, että opettajien ja muiden yhteistyötahojen vastuut ja roolit saattavat jäädä kapea-alaisiksi ja rajoittaa näin lapsen mahdollisuutta osallistua ryhmän toimintaan toiminnallisena osallistujana.

Opettajat kokevat, että koko ryhmää on hyvä havainnoida, mutta erityisesti erityisen tuen tarpeisten sosiaalista kanssakäymistä, vuorovaikutustaitoja sekä osallisuutta arvioitaessa on havainnointi merkittävässä roolissa. Kun arvioidaan lapsen taitoja sekä yksilön ja ryhmän tavoitteita yhdessä suunnitteluun ja oppimisympäristöön, voidaan arviointia sanoa lapsikeskeiseksi (From, 2010). Myös esiopetussuunnitelman perusteet painottavat arvioinnin merkitystä lapsen kasvun ja oppimisen tukena. On mahtavaa huomatta, että tämä painotus koetaan myös arjen työssä tärkeäksi eikä kukaan olisi valmis vähentämään sitä. Arvioinnin ja vuorovaikutuksen kautta saadaan luotua kasvuun ja oppimiseen jatkumo. Parhailleen tämä jatkumo alkaa varhaiskasvatuksesta kulkien esiopetuksen kautta perusopetukseen. Paikallisiin opetussuunnitelmiin jatkumo tulee kirjata, mutta missään asiakirjassa ei määritellä mihin kasvatusjatkumossa tulisi kiinnittää huomioita (Hujala, Kariskoski, Turunen, 2010). Tutkimuksissa haastatellut lastentarhaopettajat toivoivat käsitteistöön lisää yhtenäisyyttä nimenomaan varhaiskasvatuksen kanssa. Joukossa oli myös muutamia, jotka pitivät käsitteitä liian koulukeskeisinä.

Erityisen tuen tarve vaatii opettajilta aikaa asiakirjojen täyttämiseen sekä moniammatillisiin tapaamisiin. Tämä koettiin tutkimuksissa rasitteena muun ryhmän kannalta, koska nämä vievät aikaa, joka on poissa lapsiryhmältä. Tutkimuksissa kritisoitiin asiakirjojen päällekkäisyyksiä. On hyvä pohtia, onko todella näin ja voidaanko asiakirjoja muuttamalla

saada arvokasta aikaa ryhmän parissa takaisin. Kuitenkin yhteistyö nähdään tärkeäksi niin kirjallisuudessa kuin kentälläkin. Toimivan yhteistyön avulla lapsen tuen oikea-aikaisuus saadaan toimimaan, ja näin lapsen tarvitsema tuki kulkee hänen kehitystasonsa mukaan. Lastentarhanopettajat kokevat hyvin toimivan yhteistyön tiimin ja erityisopettajan välillä auttavan heitä jaksamaan työssään. Samalla, kun ollaan huolissaan asiakirjojen ja tapaa-
misten viemästä ajasta, ajatellaan kentällä resurssien olevan tiukat. Tämä voi heijastua ryhmäkoossa sekä henkilökunnan määrässä. Useassa kirjassa nostettiin tarpeelliset resurssit tärkeään rooliin erityistä tukea tarvitsevien lasten edun kannalta. On huolestuttavaa, että tilanne on tiedostettu jo tukijärjestelmää muodostaessa, mutta sen kehittämiseksi ei ole tehty paljon. Lastentarhanopettajat nostivat esille resurssien vaikutuksen siinä, ettei lapsi välttämättä pääse erityisen tuen piiriin tehostetusta tuesta, koska se on kalliimpaa järjestää. Näissä oli isoja kuntakohtaisia eroja, mikä selittyy osittain asukkaiden jakautumisella maantieteellisesti.

Tilastot ja haastattelut ovat samoilla linjoilla siitä, että tehostettua tukea saa useampi lapsi kuin erityistä tukea. Lastentarhanopettajat näkivät asian niin, että portaiden häilyvät rajat vaikuttavat siihen, ettei erityiseen tukeen siirry lapsia enempää. Usein ajatellaan tehostetun tuen ja erityisen tuen olevan hyvin lähellä toisiaan. Se mikä muuttuu, on vain tuen intensiivisyys. Myös kirjoissa painotetaan paljon, että tuen painotus on se, mikä muuttuu eniten.

Kritiikkinä nousi tutkimuksista ja kirjoista esille se, kuinka esiopetus mielletään kouluksi enemmän kuin varhaiskasvatukseksi. Esiopetussuunnitelman perusteissakin painotetaan koulu-orientoitumista, vaikka samalla esikoululaisen täytyy saada olla lapsi ja leikkiin on vielä tärkeää. Koulun alkaessa lapsessa tapahtuu paljon, hänen roolinsa, identiteettinsä ja asemansa yhteisössä muuttuvat. Jotta aloitus olisi sujuvampaa ja helpompaa niin lapselle kuin perheelle, tulisi jatkumoa kehittää entistä enemmän. (Hujala, Kariskoski, Turunen, 2010.) Opettajat pohtivat tutkimuksissa samaa. He kokivat, että esiopetuksessa pyritään painottamaan kouluvalmiutta sosiaalisia taitoja enemmän.

7. Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa aina tutkijan henkilökohtaiset taustat, koska tutkija luo tutkimusasetelman ja on tutkimuksen tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi, 2012). Minusta tutkielmani kohde ja tarkoitus täyttivät tutkielmassani. Tutkimuskysymykseni oli selkeä ja se aukaisi tutkimukseni pääsisällön. Tutkielmani aihe on ajankohtainen, koska kolmiportainen tuki on vielä uusi asia esiopetuksessa.

Uusia ilmiöitä on aina tutkittu vähemmän, mikä näyttäytyi minullekin lähteiden etsinnän vaikeutena. Kun etsin yliopistoissa tehtyjä pro gradu -tutkielmia ja väitöskirjoja totesin, että vaikka erityispedagogiikkaa ja kasvatustieteitä on opetettu yliopistolla jo melko kauan, on tämän tason tutkimuksia nimenomaan kolmiportaisesta tuesta niukasti. Täytyy kuitenkin muistaa, että kolmiportainen tuki on itsessään uusi termi, joten tästäkin voi johtua tutkimusten niukkuus. Tutkimuksia on tehty enemmän ammattikorkeakoulun puolella, jolloin niissä on erilaiset lähtökohdat kuin yliopistotutkimuksissa.

Pyrin keräämään aineistoa laajasti, mutta keskityin noin kymmenen vuotta vanhaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Koska tutkimukseni oli kuvaileva kirjallisuuskatsaus, pyrin lähteissä monipuolisuuteen. Haastavaa aineiston keruussa oli löytää relevantteja tutkimuksia oman tutkimusongelmani näkökulmasta. Minusta tutkimusten täytyi olla luotettavuuden säilyttämiseksi tehty lakimuutoksen jälkeen, jotta taustatutkimuksissa on tutkittu nimenomaan kolmiportaisen tuen kautta erityisen tuentarpeisten lasten esiopetusta.

Pyrin analysoimaan keräämäni aineistoa usean kirjan kautta saadakseni erilaisia näkemyksiä. Tällä tavoin sain tutkielmaani myös kirjallisuuden välistä vuoropuhelua. Tutkielman tuloksiin pääsin lähteitä tarkasti lukemalla ja palaamalla niihin useita kertoja. Poimin lähdekirjallisuudesta omalle tutkielmalleni relevantteja tietoja. Tutkielman edetessä huomasin, että jouduin usein pohtimaan tutkielman rajaamista ja sitä mikä on tutkielmani kannalta oleellista. Tutkielmassani pyrin pysymään tutkimusongelman ohjaamalla tiellä, jotta tutkimus pysyi hallittavana. Tiedonantajan ja tutkijan välistä luotettavuus ongelmaa ei tullut, koska tutkielmassa ei käytetty haastattelua tai kyselyä.

Tutkielma on ajallisesti tehty pitkällä välillä. Tutkimussuunnitelman tein vuosi sitten, jonka jälkeen olen kerännyt lähdemateriaalia eri kurssien yhteydessä. Näin sain paljon lähteitä

erinäkökulmista. Itse tutkielmaani työstin touko-kesäkuun aikana, jonka jälkeen jätin sen hetkeksi hautumaan mieleeni. Palasin tutkielmaan vielä syksyllä, jolloin tein siihen viimeiset korjaukset. Pitkäjänteisen työskentelyn kautta koen saaneeni työhöni aina hiukan tuoreempia ajatuksia sekä lähteitä, ja näin ollen tutkielma pysyi ajankohtaisempana.

Oma sitoutumiseni on tutkielmaa tehdessä elänyt jonkin verran. Minulla oli alussa omia ennakkohavaintoja, joiden perusteella kiinnostuin tutkimaan kyseistä aluetta. Tutkimustyön edistyessä, huomasin omien ajatusten jäävän taka-alalle ja annoin tutkielmassa nousseille ajatuksille tilaa. Tutkielman kautta osa omista ajatuksista vahvistui kuten se, että asiakirjat vievät henkilökunnan aikaa lapsilta, mutta toisaalta esimerkiksi se voidaanko integraatiota ja inklusiivisyyttä toteuttaa päiväkodissa muuttui. Koen näin kasvaneeni ja oppineeni myös itse uutta, ja toivonkin muiden ajatusten laajentuvan tutkielmani kautta.

8. Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on vastattu tutkimusongelmaan miten erityisen tuen tarve näkyy esiopetuksessa sekä alaongelmaan lastentarhaopettajien kokemuksista kolmiportaisessa tuessa ja sen toimivuudesta sekä toteutumisesta. Verratessa esiopetussuunnitelman perusteita ja varhaiskasvatustilanteen vaatimuksia kasvun ja oppimisen tukemiselle lastentarhaopettajien kokemuksiin huomaan paljon yhtenäisyyksiä.

Tutkimuskysymyksessäni halusin löytää vastauksia siihen, miten erityisen tuen tarve näkyy esiopetuksessa. Tähän sain paljon vastauksia niin kirjallisuuden kuin kahden laajemman tutkimuksenkin valossa. Johdannossa pohdin, onko erityisen tuen tarpeisen lapsen kasvu ja oppiminen tasa-arvoista muihin nähden ja saako hän lähipäiväkodissa kaiken tarvitsemansa tuen. Kirjallisuutta ja tutkimuksia tarkastellessa voin todeta, että järjestelmässä on alueellisia eroja, miten kunta järjestää lapsen tarvitsemia palveluita. Tämä ei ole lapsen edun mukaista ajatellen hänen kasvun ja oppimisen jatkumoa kohti koulumaailmaa.

Ennen tutkimustyötäni olin tehnyt omia havaintoja tuen toteutumisesta päiväkodissa sekä keskustelemalla tilanteesta lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien kanssa. Ennakkoajatukseni oli, että tuen tarvitsemia lapsia on, mutta mihin tuen portaaseen heidät määrittellään, on haastavaa sanoa. Kämpin & Rautiaisen (2013) sekä Vehviläisen (2014) tutkimusten haastattelut vahvistivat ennako-olettamustani. Ovatko siis esiopettajien kampaamat selkeämmät reunaehdot portaiden välillä tarpeen? Toisaalta tutkimuksen aikana minulle heräsi huoli, määritteleekö raha, mihin portaaseen lapsi kuuluu. Euroopan erityisopettamisen kehittämiskeskus (2009) on päättäjille laatimissaan linjauksissa todennut, että rahoitus ja rahoituksen rakenteet ovat keskeisessä roolissa hyvin toimivassa inklusiivisessa. Tämän pohjalta ajateltuna on sääli, että rahalla on tämän päivän yhteiskunnassa niin suuri merkitys. Syksyn aikana jotkut kunnat kasvattavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ryhmäkokoja säästöjä hakiessa, mielenkiintoista on seurata kuinka näissä kunnissa lapsille käy. Mihin päädytään, kun hoitohenkilökunnalla ei ole riittäviä resursseja ennaltaehkäisevän ja yleisen tuen tarjoamiseen isojen ryhmäkokojen vuoksi? Lastentarhanopettajat ovat jo nyt sitä mieltä, että tehostetun tuen piirissä on lapsia, jotka kuuluisivat erityisen tuen piiriin. OAJ:n selvityksen mukaan lapsiryhmissä on tähän asti ollut lapsia keskimäärin 19,5. Heistä tehostettua tukea on saanut keskimäärin 2,3 lasta ja erityistä tukea 1,6. Tästä

suunnasta katsottuna ero ei ole iso. Kuitenkin opettajien mielestä tilastoissa eivät näy kaikki lapset, joille he tarjoavat tehostettua tukea. Luulen, että syy tähän on, että opettajat antavat jokaiselle lapselle yksilöllistä tukea tarvittaessa ja näin he pysyvät pois tilastoista.

Lähitulevaisuudessa tulen itse kohta työskentelemään lastentarhanopettajana. Kiinnostavaa olikin tutkia moniammatillista yhteistyötä ja sitä kuinka se näyttäytyy erityisen tuen kautta. Aikaisemmat havaintoni olivat, että esiopettaja tekee pääsääntöisesti yhteistyötä tiiminsä, vanhempien ja päiväkodin varhaiserityisopettajan kanssa. Toki päiväkodeilla käy terapeuteja, mutta opettajilla ei ole aikaa keskustella heidän kanssaan kunnolla. Ajatusten vaihtoa saatetaan käydä ”reissuvihkojen” kautta. Näitä viestejä lukevat myös vanhemmat. Tutkimuksen kautta voin todeta, että tässä on monenlaisia käytäntöjä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) selvityksestäkin käy ilmi, että kunnat panostavat yhteistyöhön kodin kanssa. Omat havaintoni osoittautuivat osittain vääriksi, koska enemmistö mainitsee ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävän yhteistyön opetussuunnitelmassaan.

Tutkielman jälkeenkin olen huolissani lastentarhanopettajien koulutuksen suppeudesta erityispedagogiikan suhteen. Edelleen vaatisin lisää kursseja ja tunteja nimenomaan käytännön tasolla tapahtuvasta erityisopetukseen. Samoin kentällä jo työskenteleville opettajille tulisi tarjota enemmän koulutusta. OAJ:n selvityksessä esiopetuksen lastentarhanopettajat ja päiväkodin johtajat ovat saaneet hyvin suppeasti koulutusta lakimuutoksen myötä ja varhaiserityisopettajistakin vain 40% on saanut lisäkoulutusta. Kuitenkin koulun puolella 70% erityisopettajista ja 80% rehtoreista on saanut koulutusta. Herää kysymys, miksi luvuissa on näin valtavia eroja päiväkodin ja koulun välillä? Onko kyse päiväkodissa tehtävän työn ja varhaiskasvatuksen arvostamisesta, siihen minun on vaikea lähteä tässä vaiheessa vastaamaan.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia vielä tarkemmin päiväkodin henkilökunnan erityisosaamista kolmiportaisen tuen toteutuksen kannalta. Tutkimuksessa painottaisin nimenomaan valmistuvien lastentarhanopettajien koulutuksen antamiin valmiuksiin sekä jo kentällä työskentelevien lisäkoulutukseen. Minun mielestäni kouluttautuminen on yksi osa omaa ammatillista kasvua ja kehitystä, jos varhaiskasvatus ja esiopetus halutaan pitää edelleen laadukkaana, tulee tähän panostaa niin yksilö- kuin kuntatasollakin.

Lähdeluettelo

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

Euroopan erityisopettamisen kehittämiskeskus. (2009). Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet. Suosituksia päättäjille. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FI.pdf Käytetty 20.6.2016

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. Teoksessa Forlin, C. (toim.) *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. (s. 3-12). London and New York; Routledge Taylor & Francis Group.

Hautamäki, J. & Savolainen, H. (2015). Arviointi, diagnoosi ja interventio. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. (s.141-170). Juva: Bookwell Oy.

Heiskala, T. (8.12.2008). Joka neljäs peruskoululainen saa tukea oppimiseen. Tilastokeskuksen Hyvinvointikatsaus 3/2014. http://www.stat.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_005.html Käytetty 14.6.2016.

Hujala, E., Karikoski, H. & Turunen, T. (2010). Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.) *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia*. (s.11-22). Jyväskylä; Bookwell Oy

Jylhä, I. (1999). Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Murto, P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 140-152). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Kallatsa, M. (2010). Kohti inklusiivimpaa esiopetusta – Lastentarhaopettajien käsityksiä esiopetuksen inklusiivisyydestä ja inklusioprosessin edistämisestä. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu –tutkielma.

- Kauppinen, M. (1993). Päivähoito. Teoksessa Kauppinen, M. & Sarjanoja, M. (toim.) *Eri-lainen lapsi päivähoitossa*. (s.11-38). 3.p. Porvoo: WSOY.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion –the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 21, No 2, May 2006, pp.117-133.
- Kontio, M. (2010). Moniammatillinen yhteistyö. Oulu.
<http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf> Käytetty 9.6.2016
- Kämppe, T. & Rautiainen, S. (2014). Kolmiportainen tukimalli esiopettajien arvioimana – haastattelututkimus. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 28-46). 3.täyd. p. Juva: PS-kustannus.
- Lehtinen, U. (2001). Moniammatillisuuden vaatimus. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. (s.88-95.) Jyväskylä: PS-kustannus
- Lehtipää, R. (2007). Päivähoidon ja vanhempien kasvatuskumppanuus pikkulapsiperheiden arjessa. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Linnilä, M-L. (2011). Kumpi on valmis –lapsi vai koulu? (s.15-41.) Tampere: Mediapinta.
- Lummelahti, L. (2005). Lapsikohtainen arviointi. Teoksessa Viitala, R. & Pihlaja, P. (toim.) *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. (s.162-171). Helsinki: WSOY
- Luoma, M. (2008). Miksi erityisopetus lisääntyy? Oppilashuoltoryhmien jäsenten näkemyksiä erityisopetuksen kasvusta ja muutoksesta. Tampereen yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, Hämeenlinna. Pro gradu –tutkielma.
- Niilo Mäki –insituutio. (2015). *Tuen arviointi*. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/arvioinnin-periaatteet> Käytetty 7.6.2016

Niemelä, R. (2015). Inclusionary practices in a Finnish pre-primary school context. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Tutkimuksia 365.

Näätänen, A. (2012). Integraation ja inklusion toteutuminen esi- ja alkuopetuksessa. Esi- ja alkuopettajien käsityksiä integraation ja inklusion toimivasta toteutumisesta eräässä pohjoissuomalaisessa kunnassa. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu – tutkielma.

Moberg, S. & Savolainen H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Eryityspedagogiikan perusteet.* (s.75-102). Juva: Bookwell Oy.

Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta.* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Oulun yliopisto, kasvatustieteiden kandidaatti, erityisesti varhaiskasvatus (180 op), opintojen rakenne kaavio 2016-2017 <http://www oulu.fi/sites/default/files/ects-files/Opintojen%20rakennekaavio%202016-2017%20varhaiskasvatus%20kk.pdf> Käytetty 26.5.2016

Opetusalan ammatti järjestö OAJ. Toteutuuko kolmiportainen tuki. Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatukseen ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki> Käytetty 17.6.2016

Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutuspolitiikan osasto. (2014). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisentuen toimeenpanosta. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi> Käytetty 1.6.2016

Pihlaja, P. (2009). Eryitysen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa –näkökulmana inklusio. *Kasvatus.* 2/2009, s. 146-157.

Pihlaja, P. (2005a). Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Viitala, R. & Pihlaja, P. (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa.* (s.111-128). Helsinki: WSOY.

- Pihlaja, P. (2005b). Yksilöllinen suunnitelma lapsen hoidosta ja kasvatuksesta.. Teoksessa Viitala, R. & Pihlaja, P. (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. (s.172-180)*. Helsinki: WSOY.
- Rantala, A. (2005). Perheen ja päivähoiton yhteistyö. Teoksessa Viitala, R. & Pihlaja, P. (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. (s.97-110)*. Helsinki: WSOY.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (30.12.2014). *Kasvatuskumppanuus. 6*
https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/varhainen-avoin-yhteistoiminta/kasvatuskumppanuus Käytetty 7.6.201
- Tilastokeskus. (13.6.2016). Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995-2016. Koulutustilastot. http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_007_fi.html Käytetty 13.6.2016
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. p.9. Jyväskylä: Tammi.
- Tuulensuu, K. (2016). Olipa kerran HOJKS. Opettajien kokemuksia erityisluokilta yleisopetukseen siirtyneiden oppilaiden opettamisessa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Varhaiskasvatuslaki. 19.1.1973/736 (2015.)
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> Käytetty 1.6.2016
- Viitala, K. (2005a). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa Kontu, E. & Suho-
 nen, E. (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. (.s 9-33)*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Viitala, R. (2005b). Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Viitala, R. & Pihlaja, P. (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. (s.131-152)*. Helsinki: WSOY.
- Vehviläinen, H. (2013). Kolmiportaisen tuen toteutuminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.