



# Kolmiportainen tuki kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteen maisteriohjelma:  
varhaiskasvatus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Helmikuu 2020  
Marika Högström

Ohjaajat: Jonna Kangas & Sara Sin-  
tonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Marika Högström		
Työn nimi - Arbetets titel Kolmiportainen tuki kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa		
Title Three-tiered support in the municipalities ECEC plans		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede, varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jonna Kangas & Sara Sintonen	Aika - Datum - Month and year 2/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63
Tiivistelmä - Referat – Abstract Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä tarkoittavat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Lisäksi selvitin miten kunnat ovat muokanneet kolmiportaisen tuen mallia omissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan ja minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä suunnitelmista löytyy tuen eri tasoilta. Aikaisempia tutkimuksia kolmiportaisesta tuesta varhaiskasvatuksessa ei ole juurikaan tehty, joten tämä tutkimus tuo uutta tietoa kolmiportaisen tuen järjestämisestä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen. Varhaiskasvatuksen tuen mallin kehittäminen on juuri aloitettu, joten tietoa tuen tämänhetkisestä toteuttamisesta tarvitaan, jotta tuki voidaan suunnitella toimivaksi varhaiskasvatukseen.  Tämä tutkimus on kvalitatiivinen ja sen aineistona käytettiin internetistä löytyviä kuntien varhaiskasvatussuunnitelmia, joihin kolmiportainen tuki oli kirjattu tai joissa oli eriteltynä yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tutkimuksessa oli mukana kymmenen eri kokoista kuntaa eri puolilta Suomea. Aineisto analysoitiin käyttäen sisällönanalyysia ja analyttinen ote oli abduktiivinen. Aineiston analyysin apuna käytettiin Atlas- ohjelmaa, jonka avulla aineistoa koodattiin ja luokiteltiin.  Tutkimustulokset osoittivat, että kunnat olivat muokanneet kolmiportaisen tuen mallia, mutta suunnitelmissa oli nähtävissä myös suurta yhtenäisyyttä. Kunnat olivat määritelleet tuen tasot hyvin samansuuntaisesti ja eniten eroja löytyi erityisen tuen määritelmästä. Kuntien suunnitelmista oli löydettävissä niin eroja kuin yhtäläisyyksiä tuen eri tasoilta. Eroja kuntien väliltä löytyi tehostetun ja erityisen tuen käytännöistä. Yleisen tuen kohdalla erot olivat hyvin pieniä. Tehostetun tuen osalta eroja löytyi pääasiassa vain tuen kirjaamiskäytännöistä. Erityisen tuen osalta eroja löytyi tuen kirjaamiskäytännöistä, tuen saamisen kriteereistä, erityisen tuen päätöksen tekemisestä ja tuen järjestämisympäristöstä.  Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että kolmiportaisen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa vaihtelee erityisesti erityisen tuen osalta. Kunnat ovat todennäköisesti ottaneet mallia esi- ja/tai perusopetuksen kolmiportaisen tuen malleista ja tämä näkyy yhtenäisyytenä yleisen ja tehostetun tuen tasoilla. Kuntien väliset erot erityisen tuen tasolla aiheuttavat eriarvoisuutta tuen saamisessa. Tuen osalta tarvitaan tarkemmat kirjaukset varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, jotta tuki järjestyisi tasavertaisesti koko maassa. Erityisesti erityisen tuen osalta tarvitaan yhteinen linja siihen, milloin lapsi on oikeutettu saamaan erityistä tukea, mihin tuki kirjataan ja miten päätökset erityisestä tuesta tehdään.		
Avainsanat - Nyckelord varhainen tuki, kolmiportainen tuki, yleinen tuki, tehostettu tuki, erityinen tuki, varhaiskasvatussuunnitelma		
Keywords early intervention, three-tiered support model, general support, intensified support, special support, ECEC plan		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Marika Högström		
Työn nimi - Arbetets titel Kolmiportainen tuki kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa		
Title Three-tiered support in the municipalities ECEC plans		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education, early childhood education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jonna Kangas & Sara Sintonen	Aika - Datum - Month and year 2/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this study was to find out how the municipalities are applied the three-tiered support model in their own ECEC (early childhood education and care) plans and what means general, intensified and special support in ECEC. In addition, the aim was to find out if or not the municipalities provide support in the same way or if there are differences between them. Previous studies on three-tier support in early childhood education have not been conducted, so this study provides new insights into the provision of three-tier support in kindergartens. The subject of the study is very topical. Three-tier support is also likely to be introduced in early childhood education in the next few years, so knowledge of its implementation is needed to prepare fluent support for early childhood education.</p> <p>This study is qualitative and the data is used from the municipalities ECEC plans. These ECEC plans included three-tiered support, or detailed general, intensified, and special support. Ten municipalities of different sizes from all over Finland where examined in this study. The data was analyzed using content analysis and approached using an abductive approach. The data was analyzed using the Atlas software, which supported the coding and classification of the data.</p> <p>The results of the study showed that the municipalities had applied the three-tiered support model in different ways, but there was a high degree of consistency in general. The levels of support were set very similarly by the municipalities and most of the differences were found in the definitions of special support. There are differences as well as similarities between municipal plans at different levels of support. Differences between municipalities were found in the practice of intensified and special support. The differences in general support were minor. In the case of intensified support, differences were mainly found only in the recording of support. In the case of special support, differences were found in the recording for the support, the eligibility criteria, the decision on the special support and organizing environment.</p> <p>According to findings of this research, it appears that there are differences in the implementation of three-tier support in early childhood education, especially in special support. Municipalities may have followed the example on three-tier support models for pre- and / or basic education, and this is reflected in coherence between levels of general and intensified support. Differences between municipalities in the level of special support may lead to inequalities when accessing the support. More precise entries in the Early Childhood Education Act and in the grounds of the ECEC plan are needed to ensure that the support is distributed uniformly throughout the country. In particular, special support needs a common line on when a child is entitled to special support, where the support is recorded and who makes the decision on the special support.</p>		
Avainsanat - Nyckelord varhainen tuki, kolmiportainen tuki, yleinen tuki, tehostettu tuki, erityinen tuki, varhaiskasvatussuunnitelma		
Keywords early intervention, three-tiered support model, general support, intensified support, special support, ECEC plan		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	VARHAISKASVATUKSEN TUKI JA INKLUUSIO.....	3
	2.1 Varhainen tuki.....	3
	2.2 Varhaiskasvatuksen tuki sitä ohjaavien asiakirjojen mukaan .....	6
	2.3 Inklusiivinen varhaiskasvatus .....	8
3	KOLMIPORTAINEN TUKI .....	11
	3.1 Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa.....	11
	3.2 Tuen toteutuminen esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa.....	14
	3.3 Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa .....	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	22
5	AINEISTO JA MENETELMÄ .....	23
	5.1 Aineisto .....	23
	5.2 Menetelmä .....	24
	5.3 Analyysi.....	25
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA .....	29
	6.1 Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen määritelmät kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa .....	29
	6.2 Kolmiportaisen tuen malli kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa .....	33
	6.3 Erot ja yhtäläisyydet kuntien välillä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilla .....	37
	6.3.1 Yleinen tuki.....	37
	6.3.2 Tehostettu tuki.....	38
	6.3.3 Erityinen tuki.....	40
	6.4 Tulosten yhteenveto .....	45
7	LUOTETTAVUUS .....	49
8	POHDINTA .....	52
	LÄHTEET .....	57

## KUVIOT

Kuvio 1. kolmiportaisen tuen malli ja sen tavoitteet (Niilo Mäki instituutti, 2019). .....	12
Kuvio 2. Preventiotasot Huhtasen (2004 s. 44) mukaan. ....	18
Kuvio 3. Analyysi Atlas-ohjelmalla.....	27
Kuvio 4. Erityisen tuen kriteerit kuntien varhaiskasvatussuunnitelmien mukaan. ....	32
Kuvio 5. Kolmiportaisen tuen epätasa-arvoinen malli varhaiskasvatuksessa tutkimustulosten mukaan.....	48

## TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimuksessa mukana olevien kuntien sijainti ja asukasluku.	24
--	----

# 1 Johdanto

Varhaiset vuodet lapsen elämässä ovat enenevässä määrin tunnistettu olevan tärkeässä asemassa terveen psykologisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja älyllisen kehityksen rakentamisessa. Monet lapset kohtaavat jo alle viisivuotiaina haasteita, joihin he tarvitsevat tukea, jotta he voisivat kasvaa ja kehittyä täyteen potentiaaliinsa. (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005, s. 13, 15.) Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että riittävän aikainen ja oikein kohdennettu tuki edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia ja ehkäisee ongelmien syntymistä (Opetushallitus, 2018, s. 54). Mutta miten tämä varhainen tuki on käytännössä järjestetty suomalaisessa varhaiskasvatuksessa?

Tutkimukseni aiheena on kolmiportainen tuki kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa. Suuri osa Suomen kunnista on ottanut esi- ja perusopetuksen mukaisen kolmiportaisen tuen käyttöön varhaiskasvatuksessa (Vainikainen ym., 2018), vaikka sitä ei ole kirjattu valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet jättävät mielestäni kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen osalta kunnille paljon vapautta ja vastuuta. Tästä syystä yhdenmukaisuus ei tällä hetkellä toteudu tuen osalta, koska mallit ja resurssit tuen järjestämiseen kunnissa ovat hyvin moninaiset. Kunnat, jotka ovat päättäneet ottaa kolmiportaisen tuen käyttöönsä, ovat joutuneet itse rakentamaan tuen mallin varhaiskasvatukseen sopivaksi.

Pihlaja ja Neitola (2017) ovat tutkineet varhaiserityiskasvatuksessa tapahtuneita muutoksia vuodesta 1997 vuoteen 2016. Tutkimuksessa selvisi, että kolmiportaisen tuen osittainen käyttöönotto kunnissa on hämmentänyt varhaiskasvatuksen tuen määrittelyä ja tilastointia ja siitä syystä kuntien vertailu tuen osalta on hankalaa. Pihlaja ja Neitola (2017) toteavat, että se mitä tehostetulla ja erityisellä tuella varhaislapsuudessa ylipäätään tarkoitetaan ja kuka sitä voi saada, on hämärän peitossa. He toteavat tutkimuksensa pohdinnassa, että tarvitaan lisää tutkimusta siitä, mitä kunnat tarkoittavat tehostetulla ja erityisellä tuella ja lapsella, joka on tehostetun tai erityisen tuen portaalla.

Olen kiinnostunut siitä, miten kolmiportaisen tuen mallia on muokattu varhaiskasvatukseen, kun käytössä ei ole valtakunnallista ohjeistusta. Monet kunnat ovat varmasti ottaneet mallia esiopetuksen tai perusopetuksen kolmiportaisen tuen mallista, mutta miten malleja on muokattu sopivaksi varhaiskasvatukseen? Aihe kiinnostaa minua myös siksi, että olen itse kirjoittanut oman työkontani varhaiskasvatussuunnitelmaan kolmiportaisesta tuesta kunnassamme ja olemme soveltaneet kolmiportaista tukea omalle päiväkodillemme ja resursseihimme sopivaksi. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten kunnat ovat määritelleet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen omissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan. Lisäksi tutkin, miten kunnat ovat muokanneet kolmiportaisen tuen mallia omissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan ja onko tuen toteuttaminen yhdenmukaista tuen eri tasoilla kuntien välillä.

## 2 Varhaiskasvatuksen tuki ja inklusio

Varhaisten vuosien on todettu olevan tärkeässä asemassa terveen psykologisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja älyllisen kehityksen rakentamisessa (Karoly ym., 2005, s. 13). Jo kehityspsykologian klassikot Piaget ja Vygotsky olivat sitä mieltä, että keskeiset kehitykselliset muutokset tapahtuvat jo varhaislapsuudessa ennen kouluikää (Piaget, 1929; Vygotsky, 1978). Monet lapset kohtaavat jo alle viisivuotiaina haasteita, joihin he tarvitsevat tukea, jotta he voisivat kasvaa ja kehittyä täyteen potentiaaliinsa (Karoly ym., 2005, s. 15). Tästä syystä on hyvin tärkeää, että lapsen tarpeisiin pystytään ja osataan vastata jo varhaiskasvatuksessa.

Tässä luvussa käsittelen, mitä varhaisella tuella tarkoitetaan ja minkälainen merkitys sillä on lapsen tulevan elämän kannalta. Esittelen mitä on varhaiskasvatuksen tuki ja mitä se sisältää sitä ohjaavien asiakirjojen eli varhaiskasvatustilain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan. Lopuksi tarkastelen inklusion määritelmää ja sitä, miten inklusio toteutuu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

### 2.1 Varhainen tuki

Kaikki lapset tarvitsevat tukea fyysisen, psyykkisen tai sosiaalisen kehityksen osa-alueella jossain vaiheessa elämäänsä. Toiset lapset tarvitsevat tukea vain hetkellisesti esimerkiksi vanhempien eron takia, kun taas toiset tarvitsevat jatkuvaa ja intensiivistä tukea jopa läpi koko elämänsä. Lasten haasteita ja ongelmia voidaan kuitenkin helpottaa ja heidän elämänlaatuaan parantaa antamalla heille aikaista ja oikein kohdennettua tukea. Onkin todettu, että ensimmäiset vuodet ovat lapsen kehityksen kannalta erittäin herkkiä ja merkityksellisiä ja ne pitävät sisällään suuria mahdollisuuksia, mutta lapsen kehitys näinä vuosina on myös helposti haavoittuvaa (Karoly ym., 2005, s. 123).

Varhaiset vuodet ovat selvästi ratkaisevassa asemassa lapsen tulevassa koulumenestyksessä ja elämässä sen jälkeen (Karoly ym., 2005, s. 1; Melhuish, 2015). Varhainen puuttuminen ja varhainen tuki ovat tärkeitä hyvin monenlaisissa lapsen kohtaamisissa haasteissa. Esimerkiksi jos lapsi ei pysty samantasoiseen



leikkiin ikätovereidensa kanssa, hän jää paitsi monista sosiaalisista oppimistilanteista, joita leikit synnyttävät (Barton, Choi & Mauldin, 2019). Lapsella saattaa olla vaikeuksia itsesäätelyssään, joten hänen on vaikeaa sitoutua toimintaan, jonka seurauksena hänelle saattaa kehittyä oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisen pulmia (Coelho, Cadima, Pinto & Guimaraes, 2019).

Varhaiskasvatuksessa on käytössä paljon eri käsitteitä lapselle annettavasta tuesta. Voidaan puhua varhaisesta tuesta, varhaiserityiskasvatuksesta, tukea tarvitsevasta lapsesta tai varhaisesta puuttumisesta. Kansainvälisesti käytetään käsitettä *Early Childhood Special Education (ECSE)*, joka voidaan suomentaa varhaiserityiskasvatukseksi (Alijoki & Pihlaja, 2012, s. 264). Tämä käsite ei ole kuitenkaan vielä vakiintunut suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vaan enemmän käytetään tukea tarvitsevaa lasta. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) puhutaan lapsen tuen tarpeesta. Erityislapsista ei enää puhuta, koska käsitteen koetaan keskittyvän liikaa yksilön ominaisuuteen, jolloin erilaisuus sijoitetaan lapseen (Pihlaja & Viitala, 2018b, s. 11). Nykyään lapsen tuen tarpeita halutaan tarkastella lapsen ja hänen ympäristönsä välisenä suhteena (Pihlaja & Viitala, 2018b, s. 11), jolloin ympäristöä muokkaamalla voidaan poistaa tai helpottaa lapsen kokemia haasteita ja parantaa hänen mahdollisuuksiaan osallistua. Myös Heiskasen (2018, s. 97) mielestä lapsen opetuksellinen ja kasvatuksellinen tuen tarve ei lähtökohtaisesti ole sama asia kuin lapsella oleva vamma. Lapsen tuen tarve ei silloin ole kehitysvamma, vaan tuen määrittelyn tulisi nähdä toimintaympäristöön sidoksissa olevana prosessina. Tästä syystä lapsen tuen tarvetta tuleekin katsoa lapsen yksilöllisyyden ja hänen ympäristönsä välisenä suhteena, jolloin samankin diagnosoimisen saaneiden lasten tukikeinot voivat poiketa merkittävästi toisistaan. (Heiskanen, 2018, s. 97.)

Käsite "varhainen puuttuminen" on suomennettu kansainvälisestä käsitteestä *Early Intervention (EI)* (Heinämäki, 2005, s. 13). Sillä tarkoitetaan lapselle ja perheelle suunnattuja perus- ja erityispalvelujen kokonaisuutta (Alijoki & Pihlaja, 2012, s. 264). Pihlajan ja Viitalan (2018a, s. 28) mukaan *EI* on tuen tarjoamiseen kokonaisvaltainen lähestymistapa ja se sisältää monia samoja elementtejä kuin suomalainen monialainen yhteistyö, joka tarkoittaa varhaiskasvatussuunnitelman

perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan varhaiskasvatuksen yhteistyötä sosi-  
aali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden kanssa. Huhtasen (2004, s. 43) mu-  
kaan varhaisella puuttumisella tarkoitetaan ennaltaehkäisevää ja korjaavaa toi-  
mintaa lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi. Lapsen ongelmiin tartutaan heti en-  
sioireiden ilmaantuessa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Huhtanen,  
2004, s. 9). Heinämäki (2006, s. 17–18) näkee, että varhaisen puuttumisen aja-  
tellaan painottuvan enemmän tuen tarpeen tunnistamiseen ja puheeksi ottami-  
seen, kun taas varhaisella tuella tarkoitetaan konkreettisia toimia tunnistamisen  
ja puheeksi ottamisen jälkeen. Varhainen puuttuminen ja varhainen tuki eivät siis  
tarkoita Heinämäen (2006) mukaan samaa asiaa, vaan varhainen tuki seuraa  
varhaista puuttumista.

Heckmanin (2011, s. 32) mukaan tuen tarpeessa olevien lasten tukeminen jo alle  
viiden vuoden iässä auttaa pienentämään eroja saavutuksissa, vähentää erityis-  
opetuksen tarvetta, antaa paremmat mahdollisuudet terveellisiin elämäntapoihin,  
pienentää rikollisuusastetta ja vähentää yleisiä sosiaalisia kustannuksia. Heck-  
man (2011, s. 47) myös tähdentää, että varhainen puuttuminen mahdollistaa lap-  
sen tulevaisuuden muokkaamisen etukäteen, kun taas myöhemmin tapahtuva  
puuttuminen pakottaa korjaamaan hukattujen mahdollisuuksien aiheuttamia on-  
gelmia. Varhaiskasvatukseen osallistuminen myös vähentää myöhempää erityi-  
sen tuen tarvetta (Mitchell, Wylie & Carr, 2008, s. 2). Monet eri tutkijat toteavatkin,  
että varhainen puuttuminen ja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen osallistumi-  
nen on erityisen tärkeää varsinkin riskiryhmän lapsille, joita ovat mm. matalasta  
socio-ekonomisesta asemasta tulevat lapset ja henkisiltä tai fyysisiltä ominai-  
suuksiltaan heikommassa asemassa olevat lapset (Coelho ym., 2019; Heckman,  
2011; Melhuish ym. 2015; Karila, 2006; Karoly ym., 2005). Varhaiskasvatukseen  
panostamisella on myös suuria taloudellisia vaikutuksia (Heckman, 2008; Rolnick  
& Grunewald, 2003; Vandenbroeck, Lenaertsb & Beblavýb, 2018). Heckman  
(2008) on todennut, että varhaiskasvatukseen sijoittaminen tuottaa myöhemmin  
7–10 % tuoton joka vuosi. Myös Rolnick ja Grunewald (2003, s. 6) ovat samaa  
mieltä siitä, että panostaminen varhaiskasvatukseen maksaa myöhemmin it-  
sensä takaisin.

Suomessa varhainen puuttuminen järjestetään usein varhaiskasvatukseen, perheen ja neuvolan monialaisena yhteistyönä. Huoli lapsen kasvusta, kehityksestä tai oppimisesta voi herätä niin perheen, neuvolan kuin varhaiskasvatukseen ta-  
hoilta. Varhaisen tuen käytännön toteuttamisesta vastaavat lapsen perhe ja usein varhaiskasvatus. Suomessa varhaiskasvatukseen osallistumisaste 3-5-vuotiailla lapsilla on ollut nousussa, mutta se on kuitenkin vain 79 %, mikä on vähemmän kuin muissa pohjoismaissa (94-98 %) tai OECD maissa keskiarvoisesti (87 %) (OECD, 2019). Tuen tarpeessa olevat lapset hyötyvät varhaiskasvatuksesta eniten, joten varhaiskasvatusta suositellaan kaikille tuen tarpeessa oleville lapsille. Varhaiskasvatuksessa annettavaa tukea ohjaavat niin varhaiskasvatustilaki kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

## 2.2 Varhaiskasvatukseen tuki sitä ohjaavien asiakirjojen mukaan

Varhaiskasvatusta säätelee varhaiskasvatustilaki (540/2018) ja ohjaa opetushallituksen laatimat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018). Kunnat laativat näiden määräysten mukaan omat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmansa. Valtakunnallisten ohjeiden tarkoituksena on luoda kaikille lapsille tasavertaiset mahdollisuudet kehittyä, kasvaa ja oppia kokonaisvaltaisesti. Paikalliset suunnitelmat voivat tarkentaa perusteita, mutta ne eivät saa sulkea mitään sen tai lain määräämää sisältöä tai tavoitetta pois. (Opetushallitus, 2018, s. 3–4.) Varhaiskasvatustilassa (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) määrätään myös tuen järjestämisestä ja toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatustilassa (540/2018) ei ole omaa artiklaa, jossa käsiteltäisiin varhaiskasvatuksessa annettavaa tukea kuten perusopetustilassa (21.8.1998/628), vaan tuen järjestämisen periaatteet löytyvät sieltä täältä, muiden aiheiden yhteydestä. Lain mukaan varhaiskasvatukseen tavoitteena on: *”tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä.”* (540/2018, 3 §.) Tämän lauseen lisäksi lapsen tarvitsema tuki mainitaan lapsen varhaiskasvatus-

suunnitelman yhteydessä (540/2018, 23 §), lapsen oikeudessa varhaiskasvatukseen (540/2018, 12 §), monialaisen yhteistyön yhteydessä (540/2018, 7 §) sekä riittävän henkilöstön yhteydessä (540/2018, 25 §). Tuen toteuttaminen ja järjestäminen jää kuitenkin vain maininnan tasolle. Esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman yhteydessä sanotaan: *”Lisäksi suunnitelmaan kirjataan lapsen tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen.”* (540/2018, 23 §.) Varhaiskasvatuslakia onkin kritisoitu tuen osalta sen riittämättömän kirjauksen takia (Eskelinen & Hjelt, 2017; Pihlaja & Viitala, 2018a; Sutton, 2018; Vainikainen ym., 2018). Pihlaja ja Viitala (2018a, s. 28) toteavat, että laki antaa liian vähän ohjeistusta tuen toteuttamiseen. Suttonin (2018) mukaan laista puuttuvat tuen osalta yhdenmukaiset ja lapsen edun mukaiset linjaukset ja tämä johtaa siihen, että lapsen saama tuki on kunnan hyvän tahdon varassa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapselle annettava kehityksen ja oppimisen tuki on kirjattu perusteellisemmin. Perusteissa todetaan, että riittävän aikainen ja oikein kohdennettu tuki edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia ja ehkäisee ennalta ongelmien syntymistä (Opetushallitus, 2018, s. 54). Perusteisiin on kirjattu tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet, tuen toteuttaminen, yhteistyö tuen aikana ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tuen aikana. Perusteissa sanotaan tuen toteuttamisesta, että varhaiskasvatuksen tuki voi sisältää pedagogisia, rakenteellisia ja hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä. Rakenteellisilla järjestelyillä tarkoitetaan ryhmän kokoon tai henkilöstömitoitukseen tai -rakenteeseen liittyviä ratkaisuja. Pedagogiset järjestelyt taas liittyvät enemmän yksittäisen lapsen tukemiseen ja voivat olla esimerkiksi erityisopettajan konsultaatiota tai avustajan tai apuvälineiden käyttöä. Hyvinvointia tukevilla muilla järjestelyillä tarkoitetaan sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden konsultaatio apua. Oppimisympäristöjä ja työtapoja muunnellaan lasten yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi ja tuki järjestetään inklusion periaatteiden mukaan. (Opetushallitus, 2018, s. 49, 52.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018, s. 51–52) sanoo lapsen tuen tarpeen voivan olla lyhytaikaista ja vähäistä tai enemmän ja säännöllistä tai kokoaikaista ja jatkuvaa. Tuen muotoja voi olla käytössä yksi tai useampia samaan aikaan. Lapsen tuen tarve voi perusteiden mukaan olla:

Lapsen tuen tarve voi olla lyhytaikaista ja vähäistä. Silloin voi riittää yksittäinen tuen muoto tai järjestelyt, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman nopeasti ja varhaisessa vaiheessa. Osa lapsista tarvitsee enemmän ja säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tuen muotoja toisiaan täydentävinä. (Opetushallitus, 2018, s. 51).

Kun tuen tarve johtuu lapsen vaikeasta vammasta, sairaudesta, kehityksen viivästymästä tai sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvästä tuen tarpeesta, tarvitsee lapsi yleensä kokoaikaista, jatkuvaa ja yksilöllistä tukea. (Opetushallitus, 2018, s. 52).

Tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa tulee järjestää näiden määräysten mukaan, mutta sen lisäksi kuntien on päätettävä paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan tuen järjestämisestä, arvioinnista, toteuttamisesta ja vastuista, monialaisesta yhteistyöstä ja siirtymävaiheen käytännöistä omassa kunnassaan. Tämä antaa kunnille paljon vapautta, mutta myös hyvin paljon vastuuta tuen järjestämisessä. Vainikaisen ym. (2018, s. 5, 49) mukaan tuen tarjoaminen ja käytössä olevat mallit ja käsitteistö vaihtelevat kuntien välillä. Tämä taas johtaa siihen, että lapsen asuinkunta voi vaikuttaa tuen saantiin. Perusteissa todetaan myös, että varhaiskasvatus toteutetaan inklusion periaatteiden mukaan, mutta perusteissa ei määritellä, mitä nämä periaatteet ovat.

### **2.3 Inklusiivinen varhaiskasvatus**

Usein puhutaan ”Inklusiivisesta – kaikille yhteisestä kasvatuksesta”, mutta mitä tämä kaikille yhteinen kasvatus todellisuudessa tarkoittaa ja mitä se vaatii onnistuakseen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatus toteutetaan inklusion periaatteiden mukaan (Opetushallitus, 2018, s. 49), mutta perusteissa ei kuitenkaan määritellä, mitä inklusiolla tarkoitetaan.

Inklusiolle ei ole olemassa yhtä yleispätevää tai oikeaa määritelmää ja siksi jokaisella on oma näkemys siitä, mitä inklusio tarkoittaa (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Myös Florian ja Black-Hawkins (2011) toteavat, että inklusio– käsitettä käytetään hyvin laajasti kaiken koulutuksen yhteydessä ja sillä on monia merkityksiä. Boothin ym. (2006) mukaan inklusio tarkoittaa mukaan kuulumista ja

näin ollen se on ulkopuolelle sulkemisen vastakohta. Siihen kuuluu syvä ymmärrys niin eroista kuin yhtäläisyyksistä lasten välillä. Ketään ei arvoteta ylemmäs jonkin ominaisuuden perusteella ja kaikkia kohdellaan tasa-arvoisesti. Jokaisella lapsella on oikeus leikkiä, oppia ja osallistua. (Booth ym. 2006.) Koster, Nakken, Pijl ja van Houten (2009) pitävät yhtenä inklusion tärkeimmistä osista juuri vuorovaikutusta tukea tarvitsevien ja muiden lasten välillä. Nutbrown & Clough (2013, s.1) kuitenkin muistuttavat, että inklusion ajatellaan usein toteutuneen silloin, kun kaikki lapset ovat fyysisesti samassa paikassa. Näin ei kuitenkaan ole vaan onnistunut inklusio vaatii ymmärrystä yksilöllisistä tuen tarpeista ja niiden kohtaamista (Nutbrown & Clough, 2013, s. 1). Myös Booth ym. (2006) toteavat, että inklusio on ihannetila, johon pyritään, mutta jota ei ehkä koskaan saavuteta.

Viitalan (2018, s. 55) mukaan inklusiivisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kaikille yhteistä varhaiskasvatusta, jossa lapsen tarvitsema tuki tuodaan lapsen luokse hänen omaan varhaiskasvatusryhmäänsä, eikä päinvastoin lasta viedä tuen luokse. Inklusiossa ajatellaan, että toimintaympäristöjä muuttamalla turvataan osallisuus kaikille lapsille (Hermanfors, 2017). Huomio kiinnitetään ympäristöön ja ympäristöstä pyritään poistamaan erilaisuutta aiheuttavia tekijöitä (Hermanfors, 2017). Lapsen ei tarvitse muuttua, vaan ympäristön, jossa lapsi kasvaa (Viitala, 2018, s. 55).

Inklusiivisen, laadukkaan varhaiskasvatuksen on todettu hyödyttävän lapsia, joilla on tuen tarvetta, mutta myös lapsia, joilla tuen tarvetta ei ole (Guralnick & Bruder, 2016). Suomessa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen on vielä alkutekijöissään. Sillä on kuitenkin hyvä perusta, koska kaikilla lapsilla on pääsy yhteiseen varhaiskasvatukseen (Pihlaja, 2009). Kuitenkin integraatio sanan sijasta on alettu sujuvasti käyttää inklusio sanaa (Viitala, 2018) ja integroituja erityisryhmiä on inklusioon pyrittäessä purettu (Pihlaja & Neitola, 2017). Integroidulla erityisryhmällä tarkoitetaan lapsiryhmää, jossa on sekä tuen tarpeessa olevia lapsia, että lapsia, joilla ei ole tuen tarvetta (Viitala, 2018, s.54). Usein tällaisessa ryhmässä on 12 lasta, joista viidellä on tuen tarvetta (Syrjämäki, 2015). Näitä integroituja erityisryhmiä on kuitenkin pidetty inklusiivisina (Pihlaja & Neitola, 2017), koska tukea tarvitsevien ja muiden lasten vuorovaikutus ja yhdessä

kasvaminen toteutuvat (Syrjämäki, 2019) ja ryhmässä suurin osa lapsista ei tarvitse tukea (Pihlaja 2009). Tästä näkökulmasta ryhmien purkaminen on ollut turhaa ja Pihlaja ja Neitola (2017) ovatkin huolissaan siitä, miten kunnat ovat ymmärtäneet inklusiivisen kasvatuksen. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että integroitujen erityisryhmien määrä kunnissa oli vähentynyt. He pohtivat, onko inklusiioon pyrittäessä käynyt niin, että kaikki lapset ovat tällä hetkellä isoissa tavallisissa ryhmissä ilman ryhmäkohtaista erityisopettajaa. Integroitujen erityisryhmien vahvuutena on pidetty juuri kokoaikaista erityisopettajan läsnäoloa ja ryhmän pienempää kokoa (Viitala, 2018, s. 54), jolloin lasten yksilöllisten tuen tarpeiden huomiointiin on käytössä enemmän resursseja. Ruotsissa vastaavista ryhmistä käytetäänkin *resursgrupp*-nimeä, joka viittaa juuri näihin lisäresursseihin ryhmässä (Pihlaja, 2009), eikä niinkään lasten tuen tarpeisiin.

### **3 Kolmiportainen tuki**

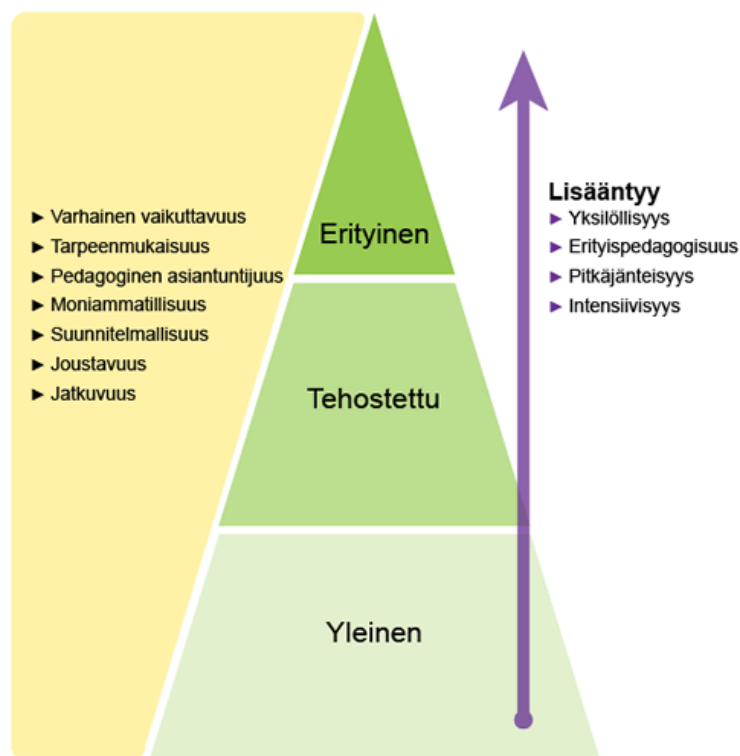
Kolmiportainen tuki otettiin käyttöön esi- ja perusopetuksessa vuonna 2011. Se kehiteltiin korvaamaan vanhamuotoinen jako yleis- ja erityisopetukseen. Samalla pyrittiin kohti inklusiivisempaa koulua. (OAJ, 2017a.) Kolmiportaisen tuen tavoitteena on taata oppilaille heidän tarvitsemansa tuki riittävän varhain ja joustavasti, sekä lisätä tuen suunnitelmallisuutta (OAJ, 2017a). Monet kunnat ovat ottaneet kolmiportaisen tuen käyttöön myös varhaiskasvatuksessa, vaikka sitä ei ole kirjattu varhaiskasvatuslakiin tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin.

Tässä luvussa esittelen lyhyesti esi- ja perusopetuksessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen mallin. Sen jälkeen esittelen ja vertailen selvityksiä ja arviointeja koskien esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen tuen toteutumista. Lopuksi käsitteelen kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksessa sen historiaa ja nykytilannetta.

#### **3.1 Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa**

Kolmiportaisessa tuessa tukimuodot on jaettu kolmeen tasoon, yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportaista tukea on usein havainnollistettu kolmiomallin avulla kuten kuviossa 1. Kolmion pohjalla on yleinen tuki, joka koskee kaikkia oppilaita. Kolmion keskeltä löytyy tehostettu tuki, jota sai 10,6 % peruskoulun oppilasta vuonna 2018 (Tilastokeskus, 2019). Kolmion huipulta löytyy erityinen tuki, jota sai 8,1 % peruskoulun oppilasta vuonna 2018 (Tilastokeskus, 2019). Mitä ylemmäs kolmiossa mennään, sitä intensiivisempää, yksilöllisempää ja jatkuvampaa tukea oppilas tarvitsee. Oppilas voi olla vain yhdellä tuen tasolla kerrallaan (Opetushallitus, 2014, s. 61). Tuki rakentuu aina edellisen tuen tason päälle, eli ylemmän tuen tasolla on käytettävissä myös kaikki alemman tason tuen muodot.





Kuvio 1. kolmiportaisen tuen malli ja sen tavoitteet (Niilo Mäki instituutti, 2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan yleisen tuen määritellään olevan ”*ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen*” (Opetushallitus, 2014, s. 63.) Se aloitetaan heti, kun tuen tarve ilmenee, jotta oppilaan tilanteeseen päästään vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yleinen tuki voi olla esimerkiksi ”*yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia*” (Opetushallitus, 2014, s. 63.) Yleistä tukea annetaan osana koulun arkea, eikä sen aloittaminen vaadi erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä (Opetushallitus, 2014, s. 63).

Tehostetun tuen määritellään olevan: ”*Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on pedagogiseen arvioon perustuen annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti.*” (Opetushallitus, 2014, s. 64.) Tehostettu tuki otetaan käyttöön, jos huomataan, että yleisen tuen tukimuodot eivät ole riittäviä. ”*Se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki.*” (Opetushallitus, 2014, s. 64.) Ennen tehostetun tuen aloittamista oppilaalle laaditaan pedagoginen arvio oppilaan opettajan johdolla. Pedagogiseen arvioon kirjataan oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, aikaisemmin toteutettu tuki, oppilaan

kokonaistilanne koulunkäynnin suhteen, tukijärjestelyt, joita oppilas jatkossa tarvitsee ja arvio tehostetun tuen tarpeesta. Tehostettua tukea annetaan pedagogisen arvioon pohjautuen niin kauan kuin oppilas sitä tarvitsee. Tehostettua tukea annetaan oppilaan omassa ryhmässä joustavin opetusjärjestelyin. (Opetushallitus, 2014, s. 64.)

Erityiseen tukeen siirrytään, jos tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi. *”Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten.”* (Opetushallitus, 2014, s. 66.) Erityinen tuki on kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea, jolla turvataan, että oppilas kykenee suorittamaan oppivelvollisuutensa. Ennen erityisen tuen aloittamista ja erityisen tuen päätöstä oppilaalle laaditaan pedagoginen selvitys moniammatillisesti oppilaan opettajan, oppilashuoltoryhmän ja opetuksen järjestäjän kanssa. Pedagogiseen selvitykseen kirjataan pedagogiseen arvioon kirjatavien asioiden lisäksi oppilaan oppimisen eteneminen, arvio erityisen tuen tarpeesta ja arviointi, tarvitseeko oppilas yksilöllistettyä oppimäärää yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Erityiseen tukeen voidaan siirtyä suoraan ilman tehostetun tuen antamista ja pedagogisen selvityksen tekoa, jos lapsella on psykologinen tai lääketieteellinen arvio sairaudesta, vammasta, kehityksen viivästyelmästä tai muusta vastaavasta erityisestä syystä. (Opetushallitus, 2014, s. 67–68.)

Vamman tai sairauden takia lapsi voi saada myös päätöksen pidennetystä oppivelvollisuudesta. Lapsi siirretään pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin, jos hänen ei ole mahdollista suorittaa oppivelvollisuuttaan yhdeksässä vuodessa. Tällöin lapsen oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 11 vuotta. Samalla lapselle tehdään päätös erityisestä tuesta. Päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta tulee tehdä pääsääntöisesti ennen oppivelvollisuuden alkamista. Pidennettyä oppivelvollisuutta voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla. Pidennetyssä oppivelvollisuudessa lapsi voi aloittaa esiopetuksen viisi vuotiaana ja käydä esiopetusta kaksi vuotta. Tässä tapauksessa päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta tulee olla tehtynä ennen esiopetuksen alkua. Lapsi voi myös aloittaa esikoulun kuusi vuotiaana ja

käydä esikoulua kaksi vuotta, jolloin hän aloittaa perusopetuksen kahdeksanvuotiaana. Kolmas vaihtoehto on, että lapsi aloittaa esikoulun normaalisti kuusivuotiaana ja jatkaa sen jälkeen perusopetukseen. (Opetushallitus, 2014, s. 72–73.)

Esi- ja perusopetuksen kolmiportaisella tuella on hyvin paljon yhtäläisyyksiä varhaiskasvatuksessa käytössä olevan kehityksen ja oppimisen tuen kanssa. Varhaiskasvatuksessa tukea ei ole jaoteltu eri tasoihin, mutta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on nähtävissä osittain samat kolmiportaisen tuen tasot kuin esi- ja perusopetuksessa. Molemmissa suunnitelmissa ensimmäiseksi tuen muodoksi kerrotaan yksittäiset ratkaisut tai järjestelyt. Lisäksi molemmista suunnitelmista sanotaan, että lapsen tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Seuraavan tuen tason määrittellään molemmissa suunnitelmissa olevan säännöllistä tai sisältävän useita tuen muotoja. Myös viimeisen tuen tason määrittelyt sisältävät yhtäläisyyksiä. Tuen tarpeen sanotaan olevan koko-aikaista ja suunnitelmallista. Varhaiskasvatuksessa kuitenkin korostuu, että tuen tarve johtuu sairaudesta, vammasta tai kehityksen viivästyästä (Opetushallitus, 2018, s. 52), kun taas perusopetuksessa erityistä tukea annetaan, jos oppilaan kasvun, oppimisen tai kehityksen tavoitteet eivät muuten riittävästi täyty (Opetushallitus, 2014, s. 66). Varhaiskasvatuksessa tuen toteuttaminen on näistä yhtäläisyyksistä huolimatta moninaisempaa kuin esi- ja perusopetuksessa, koska osa kunnista käyttää kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksessa, ilman valtakunnallisia ohjeistuksia.

### **3.2 Tuen toteutuminen esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa**

Kolmiportainen tuki on ollut käytössä esi- ja perusopetuksessa jo yhdeksän vuotta. Myös monet päiväkodit ottivat kolmiportaisen tuen käyttöönsä heti sen ilmestyttyä esiopetukseen. Esiopetus ja päiväkodeissa annettava varhaiskasvatus kuuluvat molemmat varhaiskasvatukseen, mutta niitä säätelevät eri lait. Esiopetusta säätelee perusopetuslaki, kun taas muuta varhaiskasvatusta säätelee varhaiskasvatustilaki (Opetushallitus, 2018). Tästä syystä tuen toteuttaminen esiopetuksessa ja muussa varhaiskasvatuksessa eroavat toisistaan. Esiopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014) puhutaan lapsen kasvun ja oppimisen tuesta, kun taas varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (Opetushallitus, 2018) puhutaan kehityksen ja oppimisen tuesta.

Kolmiportaisen tuen toteutumisesta on tehty selvitys, jonka mukaan se ei toteudu opetussuunnitelmien ja lain vaatimalla tavalla esi- ja perusopetuksessa (OAJ, 2017b; kts. myös Vainikainen ym. 2018). Myös varhaiskasvatuksen tukimuodoista ja niiden toteutumisesta on tehty selvityksiä (Repo ym., 2019; Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018). Varhaiskasvatuksen osalta tuen tarkoituksenmukaista ja laadukasta toteutumista on tosin mielestäni vaikeaa arvioida, koska tukea voidaan toteuttaa hyvin eri tavoin eri kunnissa. Tukimuodot varhaiskasvatuksessa eivät ole yhteneväisiä, koska valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatussuunnitelman perusteet antavat kunnille hyvin paljon vapautta ja vastuuta tuen järjestämisestä.

OAJ on selvittänyt vuonna 2017, ettei kolmiportainen tuki toteudu esi- ja perusopetuksessa lain vaatimalla tavalla. Suurimmat syyt tuen toteutumattomuuteen ovat OAJ:n selvityksen mukaan resurssien riittämättömyys, opettajien suuri työtaakka ja rahan puute. (OAJ, 2017a; OAJ, 2017b.) Esiopetuksessa suurimpia syitä tuen toteutumattomuuteen olivat selvityksen mukaan tukiprosessin liiallinen byrokraattisuus, erityisopetuksen puuttuminen, liian suuret ryhmäkoot ja opettajien ajan puute suunnittelu- ja arviointityöhön. Nämä tekijät vaikuttavat tuen aloittamisen nopeuteen ja lasten tuen tarpeiden havaitsemiseen. OAJ on kuitenkin sitä mieltä, että kolmiportainen tuki tulisi ottaa käyttöön myös varhaiskasvatuksessa. Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa parantaisi lapsen tuen jatkumoa ja tiedonsiirtoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. (OAJ, 2017b s. 21.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), julkaisi juuri oman arviointinsa varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa (Repo ym., 2019). Arvioinnissa todetaan, että kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä oli puutteita päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Puutteita oli tuen nopeassa järjestämisessä heti tarpeen ilmettyä, rakenteellisten tukimuotojen järjestämisessä, erityisopettajien saamisessa sekä tukimuotojen vastaamisessa lapsen tarpeisiin. (Repo ym., 2019, s. 160.) Arvioinnissa tarkastellaan, sitä,

miten yksikön käyttämät tukimuodot toteutuvat käytännössä. Arvioinnissa ei siis oteta kantaa siihen, millaisia tukimuotoja ja malleja yksiköissä on käytössä vaan siihen, miten kunkin yksikön omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut tuen muodot käytännössä toteutuvat. Arvioinnin mukaan henkilöstö koki, että tuki toteutui paremmin, jos paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma oli heidän mielestään hyvin onnistunut (Repo ym., 2019, s. 160).

Myös opetus- ja kulttuuriministeriö on tehnyt oman selvityksensä tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa vuonna 2017 (Eskelinen & Hjelt, 2017). Selvityksen mukaan 33 % vastaajista oli sitä mieltä, että kaikki lapset saavat ja 63 % sitä mieltä, että lähes kaikki lapset saavat heidän henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaansa kirjatut tukitoimet (Eskelinen & Hjelt, 2017 s. 61). Prosenttiosuudet vaikuttavat mielestäni melko hyviltä, vaikka vain kolmasosa lapsista saa varmasti käyttöönsä ne tukimuodot, jotka hänelle on varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattu. Prosenttiosuudet eivät kuitenkaan kerro mitään lapsen saaman tuen laadusta. Lukija ei voi tietää minkälaisia tukimuotoja lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattu ja miten ne vastaavat lapsen tuen tarpeita. Tärkeimpiä syitä sille, miksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut tuen muodot eivät toteutuneet olivat, resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus ja puutteet toimintakäytännöissä (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 61).

Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminta on selvittänyt tuen toteutumista varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään asti (Vainikainen ym., 2018). Päiväkodin johtajista ja varhaiskasvatuksen erityisopettajista jopa 83 % oli täysin tai osittain sitä mieltä, että lapsi saa riittävän tuen kehitykseensä ja oppimiseensa varhaiskasvatuksessa. Myös tämän selvityksen mukaan syyt sille, miksi lapsi ei saanut varhaiskasvatussuunnitelmaansa kirjattuja tukimuotoja ovat riittävän henkilöstön puute lapsiryhmässä, puutteet henkilöstön osaamisessa, sekä henkilöstön vaihtuvuus. (Vainikainen ym., 2018, s. 23.)

Näiden selvitysten ja arviointien mukaan tuen toteutumisessa on puutteita varhaiskasvatuksessa ja esi- ja perusopetuksessa. Varhaiskasvatuksen osalta tilanne näyttää kuitenkin ristiriitaiselta. Selkein syy tuen toteutumattomuudelle oli

resurssien puute ja se tuli esille kaikissa edellä esitetyissä selvityksissä ja arvioinneissa. Kolmiportainen tuki ei siis takaa lapselle tarkoituksenmukaisia ja riittäviä tukitoimia edes esi- ja perusopetuksessa.

Miksi sitten kolmiportainen tuki tulisi ottaa käyttöön myös varhaiskasvatuksessa, kun se ei toimi esi- ja perusopetuksessakaan? OAJ:n selvityksissä niin perusopetuksen kuin esiopetuksen tasoilla on annettu selkeät toimenpide-ehdotukset kolmiportaisen tuen toimivuuden takaamiseksi. Näissä toimenpide-ehdotuksissa nostetaan esille kolmiportaisen tuen vieminen myös varhaiskasvatukseen (OAJ, 2017a). Komi (2018, s. 10) nostaa esille myös tuen eriarvoisen jakautumisen koululaisten ja nuorempien lasten välillä: *”Nurinkurista on se, että eniten tukea saavat koululaiset, vaikka lapset hyötyisivät tukitoimista parhaiten varhaiskasvatuksessa.”*

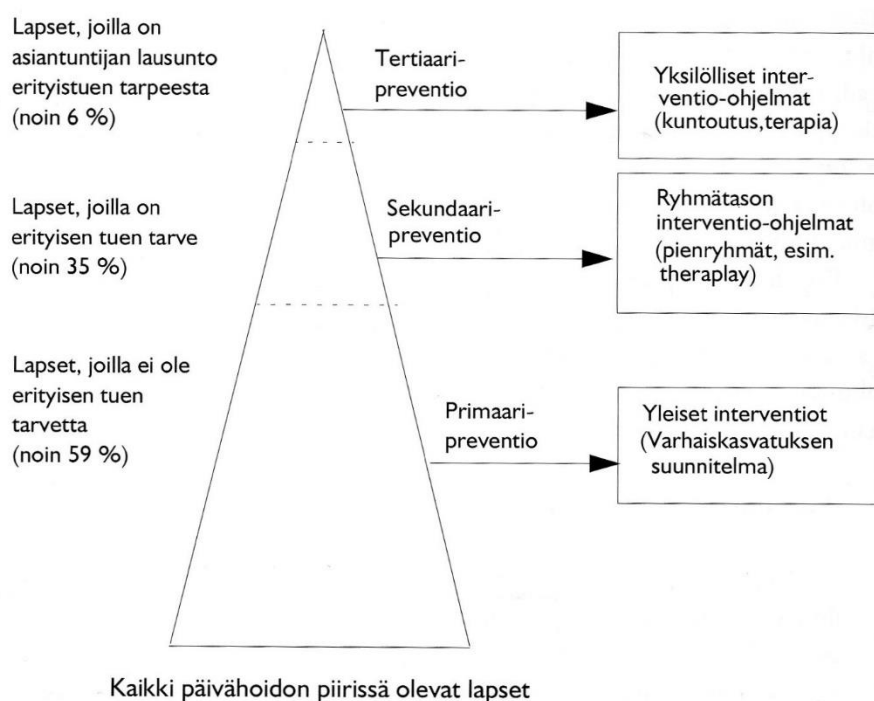
### **3.3 Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) määrittelee kehityksen ja oppimisen tuen yleiset käytännöt varhaiskasvatuksessa. Tämän lisäksi kuntien on pitänyt omissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan päättää tuen järjestämisestä, arvioinnista, toteuttamisesta ja vastuista, monialaisesta yhteistyöstä ja siirtymävaiheen käytännöistä omassa kunnassaan.

Vaikka esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen tukimuodot ovat erilaisia ja erinimisiä, on niistä löydettävissä hyvin paljon yhtäläisyyksiä. Molemmissa korostetaan lapsen vahvuuksia ja onnistumisen kokemuksien tärkeyttä, kun mietitään lapsen tuen tarpeita. Molemmissa otetaan esiin myös lapsen yksilöllinen tukeminen kuin koko ryhmän toimintaan liittyvät ratkaisut jokaisen lapsen hyvinvoinnin eteen. Molemmissa määritellään, minkälaista tukea lapselle annetaan ja minkälaisia järjestelyjä tuen antamisessa voidaan käyttää. Toisin sanoen varhaiskasvatuksen tuesta on rivien välistä luettavissa kaikki kolmiportaiseen tukeen liittyvät tasot ja järjestelyt, mutta suoraan kolmiportaisesta tuesta ei puhuta. Toki varhaiskasva-

tuksen puolella ei puhuta vielä pedagogisista arvioista, selvityksistä tai oppimissuunnitelmista, mutta samoja asioita on kirjattava lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Kolmiportaisesta tuesta varhaiskasvatuksessa on viitteitä jo paljon aikaisemmin ennen kuin se otettiin käyttöön esi- ja perusopetuksessa. Huhtanen (2004, s. 43–44) puhuu jo vuonna 2004 varhaisesta puuttumisesta päivähoidossa eli preventiosta ja sen kolmitasoisuudesta. Hän esittelee kirjassaan preventiotasot ja niihin liittyvät interventiot. Huhtasen kolmitasoisesta mallista löytyy paljon yhtäläisyyksiä nykyiseen kolmiportaisen tuen malliin. Hän on jakanut tuen tasot kolmiomalliin (kuvio 2), jossa kolmion pohjalta löytyvät yleiset, kaikkia lapsia koskevat toimenpiteet ja kolmion huipulta yksilölliset ja kohdennetut toimenpiteet (Huhtanen, 2004, s. 44).



Kuvio 2. Preventiotasot Huhtasen (2004 s. 44) mukaan.

Primaaripreventiolla, eli kolmion pohjalla, tarkoitetaan kaikkiin lapsiin kohdistuvia yleisiä interventioita, joilla pyritään turvaamaan lasten normaali kasvu. Välineitään toteuttamiseen ovat mm. lainsäädäntö ja varhaiskasvatussuunnitelma. Sekundaariprevention tasolla, eli kolmion keskellä, lapsella on ilmennyt ongelmia ja

niiden vaikutuksia pyritään vähentämään esimerkiksi ryhmätason interventio-ohjelmilla kuten pienryhmätoiminnalla. Kolmanteen preventioiden tasoon, kolmion huippuun, eli tertiaaripreventioon kuuluu yksilölliset interventiot kuten terapiat ja kuntoutus. (Huhtanen, 2004, s. 43–44.) Mutta miksi kolmiportainen tuki ei ole edelleenkaan käytössä varhaiskasvatuksessa, vaikka siitä on viitteitä jo vuodelta 2004?

Pihlaja ja Neitola (2017) ovat tutkineet sitä, miten varhaiserityiskasvatus on muuttunut vuodesta 1997 vuoteen 2016. He toteavat, että vuonna 2016 kuntien välinen vertailu tuen tarpeissa on haasteellista, koska tuen tarpeiden määrittely, tunnistaminen, resurssien suuntaaminen ja tilastointi eroavat suuresti kuntien välillä. Tämä johtuu osaltaan kolmiportaisen tuen käyttöönotosta esi- ja perusopetuksessa, millä on ollut vaikutuksia myös varhaiskasvatukseen. Sen käyttöönotto on hämmentänyt varhaiskasvatuksen kenttää ja se mitä tehostetulla ja erityisellä tuella varhaislapsuudessa ylipäätään tarkoitetaan ja kuka sitä voi saada on hämärän peitossa. Tutkimuksen mukaan erityisen tuen tarve kunnissa oli vähentynyt ja vain 3 % päivähoitossa olevista lapsista sai erityistä tukea ja 3,6 % tehostettua tukea vuonna 2016. (Pihlaja & Neitola, 2017.) Uskon, että määrät ovat tämän tutkimuksen jälkeen nousseet, koska kolmiportaisen tuen käyttö kunnissa on lisääntynyt ja näin ollen lasten tuen tarpeen määrittely tehostettuun tai erityiseen tukeen on kasvanut.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän selvityksen mukaan 51,5 % mukana olleista kunnista oli ottanut käyttöönsä kolmiportaisen tuen varhaiskasvatuksessa vuonna 2017 (Eskelinen & Hjelt, 2017). Vuonna 2018 valtioneuvoston mukaan tämä prosenttiosuus oli 58 % (Vainikainen ym., 2018, s. 16). Kuntien osuus, joissa kolmiportainen tuki tai tuen jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen on käytössä, on siis kasvanut vuodesta 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen mukaan (Eskelinen & Hjelt, 2017) ne kunnat, jotka ovat jo ottaneet kolmiportaisen tuen käyttöönsä varhaiskasvatuksessa, olivat päätökseensä tyytyväisiä ja kokemukset olivat pääsääntöisesti positiivisia. Tärkeimpiä syitä kolmiportaisen tuen käyttöönotolle ovat selvityksen mukaan tuen jatkumo esi- ja perusopetukseen, tuen antamisen selkiytyminen ja käsitteellinen jatkumo esi- ja perusopetuk-



seen. Kolmiportaisen tuen käyttöönotto oli vahvistanut lapsen saaman tuen jatkumoa, lapsen saama tuki oli tehostunut ja prosessi tuen saamiseksi oli tullut joustavammaksi. Selvityksen mukaan 68 % kyselyyn vastanneista toivoisi tuen kolmiportaisuutta myös varhaiskasvatukseen (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Toisaalta valtioneuvoston selvityksen mukaan (Vainikainen ym., 2018, s.53) kunnissa, joissa oli käytössä jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen tukitoimien järjestäminen ja rakenteelliset tukitoimet järjestyivät hitaammin kuin kunnissa, joissa jakoa ei ollut käytössä. Tämä tulos on ristiriidassa opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän selvityksen kanssa ja kertoo osaltaan siitä, miten moninaista tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä on. Toisaalta, sillä oliko kunnassa käytössä kolmiportainen tuki vai ei, ei ollut yhteyttä arvioihin tuen tarkoituksenmukaisuudesta ja riittävydestä (Vainikainen ym., 2018, s.5).

Kansainvälisesti kolmiportainen tuki -käsite ei ole käytössä, vaikka käytössä onkin kolmiportaisia tuen malleja. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on perusopetuksessa käytössä kolmikehäinen RTI- malli (response to intervention), jolla on paljon yhtäläisyyksiä Suomen kolmiportaisen tuen malliin (Björn ym., 2016). Myös varhaiskasvatuksen tuen osalta Suomi ja Yhdysvallat ovat hyvin samanlaisessa tilanteessa. Yhdysvalloissa ollaan varhaiskasvatuksessa siirtymässä kohti peruskoulussa käytössä olevaa RTI-mallia, vaikka tutkimustietoa sen toimivuudesta alle kouluikäisillä on vasta alettu keräämään (Buysse & Peisner-Feinberg, 2013, s. 3–4). Myöskään lainsäädännössä ei ole ohjeita tai säännöksiä RTI- mallin käyttöön varhaiskasvatuksessa (Buysse & Peisner-Feinberg, 2013, s. 17). Varhaiskasvatuksen opettajat eivät odottele tutkimustietoja tai säännöksiä vaan ovat ottaneet RTI-mallin käyttöönsä, koska uskovat sen parantavan kaikille yhteistä varhaiskasvatusta. Kentällä ei kuitenkaan vallitse yksimielisyys siitä, mitä RTI varhaiskasvatuksessa tarkoittaa (Buysse & Peisner-Feinberg, 2013, s. 5,18.) Mallista onkin esillä paljon myyttejä siitä, mitä RTI varhaiskasvatuksessa ylipäätään tarkoittaa ja kuinka sitä tulisi toteuttaa (Greenwood ym. 2011). Greenwood ym. (2011) toteavat, että peruskoulussa käytössä oleva RTI- malli ei sovi sellaisenaan varhaiskasvatukseen, vaan mallia pitää muokata niin, että se vastaa varaislapsuudessa esiintyviin haasteisiin. Mallin kehittämistyö on käynnissä ja RTI- mallin

haasteita ja mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa on pohdittu ja väärinymmärryksiä on pyritty korjaamaan (Hammil institute on disabilities, 2013). Myös tutkimustietoa mallin toimivuudesta alle-kouluikäisillä on alettu keräämään (Buysse & Peisner-Feinberg, 2013) ja joitakin lupaavia tutkimustuloksia on saatu, liittyen varhaiseen kielelliseen tukemiseen (Vellutino, Scanlon, Small & Fanuele, 2006) ja päätöksentekoon (VanDerHeyden, Snyder, Broussard & Ramsdell, 2017).

Tällä hetkellä Suomessa käytössä olevalla varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuella taas on yhtäläisyyksiä Ruotsin varhaisen tuen kanssa. Ruotsissa ei ole käytössä tietynlaista mallia varhaisen tuen järjestämiseen, vaan lain mukaan varhaiskasvatuksessa tulee antaa tukea kaikille sitä tarvitseville lapsille (Lundqvist, Westling & Siljehag, 2016). Opetussuunnitelma antaa tavoitteet varhaiskasvatukselle, mutta näiden tavoitteiden saavuttamiseen käytettävät menetelmät vaihtelevat yksiköittäin (Swedish national agency for education, 2008). Kaikilla lapsilla on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen ja toiminta mukautetaan kaikille lapsille sopivaksi. Ryhmissä voi tarvittaessa olla käytössä lisäresursseja tai ryhmä/henkilökohtainen avustaja. (Sandberg ym., 2010.)

Kolmiportaista tukea järjestetään siis yli puolessa Suomen kunnista, vaikka siihen ei ole olemassa valtakunnallisia ohjeistuksia. Tuen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa on tehty selvityksiä (Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018; Repo ym., 2019), mutta niissä ei erotella kuntien käyttämiä tukimuotoja. Myös kolmiportaisesta tuesta varhaiskasvatuksessa on tehty selvityksiä (Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018), mutta näissä selvityksissä ei määritellä, mitä kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa käytännössä tarkoittaa. Ei siis ole tietoa siitä, miten kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksessa järjestetään tai mitä sillä edes tarkoitetaan.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada kokonaiskuva mukana olevien kymmenen kunnan varhaiskasvatussuunnitelmien kolmiportaisen tuen malleista. Kolmiportainen tuki ei ole valtakunnallisesti käytössä varhaiskasvatuksessa lukuun ottamatta esiopetusta, eikä sitä ole kirjattu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Siitä huolimatta monet kunnat ovat ottaneet kolmiportaisen tuen käyttöönsä ja kirjanneet sen varhaiskasvatussuunnitelmaansa. Tästä syystä tutkin, miten kunnat ovat muokanneet kolmiportaisen tuen mallia omissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan ja minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä suunnitelmista löytyy kuntien väliltä ja eri tuen tasoilta. Lisäksi tutkin miten kunnat ovat määritelleet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen omissa suunnitelmissaan, kun valtakunnalliset määritelmät puuttuvat. Tutkimuskysymyksiä on kolme:

1. Miten kunnat ovat määritelleet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen omissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan?
2. Millä tavoin kunnat ovat muokanneet kolmiportaisen tuen mallia omissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan?
3. Minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kuntien väliltä löytyy yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilta kuntien paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista?

## 5 Aineisto ja menetelmä

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka aineistona käytin kuntien varhaiskasvatussuunnitelmia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuvataan todellista elämää ja valittua aihetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, s. 161). Kunnissa työskentelevät varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat kirjoittaneet suunnitelmat, joten pääsin tutkimaan heidän ajatuksiaan ja ideoitaan kolmiportaisen tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitää kuitenkin muistaa, että tutkija ei kykene täydelliseen objektiivisuuteen ja tutkijan omat arvot muovaavat hänen ymmärrystään tutkittavasta asiasta (Hirsjärvi ym., 2012, s. 161). Tutkimukseni on tarkkaan rajattu, koska tutkin varhaiskasvatussuunnitelmista vain kolmiportaisen tuen osioita. Näin pääsin perehtymään aiheeseen perusteellisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaankin yksityiskohtaisesti ja monesta eri näkökulmasta. Tutkija itse ei voi päättää sitä, mikä aineistosta nousee tärkeäksi. (Hirsjärvi ym., 2012, s. 164.)

### 5.1 Aineisto

Aineiston hankkiminen tapahtui syyskuussa 2019 etsimällä ja selailemalla internetissä saatavilla olevia kuntien varhaiskasvatussuunnitelmia. Selailin suunnitelmia ja etsin niistä kolmiportaisen tuen kirjauksia. Suunnitelmassa piti olla maininta kolmiportaisesta tuesta tai eriteltynä yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, jotta se kelpasi mukaan tutkimukseen. Löysin paljon kuntia, mutta valitsin tutkimukseeni kymmenen kuntaa, joiden varhaiskasvatussuunnitelmaan yleinen, tehostettu ja erityinen tuki oli kirjattu. Valitsin kunnat niin, että ne sijaitsivat eri puolilla Suomea ja olivat kooltaan eri kokoisia. Mukana olevien kuntien sijainnit ja asukasluvut on esitetty taulukossa 1. Mukana on kaksi kuntaa Lapista, kolme kuntaa Etelä-Suomesta, yksi kunta Itä-Suomesta, yksi kunta Pohjois-Suomesta, kaksi kuntaa Länsi- ja sisä-Suomesta ja yksi kunta Lounais-Suomesta. Suuria kaupunkeja (asukkaita yli 100 000) on mukana kaksi, keskikokoisia (asukkaita yli 40 000) on mukana kolme, melko pieniä (asukkaita yli 20 000) on mukana yksi ja loput neljä kuntaa ovat pieniä (asukkaita alle 10 000).

	asukkaita yli 100 000	asukkaita yli 40 000	asukkaita yli 20 000	asukkaita alle 10 000
Pohjois-Suomi			x	
Länsi- ja sisä-Suomi	x	x		
Etelä-Suomi	x	x		x
Lounais-Suomi		x		
Itä-Suomi				x
Lappi				x x

Taulukko 1. Tutkimuksessa mukana olevien kuntien sijainti ja asukasluku.

Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on päivitetty vastamaan uutta varhaiskasvatustalakea, joka tuli voimaan 1.9.2018. Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tulivat voimaan vuoden 2019 alussa ja kuntien on pitänyt päivittää omat suunnitelmansa elokuuhun 2019 mennessä. (Opetushallitus, 2020). Suunnitelmia on siis juuri päivitetty, joten niiden sisältö on ajantasaista. Kaikki kunnat eivät kuitenkaan vielä olleet ehtineet päivittää suunnitelmiaan (tai ainakaan ne eivät olleet saatavilla internetissä), vaikka olisi pitänyt. Tutkimuksessa on mukana kolme suunnitelmaa, jotka on päivitetty viimeksi vuonna 2017, muut seitsemän suunnitelmaa on päivitetty vuonna 2019.

## 5.2 Menetelmä

Analysoin aineiston käyttäen sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia käyttäen aineistosta saadaan tiivistetty ja selkeä kuvaus, kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 91, 108). Tavanomaisesti sisällönanalyysin avulla aineistosta etsitään yhtenäisiä piirteitä, mutta usein esiin nostetaan myös poikkeuksia tutkimuksen kiinnostavuuden lisäämiseksi (Eskola & Suoranta, 2014, s. 187). Sisällönanalyysin sanotaan olevan väljä teoreettinen kehys, jolla aineiston analyysi voidaan aloittaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 91, 108). Aineiston analyysin apuna käytin Atlas- ohjelmaa. Se on työskentelyalusta, jota voidaan käyttää apuna suurien laadullisten aineistojen analysoinnissa. Ohjelman avulla aineisto käydään läpi järjestelmällisesti ja sitä koodataan ja luokitellaan. Vaikka

tutkimus on pääasiassa kvalitatiivinen ja perustuu varhaiskasvatussuunnitelmien sisällön analyysiin, on siinä käytetty myös kvantitatiivisia menetelmiä. Atlas-ohjelman avulla pystyin laskemaan aineistossa esiintyvien ilmauksien määriä. Näin sain kvantitatiivista eli määrällistä tietoa siitä, kuinka usein tietty ilmaus esiintyy aineistossa ja mistä asioista kunnat suunnitelmissaan eniten puhuivat.

Tutkimuksen analyyttinen ote on abduktiivinen. Abduktiivisessa otteessa teoria ja aineisto ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja aineistoa tulkitaan tämän vuorovaikutuksen avulla. Abduktiivinen ote sopii hyvin uusiin tutkimuskoh-teisiin, joista ei ole aikaisempaa tutkimusta. Sen avulla pyritään tuottamaan uutta tietoa. (Andreewsky & Bourcier, 2000.) Abduktiivisessa päättelyssä liikutaan su-lavasti teorian ja aineiston välillä ja tehdään tulkintaa niiden avulla. Abduktiivinen ote määritellään usein erona induktiiviseen ja deduktiiviseen otteeseen. Toisin kuin deduktiivinen ote, abduktiivinen ote tuottaa uskottavaa tulkintaa loogisen päätelmän sijaan. Toisin kuin induktiivisessa otteessa, abduktiivisessa teoria ja analyysi sulautuvat yhteen ja niiden avulla pyritään luomaan tulkintaa jostakin tarkkaan rajatusta asiasta yleistämisen sijaan. (Dey, 2007, s. 91.) Tässä tutki-muksessa abduktiivisella otteella rakennettiin uutta tietoa varhaiskasvatuksessa käytössä olevista kolmiportaisen tuen malleista ja tuen tasojen määritelmistä. Ai-kaisempi tieto kolmiportaisesta tuesta oli välttämätöntä ja se ohjasi osaltaan uu-den tiedon luontia.

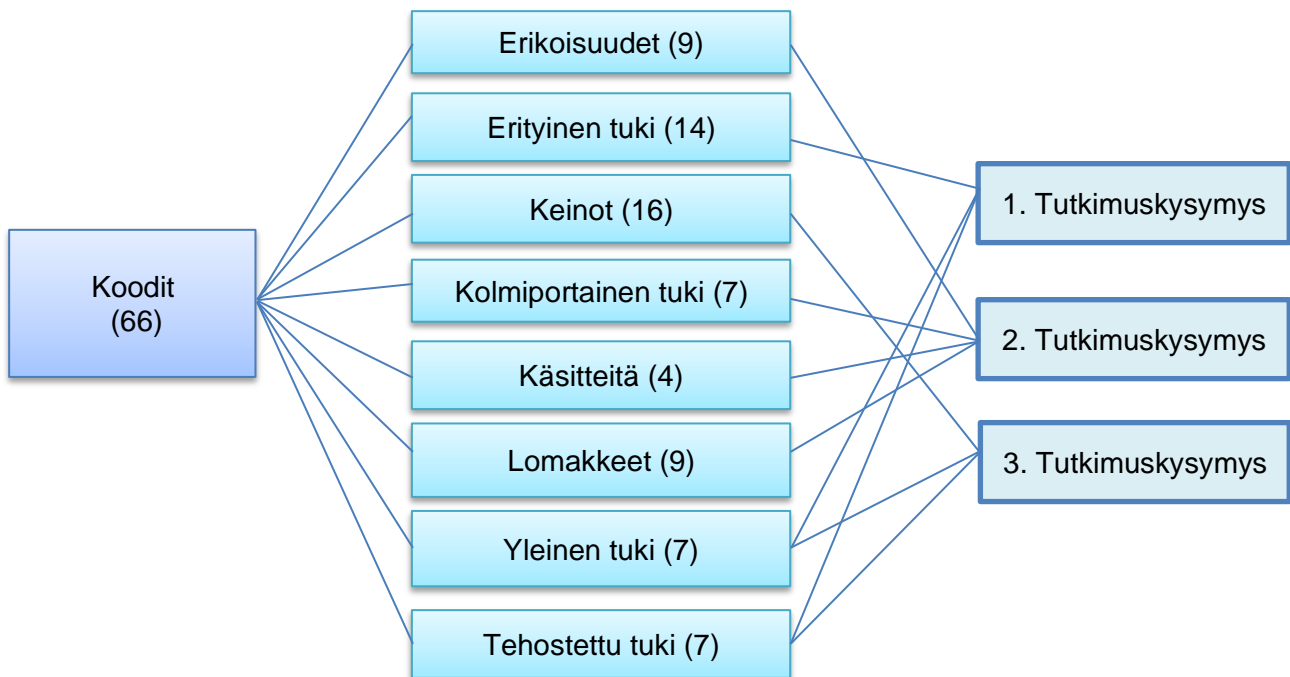
### 5.3 Analyysi

Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla kunkin varhaiskasvatussuunnitelman tuen järjestämiseen liittyvät kappaleet läpi. Moni kunta oli rakentanut varhaiskasvatussuunnitelmansa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalle niin, että perusteiden teksti tuli ensin ja sen jälkeen kunnan omat paikallisesti päätet-tävät asiat. Vain yksi kunta ei ollut sisällyttänyt perusteiden tekstiä suunnitel-maansa. Kuntien itse kirjoittamat osat siis täydentävät perusteiden tekstiä ja ker-tovat tuen toteuttamisen ja järjestämisen tavoista juuri tässä kunnassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 58) sanotaan: *”Paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa päätetään ja kuvataan kehityksen ja*

*oppimisen tuen järjestämisen käytännöt eri toimintamuodoissa.*” Tässä tutkimuksessa huomio ja analyysi kiinnittyi vain kuntien itse kirjoittamiin osioihin ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden teksti jätettiin huomiotta. Vein Atlas-ohjelmaan kuitenkin koko tuen järjestämiseen liittyvät kappaleet perusteiden teksti mukaan lukien, koska muuten kuntien omat tekstit olisivat jääneet irrallisiksi kappaleiksi ja irti asiayhteydestään. Jos kunnan suunnitelmassa tuen muodot oli kirjattu taulukkoon, kirjoitin taulukon auki, jotta Atlas-ohjelma pystyi koodaamaan tekstin.

Atlas- ohjelmassa aloitin analyysin aineiston koodaamisella. Tarkoitan koodaamisella yhden sanan tai lauseen mittaisia pätkiä aineistossa, joille annoin niitä kuvaavan koodin eli nimen. Esimerkiksi koodasin koodilla ”yleinen tuki” kaikki tämän sanaparin taivutusmuodot (esim. yleiseen tukeen, yleisessä tuessa). Jotkin koodit sisälsivät myös synonyymeja samasta käsitteestä. Esimerkiksi koodiin ”erityisopettaja” kuului kuusi tämän sanan synonyymiä. Joitakin koodeja löytyi yli sata ja toisia vain yksi. Koodeja löytyi myös perusteiden tekstistä, mutta poistin ne, jotta ne eivät vaikuta tuloksiin. Koodasin aineistosta tutkimuskysymyksiä kannalta tärkeimmät sanat tai lauseet, jotka antoivat vastauksia tutkimuskysymyksiin. Suunnitelmittain koodeja syntyi 65 – 178 kappaletta. Koodasin aineistosta myös mielenkiintoisia tai huomiota herättäviä lauseita, jotka erosivat muusta aineistosta.

Koodauksen jälkeen yhdistelin koodeja ja tein niistä yläluokkia. Yläluokat muodostuivat koodeista, jotka sisälsivät yhteisiä ominaisuuksia. Yläluokkia muodostui kahdeksan ja ne sisälsivät 4 - 16 koodia. Koodien jakautuminen yläluokkiin ja yläluokkien jakautuminen tutkimuskysymyksittäin on esitetty kuviossa 3. Suluissa oleva numero kertoo koodien määrän yläluokassa. Yläluokille annettiin niitä kuvaavat nimet. Kaikki koodit eivät sopineet mihinkään yläluokkaan, joten ne jäivät yksittäisiksi koodeiksi. Jotkin koodit sopivat kahteen eri yläluokkaan. Esimerkiksi koodi ”pedagoginen selvitys” kuuluu yläluokkaan ”erityinen tuki” ja ”lomakkeet” ja koodi ”yleinen tuki” kuuluu yläluokkiin ”yleinen tuki” ja ”kolmiportainen tuki”.



Kuvio 3. Analyysi Atlas-ohjelmalla.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsin vastauksia yläluokkien ”yleinen tuki” ”tehostettu tuki” ja ”erityinen tuki” avulla. Yläluokan avulla pystyin paikantamaan suunnitelmista kaikki kohdat, joissa puhuttiin näistä eri tuen tasoista. Yläluokkaan kuuluvien koodien avulla pystyin paikantamaan tarkemmin esimerkiksi ne keinot tai ajan määreet, joita tuen eri tasoilla käytettiin.

Toisen tutkimuskysymykseen etsin vastauksia yläluokkien ”erikoisuudet”, ”kolmiportainen tuki”, ”käsitteitä” ja ”lomakkeet” avulla. Paikansin aineistosta yleisesti kolmiportaiseen tukeen liittyvät määrittelyt ja käsitteet, joita tuesta käytettiin. Lisäksi paikansin kaikki ne kohdat, jotka olivat yläluokan ”erikoisuudet” alla. Erikoisuus yläluokkaan kuului asioita, jotka olin koodannut erikoisuuksiksi eli asioiksi, jotka nousivat erilaisina asioina esille suunnitelmista tai asioita, jotka mainittiin vain yhdessä tai muutamassa suunnitelmassa. ”Erikoisuudet” yläluokkaan kuului yhdeksän koodia, mutta valitsin tähän tutkimukseen vain mielestäni tärkeimmät asiat. Osasin myös odottaa, että tuen kirjaamismuodot vaihtelevat kunnissa, joten paikansin aineistosta kohdat, joissa puhuttiin eri tuen tasojen kirjaamistavoista ja erilaisista lomakkeista.



Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla käytin yläluokkia ”yleinen tuki”, ”tehostettu tuki”, ”erityinen tuki” ja ”keinot”. Paikansin aineistosta erikseen yläluokkien yleinen, tehostettu ja erityinen tuki osalta tuen ajallisuuteen, kirjaukseen ja keinoihin liittyvät koodit, koska näihin liittyviä koodeja löytyi kaikista näistä yläluokista. Erityisen tuen osalta paikansin myös päätöksiin, pidennettyyn oppivollisuuteen ja inklusioon/integraatioon liittyvät kohdat, koska ne nousivat esiin erityisen tuen kohdalla. Erityisen tuen yläluokassa oli myös puolet enemmän koodeja kuin yleisen ja tehostetun tuen yläluokissa, joka kertoo erityisen tuen kirjauksien laajuudesta kuntien suunnitelmissa. ”Keinot” yläluokkaan kuului yleisesti kaikki keinot, eli tukimuodot, joita tuen eri tasoilla käytettiin.

Vertailin kuntien suunnitelmia myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen malleihin, koska ne luovat pohjan kuntien omille kolmiportaisen tuen malleille. Käytän tulosten raportoinnissa aineistositaatteja, jotta lukija pystyy näkemään minkä perusteella olen tulkintaani tehnyt. Kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat on numeroitu koodausta varten ja suunnitelman numero näkyy suluissa jokaisen aineistositaatin jälkeen. Joistakin aineistositaateista olen poistanut osia, jotka eivät olleet merkityksellisiä tutkimuskysymyksen kannalta. Pois jätetyt osat on merkitty sulkeiden sisällä olevilla kolmella pisteellä (...). Poistin aineistositaateista myös kuntien nimet, jos niitä oli käytetty tekstin seassa. Pois jätetyt kuntien nimet on merkitty kolmella asteriskilla \*\*\*.

## 6 Tutkimustulokset ja niiden tarkastelua

Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa on tällä hetkellä hyvin moninaista. Yli puolet Suomen kunnista käyttää kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksessa, vaikka valtakunnalliset ohjeet ja määritelmät puuttuvat. Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan se mitä tehostetulla ja erityisellä tuella varhaislapsuudessa ylipäätään tarkoitetaan ja kuka sitä voi saada on hämärän peitossa. Tämä tuli selvästi esille myös tässä tutkimuksessa.

Ensimmäisessä alaluvussa käsittelemme sitä, miten kunnat ovat määritelleet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen omissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan. Toisessa alaluvussa keskitymme tarkastelemaan miten kunnat ovat muokanneet kolmiportaisen tuen mallia omissa suunnitelmissaan ja minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kolmiportaisen tuen kirjauksissa esiintyi. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen jokoista tuen tasoa erikseen ja etsin eroja ja yhtäläisyyksiä tuen järjestämisestä eri tuen tasoilla.

### 6.1 Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen määritelmät kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa

Yleinen tuki määriteltiin kaikissa mukana olleissa suunnitelmissa samansuuntaisesti. Yleisen tuen määriteltiin olevan osa laadukasta varhaiskasvatusta ja kuuluvan kaikille lapsille. Sen ajateltiin toteutuvan lapsen omassa varhaiskasvatuserymässä osana arkea. Yleisen tuen menetelmät koskivat usein koko lapsiryhmää ja olivat hyödyllisiä kaikille lapsille. Kuitenkin myös yksilöllisten tarpeiden huomiointi otettiin esille. Yleisen tuen tasolla suunnitelmissa korostuivat yksittäiset tukimuodot ja tuen tarpeeseen vastaaminen heti tuen tarpeen ilmetessä. Tuen tarpeen ajateltiin olevan lyhytaikaista tai vähäistä.

\*\*\* varhaiskasvatuksessa lapsen yleisen tuen järjestäminen on osa laadukasta varhaiskasvatusta.(...) Lapselle annettava tuki on lyhytkestoista ja/tai yksittäisiä tukitoimia arjessa, joka kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (V8)

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen. Tuki rakennetaan lapsikohtaisesti ja sitä muutetaan joustavasti lapsen kokonaistilanteen

vaatimalla tavalla yhteistyössä lapsen ja tämän huoltajien kanssa. Yleinen tuki voidaan rakentaa myös ryhmäkohtaisesti, jolloin tuen muodot ovat enemmän yhteisöllisiä ratkaisuja. (V2)

Yleinen tuki on jokapäiväistä lapsen yksilöllisiä tarpeita huomioivaa pedagogista toimintaa. Yleisen tuen menetelmät ovat lapsen kehitystä yleisesti tukevia ja kaikille lapsille hyödyllisiä. (V4)

Tehostetun tuen määritelmät noudattivat melko samanlaista linjaa suunnitelmien välillä. Suunnitelmien mukaan tehostettu tuki otettiin käyttöön, kun yleinen tuki ei ollut riittävää. Tehostetussa tuessa lapsi tarvitsi useita tuen muotoja samanaikaisesti ja/tai tuki oli säännöllistä. Kuudessa suunnitelmassa mainittiin, että käytössä oli useita tuen muotoja ja seitsemässä mainittiin tuen olevan säännöllistä. Viidessä suunnitelmassa mainittiin tehostetun tuen otettavan käyttöön, kun yleinen tuki ei riitä.

Tehostettu tuki on säännöllistä ja siinä hyödynnetään samanaikaisesti eri tuki muotoja. (V10)

Mikäli todetaan, että yleisessä tuessa annettu lyhytkestoinen tuki tai yksittäiset tukitoimet eivät riitä, siirrytään tehostettuun tukeen. (V8)

Lapsi siirretään tehostetun tuen piiriin, jos hänen arvioidaan tarvitsevan pitkäaikaista ja säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tuen muotoja. (V2)

E erityisen tuen määritelmät vaihtelivat eniten suunnitelmien välillä. Kuitenkin erityisen tuen määriteltiin olevan kokoaikaista tai jatkuvaa, yksilöllistä ja suunnitelmallista tukea. Yksilöllisyys erityisen tuen aikana mainittiin kahdeksassa ja suunnitelmallisuus neljässä suunnitelmassa.

E erityinen tuki tulee kysymykseen silloin, kun lapsi tarvitsee vahvaa kokoaikaista ja laajaa-alaista tukea. (V1)

E erityinen tuki on tehostettua tukea vahvempaa lapsen yksilöllistä ja suunnitelmallista tukemista ja ohjausta. (V4)

Kun tuen tarve johtuu lapsen vaikeasta vammasta, sairaudesta, kehityksen viivästyästä tai sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvästä tuen tarpeesta, tarvitsee lapsi yleensä kokoaikaista, jatkuvaa ja yksilöllistä tukea. (V8)

E erityisen tuen kirjauksissa suunnitelmissa keskityttiin enemmän byrokraattisiin asioihin kuin tuen käytännön järjestelyihin. Kuntien suunnitelmissa huomionar-

voista oli se, että kriteerit erityisen tuen antamiseen tuli olla erittäin pätevät. Kuntien kriteerit erityisen tuen antamiseen on esitetty kuviossa 4. Myös Vainikainen ym. (2018) toteavat selvityksessään, että erityisen tuen myöntämisen käytännöt vaihtelivat kunnittain ja osassa kunnista tuen myöntäminen oli hyvin monivaiheista. Tämän tutkimuksen mukaan kahdessa kunnassa toivottiin psykologinen tai lääketieteellinen (tai muun asiantuntijan) arvio/lausunto, ennen erityiseen tukeen siirtämistä. Kahden kunnan suunnitelman mukaan, lapsella pitää pääsääntöisesti olla päätös pidentämisestä oppivelvollisuudesta, jotta lapsi voi saada erityistä tukea. Kahden kunnan suunnitelman mukaan lapsi saa erityistä tukea, jos lapsella on kehitysviivästymää, monivammaisuutta, kehitysvamma tai sairaus. Kaksi kuntaa oli suunnitelmassaan yhdistänyt näitä kahta edellistä kriteeriä. Näiden kahden suunnitelman mukaan lapsella tuli pääsääntöisesti olla päätös pidentämisestä oppivelvollisuudesta ja/tai asiantuntijan lausunto/ vaikeavammaisuutta. Muuten erityistä tukea ei varhaiskasvatuksessa näiden suunnitelmien mukaan pääsääntöisesti annettu. Sitä, mitä ”pääsääntöisesti” tarkoittaa, kunnat eivät suunnitelmissaan määritelleet. Yhden suunnitelman mukaan lapsi oli oikeutettu erityiseen tukeen, jos tehostettu tuki ei riitä tai kun lapsen haasteet oli tutkittu ja hänellä oli todettu erityisen tuen tarve. Yksi kunta ei määritellyt millään lailla suunnitelmassaan, milloin lapsi oli oikeutettu erityiseen tukeen.

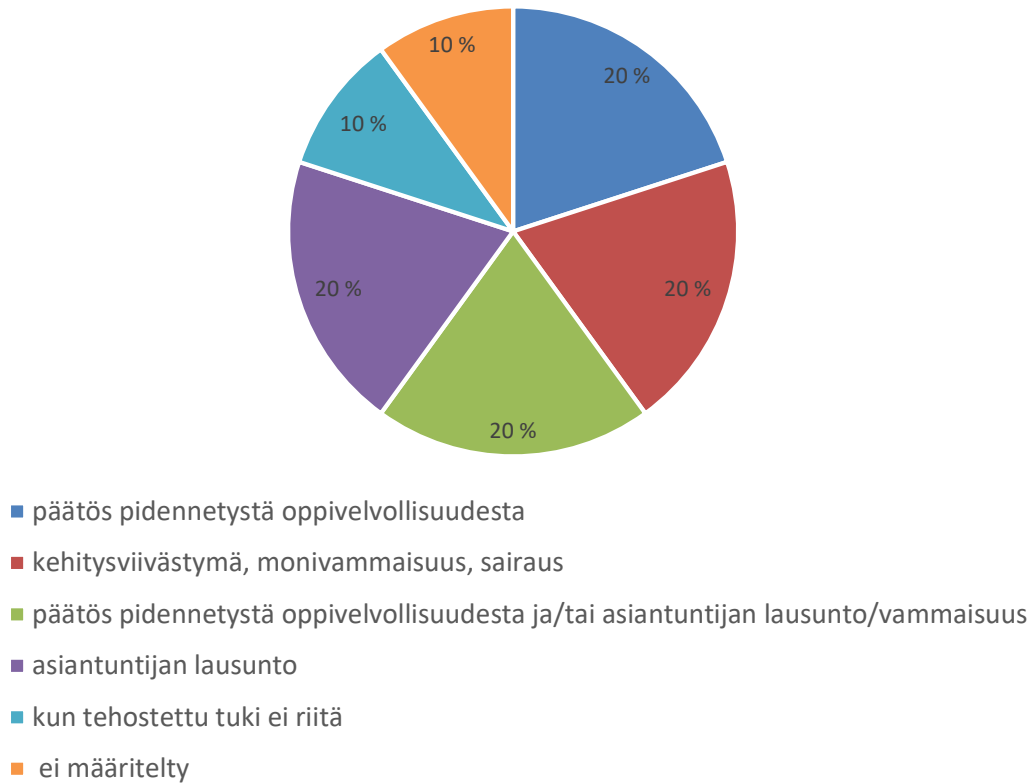
\*\*\* toivotaan psykologinen tai lääketieteellinen arvio lapsen erityisen tuen tarpeesta ennen erityiseen tukeen siirtymistä. (V6)

Erityisen tuen päätökset koskevat pääsääntöisesti pidentetyn oppivelvollisuuden päätöksen saaneita lapsia. (V10)

(erityinen tuki) koskee lähinnä vaikeavammaisia ja/tai pidentetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvia lapsia. (V2)

Tämän tuen piiriin kuuluvalla lapsella on yleensä laaja-alainen kehitysviivästymä, kehitysvamma tai he ovat vaikeasti monivammaisia. (V4)

Lapsen saama tehostettu tuki ei riitä tai lapsen haasteet tutkittu ja todettu erityisen tuen tarve. (V5)



Kuvio 4. Erityisen tuen kriteerit kuntien varhaiskasvatussuunnitelmien mukaan.

Yhteenvedona voidaan todeta, että kunnat olivat suunnitelmissaan määritelleet yleisen ja tehostetun tuen hyvin samansuuntaisesti. Määritelmät olivat linjassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa ja kuntien suunnitelmat sisälsivät hyvin samantapaisia lauseita kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Yhteneväisyyksiä myös esi- tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa löytyi erityisesti yleisen ja tehostetun tuen tasoilta. Erityisen tuen osalta määritelmät vaihtelivat erityisesti sen suhteen, millaisissa tapauksissa erityistä tukea annettiin. Suunnitelmien mukaan lapsi voi saada erityistä tukea varhaiskasvatuksessa pääsääntöisesti vain, jos hänellä on päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta, asiantuntijan suositus tai lausunto erityisen tuen tarpeesta tai hän on vaikeasti vammainen. Kaikki kunnat eivät olleet määritelleet suunnitelmissaan, milloin lapsi voi saada erityistä tukea.

## 6.2 Kolmiportaisen tuen malli kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa

Käytän käsitettä kolmiportainen tuki, vaikka kaikki kunnat eivät maininneet sitä omassa suunnitelmassaan. Kahdessa suunnitelmassa ei puhuttu kolmiportaisesta tuesta, mutta niissä oli kuitenkin eritelty yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmiportaisen tuen malli ja sen rakenne noudatti samaa linjaa kaikissa suunnitelmissa. Kaikissa suunnitelmissa tuen tasot oli eritelty ja määritelty. Kuusi kuntaa oli käyttänyt taulukoita tai kuvia havainnollistamaan kolmiportaisuutta suunnitelmissaan. Toisissa suunnitelmissa tuen määritelmät ja toteutustavat olivat tarkkoja ja käytännönläheisiä, kun taas toisissa ne jäivät maininnan tasolle. Sillä minkä kokoinen kunta oli asukasluvultaan, ei ollut merkitystä siihen, miten tarkasti tai epätarkasti tuki oli suunnitelmaan kirjattu.

Yhtä kuntaa lukuun ottamatta, kaikki kunnat olivat rakentaneet paikallisen varhaiskasvatussuunnitelmansa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tekstin pohjalle. Suunnitelmissa oli mukana perusteiden teksti kokonaisuudessaan ja sen jälkeen kunnan omat paikallisesti päätettävät asiat. Kunnilla oli kuitenkin erilaisia tapoja kirjata paikallisesti päätettäviä asioita tuesta omiin suunnitelmiinsa. Osa kunnista pääasiassa toisti perusteiden tai esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien tekstiä, joko omin sanoin tai lähes suorina lainauksina. Osa kunnista oli suunnitelmassaan keskittynyt enemmän perusteiden täydentämiseen.

Kaikkia suunnitelmia yhdistäviä koodeja löytyi yhdeksän. Nämä koodit löytyivät jokaisesta suunnitelmasta: erityisopettaja, erityinen tuki, tehostettu tuki, tuen tarve, varhaiskasvatussuunnitelma, yleinen tuki, pidennetty oppivelvollisuus, avustaja ja monialainen yhteistyö. Koodit on lueteltu esiintymismäärän mukaan suurimmasta pienimpään. Kaikista yleisin koodi koko aineistossa oli ”erityisopettaja”, jonka koodeja löytyi 138. Tämä koodi sisälsi kaikki erityisopettajaa tarkoittavat käsitteet aineistossa (veo, elto, varhaiserityisopettaja, erityisopettaja, erityislastentarhanopettaja, resurssi erityisopettaja) ja käsitteiden suuren määrän takia koodi nousi yleisimmäksi koodiksi. ”Erityinen tuki” -koodeja löytyi 111 ja tämä koodi sisälsi kaikki sanaparin ”erityinen tuki” taivutusmuodot.

Kaikissa suunnitelmissa mainittiin tukitoimina henkilökohtaiset tai ryhmäkohtaiset avustajat ja erityisopettajan konsultaatio tai tuki niin lapselle kuin ryhmän henkilöstölle. Tämä on linjassa myös Eskelisen & Hjeltin (2017) tekemän selvityksen mukaan, jossa selvisi, että vastaajien mukaan erityisopettajan konsultaatio oli eniten käytetty tukimuoto varhaiskasvatuksessa. Seuraavaksi käytetyimmät tukimuodot olivat ryhmäkohtainen ja henkilökohtainen avustaja. Myös Vainikaisen ym. (2018) mukaan erityisopettajan konsultaatio oli käytetyin tukimuoto pedagogisten tukimuotojen ohella. Toisaalta Repo ym. (2019) ovat arvioinnissaan selvittäneet, että tuen järjestämisen osalta löytyi puutteita erityisopettajien saamisessa. Varhaiskasvatuslain mukaan *”Kunnan käytettävissä on oltava varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja.”* (540/2018, 25 §). Laissa ei kuitenkaan määritellä kuinka monen lapsen tuesta yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi vastata.

Neljän kunnan suunnitelmassa tuesta käytettiin nimitystä ”kasvun ja oppimisen tuki”, joka on käytössä esiopetuksessa. Kolme näistä kunnista oli asukasluvultaan pieniä. Muut kunnat käyttivät suunnitelmissaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista nimitystä ”kehityksen ja oppimisen tuki”. Tämä tulos on linjassa Vainikaisen ym. (2018) selvityksen kanssa, jonka mukaan kunnat käyttivät vaihtelevaa tuen käsitteistöä. Heidän mukaansa käsitteistön kirjava käyttö voi johtaa erilaisiin tulkintoihin tuen muodoista ja toimenpiteistä. Kolmessa suunnitelmassa mainittiin, että esiopetuksen kolmiportaisen tuen mallia käytetään sellaisenaan tai sovellettuna varhaiskasvatuksessa. Näissä suunnitelmissa tuesta käytettiin myös samaa nimitystä kuin esiopetuksessa. Kolmiportaisen tuen käyttöönottoa oli myös perusteltu. Perusteluja olivat tuen yhdenmukaistaminen ja samansuuntainen tuen määrittely esi- ja perusopetuksen kanssa. Myös sujuva jatkumo esiopetukseen otettiin esille.

Lapsen siirtymisen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen tulee olla sujuva jatkumo, joten varhaiskasvatuksessakin otetaan käyttöön kolmiportainen tuki. (V4)

(...) kasvun ja oppimisen kolmiportaista tukea sovelletaan esiopetuksessa olevien lasten lisäksi myös nuorempiin varhaiskasvatuksessa oleviin lapsiin. Näin koko varhaiskasvatuksessa tuen määrittely toteutuu samansuuntaisesti. (V6)

Vain yhden kunnan suunnitelmassa otettiin esille niin sanottu tuen tarpeen toinen puoli, eli lahjakkuuden tukeminen. Tätä tuen toista puolta ei huomioida myöskään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.

Lapsi voi tarvita tukea myös kaksikielisyyteen kasvamisessa tai lahjakkuuden vahvistamisessa. (V1)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee, mitä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee kirjata, mikäli lapsella on tuen tarvetta (Opetushallitus, 2018, s. 52). Kuntien suunnitelmista käy ilmi, että kunnat olivat kuitenkin ottaneet käyttöönsä myös muita asiakirjoja tuen suunnitteluun. Suunnitelmien mukaan kunnissa käytettiin joko esi- ja perusopetuksessa käytössä olevia pedagogista arviota tai selvitystä tai muita lomakkeita tuen kirjaamiseen. (esim. pedagoginen kokonaissuunnitelma, tehostetun tuen suunnitelma). Jopa kahdeksan kuntaa mainitsi pedagogisen arvion suunnitelmassaan ja seitsemän kuntaa pedagogisen selvityksen. Tarkempi tarkastelu kuitenkin osoitti, että vain viisi kuntaa kirjoitti pedagogisen arvion ja neljä kuntaa pedagogisen selvityksen varhaiskasvatuksessa paikallisen suunnitelman mukaan. Muiden kuntien osalta pedagoginen arvio tai selvitys mainittiin tehtävän esiopetuksessa tai esiopetusta varten tai se jäi vain epäselväksi maininnaksi. Pedagogisen arvion tai selvityksen sisältöä ei juurikaan avattu suunnitelmissa (muutamaa kuntaa lukuun ottamatta), joten niiden sisältö ja käyttö jäi monen kunnan osalta epäselväksi.

Tämän tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksessa ei ole yhdenmukaista käsitystä siitä, mihin lapsen tarvitsema tuki kirjataan ja mitä tuesta tulisi kirjata. Heiskanen (2019) on tuoreessa väitöskirjassaan tutkinut varhaiskasvatuksen pedagogisia asiakirjoja ja todennut, etteivät asiakirjat täytä niiden lakisääteistä tehtävää. Tutkimuksessa oli mukana asiakirjoja niin kolmiportaista tukea käyttävistä kunnista kuin kunnista, joissa kolmiportainen tuki ei ole käytössä. Tuen menetelmiä on asiakirjoihin kirjoitettu vähän ja lapset nähdään ongelmakeskeisestä näkökulmasta. Vanhempien ja lasten osallisuus toteutuu huonosti ja ammattilaisten vastuut jäävät kirjaamatta. Asiakirjat eivät luo pohjaa lapsen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen vaan jäävät enemmän lasten luokittelun välineiksi. (Heiskanen, 2019, s. 1, 80-81.)



Kolmen kunnan suunnitelmassa mainittiin, että lapsi osallistuu tuen suunnitteluun huomioiden lapsen ikä ja kehitystaso. Toisaalta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sanotaan, että lapsi osallistuu tuen suunnitteluun tarkoituksenmukaisella tavalla (Opetushallitus, 2018, s. 50), joten kaikki kunnat eivät varmasti tästä syystä enää toista sitä omista teksteistään. Yhden kunnan suunnitelmassa lapsen osallistumista korostettiin jokaisella tuen tasolla ja lisäksi mainittiin lapsen omien mielipiteiden, kokemusten ja ajatusten tärkeys tuen suunnittelussa.

Tällöin lapsen omien kokemusten ja ajatusten kuuleminen ja huomioon ottaminen on tärkeää. (V2)

Kaksi kuntaa mainitsi suunnitelmassaan, että lapsi oli oikeutettu saamaan tukea, vaikka vanhemmat eivät sitoutuisikaan yhteistyöhön. Tämä täysin sama lause löytyy myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (kts. Opetushallitus, 2018, s. 51), joten todennäköisesti tästä syystä kaikki kunnat eivät toistaneet sitä omassa suunnitelmassaan. Tämä myös esimerkkinä siitä, että useat kunnat olivat kopioineet varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tai esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien tekstiä lähes sellaisenaan.

Varhaiskasvatuksessa lapsi saa tarvitsemaansa kehityksen ja oppimisen tukea etunsa mukaisesti, vaikka huoltajat eivät sitoutuisikaan yhteistyöhön. (V8)

Varhaiskasvatuksessa lapsi saa tarvitsemansa kehityksen ja oppimisen tuen, vaikka huoltajat eivät sitoutuisikaan yhteistyöhön. (V4)

Yleisesti suunnitelmista näkyi se, ettei valtakunnallisia ohjeistuksia kolmiportaiseen tukeen varhaiskasvatuksessa ole. Kunnat käyttivät suunnitelmissaan tuesta eri nimityksiä ja painottivat eri asioita. Tuen kirjaamiskäytännöt vaihtelivat suunnitelmien välillä ja epäselvyyttä siitä, mihin tuki kirjataan, oli löydettävissä. Kuitenkin yhtäläisyyksiä suunnitelmien välillä oli myös havaittavissa. Kunnat olivat todennäköisesti ottaneet mallia esiopetuksen kolmiportaisen tuen mallista ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, ja se näkyi tietynlaisena yhdenmukaisuutena ja perusteiden tekstien toistamisena suunnitelmissa.

### **6.3 Erot ja yhtäläisyydet kuntien välillä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilla**

Seuraavaksi esittelen minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kuntien kolmiportaisen tuen malleista oli löydettävissä. Raportoin tulokset tukimuodoittain eli minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kuntien väliltä löytyi yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilta.

#### **6.3.1 Yleinen tuki**

Yleisen tuen kirjaukset noudattivat samanlaista linjaa kaikissa mukana olleissa suunnitelmissa. Hieman eroja löytyi siitä, kuinka pitkäaikaista tai jatkuvaa yleinen tuki voi olla ja koskiko tuki yksittäistä lasta vai koko lapsiryhmää. Toisissa suunnitelmissa sanottiin yleisen tuen olevan lyhytaikaista, tilapäistä tai yksittäisiä tukitoimia arjessa, kun taas toisissa suunnitelmissa yleisen tuen ajateltiin olevan jokapäiväistä kasvatus- tai pedagogista toimintaa. Yhdessä suunnitelmassa sen todettiin olevan lyhytaikaista tai jatkuvampaa. Kunnat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että lapsen saama yleinen tuki kirjataan lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Lapselle annettava tuki on lyhytkestoista ja/tai yksittäisiä tukitoimia arjessa, joka kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (V8)

Yleinen tuki on jokapäiväistä lapsen yksilöllisiä tarpeita huomioivaa pedagogista toimintaa....Tuen tarve voi olla joko lyhytaikaista tai jatkuvampaa. (V4)

Tuen tarve lyhytaikainen ja tilapäinen, ja on mahdollista toteuttaa erityisopettajan konsultaation avulla muun toiminnan yhteydessä. (V5)

Yleisen tuen keinoja oli lueteltu kaikissa (lukuun ottamatta yhtä kuntaa) suunnitelmissa paljon. Yleisiä yleisen tuen keinoja suunnitelmissa olivat toiminnan (päivä- ja viikkorytmin) strukturoiminen ja kuvittaminen, oppimisympäristön muokkaaminen, pienryhmätoiminta, lapsen ohjaus ja kuvatuki. Myös puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot nostettiin esille kahdessa suunnitelmassa.

#### Tukimuodot:

- yhteistyö lapsen ja huoltajan kanssa
- oppimisympäristöjen muokkaaminen
- selkeä päiväjärjestys ja päivittäisten toimintojen rytmittäminen
- joustavat ryhmittelyt
- lapsikohtainen ohjaaminen
- sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden antama ohjaus ja konsultaatio
- varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoiva tuki (V8)

#### Tukimenetelmiä ryhmässä:

- selkeä struktuuri (säännöllinen viikko- ja päiväjärjestys)
- kuvatuki (esim. päiväjärjestys, ensin-sitten-sen jälkeen)
- toimintajärjestys, kuvitetut tilat toimintaa ohjaamaan),
- tukiviittomat
- siirtymiset pienryhmissä esim. ulos ja sisään siirryttäessä
- toiminnat ja leikki pienryhmissä vuorottelua hyväksikäyttäen (esim. toiset ulkona, toiset sisällä)
- oppimisympäristön muokkaaminen helposti käytettäväksi ja tarpeita vastaavaksi
- S2 -toiminta lapsille, joilla suomi on toinen kieli
- tuen tarpeen arviointi tiimipalaverissa ja vasukeskustelussa, mahd. myös lapsiperheissä (V3)

### 6.3.2 Tehostettu tuki

Myös tehostetun tuen kirjaukset noudattivat hyvin samalaista linjaa kuntien välillä. Tehostetun tuen ajateltiin kuntien suunnitelmien mukaan olevan säännöllistä, pidempiaikaista ja/tai päivittäistä. Se oli enemmän, yksilöllisempää, vahvempaa, laajempaa ja/tai tiiviimpää kuin yleinen tuki. Yhdessä suunnitelmassa sanottiin, että tehostettu tuki voi olla vahvaa tilapäistä tukea tai lievempää, mutta jatkuvaa tuen tarvetta. Erityisopettajan mukana olo korostui tehostetun tuen taalla lähes kaikissa suunnitelmissa. Samoin huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö.

Erityisopettajan palvelut käytössä sekä konsultatiivisesti että tarvittaessa jaksotain (osa-aikaisena erityisopetuksena). Tiivistetty yhteistyö vanhempien kanssa. (V5)

Lapsen tehostetun tuen tarve arvioidaan yhteistyössä huoltajan kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on käynnistää prosessi tehostetun tuen järjestämiseksi. Konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja ohjaa ja konsultoi tehostetun tuen aloittamista. (V10)

Eroja kuntien väliltä löytyi tuen kirjaamiskäytännöissä. Kahdessa suunnitelmassa lapsen tehostetun tuen tarpeet kirjattiin vain lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Kolmessa suunnitelmassa tuen tarve kirjattiin varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi myös pedagogiseen arvioon tai muuhun lomakkeeseen kuten pedagoginen tuen arvio tai tehostetun tuen suunnitelma. Monen suunnitelman osalta jäi myös epäselväksi, mihin lapsen saama tuki kirjataan tai kunnat käyttivät lomakkeille montaa eri nimeä kuten alla olevasta viimeisestä aineistoesimerkistä käy ilmi. Epäselväksi jäi myös se, mikä tehtävä pedagogisella arvioilla oli. Kahdessa suunnitelmassa mainittiin, että pedagoginen arvio tehdään, jos lapsi tarvitsee tehostettua tukea esikoulussa.

(...) varhaiskasvatukseen osallistuvilla lapsilla laaditaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, joka sisältää tarvittaessa tehostetun tuen suunnitelman. (V10)

Lapsen tehostettu tuki suunnitellaan kokonaisuutena ja se perustuu pedagogiseen arvioon, joka tehdään varhaiseryisopettajan johdolla yhteistyössä huoltajien ja monialaisen työryhmän kanssa. Lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma yhteistyössä lasten huoltajien, henkilöstön ja tarvittavien asiantuntijoiden kanssa. Tehostettu tuki varhaiskasvatuksessa järjestetään lapselle tehtävän Vasan mukaisesti. (V1)

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja ryhmän henkilöstö yhdessä huoltajien kanssa laatii pedagogisen arvon. (...) Tuen muodoista sovitaan yhdessä huoltajien, kasvatushenkilöstön, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja mahdollisten muiden asiantuntijoiden kanssa. Sovitut asiat kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (...) Jos lapsen tilanteessa tapahtuu muutoksia, tehostetun tuen suunnitelmaa tarkistetaan vastaamaan lapsen tuen tarvetta. (V4)

Tehostetun tuen keinoja oli kirjattu runsaasti tai hyvin niukasti suunnitelmiin. Toiset kunnat olivat luetelleet kaikki tuen keinot, kun taas toiset mainitsivat vain, että käytössä oli rakenteellisia ja pedagogisia tuen muotoja. Tuen keinot vaihtelivat enemmän kuntien välillä kuin yleisen tuen keinot. Vain kolmessa suunnitelmassa mainittiin, että tehostetun tuen tasolla oli käytössä myös kaikki yleisen tuen keinot. Muiden suunnitelmien osalta jäi epäselväksi, kuuluiko tehostettuun tukeen myös yleisen tuen keinot, vai vain ne keinot, jotka oli lueteltu tehostetun tuen kohdalla. Yleisiä tehostetun tuen keinoja suunnitelmissa olivat muun muassa apuvälineet, kommunikointia tukevat järjestelyt (kuvat, tukiviittomat, kommunikatiokansio), pienryhmät ja erityisopettajan ohjaus tai tuki. Kuudessa suunnitel-

massa mainittiin yhtenä tehostetun tuen muotona avustaja- tai ryhmäavustajapalvelut. Myös lapsiryhmän pienentäminen tai kaksipaikkaisuus mainittiin kahdessa suunnitelmassa.

Tehostettu tuki sisältää erityispedagogisia menetelmiä ja rakenteellisia tukitoimia, joita ovat esimerkiksi lapsiryhmän pienentäminen, ryhmäavustaja, apuvälineiden ja tukiviittomien käyttö. (V1)

Tukimenetelmiä edellisten lisäksi:

- veon säännöllinen tuki toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa esim. rinnakkaisohjaus, pienryhmät, yksilötuokioto, materiaalin ja välineitten hankinta.
- Ryhmäavustaja, jota elto ohjaa.
- Ryhmän pienennys (kertoimet).
- Yksilöllinen toiminnan strukturointi esim. kuvallinen päivä- ja toimintajärjestys, kuvakommunikaatio/tukiviittomat vuorovaikutuksen välineenä
- Säännöllinen, päivittäinen pienryhmätoiminta (esim. leikki, askartelut ym. pöytätyöskentely, siirtymiset), ryhmät kiinteät, joissa huomioitu mm. suhdeluvun kertoimet eli ns. kahdenpaikkalaiset.
- Menetelmälliset pienryhmät veon ja henkilökunnan ohjaamina.
- Yhteistyö muiden lapsen kanssa toimivien asiantuntijoiden kanssa (terapeutit, kuntoutusohjaajat) (V3)

Tehostetun tuen aikana lapsi saa aiempaa yksilöllisempää tukea niin pitkään kuin se on tarpeen. Tehostetun tuen aikana ovat käytössä kaikki yleisen tuen muodot, mutta niitä kohdennetaan tarkemmin ja henkilökohtaisemmin päivän eri toimintojen aikana. (V7)

### 6.3.3 Erityinen tuki

Kunnat olivat määritelleet suunnitelmissaan erityisen tuen olevan pitkäaikaista, jatkuvaa ja/tai kokoaikaista. Erityisen tuen osalta löytyi enemmän eroja kuntien väliltä kuin yleisen ja tehostetun tuen osalta. Erityisen tuen määritelmät noudattivat samanlaista linjaa, mutta kirjaamiskäytännöt, päätösten tekeminen ja tuen saamisen kriteerit vaihtelivat kuntien välillä.

Erityisen tuen kohdalla tuen kirjaamiskäytännöt vaihtelivat kuntien suunnitelmien välillä. Lapsen saama erityinen tuki voitiin kirjata lapsen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi pedagogiseen selvitykseen tai muuhun lomakkeeseen. Viiden suunnitelman mukaan erityinen tuki kirjattiin vain lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Kolmen suunnitelman mukaan tehtiin pedagoginen selvitys, kun lapsi tarvitsi erityistä tukea. Yhdessä suunnitelmassa mainittiin, että pedagoginen selvitys tehtiin, jos lapsi tarvitsee erityistä tukea esiopetuksessa. Yhden kunnan

suunnitelman mukaan lapselle tehtiin lausunto erityisen tuen tarpeesta tai pedagoginen selvitys. Myös se kuka pedagogisen selvityksen tai varhaiskasvatussuunnitelman kirjasi, vaihteli kuntien välillä. Pedagogisen selvityksen kirjasi joko varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja tai nämä kaksi yhdessä.

Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laaditaan varhais erityisopettajan johdolla henkilökohtainen Vasu, pedagoginen kokonaissuunnitelma, johon kirjataan lapsen vahvuudet, oppimisen pulmat, tarvittavat tukitoimet sekä yhteistyökumppanit (V1)

Ennen erityiseen tukeen siirtämistä tehdään pedagoginen selvitys. Sen tekemisestä vastaa varhaiskasvatuksen erityisopettaja yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan ja huoltajien kanssa. (V4)

Lapselle annettava erityinen tuki määritellään tarkemmin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lastentarhanopettaja vastaa tukitoimien toteuttamisesta ja kirjaamisesta erityisopettajan tuella. (V2)

Erityisen tuen menetelmissä ja keinoissa korostuivat yksilölliset menetelmät, henkilökohtainen tuki ja suunnitelmallisuus. Myös erityisopettajan konsultaatio ja tuki niin lapselle kuin henkilökunnalle korostuivat. Kaikki kunnat eivät olleet eritelleet suunnitelmissaan erityisen tuen keinoja erikseen vaan mainitsivat käytössä olevat kaikki yleisen ja tehostetun tuen keinot ja lisäsivät näihin vain erityisessä tuessa käytössä olevia menetelmiä.

Erityisen tuen järjestämisessä tarjotaan useimmiten useita ja samanaikaisia tukitoimia esimerkiksi ryhmäavustaja, apuvälineitä, vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä. (V1)

Tällöin lasta tuetaan ensisijaisesti erityispedagogisilla menetelmillä sekä rakenteellisilla tukitoimilla, myös muut tehostetun ja yleisen tuen menetelmät ovat käytössä. (V2)

Edellisten lisäksi: henkilökohtainen ohjaaja tai ryhmäavustaja. Yksilöllinen erityispedagoginen tuki ja toiminta suunnitelmallista ja systemaattista, yksilöidyt materiaalit ja välineet. (V3)

Erityisen tuen aikana lapsi saa pitkäkestoisesti ja laaja-alaisesti tarkkaan yksilöllisesti suunniteltua tukea. Lapsi tarvitsee päivän eri toiminnoissa usein henkilökohtaista apua ja tukea. (V7)

Erityisen tuen kirjauksissa korostuivat päätöksiin liittyvät asiat. Erityisen tuen kohdalla kunnat kertoivat suunnitelmissaan, kuka ja miten erityisen tuen päätökset

tai päätökset pidennetystä oppivelvollisuudesta tehtiin. Se kuka päätöksen erityisestä tuesta teki, vaihteli hyvin paljon kunnittain. Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksen mukaan kolmasosa kunnista teki hallinnollisen päätöksen erityisen tuen toteuttamisesta. Kun vastaajilta kysyttiin kokevatko he hallinnollisen päätöksen teon tärkeäksi, mielipiteet jakautuivat tasan. Toisaalta päätöksen teon koettiin takaavan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumista, mutta toisaalta sen nähtiin leimaavan lasta ja hankaloittavan tuen saamista. (Eskelinen & Hjelt, 2017.) Tämän tutkimuksen mukaan neljä kuntaa teki hallinnollisen päätöksen erityisestä tuesta. Suunnitelmien mukaan hallinnollisen päätöksen erityisestä tuesta voi tehdä sivistystoimen tai sivistys- ja hyvinvointijohtaja, palvelupäällikkö tai varhaiskasvatuspäällikkö. Yhden suunnitelman mukaan varhaiskasvatuksen opettaja kirjasi erityisen tuen aloittamisen ja yhden suunnitelman mukaan lapsi siirrettiin erityiseen tukeen monialaisen yhteistyön kautta. Kolme kuntaa eivät maininneet suunnitelmassaan mitään päätösten tekemisestä ja yhden kunnan suunnitelmassa mainittiin vain, että päätös tehdään.

Erityisen tuen päätöksen tekee sivistystoimenjohtaja erityisen tuen esityksen perusteella, jonka liitteinä ovat pedagoginen selvitys ja asiantuntijan suositus erityisen tuen tarpeesta. (V6)

Palvelupäällikkö tekee lapselle erityisen tuen päätöksen pedagogiseen selvitykseen sekä mahdolliseen asiantuntijalausuntoon perustuen. (V9)

Pidennetyn oppivelvollisuuden päätöksen myötä valmistellaan erityisen tuen päätös, ja tämän päätöksen tekee tulosyksikön varhaiskasvatuspäällikkö. (V10)

Varhaiskasvatuksen opettaja kirjaa erityisen tuen aloittamisen sekä lapsen tarvitseman tuen ja tukitoimenpiteet lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (V8)

Lapsi siirretään erityisen tuen piiriin monialaisena yhteistyönä tehtyjen asiantuntija-arvioiden ja keskustelun pohjalta. (V2)

Erityisen tuen kohdalla suunnitelmissa nostettiin esille myös inklusio ja/tai integraatio. Erityistä tukea voitiin suunnitelmien mukaan antaa lapsen omassa päiväkotiryhmässä inklusioperiaatteen mukaan tai lapsi voitiin integroida normaali-ryhmään. Myös integroituja erityisryhmiä oli tarjolla jopa kuudessa kunnassa suunnitelmien mukaan.

\*\*\* lapsen tarvitsema tuki pyritään järjestämään inklusiivisesti hänen omassa varhaiskasvatuspaikassaan. (V10)

Erityistä tukea saavat lapset integroidaan normaaliryhmään ja heillä voi olla henkilökohtainen ohjaaja/ryhmäohjaaja. (V4)

Erityinen tuki järjestetään aina integraatioperiaatteen mukaisesti. (V5)

\*\*\* on joidenkin päiväkotien yhteydessä integroitu erityisryhmä, jossa lapsen on mahdollista saada erityistä tukea osa- tai kokoaikaisesti. (V7)

Moni kunta käytti suunnitelmansa mukaan integrointia erityisen tuen lasten osalta, vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatus toteutetaan inklusion periaatteiden mukaan (Opetushallitus, 2018, s. 49). Inklusiolla tarkoitetaan kaikille yhteistä varhaiskasvatusta, jossa lapsen tarvitsema tuki tuodaan lapsen luokse hänen omaan varhaiskasvatusryhmäänsä (Viitala, 2018, s. 55), eikä päinvastoin lasta viedä tuen luokse. Tästä huolimatta kuudessa suunnitelmassa mainittiin käytössä olevan integroitu erityisryhmä, tai erityinen tuki järjestettiin integraatioperiaatteen mukaan. Kahdessa suunnitelmassa sanottiin kunnan pyrkivän tai kehittävän varhaiskasvatusta inklusiiviseen suuntaan, mutta kuitenkin molemmissa kunnissa oli käytössä integroitu erityisryhmä. Tämä tulos on ristiriidassa Vainikaisen ym. (2018, s. 17,19) tekemän selvityksen mukaan, jossa selvisi, että integroituja erityisryhmiä ei juuri käytetä varhaiskasvatuksen tukimuotona.

Erityisen tuen osalta suunnitelmista löytyi myös lauseita, jotka jättivät pohtimaan, toteutuuko erityinen tuki varhaiskasvatuksessa ollenkaan, vai siirretäänkö erityinen tuki esiopetuksen vastuulle.

Lapsen tarvitsema erityinen tuki toteutuu \*\*\* esiopetusvuoden aikana. (V10)

\*\*\* varhaiskasvatuksessa lapsen tuki painottuu yleiseen ja tehostettuun tukeen ja tuki järjestetään ensisijaisesti lapsen omassa päivähoitopaikassa. (V5)

Molemmissa suunnitelmissa puhuttiin kuitenkin myös erityisen tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa tai päivähoitossa. Näiden kuntien osalta jäi siis epäselväksi, miten ja missä erityistä tukea järjestetään. Vaikuttaa lähes siltä, ettei erityistä tukea haluttu antaa vielä varhaiskasvatuksessa vaan sen järjestäminen siirrettiin esiopetuksen vastuulle. Tämä vaikuttaa hyvin huolestuttavalta, koska juuri lapset, joilla on pulmia oppimisessaan tai kehityksessään, hyötyvät laadukkaasta varhaiskasvatuksesta eniten (Karila, 2006). Nämä positiiviset vaikutukset



toteutuvat kuitenkin vain laadukkaassa varhaiskasvatuksessa (Karila, 2006), johon mielestäni kuuluu myös erityisen tuen antaminen sitä tarvitseville lapsille.

Yhteenvedona voidaan todeta, että kuntien suunnitelmien väliltä löytyi eroja tehostetun ja erityisen tuen kirjauksista. Yleisen tuen osalta erot olivat hyvin pieniä. Tehostetun tuen osalta eroja löytyi tuen kirjaamiskäytännöistä. Lapsen tarvitsema tuki kirjattiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja sen lisäksi tuki voitiin kirjata myös pedagogiseen arvioon tai muuhun lomakkeeseen. Kaikki kunnat eivät olleet määritelleet suunnitelmissaan, mihin lapsen tarvitsema tuki kirjataan. Erityisen tuen osalta eroja löytyi kirjaamiskäytännöistä, tuen saamisen kriteereistä, erityisen tuen päätöksen tekemisestä ja tuen järjestämisympäristöstä. Erityisen tuen osalta kirjaukset keskittyivät enemmän tuen antamisen byrokraatiaan kuin konkreettisiin toimiin tuen järjestämisessä. Erityinen tuki voitiin suunnitelmien mukaan kirjata lapsen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi pedagogiseen selvitykseen ja sen kirjaamisesta vastasi varhaiskasvatuksen opettaja tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja joko yksinään tai yhdessä. Suunnitelmien mukaan erityistä tukea järjestettiin joko integroidussa erityisryhmässä tai inklusiivisesti lapsen omassa varhaiskasvatusryhmässä. Päätöksen erityisestä tuesta voi tehdä sivistystoimen tai sivistys- ja hyvinvointijohtaja, palvelupäällikkö, varhaiskasvatuspäällikkö tai varhaiskasvatuksen opettaja.

## 6.4 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin mukana olevat kunnat ovat määritelleet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen omissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan. Lisäksi tutkin miten kunnat ovat muokanneet kolmiportaisen tuen mallia omissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan sekä minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kuntien suunnitelmista löytyy yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osalta.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että kolmiportaisen tuen suunnitelmissa oli eroja kuntien välillä erityisesti erityisen tuen osalta. Yleisen tuen osalta tuen määritelmät ja toteuttamisen tavat olivat hyvin samansuuntaisia. Tehostetun tuen osalta tuki oli määritelty hyvin samansuuntaisesti ja eroja löytyi pääasiassa vain tuen kirjaamiskäytännöistä. Erityisen tuen osalta tuen määritelmät ja toteuttamisen tavat vaihtelivat eniten.

Tämän tutkimuksen mukaan yleisellä tuella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan lapsen omassa varhaiskasvatusryhmässä tapahtuvaa laadukasta varhaiskasvatusta. Lapsen yksilölliset tuen tarpeet huomioidaan ja niihin pyritään vastaamaan heti tuen tarpeen ilmetessä. Yleinen tuki on lyhytaikaista tai vähäistä. Kunnat ovat hyvin yksimielisiä siitä, mitä tehostetulla tuella tarkoitetaan. Tehostettua tukea annetaan, kun yleinen tuki ei riitä. Tuki on säännöllistä ja/tai lapsi tarvitsee useita tuen muotoja samanaikaisesti. Erityisen tuen kunnat määrittivät olevan jatkuvaa tai kokoaikaista, yksilöllistä ja suunnitelmallista tukea. Erityisen tuen osalta määritelmät kuitenkin vaihtelevat erityisesti sen suhteen, millaisissa tapauksissa erityistä tukea annetaan. Kriteerit erityisen tuen saamiseksi tulee monen kunnan osalta olla erittäin päteviä. Lapsi voi saada erityistä tukea varhaiskasvatuksessa pääsääntöisesti vain, jos hänellä on päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta, asiantuntijan suositus tai lausunto erityisen tuen tarpeesta tai hän on vaikeasti vammaisen. Kaikki kunnat eivät kuitenkaan määritelleet, milloin lapsi voi saada erityistä tukea.

Tuen kirjaamiskäytännöt vaihtelivat kuntien välillä tehostetun ja erityisen tuen tasoilla. Yleisen tuen tasolla lapsen tuen tarpeet kirjataan lapseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tehostetun ja erityisen tuen tasoilla lapsen tarvitsema tuki kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja tämän lisäksi tuki voidaan kirjata pedagogiseen arvioon, selvitykseen tai muuhun lomakkeeseen. Monen kunnan osalta pedagoginen arvio tai selvitys jäi maininnan tasolle ja joissakin kunnissa arvio tai selvitys tehdään vasta esiopetusta varten. Tämän tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksessa ei ole selkeää kuvaa siitä, mihin lapsen tarvitsema tuki kirjataan.

Tämän tutkimuksen mukaan kunnat käyttävät vaihtelevaa tuen käsitteistöä ja varhaiskasvatuksessa ei ole tällä hetkellä yhtenäistä nimitystä tuelle. Kaikissa kunnissa ei puhuta kolmiportaisesta tuesta, vaikka kunnassa olikin eritelty yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Osa kunnista toteuttaa kolmiportaista tukea esiopetuksen kolmiportaisen tuen mallin mukaan joko sellaisenaan tai sovellettuna. Nämä kunnat käyttävät tuesta nimitystä kasvun ja oppimisen tuki, joka on käytössä esiopetuksessa. Suurin osa kunnista kuitenkin käyttää varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista nimitystä kehityksen ja oppimisen tuki.

Yleisesti suunnitelmista näkyy se, ettei valtakunnallisia ohjeistuksia kolmiportaiseen tukeen varhaiskasvatuksessa ole. Kunnat ovat todennäköisesti ottaneet mallia esi- ja/tai perusopetuksen kolmiportaisen tuen malleista ja tämä näkyy yhtenäisyytenä yleisen ja tehostetun tuen tasoilla. Kolmiportainen tuki on hyvin joustava ja ei-tarkkarajainen malli myös esi- ja perusopetuksessa ja se näkyy myös varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tarkkaa rajaa siinä, mikä tukimuoto on käytettävissä milläkin tuen tasolla ei ole löydettävissä ja monen kunnan suunnitelmassa tämä oli tuotu esille.

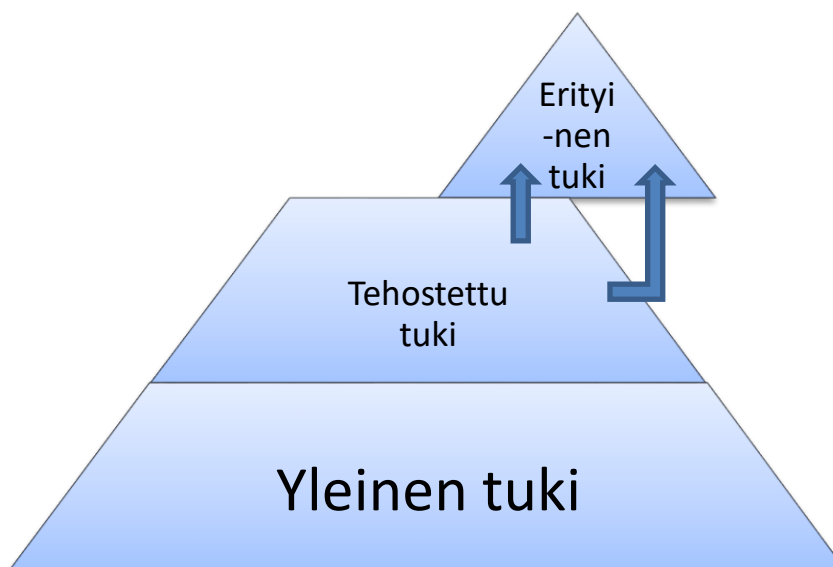
Kuntien suunnitelmista löytyi niin eroja kuin yhtäläisyyksiä eri tuen tasoilta. Yleisen tuen osalta erot olivat pieniä ja liittyivät tuen pitkäaikaisuuteen. Yleinen tuki voi olla tilapäistä, yksittäisiä tukitoimia arjessa tai jokapäiväistä lapsen yksilöllisiä tarpeita huomioivaa pedagogista toimintaa. Yleinen tuki kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tehostetun tuen osalta eroja löytyi pääasiassa vain tuen kirjaamiskäytännöistä. Lapsen saama tehostettu tuki kirjataan lapsen

varhaiskasvatussuunnitelmaan ja lisäksi käytössä voi olla pedagoginen arvio tai jokin muu lomake tuen kirjaamiseen.

Erityisen tuen osalta eroja kuntien väliltä löytyi eniten. Tämä erojen paljous voi kertoa siitä, että erityisen tuen osalta kunnat eivät ole pystyneet suoraan käyttämään esi- tai perusopetuksen erityisen tuen mallia kuten yleisessä ja tehostetussa tuessa. Erityisen tuen osalta kunnat ovat joutuneet soveltamaan tuen muotoa eniten, joten tästä syystä myös eroja löytyy eniten. Aikaisemmin jo totesin, että kunnilla on erilaisia käsityksiä siitä, milloin lapsi on oikeutettu erityiseen tukeen. Tämän lisäksi eroja löytyi myös tuen kirjaamiskäytännöistä, tuen järjestämisympäristöstä ja erityisen tuen päätösten tekemisestä. Lapsen saama erityinen tuki kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jonka lisäksi käytössä voi olla pedagoginen selvitys tai jonkin muu lomake. Erityistä tukea järjestetään joko lapsen omassa varhaiskasvatusryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä. Erityiseen tukeen siirtämiseen voidaan tarvita hallinnollinen päätös tai päätöksen erityisestä tuesta voi tehdä ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja. Kaikki kunnat eivät kuitenkaan puhuneet mitään päätösten tekemisestä. Erityisen tuen osalta lapset ovat siis eriarvoisessa asemassa varhaiskasvatuksessa, koska kriteerit tuen saamiseksi vaihtelevat paljon kuntien välillä.

Tämän tutkimuksen tärkeimmäksi tulokseksi haluan nostaa lasten eriarvoisen aseman erityisen tuen saamisessa kuntien välillä. Tässä tutkimuksessa selvisi, että osalle lapsista erityinen tuki varhaiskasvatuksessa on suunnitelmien mukaan helposti saatavilla, mutta osalle se on työn takana ja joillekin saavuttamattomissa. Yleinen ja tehostettu tuki vaikuttavat olevan vakaalla pohjalla varhaiskasvatuksessa, mutta kolmion kärki, erityinen tuki, tuntuu roikkuvan kolmion huipulla epätasaisesti ja huterasti (Kuvio 5). Kunnilla ei ole yhteistä ymmärrystä siitä, milloin lapsi on erityisen tuen tarpeessa. Toisissa kunnissa lapsi siirretään erityiseen tukeen, kun tehostettu tuki ei riitä. Toisissa kunnissa erityistä tukea annetaan pääsääntöisesti vain, jos lapsella on päätös pidennetyistä oppivelvollisuudesta, asiantuntijan suositus tai lausunto erityisen tuen tarpeesta tai hän on vaikeasti vammaisen. Tällöin tuen jatkumo yleisestä tuesta tehostetun kautta erityiseen ei toimi

ja kolmio ei ole yhtenäinen. Toisissa kunnissa lapsilla on suora pääsy tehostetusta tuesta erityiseen tukeen, kun taas toisissa kunnissa erityiseen tukeen siirrytään mutkan kautta, jos ollenkaan.



Kuvio 5. Kolmiportaisen tuen epätasa-arvoinen malli varhaiskasvatuksessa tutkimustulosten mukaan.

## 7 Luotettavuus

Tässä tutkimuksessa käytetty metodi ei edellytä samalla tavalla eettistä pohdintaa kuin esimerkiksi haastattelututkimus. Tutkimus toteutettiin kuitenkin tieteelliselle tutkimukselle ominaisia eettisiä periaatteita noudattaen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 125) toteavatkin, että mitä avoimempi tiedonkeruun menetelmä on, sitä vaikeampi on miettiä etukäteen tutkimusasetelman mahdollisia eettisiä kysymyksiä. Kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat ovat internetissä vapaasti kaikkien luettavissa, joten kunnilta ei ole kysytty lupaa tutkimukseen osallistumisesta. En kuitenkaan halunnut nimetä mukana olevia kuntia, koska sillä ei ole tutkimustulosten kannalta merkitystä. Tarkoitus ei ole arvostella kuntien suunnitelmia tai asettaa niitä paremmuusjärjestykseen, vaan luoda yleiskuvaa kolmiportaisen tuen määritelmistä ja erilaisista järjestämisen tavoista.

Tämän tutkimuksen aineisto on alueellisesti kattava, mikä nostaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa oli mukana kymmenen eri kokoista kuntaa eri puolilta Suomea. Laadullisessa tutkimuksessa olennaisinta ei ole aineiston suuri koko, vaan aineistoa ajatellaan olevan riittävästi, kun uusi tapaus ei enää tuota tutkimuskysymysten kannalta oleellista uutta tietoa. Tätä kutsutaan aineiston kyläntymiseksi tai saturaatioksi. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 48.) Tässä tutkimuksessa aineiston koko päätettiin ennen analyysiä, mutta aineiston luonteen vuoksi lisäaineiston käyttöönotto olisi ollut mahdollista. Koen kuitenkin, että lisäainestoa ei tarvittu ja aineiston saturaatio saavutettiin tällä aineistolla. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta huomion arvoista on, että mukana oli vain kaksi isoa kuntaa, mutta neljä pientä kuntaa. Toisaalta Suomessa on vain yhdeksän isoa, yli 100 000 asukkaan kuntaa, joten koen, että kaksi kuntaa riittää edustamaan isoja kuntia. Pieniä, alle 10 000 asukkaan kuntia, kun taas on yli 200, joten pienten kuntien runsas mukana olo on hyvin tärkeää.

Tutkimuksessa oli mukana kolme suunnitelmaa, joita ei ollut päivitetty vastaamaan uusia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja varhaiskasvatustalakeia. Nämä uudet määräykset eivät kuitenkaan muuttaneet mitään koskien kehityksen ja oppimisen tukea, joten en usko, että sillä on vaikutusta tutkimustuloksiin. Tarkistin suunnitelmat vielä tutkimuksen tekemisen loppuvaiheessa alkuvuodesta

2020 ja vain yksi näistä kolmesta kunnasta oli päivittänyt suunnitelmansa. Päivityksellä ei kuitenkaan ollut vaikutusta kunnan tuen toteuttamisen suunnitelmiin.

Tutkimuksen luotettavuutta nostaa tarkkaan kuvattu analyysi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, s. 232). Myös aineistositaatit nostavat tutkimuksen luotettavuutta, koska niiden avulla lukija näkee, minkä perusteella tutkija on tulkintansa tehnyt (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, s. 233). Aineistositaatit on myös numeroitu, jotta lukija näkee, onko aineistoa siteerattu kattavasti ja kuinka usein käytetään sitaatteja samasta suunnitelmasta. Laadullisessa tutkimuksessa tulee kuitenkin muistaa, että tutkija tulkitsee aineistoa aina omista lähtökohdistaan ja toinen tutkija olisi voinut tulkita aineistoa eri tavalla. Olen itse varhaiskasvatuksen opettaja ja soveltanut kolmiportaista tukea työssäni. Olin myös vastuussa kahden muun varhaiskasvatuksen opettajan kanssa oman työ kuntani varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta. Päätimme ottaa kolmiportaisen tuen käyttöömme ja kirjassimme sen suunnitelmaamme. Oma kokemukseni ja tietoni alalta saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin, joten tutkijan subjektiivisuus ei tässä tutkimuksessa täysin täyty. Toisaalta, aikaisempi tieto ja kokemus voi olla myös hyödyksi tutkimuksen tekemisessä ja auttaa minua löytämään suunnitelmista käytännön kannalta oleellisemmat asiat.

Luotettavuuden kannalta huomionarvoista on, että mukana olevilla kunnilla oli erilaisia tapoja kirjata asioita paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaansa. Kaikki kunnat (lukuun ottamatta yhtä kuntaa) olivat rakentaneet paikallisen varhaiskasvatussuunnitelmansa perusteiden tekstin pohjalle. Suunnitelmissa oli mukana perusteiden teksti kokonaisuudessaan ja sen jälkeen kunnan omat paikallisesti päätettävät asiat. Tämä hankaloitti suunnitelmien analysointia, koska osa kunnista toisti perusteiden tekstiä omissa kirjauksissaan, kun taas osa kunnista oli kirjoittanut vain lisäyksiä perusteiden tekstiin. Perusteiden teksti sitoo kaikkia kuntia ja varhaiskasvatusta on järjestettävä perusteiden määräysten mukaan, jättämättä mitään pois. Tästä syystä en voinut olla varma oliko kunta jättänyt jonkin tärkeän asian sanomatta omassa tekstissään, koska se sanotaan jo perusteiden tekstissä.

Tutkimuksen yleistettävyyden kannalta on tärkeää pohtia aineiston kokoa, vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä pyritäkään yleistettävyyteen (Tuomi & sa-  
rajärvi, 2009, s. 85). Tutkimuksessa oli mukana vain kymmenen kuntaa, joten  
tuloksia ei voida varauksetta yleistää koskemaan koko varhaiskasvatusta. Kui-  
tenkin, mukana olevat kunnat sijaitsivat eri puolilla Suomea ja olivat asukasluvul-  
taan eri kokoisia, joten tämä tutkimus antaa melko kattavan kuvan kolmiportaisen  
tuen suunnitelmista varhaiskasvatuksessa.



## 8 Pohdinta

Tällä tutkimuksella kartoitettiin kolmiportaisen tuen järjestämistä kunnissa paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien avulla. Tutkimus täyttää aukkoa varhaiskasvatuksessa järjestettävän kolmiportaisen tuen tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen avulla selvitettiin, mitä yleisellä tehostetulla ja erityisellä tuella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa. Lisäksi kartoitettiin miten kunnat ovat muokanneet kolmiportaisen tuen mallia omissa varhaiskasvatussuunnitelmissaan ja minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kuntien suunnitelmista löytyi yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilta. Tärkeimmäksi tutkimustulokseksi nousi erityisen tuen saamisen eriarvoisuus kuntien välillä.

Varhaiskasvatuksen kentällä ei ole ollut yhtenevää käsitystä siitä, miten kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksessa tulisi järjestetään tai mitä sillä edes tarkoitetaan. Hämärän peitossa on ollut myös mitä tarkoittaa tehostettu ja erityinen tuki varhaiskasvatuksessa ja kuka sitä voi saada (Pihlaja & Neitola, 2017). Tällä hetkellä suuri osa Suomen kunnista kuitenkin toteuttaa kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksessa ilman valtakunnallisia ohjeistuksia. Tämä on johtanut siihen, että lapset ovat eriarvoisessa asemassa erityisesti erityisen tuen suhteen. Kunnat käyttävät tuesta eri nimityksiä, eikä kunnilla ole yhtenevää käsitystä siitä, milloin lapsi on oikeutettu erityiseen tukeen.

Tutkimuksia kolmiportaisesta tuesta varhaiskasvatuksessa ei juuri löydy, lukuun ottamatta muutamaa Pro gradu -tutkimusta (kts. Peltonen, 2015; Kuoppala, 2014). Selvityksiä ja arvioiteja varhaiskasvatuksen laadusta ja tuen järjestämisestä on kuitenkin tehty useampia kuten aiemmin on jo tullut ilmi. Näissä selvityksissä on todettu tuen järjestävän eriarvoisesti kuntien välillä ja kolmiportaisen tuen toteutumisesta ja toimivuudesta varhaiskasvatuksessa on ristiriistaista tietoa (Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018) Tämä tutkimus on linjassa näiden selvitysten kanssa. Erityisesti erityisen tuen osalta lapsen saama tuki vaihtelee kuntien välillä.

Tämä tutkimus sai pohtimaan miksi kunnat ovat ottaneet kolmiportaisen tuen käyttöönsä, vaikka siihen ei ole ohjattu. Tämä kertoo todennäköisesti varhaiskasvatuksen kentällä vallitsevasta tyytymättömyydestä nykyiseen varhaiskasvatuksen tuen malliin ja kunnat ovat hakeneet apua tuen toteuttamiseen esi- ja perusopetuksesta. Kolmiportainen tuki ei kuitenkaan sellaisenaan sovi varhaiskasvatukseen, mikä tulee ilmi myös tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen mukaan ongelmia ilmenee erityisesti erityisen tuen järjestämisessä. Myös Greenwoodin ym. (2011) mukaan, Yhdysvalloissa perusopetuksessa käytössä oleva kolmikehäinen RTI- malli ei sovi sellaisenaan varhaiskasvatukseen, vaan sitä täytyy muokata vastaamaan varhaiskasvatuksen haasteisiin. Malli on kuitenkin enenevässä määrin ollut käytössä myös varhaiskasvatuksessa, vaikka yhtenäistä käsitystä siitä, miten mallia tulisi varhaiskasvatuksessa käyttää ei ole (NPDCI, 2012). Kehittämistyö on kuitenkin käynnissä ja RTI- mallin haasteita ja mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa on pohdittu ja väärinymmärryksiä on pyritty korjaamaan (Hammil institute on disabilities, 2013). Myös tutkimustietoa mallin toimivuudesta alle-kouluikäisillä on alettu keräämään (Buysse & Peisner-Feinberg, 2013) ja joitakin lupaavia tutkimustuloksia on saatu, liittyen varhaiseen kielelliseen tukemiseen (Vellutino ym, 2006) ja päätöksentekoon (VanDerHeyden ym., 2017).

Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksessa selvisi, että kolmiportaisen tuen käyttöönotto oli vähentänyt erityistä tukea saavien lasten määrää. En usko, että se on kolmiportaisen tuen tarkoitus. Mutta mikä on syynä erityistä tukea saavien lasten määrän vähenemiseen kolmiportaisen tuen myötä? Tämä tutkimus sai pohtimaan, onko erityisen tuen antaminen varhaiskasvatuksessa tehty liian työlääksi? Tuki pitää kirjata useampaan asiakirjaan ja päätöstä pitää osassa kunnista hakea sivistystoimenjohtajalta tai palvelupäälliköltä asti. Myös Vainikainen ym. (2018, s. 5) pohtivat selvityksessään, onko siirtyminen tehostettuun ja erityiseen tukeen lisännyt hallinnollista työtä, mikä hidastaa tuen aloittamista. Myös Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksen mukaan hallinnollisen päätöksen tekemisen koettiin hankaloittavan tuen saamista. OAJ:n selvityksessä yksi syy kolmiportaisen tuen toteutumattomuudelle esiopetuksessa oli juuri tukiprosessin liiallinen byrokraattisuus. Tukiprosessin byrokraattisuus tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Erityi-

sen tuen saaminen vaatii osassa kunnista päätöksen pidennetystä oppivelvollisuudesta tai asiantuntijan lausunnon, joka kuulostaa mielestäni kohtuuttomalta, kun kyseessä on alle kouluikäiset lapset. Vainikainen ym. (2018) ehdottavatkin, että asiantuntijan lausunto ei tule olla ehto erityisen tuen järjestämiseen.

Kolmiportainen tuki ei toteudu lain vaatimalla tavalla myöskään esi- ja perusopetuksessa (OAJ, 2017b s. 21). OAJ (2017b) kuitenkin ehdottaa, että kolmiportainen tuki tulisi viedä myös varhaiskasvatukseen. Tämä parantaisi lapsen tuken jatkumoa ja tiedonsiirtoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Olisiko siis kolmiportaisen tuen vieminen varhaiskasvatukseen ratkaisu sen toimivampaan toteutukseen myös esi- ja perusopetuksessa?

Kolmiportaisen tuen vieminen sellaisenaan varhaiskasvatukseen, ei mielestäni ratkaise ongelmaa tuen toteutumisessa esi- ja perusopetuksessa, eikä myöskään varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa on tällä hetkellä suuri pula päteivistä opettajista. Juuri opettajilla on suuri vastuu lasten kehityksen ja oppimisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Myös opettajien sak-aika (suunnittelu, arviointi ja kehittäminen) on ollut julkisen keskustelun aiheena. Sak-ajalla tarkoitetaan lapsiryhmän ulkopuolella tehtävää suunnittelu, arviointi ja kehittämistyötä, johon tulee varata 13 % varhaiskasvatuksen opettajan työajasta eli noin viisi tuntia viikossa (OAJ, 2019, s. 4). Myös uusimman varhaiskasvatuslain (540/2018) mukainen suurennettu ryhmäkoko yli kolmevuotiailla vaikuttaa negatiivisesti varsinkin erityistä tuke tarvitseviin lapsiin (Puroila & Kinnunen, 2017, s. 136).

Puutokset varhaiskasvatuksen tuessa on tunnistettu ja opetus- ja kulttuuriministeriö onkin juuri aloittamassa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatua ja tasa-arvoa parantavan Oikeus oppia -kehittämishojelman vuosina 2020- 2022 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a). Kehittämishojelman tavoitteena varhaiskasvatuksen osalta on luoda tasa-arvoisia edellytyksiä oppimispoluille, edistää oppimisen tukea, luoda oppimiselle joustavampi alku ja parantaa varhaiskasvatuksen laatua. Oppimisen tuen edistämisen tarkoituksena on *”Edistetään lapsen oppimisen tukea ja inklusiota varhaiskasvatuksessa selvittämällä nykyisiä käytäntöjä ja kehittämistarpeita sekä kehitetään varhaiskasvatukseen sopiva tuen rakenne ja malli.”* (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a.) Kehittämishojelman

esitteessä sanotaan, että *”varhaiskasvatukseen kehitetään tuen malli, joka yhdenmukaistaa oppimisen tukea esi- ja perusopetuksen välillä.”* (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019b.) Kolmiportaisesta tuesta ei puhuta, mutta kuulostaa siltä, että ainakin jotakin sen tapaista on kehitteillä myös varhaiskasvatukseen. Toivon, että kolmiportaista tukea ei yritetä sellaisenaan sovittaa varhaiskasvatukseen, vaan tuki rakennettaisiin varhaiskasvatuksen ehdoilla.

Tällä tutkimuksella olen selvittänyt kolmiportaisen tuen nykyisiä käytäntöjä varhaiskasvatuksessa ja paikantanut kehittämistarpeita. Toivon, että kehittämissuunnitelmassa otetaan huomioon tässä tutkimuksessa esille nousseita asioita kolmiportaisen tuen järjestämisessä. Kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa vaatii tarkemmat kirjaukset niin varhaiskasvatustalain kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, jotta tuki järjestyisi tasavertaisesti koko maassa. Erityisen tuen saamisessa on suuria kuntakohtaisia eroja ja nämä erot tulisi ehdottomasti poistaa uuden tuen mallin avulla. Jokaisella lapsella tulee olla oikeus erityiseen tukeen varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tulisi turvata, että varhaiskasvatuksessa on riittävästi päteviä opettajia, joilla on riittävästi aikaa tuen arviointiin ja suunnitteluun, unohtamatta laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista sopivan kokoisessa lapsiryhmässä kaikille lapsille.

Kehittämissuunnitelmassa otetaan vahvasti kehittämisen kohteeksi myös inklusio, jota käsittelem myös tässä tutkimuksessa. Inklusiivinen, laadukas varhaiskasvatus on hyödyllistä kaikille lapsille, oli heillä tuen tarvetta tai ei (Guralnick & Bruder, 2016). Inklusio vaatii määritelmän varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja selvyyden siitä, voidaanko inklusiivista varhaiskasvatusta järjestää integroidussa erityisryhmässä. Tämän tutkimuksen mukaan integroitu erityisryhmä on hyvin yleinen tapa järjestää erityistä tukea.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat teoreettista tietoa siitä, miten kunnat järjestävät kolmiportaista tukea. Käytännössä kuitenkin tilanne voi olla toinen. Tarvitaankin lisää tutkimusta siitä, kuinka paljon suunnitelmat ja käytäntö eroavat toisistaan. Näin saataisiin tietää, kuinka hyvin suunnitelmat ohjaavat toimintaa ja onko suunnitelmia mahdollista toteuttaa käytännössä. Suunnitelmat voivat olla

kattavia, mutta pystyykö varhaiskasvatuksen henkilöstö toteuttamaan suunnitelmia, kun ryhmässä on paljon lapsia ja kun pula pätevistä työntekijöistä ja sijaisista on suuri? Jatkossa olisi tärkeää tutkia sitä, miten kolmiportainen tuki päiväko-deissa käytännössä toteutuu tuen eri tasoilla ja toteutuuko tuki suunnitelmien mukaisesti.

Olen kiinnostunut jatkamaan aiheen tutkimista uuden tuen mallin myötä. Väitöskirjassani voisin tutkia, miten uusi varhaiskasvatuksen tuen malli vaikuttaa erityisen tuen saamiseen varhaiskasvatuksessa. Helpottuuko erityisen tuen saaminen ja sen byrokraattisuus?

## Lähteet

- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. (2. painos). Teoksessa E, Hujala & L, Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 260–273). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Andreewsky, E. & Bourcier, D. (2000). Abduction in language interpretation and law making. *Kybernetes* 29(7/8), 836–845.
- Barton, E., Gounah, C. & Mauldin E. (2019). Teaching sequences of pretend play to children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 41(1) 13–29.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
- Buysse, V. & Peisner-Feinberg, E. (2013). Response to intervention: Conceptual foundations for the early childhood field. Teoksessa V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (toim.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (s. 3–26). Baltimore, Lontoo, Sydney: Brookes publishing.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index for inclusion. developing learning, participation and play in early years and childcare. Bristol: Centre for studies in inclusive education.
- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I. & Guimaraes, C. (2019). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Interventions*, 41(2), 105–124.
- Dey, I. (2007). Grounded theory. Teoksessa S. Clive, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 80–96). Lontoo: Sage.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37 (5), 813–828.
- Friman, N. & Peltonen, N. (2017). *Kolmiportainen tuki Haminan varhaiskasvatuksessa*. Opinnäytetyöt. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.
- Greenwood, C.R., Bradfield, R., Kaminski, R., Linas, M., Carta, J.J., & Nylander, D. (2011). The response to intervention (RTI) approach in early childhood. *Focus on Exceptional Children*, 43(9), 1– 22.
- Guralnick, M. & Bruder, M. B. (2016) Early Childhood Inclusion in the United States. Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children* 29(3), 166–177.
- Hammil institute on disabilities. (2014). Frameworks for response to intervention in early childhood: Description and implications. *Communication Disorders Quarterly*, 35(2), 108–119.
- Harjunen, H. (2016). Kolmiportainen tuki prosessina Vaasan kaupungin varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyöt. Sosiaali- ja terveysala. Vaasan ammattikorkeakoulu.
- Heckman, J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children. *Cesifo Dice Report* 6(2), 3–8. Viitattu 27.10.2019  
<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/166932/1/ifo-dice-report-v06-y2008-i2-p03-08.pdf>
- Heckman, J. (2011). The economics of inequality. The value of early childhood education. *American Educator*, kevät, 2011, 31–47.
- Heinämäki, L. (2005). Varhaista tukea lapselle – työväliseenä kehittämisvalikko. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, L. (2006). Varhaisen tuen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa. VarTu- hankekuvaus 2004- 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (95–119). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? Keskustelua. *Kasvatus & Aika* 11(3), 91–95.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Huhtanen, K. (2004). *Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa*. Helsinki: Finn lectura.
- Karila, K. (2006). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)
- Karoly, L. A., Kilburn, R. & Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Santa Monica, CA: Rand
- Kuoppala, R. (2014). *Kolmiportaisen tuen kuntamalleja varhaiskasvatuksessa – monitapaustutkimus*. Pro-gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Komi, T. (2018). Tuki jakautuu eriarvoisesti. *Lastentarha 2/2018*. 81. Vuosikerta. Lastentarhanopettajaliitto LTOL.
- Koster, M. Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117–140.
- Lundqvist, J., Westling M. A. & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124–139.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development*. Oxfordin yliopisto: CARE project. Viitattu 27.10.2019 [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new\\_version\\_CARE\\_WP4\\_D4\\_1\\_Review\\_on\\_the\\_effects\\_of\\_ECEC.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf)
- Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008). *Outcomes of early childhood education: Literature review. Report to the ministry of education*. New Zealand: Ministry of education.
- Niilo Mäki Instituutti. (2019). Kolmiportaisen tuen malli ja sen tavoitteet. Viitattu 24.9.2019 <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>



- NPDCI. (National professional development center on inclusion). (2012). *Response to intervention (RTI) in early childhood: Building consensus on the defining features*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Author. <http://npdci.fpg.unc.edu>
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2013). *Inclusion in the early years*. 2. painos. Lontoo: Sage
- OAJ. (2017a). *OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?* Helsinki: OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajn-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi/>
- OAJ. (2017b). *OAJ:n selvitys lapsen kasvun ja oppimisen tuesta. Oppimisen tukipilarit esiopetuksessa*. Helsinki: OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/oppimisen-tukipilarit-esi-opetuksessa-2018/>
- OAJ. (2019a). *Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset*. Helsinki: OAJ [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoaika-esite\\_1\\_2019.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoaika-esite_1_2019.pdf)
- OAJ. (2019b) OAJ Pisa-tuloksista: Oppimistulokset saadaan nousuun lisäämällä opetusta, erityisopetusta ja vahvistamalla opettajamitoitusta 03.12.2019 tiedote. Viitattu 3.12.2019. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/oaj-pisa-tuloksista-oppimistulokset-saadaan-nousuun-lisaamalla-opetusta-erityisopetusta-ja-vahvistamalla-opettajamitoitusta/>
- OECD. (2019). *Education at a glance - country note - Finland*. Viitattu 2.1.2020. [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019\\_CN\\_FIN.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_FIN.pdf)
- Opetushallitus. (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2014b). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Opetushallitus. (2020). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa. Viitattu 3.1.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019a). Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma. Viitattu 3.1.2.2019. <https://minedu.fi/varhaiskasvatuksen-kehittamisohjelma>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019b). *Oikeus oppia, tasa-arvoinen alku opinpolulle. Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 3.12.2019 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161904/Varhaiskasvatuksen%20laadun%20ja%20tasa-arvon%20kehitt%C3%A4misohjelma%20-esite.pdf>
- Peltonen, J. (2015). *"Kun ei edes aakkosia tiedä tästä asiasta oikeestaan": Vanhempien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta varhaiskasvatuksessa*. Pro-gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & aika*, 11(3), 70–91.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluusio. *Kasvatus*, 49(2), 146–156.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018a). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (17–49). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018b). Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (10–15). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017.
- Repo L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019.
- Rolnick, A. & Grunewald, R. (2003). Early childhood development: Economic development with a high public return. *Fedgazette*, maaliskuu 2003, 6–12.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2010). “Special Support” in preschools in Sweden: Preschool staff’s definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43–57.
- Sutton, K. (2018) *Voiko lapsen tuki varhaiskasvatuksessa olla vain hyvän tahdon varassa?* Blogi 3.12.2018. Viitattu 4.11.2019 <https://www.oaj.fi/ajankoh-taista/blogiartikkelit/koulutus-ratkaisee/2018/voiko-lapsen-tuki-varhaiskasvatuksessa-olla-vain-hyvan-tahdon-varassa/>
- Swedish national agency for education. (2008). *Ten years after the pre-school reform. A national evaluation of the Swedish pre-school* (Report 318). Tukholma: Fritzes.
- Syrjämäki, M. (2015). Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), 22–41.
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Helsingin yliopisto.
- Tilastokeskus. (2019). *Erytisopetus 2018. Koulutus 2019*. Viitattu 20.11.2019. [http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_fi.pdf)

- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- 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 55/2018.
- VanDerHeyden, A. M., Snyder, P. A., Broussard, C. & Ramsdell, K. (2008). Measuring response to early literacy intervention with preschoolers at risk. *Topics in early childhood special education*. 27(4), 232–249.
- Vandenbroecka, M., Lenaertsb, K. & Beblavýb, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. EENEE analytical report no. 32.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. & Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of learning disabilities*, 39(2), 157–169.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press

## Lait

Perusopetuslaki (21.8.1998/628).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/2018054>