



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

PELIMANNI HEIDI EVELIINA & TERVO JENNI MAARIT  
SILTA ESIOPETUKSESTA ALKUOPETUKSEEN – TIEDONSIIRTOKÄYTÄN-  
TEET TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN KOHDALLA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2016



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Pelimanni Heidi Eveliina & Tervo Jenni Maarit	
Työn nimi/Title of thesis Silta esiopetuksesta alkuopetukseen - Tiedonsiirtokäytänteet tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year Toukokuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 56 + 4
Tiivistelmä/Abstract <p>Silta esiopetuksesta alkuopetukseen - Tiedonsiirtokäytänteet tukea tarvitsevalle oppilaalle esiopetuksesta alkuopetukseen on pro gradu –tutkielma, joka on jatkoa kandidaatin tutkielmalle. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksiä tiedonsiirtokäytänteistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla. Kiinnostus tutkimusaiheeseen on noussut uusien muutosten myötä, joita ovat kolmiportaisen tukimallin käyttöönotto sekä inklusio. Tiedonsiirtokäytänteet liittyvät tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön.</p> <p>Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusaineisto on kerätty teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelun teemoja olivat kolmiportainen tukimalli, lähtökohdat tuen siirtymiselle ja tiedonsiirto. Tutkimukseen osallistui kaksi lastentarhanopettajaa sekä kaksi luokanopettajaa. Tutkimusaineisto on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen.</p> <p>Tutkimuksessa käy ilmi, että tiedonsiirtokäytänteet koostuvat yhteistyön eri muodoista, siirtokeskusteluista ja –palavereista sekä kirjallisesta ja sähköisestä tiedonsiirrosta. Lisäksi tiedonsiirtokäytänteisiin on vaikuttanut vuonna 2011 voimaan astunut kolmiportainen tukimalli. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä tapahtuu lastentarhanopettajan ja luokanopettajan välillä, mutta myös moniammatillisena yhteistyönä muun muassa erityisopettajan, varhaiserityisopettajan, koulupsykologin ja koulukuraattorin kanssa. Moniammatillinen yhteistyö korostuu erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Yhteistyötä tehdään myös kodin kanssa ja se on tärkeä osa tiedonsiirtoa. Päiväkoti ja koulu järjestävät keväisin siirtokeskusteluja ja –palavereita, joissa siirretään lasta koskevia tietoja. Siirtokeskustelujen ja –palavereiden lisäksi tiedonsiirtoa tapahtuu myös kirjallisesti ja sähköisesti. Oppimissuunnitelmat siirtyvät koululle kirjallisesti tai sähköisesti. Kolmiportaisen tukimallin vaikutus tiedonsiirtokäytänteisiin näkyy asiakirjojen laatimisessa, sen tuomien muutosten kuten kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton vakiinnuttamisessa sekä tuen tarpeen arvioinnissa.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan todeta, että esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on silta, jota pitkin tukea tarvitsevan oppilaan tieto siirtyy eri tiedonsiirtokäytänteiden avulla. Tiedonsiirtokäytänteissä on paljon eroavaisuuksia paikallisten opetussuunnitelmien vuoksi, eikä niitä voi yleistää koskemaan koko Suomea. Tiedonsiirtokäytänteet ovat tutkimuksen mukaan toimivia Oulun alueella esimerkiksi yhteistyön osalta. Kolmiportaisen tukimallin tuomien muutosten myötä uusien tiedonsiirtokäytänteiden vakiinnuttaminen sekä kehittäminen kentällä on tärkeää.</p>			

Asiasanat/Keywords kolmiportainen tukimalli, kvalitatiivinen tutkimus, tiedonsiirtokäytännöt



## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>ESI- JA ALKUOPETUS SUOMESSA .....</b>	<b>4</b>
2.1	Esiopetuksen rakenne ja tehtävä .....	4
2.2	Alkuopetuksen rakenne ja tehtävä .....	6
2.3	Siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen .....	7
2.3.1	<i>Tiedonsiirto ja salassapito .....</i>	<i>8</i>
<b>3</b>	<b>KOLMIPORTAINEN TUKIMALLI .....</b>	<b>10</b>
3.1	Yleinen tuki.....	14
3.2	Tehostettu tuki .....	15
3.3	Erityinen tuki .....	16
<b>4</b>	<b>YHTEISTYÖ PÄIVÄKODIN, KOULUN JA KODIN KANSSA.....</b>	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>21</b>
5.1	Tutkimuskysymykset .....	21
5.2	Tutkimusmenetelmät.....	21
5.2.1	<i>Fenomenografia ja teemahaastattelu .....</i>	<i>22</i>
5.3	Aineiston keruu ja käsittely .....	24
5.4	Aineiston analysointi .....	26
<b>6</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>32</b>
6.1	Tiedonsiirtokäytänteet.....	33
6.1.1	<i>Yhteistyön eri muodot.....</i>	<i>33</i>
6.1.2	<i>Siirtokeskustelu ja –palaveri .....</i>	<i>36</i>
6.1.3	<i>Sähköinen tiedonsiirto ja kirjallinen tiedonsiirto.....</i>	<i>38</i>
6.2	Kolmiportaisen tukimallin vaikutus tuen siirtymiseen.....	39
6.2.1	<i>Asiakirjojen laatiminen .....</i>	<i>39</i>
6.2.2	<i>Muutoksen vakinnuttaminen.....</i>	<i>41</i>
6.2.3	<i>Tuen tarve ja arviointi.....</i>	<i>42</i>
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>44</b>
7.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	44
7.2	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset .....	46
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>50</b>



# 1 JOHDANTO

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee tiedonsiirtokäytänteitä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla, kun oppilas siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Olemme kirjoittaneet kandidaatin-tutkielman aiheesta “oppilaan tuen siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen”. Kirjoittaessamme kandidaatin-tutkielmaa meillä heräsi syvempi kiinnostus siitä, kuinka tieto oppilaan tuesta siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen ja siitä saimmekin ajatuksen jatkaa aihetta pro gradu -tutkielmaksi. Kandidaatin tutkielmassa teimme kirjallisuuskatsauksen ja olemme hyödyntäneet sitä pro gradu -tutkielmassamme. Kandidaatin tutkielma on syötetty plagiaa-tintunnistusjärjestelmä Urkundiin. Koimme kandidaatin tutkielman teoriapohjan hyödyntämisen tarpeellisenä, koska käsittelemme samoja aihealueita myös tässä pro gradu -tutkielmassa.

Olemme kiinnostuneita erityispedagogiikasta sekä esi- ja alkuopetuksesta ja tutkielmamme aiheessa yhdistämme nämä näkökulmat. Valitsimme pro gradu-tutkielmaksi aiheen, josta on meille hyötyä tulevaisuuden työelämässä, koska tulemme molemmat työskentelemään todennäköisesti alkuopettajina. Esiopetusta järjestetään niin päiväkodissa kuin koulussa, mutta erityisesti meitä kiinnostaa tuen siirtyminen päiväkodin esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksessamme käytämme sanoja lapsi sekä oppilas, koska esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan lapsesta ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaasta. Lapsi sekä oppilas sanan käyttö riippuu siitä asiakirjasta, mitä sillä hetkellä on tarkasteltu.

Viimeisimpien vuosien aikana inklusio on lisääntynyt ja tämä tarkoittaa sitä, että tukea tarvitsevia oppilaita opetetaan yhä enemmän yleisopetuksessa. Tämän vuoksi esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on tärkeää, jotta tukeminen taataan tukea tarvitsevalle oppilaalle alusta alkaen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 45) mainitaan, että tieto lapsen saamasta tuesta esiopetuksessa tulisi siirtyä perusopetukseen. Opetuksen järjestäjällä on vastuu luoda ja kehittää sujuvia tiedonsiirtokäytänteitä. Käytämme tutkimuksessa laajasti käsitettä tiedonsiirtokäytäntö, jota ei mainita juurikaan missään lähdekirjallisuudessa, mutta se nousi esille tutkimusaineistosta. Tiedonsiirtoon liittyvät käytänteet päätetään aina paikallisissa opetussuunnitelmissa, joten tästä syystä meidän tutkimuksemme kohdistuu Oulun alueen käytänteisiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan tehtiin vuonna 2010 muutoksia, joiden myötä syntyi kolmiportainen tukimalli ja se astui voimaan vuonna 2011. Kolmiportainen tukimalli määrittelee selkeämmin, kuinka oppilasta tulee tukea ja millaisia tukitoimia hänelle voidaan antaa. Kolmiportaisen tukimallin mukaisesti oppilas voi saada yleistä ja erityistä tukea sekä lisäksi tehostettua tukea, joka on lisätty näiden edellä mainittujen tuen tasojen väliin.

Pro gradu –tutkielma sisältää laadullisen tutkimuksen, jossa pyritään selvittämään teema-haastattelun avulla lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksiä siitä, mitkä ovat tiedonsiirtokäytännöt tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla, kun hän siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Lisäksi selvitämme käsityksiä siitä, miten kolmiportainen tukimalli on vaikuttanut tiedonsiirtokäytänteisiin. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet teemojen kautta, joiden pohjalta on laadittu myös teema-haastattelu lomake (liite 3). Tutkimuksemme teemoja ovat muun muassa kolmiportainen tukimalli, lähtökohdat tuen siirtymiselle ja tiedonsiirto.

Käsitlemme pro gradu –tutkielman teoriapohjassa kolmiportaista tukimallia, yhteistyötä, esiopetusta ja alkuopetusta sekä siirtymävaihetta. Näiden asioiden tarkasteleminen tutkielmassa on ensiarvoisen tärkeää, koska ilman teoriapohjaa tutkimuksessa saatuja tuloksia on hankala ymmärtää.

Tutkimuksemme aihetta on aiemmin tutkittu muun muassa Alijoen (2006) seurantatutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevien lasten polusta esiopetuksesta alkuopetukseen sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä selvityksessä kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Alijoen tutkimus on vuodelta 2006, joten se ei ole enää ajankohtainen vuoden 2011 muutosten seurauksena. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä tutkitaan rehtorien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimeenpanosta. Tutkimustietoa tutkimuksemme aiheesta on siis vielä varsin vähän, joten tutkimuksestamme on hyötyä esiopetuksessa ja alkuopetuksessa työskenteleville sekä kaikille niille toimijoille, joiden kanssa päiväkotia ja koulu tekevät moniammatillista yhteistyötä.

Kansainvälisesti on useita tukimalleja, jotka ovat piirteiltään samantyyppisiä kuin kolmiportainen tukimalli. Kansainvälisissä tutkimuksissa Yhdysvalloista peräisin oleva Response to Intervention eli RTI-malli antaa kattavan mallin, jolla voidaan ehkäistä oppimisen ja käyttäytymisen viivästyksiä. RTI-malli esiteltiin erityisopetuksen käytäntönä vuonna 2004. (Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter 2009, s. 1.) Niilo Mäki Instituutti, joka on oppimisvaikeuksien monitieteinen tutkimuksen ja kehittämisen yksikkö mainitsee LukiMatin sivuilla, että RTI-malli on saanut paljon huomiota, koska sen käytöstä on eniten kokemusta ja



näyttöä. Kolmiportainen tukimalli muistuttaa RTI-mallia ja sitä on hyödynnetty kolmiportaisen tukimallin suunnittelussa. (LukiMat.)

Pro gradu –tutkielmamme otsikko ”silta esiopetuksesta alkuopetukseen” kuvastaa jatkumoa, joka tulisi toteutua jokaisen lapsen kohdalla. Erityistä huomiota tässä siirtymävaiheessa tulisi kiinnittää niihin lapsiin, jotka saavat oppimisen ja kasvun tukea. Erityisesti viime vuosien muutosten seurauksena näihin uudistuksiin vastaaminen kentällä vie aikaa. Tämän takia on tärkeää, että asioita tutkitaan, jotta niitä voidaan kehittää ja vakiinnuttaa.

## 2 ESI- JA ALKUOPETUS SUOMESSA

Tässä luvussa avaamme mitä käsitteet esiopetus ja alkuopetus tarkoittavat. Kyseisten käsitteiden tarkastelu on pro gradu -tutkielmamme kannalta tärkeää, koska on hyvä ymmärtää mitkä ovat esiopetukselle ja alkuopetukselle ominaisia piirteitä ja sisältöjä. Teemme myös lyhyen katsauksen esi- ja alkuopetuksen historiaan Suomessa, jotta on mahdollista ymmärtää tämän päivän toimintatapojen taustalla olevia seikkoja. Lisäksi käsittelemme tässä luvussa siirtymävaihetta esiopetuksesta alkuopetukseen, jotta saadaan käsitys millaisesta tapahtumasta on kysymys. Käsitteet transitio ja nivelvaihe kuvaavat lapsen siirtymistä päiväkodista kouluun, mutta tässä tutkielmassa käytämme sanaa siirtymävaihe, koska kirjallisuudessa lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen kuvataan käsitteellä siirtymävaihe.

### 2.1 Esiopetuksen rakenne ja tehtävä

Esiopetuksen historia kantaa juurensa 1960-luvulle asti, jolloin ryhdyttiin laajaan peruskoulu-uudistukseen, joka suuntasi huomion esiopetukseen (Niikko 2001, s. 9). Kuusivuotiaiden kouluun valmentamista alettiin kutsua esikouluksi (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, s. 27). Kuusivuotiaalle haluttiin tarjota koulumaista opiskelua, jonka seurauksena henkiset kehityserot tasoittuisivat ennen kuin lapset aloittavat koulunkäynnin (Niikko 2001, s. 10).

Vuonna 1973 säädettiin laki lasten päivähoidosta ja tuolloin myös päivähoidon voimakas kasvu sai alkunsa (Brotherus ym. 2002, s. 17). Tässä laissa ei kuitenkaan ollut mainintaa esiopetuksesta, mutta sen kasvatuksellinen tavoite oli lapsen kehityksen ja oppimismahdollisuuksien edistäminen (Niikko 2001, s. 13). Vaikka jo 1980-luvulla alettiin käyttää esiopetuksen käsitettä, on se virallisena käsitteenä varsin uusi. Vuoden 1998 perusopetuslaissa se mainitaan lakitasolla ensimmäistä kertaa. Perusopetuslaissa esiopetus nähdään osana varhaiskasvatusta ja se on opetusta, jota annetaan ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista. (Brotherus ym. 2002, s. 28-29.) Vuoden 1999 alussa astui voimaan uudistettuja lakimuutoksia ja niiden mukaan kunnan katsotaan olevan velvollinen järjestämään esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna ja opetus kestää yhden vuoden (Niikko 2001, s. 17). Tuolloin esiopetus oli vielä vapaaehtoista, mutta nykyään perusopetuslaki (1040/2014) velvoittaa kaikki kuusivuotiaat osallistumaan esiopetukseen.

Kinos ja Palonen (2013, s. 7) tekivät opetus- ja kulttuuriministeriön pyynnöstä vuonna 2013 selvityksen esiopetuksen velvoittavuudesta, jonka tarkoituksena olisi taata esiopetus koko kuusivuotiaiden ikäluokalle. Selvityksen seurauksena muutos esiopetuksen velvoittavuudesta hyväksyttiin joulukuussa vuonna 2014 ja virallisesti laki astui voimaan 1.1.2015 ja se tuli ottaa käytäntöön 1.8.2015 (Perusopetuslaki 1040/2014). Esiopetus kestää yhden lukuvuoden ja opetusta tulee antaa vähintään 700 tuntia (Opetushallitus 2014a, s. 13).

Kunnat ovat velvollisia järjestämään esiopetusta ja ne voivat hankkia esiopetuspalvelut joko yksityiseltä tai julkiselta järjestäjältä (Perusopetuslaki 1288/1999). Esiopetusta voidaan järjestää päiväkodissa tai koulussa (Opetushallitus 2014a, s. 12). Esiopetusta ohjaavat velvoitteet perustuvat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, oppilas- ja opiskelijahuoltoon, Suomen perustuslakiin sekä perusopetuslakiin ja sen asetuksiin. Lisäksi esiopetuksen järjestämisessä ja suunnittelussa tulee ottaa huomioon muut lainsäädännöt ja kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. Tällaisia ovat esimerkiksi YK:n lasten oikeuksien sopimus, yhdenvertaisuuslaki ja Euroopan ihmisoikeuksien sopimus. (Opetushallitus 2014a, s. 12.)

Esiopetuksen pitkästä historiasta johtuen, sen paikka on ollut epäselvä ja tämä on tuottanut monia eri näkemyksiä esimerkiksi siitä mikä on sen sisältö ja määritelmä (Hujala 2002, s. 3). Esiopetusta on määritelty kolmen eri näkökulman avulla. Laajan näkökulman mukaan esiopetus on kodin ulkopuolista kasvatusta, joka kohdistuu kaikkiin alle oppivelvollisuusikäisiin lapsiin. Keskilaaajassa näkökulmassa esiopetuksella tarkoitetaan lähinnä 3-6-vuotiaiden opetus- ja kasvatustoimintaa. Suppea näkökulma määrittelee esiopetuksen tavoitteelliseksi kasvatukseksi ja opetukseksi, jota suunnataan ainoastaan kuusivuotiaille. (Brotherus ym. 2002, s. 28.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 12) esiopetuksen keskeisinä tehtävinä pidetään lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämistä. Esiopetus nähdään kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena, jossa eri osa-alueiden tavoitteet muodostavat toimintakulttuurin perustan. Suunniteltaessa ja toteuttaessa esiopetusta tulee ottaa huomioon, että lapsilla on mahdollisuus innostua, kokeilla ja oppia uutta. Erilaisissa ympäristöissä leikiessä ja toimiessa lapset laajentavat omaa osaamistaan eri tiedon- ja taidonaloilla. Esiopetuksen tärkeä tehtävä on seurata ja tukea lapsen sosiaalista, fyysistä ja psyykkistä kehitystä sekä tietojen ja taitojen harjaantumista. Tämän tarkoituksena on myös ennaltaehkäistä ja huomata ajoissa mahdolliset vaikeudet. (Opetushallitus 2014a, s. 8-14.)

Esiopetus on liitetty kiinteästi niin alkuopetukseen kuin varhaiskasvatukseen ja sitä on luonnehdittu myös sillanrakentajaksi näiden kahden välillä (Brotherus ym. 2002, s. 29). Nykyään laaja-alainen osaaminen on sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa että Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa yhteinen. Esiopetuksen ja vuosiluokkien 1-2 laaja-alainen osaaminen sisältää ajattelun ja oppimisen, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun, itsestä huolehtimisen ja arjen taidot, monilukutaidon, tieto- ja viestintäteknologian osaamisen sekä osallistumisen ja vaikuttamisen näkökulmat. (Opetushallitus 2014a, 16-18; Opetushallitus 2014b, 99-101.)

## **2.2 Alkuopetuksen rakenne ja tehtävä**

Alkuopetuksen historia Suomessa on jo varsin pitkä. Vuonna 1906 kansakoulun rinnalle ehdotettiin erillisen alakansakoulun perustamista ja se oli tarkoitettu 7-8 -vuotiaille lapsille. Alakansakoulujen asema virallistui kuitenkin vasta vuonna 1921, jolloin astui voimaan oppivelvollisuuslaki eli kaikki 7-13-vuotiaat lapset olivat oppivelvollisia. Kansakoulut ja alakansakoulut yhdistyivät yhdeksi koululaitokseksi toisen maailmansodan jälkeen. (Nurmi 1983, s. 14-15.)

Esiopetuksen käsitteeseen verrattuna, alkuopetuksen käsite on paljon selkeämpi ja helpompi määritellä. Alkuopetus määritellään 1-2 vuosiluokkien opetuksi, jonka tulee yhdistyä niin esiopetukseen kuin myöhempään perusopetukseenkin. Alkuopetus on osana perusopetuksen kokonaisuutta ja peruskoulun luokanopettajat toimivat alkuopettajina. Erillistä tutkintoa 1-2 vuosiluokkien opettamiseen ei tarvita, mutta opettajankoulutuksessa on mahdollisuus suorittaa sivuaineopintoja, jotka liittyvät alkuopetukseen. (Brotherus ym. 2002, s. 30; 164.)

Alkuopetus on kiinteä osa peruskoulua ja kouluopetusta, mutta silti se erotetaan omaksi alueeksi perusopetuksen kokonaisuudessa sen erityisen aseman ja tehtävän vuoksi. Alkuopetuksella on valmistava tehtävä, jossa oppilas hankkii valmiudet koulussa tapahtuvaa oppimista ja työtä varten. (Brotherus ym. 2002, s. 164-165.) Opetuksessa huomioidaan valmiudet, jotka oppilas on saanut jo esiopetuksessa sekä sitä edeltäneessä varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2014b, s. 98). Alkuopetuksella on myös itseisarvoinen tehtävä, jossa oppilas hankkii itselleen luku-, kirjoitus- ja laskutaidon. Tällöin oppilas elää kiinnostavaa ja arvokasta elämänvaihetta. (Brotherus ym. 2002, s. 165.) Vuosiluokat 1-2 ovatkin koululaiseksi kasvamista ja sen tehtävänä on luoda myös perusta oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana (Opetushallitus 2014b, s. 98).

### 2.3 Siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen

Siirtymät päiväkodista kouluun tai luokka-asteelta toiselle ovat esimerkkejä siirtymävaiheista, joita yksilö kokee elämänsä aikana (Alijoki 2006, s. 26). Koulujärjestelmästä voidaan erottaa neljä siirtymävaihetta: varhaiskasvatuksesta esiopetukseen siirtyminen, esiopetuksesta alkuopetukseen ja vuosiluokille 3-6 siirtyminen, yläkoulusta jatkokoulutukseen ja työelämään siirtyminen (Jahnukainen 2003, s. 256).

Koulun aloittaminen nähdään lapsen sekä kasvuympäristön muutos- ja sopeutumisprosessina. Tämä kyseinen prosessi alkaa esiopetuksessa, jossa lapsi valmistautuu kouluun ja omaksuu esikoululaisen roolin. Prosessi jatkuu ensimmäisen kouluvuoden aikana, jolloin lapsi sopeutuu uuteen kasvuympäristöön ja opettelee rooliaan koululaisena. (Karikoski 2008, s. 16.) Hakkarainen (2002, s. 10) mainitsee, että esiopetuksesta kouluun siirtymisen haasteena on pidetty sitä, miten seuraava vaihe rakentuu edellisen varaan ilman katkoksia, koska tavoitteena olisi joustava siirtymä.

Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen ensimmäiselle luokalle edellyttää yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön kesken, mutta yhteistyö huoltajien kanssa on myös tärkeää (Opetushallitus 2014b, s. 98). Huoltajat ovat lastensa pääkasvattajia ja heidän tietojaan sekä lapsituntemusta tarvitaan siirtymävaiheessa päiväkodista kouluun (Karikoski 2008, s. 19). Esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön yhteistyön onnistumiseksi, tulee molemmin puolin tuntee oppimisympäristöt, toimintatavat ja ohjaavat asiakirjat. (Opetushallitus 2014b, s. 98.)

Lapsen siirtymävaiheeseen esiopetuksesta alkuopetukseen liittyy monia eri vaihteita, joista ensimmäisenä Fowler, Schwartz & Atwater (1991, s. 142) mainitsevat kaikkien osapuolien yhteisymmärryksen siitä, että lapsen esikoulu on päättynyt. Lapsen siirryttäessä kouluun vanhemmilta täytyy pyytää suostumus informaation siirtämiseen. Kolmannessa vaiheessa koululle tulee tiedottaa lapsen siirtymisestä ja samalla päätetään lapsen erityispalveluista yhdessä päiväkodin ja koulun henkilöstön ja vanhempien kesken. Tuolloin myös kartoitetaan mahdollisuudet uuteen sijoituspaikkaan. Lapsen nykyinen kehitystaso lisäksi määritellään lapsen arvioinnin avulla. Tärkeää myös on, että lapsi tutustuu vanhempien kanssa kouluun ja luokkahuoneeseen, johon hän siirtyy.

### 2.3.1 Tiedonsiirto ja salassapito

Perusopetuksen (2014, s. 10) ja Esiopetuksen (2014, s. 42) opetussuunnitelman perusteissa käy ilmi, että esiopetuksen ja perusopetuksen välinen tiedonsiirto sekä yhteistyömuodot päätetään paikallisissa opetussuunnitelmissa. Erilaisten kehittämishankkeiden avulla on pystytty kehittämään siirtymävaiheen tiedonsiirtokäytänteitä, moniammatillista yhteistyötä ja kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. Erityisesti kehitys yhteistyössä on lähentänyt esi- ja perusopetusta. Jokinen on (2012, s. 114) tutkimuksessaan saanut selville, että erityisluokanopettajat kokevat moniammatilliset palaverit tärkeinä. Nämä palaverit järjestetään aina keväisin ja niihin osallistuvat erityisopettajat, erityislastentarhanopettajat, esiopettajat sekä tulevien ensimmäisten luokkien opettajat. Palaverien tarkoituksena on vaihtaa tietoa koulun aloittavista oppilaista.

Lähtökohtana käsiteltäessä oppilaan henkilötietoja on luottamuksellisuus sekä yhteistyö huoltajien kanssa. Oppilaan henkilökohtaisia asioita käsiteltäessä oppilashuoltotyössä voi mukana olla henkilöt, jotka ovat välittömästi oppilaan kanssa tekemisissä. Tällaisia henkilöitä voivat olla rehtori, opettaja, erityisopettaja, terveydenhoitaja, kuraattori, koulunkäyntiavustaja sekä koulupsykologi. Huoltajan suostumuksella tai laissa määräytyin perusteiden tietojen käsittelyyn voi osallistua muitakin kuin edellä mainittuja henkilöitä. Jokaisen oppilaan asiat käsitellään tapauskohtaisesti, joka määrittelee myös ne henkilöt, jotka saavat osallistua oppilashuoltotyöhön. (Opetushallitus 2010, s. 48-49.)

Oppilashuoltoryhmässä on tärkeää kirjata aina ylös kuka on laittanut oppilasta koskevan asian vireille, mitä aiheita ollaan käsitelty, jatkotoimenpiteet, osallistuneet henkilöt ja kelle tietoja on jaettu. Nämä edellä mainitut asiat ovat lainsäädäntöön nojaten salassa pidettäviä eli asiakirjat täytyy pitää salassa. Esimerkiksi tehostetun sekä erityisen tuen asiakirjat ovat salassa pidettäviä. Asian kanssa tekemisissä olevilla henkilöillä on vaitiolovelvollisuus sekä he eivät saa käyttää salaista tietoa omaksi edukseen tai vahingoittaakseen toista. Tietoja pystytään antamaan ja luovuttamaan oppilashuoltotyöhön osallistuvien kesken, jos sen katsotaan olevan välttämätöntä oppilaan asianmukaisen opetuksen järjestämiseksi. Luottamuksen sekä yhteistyön onnistumisen kannalta on kuitenkin pyrittävä aina saamaan huoltajan lupa tietojen eteenpäin antamiseen. Oppilaan siirtyessä perusopetuslain mukaisesti järjestystä opetuksesta toiseen, tulee salassapitovelvollisuudesta huolimatta välittää oppilaan opetusta koskevat tiedot uuden opetuksen järjestäjälle. (Opetushallitus 2010, s. 48-50.)

Tiedonsiirrossa on huomioitava millaisista lähtökohdista tietoa jaetaan ja kerätään. Esiopetuksessa on keskeistä millaista tietoa huoltajille jaetaan esiopetuksesta sekä millaista tietoa huoltajat antavat esiopetukseen. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, s. 25.) Tieto- ja viestintätekniikan kehityksen myötä kodin ja koulun tiedonkulku ja yhteydenpito ovat monipuolistuneet (Opetushallitus 2010, s. 34).

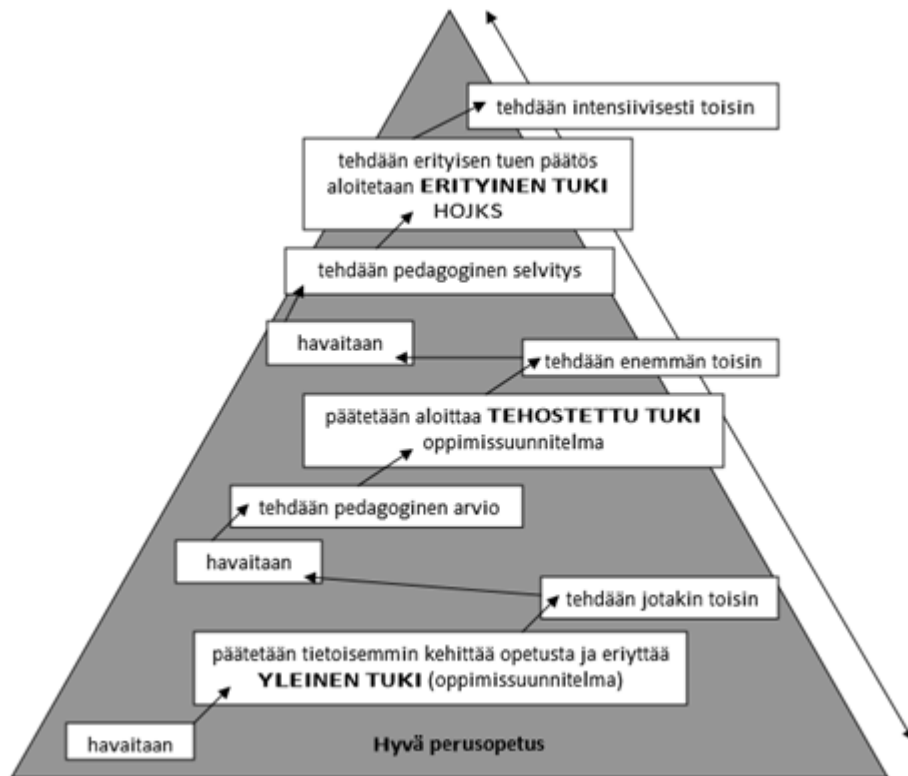
### 3 KOLMIPORTAINEN TUKIMALLI

Perusopetuslakia tarkennettiin 29.10.2010, jonka seurauksena Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset astuivat voimaan alkuvuodesta 2011. Lain mukaan oppilaalla on oikeus saada tukea koulunkäynnissä ja oppimisessa heti tuen tarpeen ilmetessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten seurauksena oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen tehtiin muutoksia ja asiakirjassa kuvataankin tuen järjestäminen sekä sen keskeiset tavoitteet. Asiakirjasta löytyy myös kuvaus tuen tasoista, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Nämä kolme tuen tasoa muodostavat yhdessä kolmiportaisen tukimallin oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi. (Opetushallitus 2010, s. 6-10.)

Kolmiportainen tukimalli on ollut keskustelun aiheena jo vuonna 2006, kun erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä ehdotti asiakirjassaan, että painopistettä siirrettäisiin enemmän ennaltaehkäisevään toimintaan sekä varhaiseen tukeen. Tämä tarkoittaisi sitä, että otettaisiin käyttöön käsite tehostettu tuki. (Opetusministeriö 2007, s. 56.) Tehostettu tuki on uusi tuen taso, joka on lisätty aiemmin mallissa olleiden yleisen ja erityisen tuen tason väliin (Oja 2012, s. 46).

Kolmiportaista tukimallia ja sen tuomia muutoksia on valmisteltu ja tuotu opetuksen järjestäjille jo varsin pitkään. Kelpo-hanke käynnistyi vuonna 2008 ja se on opetushallituksen järjestämää kansallista tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaa. Tuolloin hankkeessa oli mukana pääosa Suomen kunnista. Kelpo-hankkeen tarkoituksena on ollut vakiinnuttaa kolmiportaisen tukimallin rakenteet koulujärjestelmään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, s. 10.)





Kuvio 1. Kolmiportainen tukimalli (Oja 2012, s. 47)

Oppilaan oppimisen ja kehityksen turvaaminen tapahtuu oikealla tuen tasolla ja muodolla sekä tuen oikea-aikaisuudella. Tuen tulee olla hyvin suunniteltua, joustavaa sekä tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. (Opetushallitus 2010, s. 11.) Kolmiportainen tukimalli antaa Ojan (2012, s. 47) kuviota (kuvio 1) mukaillen tuen tarpeen muuttamiselle hyvät mahdollisuudet, koska siinä voidaan liikkua kaksisuuntaisesti alhaalta ylös ja ylhäältä alas aina sen mukaan, mikä on sen hetkinen oppilaan tuen tarve. Kaksisuuntainen nuoli kuvion oikealla puolella kuvaa tätä tukimallin mahdollisuutta lisätä tai vähentää tukea (Ahtiainen et al. 2012, s. 26). Tukea tulee antaa oppilaalle niin kauan ja sen tasoisena kuin se on tarpeellista (Opetushallitus 2010, s. 11).

Kuviosta (kuvio 1) voidaan huomata, että ensimmäisellä portaalla on yleinen tuki. Jokainen oppilas voi saada yleistä tukea, sillä mahdollisuus saada tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin jokaisena koulupäivänä on jokaisen oppilaan oikeus. Seuraavalla portaalle siirryttäessä, annetaan oppilaalle tehostettua tukea, josta laaditaan aina oppimissuunnitelma. Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon ja sitä annetaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan ja

koulunkäynnissään säännöllistä tukea. Kolmiportaisen tukimallin ylimmällä tasolla on erityinen tuki ja se vaatii aina pedagogisen selvityksen eli arvioidaan oppilaan erityisen tuen tarve. Erityisen tuen tasolla oppilaalle laaditaan myös HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Opetushallitus 2010, s. 12-21.)

Kolmiportainen tukimalli on muuttanut jo aiemmin käytössä olleita tukimuotoja tehokkaammiksi ja monipuolisemmiksi. Perusopetuslain muutoksia ja täydennyksiä kuvaavassa asiakirjassa esitellään oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja ja ne liittyvät esimerkiksi opetusjärjestelyihin, oppilashuoltoon sekä ohjauksellisuuteen. (Opetushallitus 2010, s. 24; Oja 2012, s. 52-53.) Taulukossa 1 on esitelty kolmiportaisen tukimallin tukimuodot ja millä tuen tasolla kyseistä tukea voidaan antaa. Kolmiportaisen tukimallin tukimuotoja ovat: eriyttäminen, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet, avustajapalvelut, ohjaus- ja tukipalvelut sekä kokoaikainen erityisopetus.

Taulukko 1. Tukimuodot kolmiportaisessa tukimallissa (LukiMat)

	YLEINEN TUKI	TEHOSTETTU TUKI	ERITYINEN TUKI
eriyttäminen	•	•	•
oppilaanohjaus	•	•	•
oppilashuollon tuki	•	•	•
tukiopetus	•	•	•
osa-aikainen erityisopetus	•	•	•
apuvälineet yms.	•	•	•
avustajapalvelut	•	•	•
ohjaus- ja tukipalvelut	•	•	•
kokoaikainen erityisopetus			•

Kun halutaan vastata oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin sekä kohdata erilaisuutta, on eriyttäminen yksi keino saavuttaa edellä mainitut asiat. Tehostetun tuen vaiheessa tehtävässä pedagogisessa arviossa eriyttämistä vahvistetaan tarpeen vaatiessa ja erityisen tuen tasolle siirryttäessä, pedagogisessa selvityksessä arvioidaan sen tarve ja käytännön toteutus. (Ahtiainen et al. 2012, 58.) Eriyttämistä voidaan pitää myös yhtenä tuen tarjoamisen välineenä ja se antaa mahdollisuuden oppilaan opiskelun tukemiseen oppiaineiden ydinsisältöjen kautta. Oppiaineiden ydinsisältöihin keskitytään, mutta jos sen avulla ei saavuteta asetettuja tavoitteita, voidaan oppiaineiden oppimäärät yksilöllistää. (Opetushallitus 2010, 13-28.)

Ohjauksellinen tuki liittyy opiskelutavoissa ja –taidoissa ilmeneviin tuen tarpeisiin, mutta parhaimmillaan se vahvistaa oppilaan itseluottamusta. Sen avulla voidaan ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä ja edistää tasa-arvoa. (Opetushallitus 2010, s. 35-36.)

Tukiopetusta annetaan lyhytaikaisesti, mutta se on tärkeä vaikeuksien ennaltaehkäisijä sekä sen avulla oppilas ei jää jälkeen opinnoissaan. Opetuksen järjestäjällä on vastuu tehdä aloite tukiopetuksen antamisesta ja tästä täytyy keskustella yhdessä huoltajan ja oppilaan kanssa. Kuvion 2 mukaisesti, tukiopetusta voidaan antaa kaikilla tuen tasoilla, mutta kun siirrytään tehostetun tuen tasolla, täytyy tukiopetuksen riittävyttä ja vaikutuksia arvioida. Tukiopetus tulee lisäksi tehostetun tuen tasolla kirjata oppimissuunnitelmaan ja erityisen tuen tasolla HOJKSiin. (Opetushallitus 2010, s. 24-25.) Ojan (2012, s. 53) mukaan ennakoiva tukiopetus ja säännölliset tukiopetustunnit ovat tukiopetuksesta muodostuneita tehostuneita muotoja.

Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaalle, kun hänellä on vaikeuksia matemaattisissa tai kielellisissä taidoissa. Vaikeudet voivat lisäksi liittyä yksittäisiin oppiaineisiin, sosiaaliin taitoihin tai opiskelutaitoihin. (Opetushallitus 2010, s. 25-26.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 40) on mainittu, että vaikeudet voivat liittyä myös motorisiin taitoihin. Osa-aikainen erityisopetus tapahtuu opetuksen yhteydessä esimerkiksi samanaikaisopetuksena, yksilöopetuksena tai se voi olla myös pienryhmässä. Samanaikaisopetuksessa luokassa on kaksi opettajaa, jolloin oppilaat saavat henkilökohtaisempaa ohjausta ja opetusta. Yksilöopetuksessa oppilas työskentelee yksin rauhallisessa oppimisympäristössä ja sen avulla voidaan myös vastata oppilaan tarpeisiin paremmin. Pienryhmässä on oppilaita, joilla on samankaltaisia haasteita oppimisessa. Pienryhmässä oppilaat saavatkin opiskella yhdessä samoja asioita. (Takala 2011, s. 59-63.)

Tulkitsemis- ja avustajapalvelut ovat yksi tärkeä tukimuoto esimerkiksi kuulovammaiselle tai oppilaalle, jolla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Tulkitseminen antaa oppilaalle mahdollisuuden kielellisen vuorovaikutuksen tukemiseen. Apuvälineinä voidaan käyttää puhetta tukevia kommunikaatiokeinoja kuten viittomia tai erilaisia symbolijärjestelmiä. Avustajan antama tuki voi kohdistua niin koko opetusryhmään kuin yksittäiseen oppilaaseenkin. Avustaja edistää oppilaan itsenäistä selviytymistä, joka edelleen kehittää myönteistä itsetuntoa. (Opetushallitus 2010, s. 37-38.)

Erityisopetusta annetaan oppilaalle, joka saa erityistä tukea. HOJKSia hyödynnetään erityisopetuksen antamisessa, koska siihen on kirjattu opetuksen tavoitteet. Erityisopetus järjestetään perusopetuksessa muun opetuksen yhteydessä tai kokonaan tai osittain erityisluokalla.

(Opetushallitus 2010, s. 27.) Esiopetuksessa erityisopetusta annetaan oppilaalle pedagogisten ratkaisujen kautta, jotka liittyvät esimerkiksi työtapoihin, opetukseen, välineisiin ja materiaaleihin (Opetushallitus 2014a, 36). Takalan (2011, s.48) mukaan oppilas kokee oppimisen iloa, jos erityisopetuksessa laaditut tavoitteet on saavutettavissa.

Kaikkia tukimuotoja pystytään antamaan kaikilla tuen tasoilla paitsi kokoaikaista erityisopetusta, jota annetaan vain erityisen tuen tasolla. Kaikki tukimuodot ovat samoja esiopetuksessa ja alkuopetuksessa, mutta esiopetuksessa ei käytetä yleisesti joitakin tukimuotoja. Esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei mainita tukiovetusta tukimuotona.

Monitasoisten tukimallien käyttäminen on kansainvälisesti jo varsin tuttua. Useissa muissa maissa on otettu käyttöön tukimalleja, joiden tarkoituksena on yhdistää yleis- ja erityisopetusta. Englannissa on käytössä kolmen aallon malli (3-wave model) ja Yhdysvalloissa puolestaan kolmikehäinen tuen malli (RTI-model). Molemmissa maissa on käytössä myös useamman tuen tason malleja, mutta tuen tasojen määrästä riippumatta, tavoitteena on, että tuki vastaa oppilaan tarpeita. (LukiMat.)

Suomen kolmiportaiseen tukimalliin on otettu mallia Yhdysvaltojen RTI-mallista, koska siitä on näyttöä ja kokemusta pitkältä ajalta. RTI-malli tulee sanoista Responsiveness to Intervention. RTI-malli perustuu varhaiseen puuttumiseen, sillä sen avulla halutaan ennaltaehkäistä ja tunnistaa oppimisvaikeuksia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Fuchs & Fuchs 2006, s. 93.)

### **3.1 Yleinen tuki**

Kolmiportaisen tukimallin taustalla on ajatus yleisen tuen vahvistamisesta ennen kuin pystytään kehittämään tehostettua tukea ja luomaan uudenlaista erityistä tukea. Jotta kolmiportainen tukimalli onnistuisi, täytyisi painopiste siirtää yleisen tuen vahvistamiseen, joka on parhaimmillaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennalta ehkäisevää työtä. (Oja 2012, s. 44-45.)

Jos oppilas tarvitsee tukea koulunkäynnissä tai oppimisessa, on hänelle mahdollisuuksien mukaan ensisijaisesti annettava yleistä tukea (Sarlin & Koivula 2009, s. 28). Mahdollisuus saada tukea kaikkina työpäivinä on jokaisen oppilaan oikeus. Esi- tai perusopetuksen opet-

tajalla on vastuu ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja lähtökohdat opetuksessa. Oppilaan tukeminen yleisen tuen tasolla perustuukin siihen, että nämä tarpeet ja lähtökohdat otetaan huomioon (Opetushallitus 2010, s. 12.)

Esiopetuksessa lapselle annetaan yksittäisiä tukitoimia, joiden avulla vaikutetaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lapsi voi saada materiaaleja ja välineitä, jotka vastaavat hänen tarpeisiinsa. Esiopetuksessa on lisäksi mahdollisuus käyttää esiopetukseen soveltuvia opetusohjelmia ja osa-aikaista erityisopetusta. (Opetushallitus 2014a, s. 45-46.)

Oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmeneviin tuen tarpeisiin vastataan yleisen tuen tasolla opetusta eriyttämällä tai opetusryhmiä muuntelemalla. Yleisen tuen taso antaa mahdollisuuden myös tukiopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen tai avustajaan, joilla pyritään tukemaan oppilasta niin hyvin, että siirtyminen tehostetun tuen tasolle vältetään. (Opetushallitus 2010, s. 13.) Myös oppilashuolto on mukana tukemassa oppilasta, kun oppilaan tuen tarpeita tunnistetaan ja tukitoimia suunnitellaan (Sarlin & Koivula 2009, s. 28).

Oppilaalle, joka saa yleistä tukea, voidaan laatia oppimissuunnitelma niin esiopetuksessa kuin perusopetuksessa. Oppimissuunnitelmaan kirjataan tavoitteet ja tukitoimet, joiden avulla tuetaan oppilaan oppimista ja kasvua. Oppimissuunnitelma ei ole kuitenkaan pakollinen yleisen tuen tasolla, mutta se sisältää samoja osa-alueita kuin tehostetun tuen tasolla laadittava oppimissuunnitelma. (Opetushallitus 2010, s. 20.)

Varhaisen puuttumisen mallin mukaisesti opetusta lähdetään kehittämään heti oppilaan tuen tarpeen ilmetessä. Näin pyritään välttämään ongelmien syveneminen ja niistä mahdollisesti koituvat pitkäaikaisvaikutukset. Tämän vuoksi oppilaan tuen tarpeita tulee arvioida ja havainnoida jatkuvasti. (Takala 2011, s. 22; Opetushallitus 2010, s. 10-11.) Varhaisen puuttumisen prosessia voidaan pitää jatkumona, jonka tulisi jatkua lapsen koulupolun loppuun asti (Huhtanen 2007, 29).

### **3.2 Tehostettu tuki**

Kun kaikille oppilaille suunnattu yleinen tuki ei enää riitä, ei siirrytä suoraan erityisen tuen tasolle vaan otetaan käyttöön tehostettu tuki. Tehostettu tuki on yksilöllisempää ja vahvempaa tukemista eli tukitoimia tehostetaan laadullisesti ja määrällisesti. Usein tuen tarve on tehostetun tuen tasolla myöskin jatkuvaa. (Sarlin & Koivula 2009, s. 28.)

Tehostettu tuki on yleiseen tukeen verrattuna paljon pitkäjänteisempää ja intensiivisempää, koska sillä pyritään ehkäisemään jo syntyneiden ongelmien kasvamista ja kasautumista. Niimensä mukaisesti käytössä olevia tukitoimia kuten eriyttämistä, tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, avustajapalveluita jne. tehostetaan. Tehostetun tuen tasolla tukitoimet suunnitellaan järjestelmällisesti, jotta ne tukisivat mahdollisimman hyvin oppilaan oppimista, kehitystä ja kasvua. (Opetushallitus 2010, s. 13-20.) Tehostettu tuki otetaan usein jo esiopetuksessa huomioon, sillä Huhtanen (2011, s. 110-111) mainitsee, että ongelmat voivat kasautua jo alle kouluikäisillä lapsilla. Esimerkiksi kielelliset kehityksen viivästymiset ja keskittymisvaikeudet voivat tulla jo päiväkodissa ilmi.

Tehostetun tuen aloittaminen vaatii pedagogisen arvion, jonka tekevät oppilaan esiopetuksen tai perusopetuksen opettaja tai opettajat. Kun kyseessä on oppilaan kokonaiskehitykseen tai hyvinvointiin liittyvät ongelmat, pyydetään arvioinnin laatimiseen mukaan myös muita asiantuntijoita. Toisin kuin yleisen tuen tasolla, tehostetun tuen tasolla täytyy aina laatia oppimissuunnitelma, johon on kirjattu oppilaalle järjestettävä tuki. Oppimissuunnitelma laaditaan yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa, mutta mukana voi tarvittaessa olla myös asiantuntijoita. (Opetushallitus 2010, s. 13-20.)

### **3.3 Erityinen tuki**

Erityisen tuen tasolle siirrytään, kun kaikki tukitoimet on kokeiltu yleisen ja tehostetun tuen tasolla ja niiden avulla ei ole voitu saavuttaa kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteita. Erityisen tuen taso on kolmiportaisen tukimallin viimeinen ja ylin tuen taso. Tehostetun tuen tasolla huomiota tulisi kiinnittää eriyttämiseen, tukiopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen, joiden tarjoamisen tulisi olla monipuolista, jotta siirtyminen erityisen tuen tasolle vältetään. Jos oppilaan tilanne oppimisessa ei näiden avulla tapahdu, siirrytään tekemään pedagogista selvitystä, johon voidaan pyytää tarpeen vaatiessa psykologin tai lääkärin lausunto. (Opetushallitus 2010, s. 16.)

Oppilaan opetuksen järjestäjä kirjaa pedagogiseen selvitykseen oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tilanteen sekä oppilaan saaman tehostetun tuen ja sen vaikutukset (Opetushallitus 2010, s. 16). Esiopetuksessa huomiota kiinnitetään lapsen kasvun tilanteeseen ja esiopetuksen järjestäjä laatii pedagogisen selvityksen lapsesta (Opetushallitus 2014a, s. 49). Lisäksi selvitykseen lisätään tiedot oppilaan oppimisvalmiuksista ja niistä erityistarpeista, jotka liittyvät oppimiseen. Selvityksessä kuvataan myös tehostetun tuen vaikutuksia ja arvioidaan

niitä. Erityisen tuen päätös tehdään pedagogisen selvityksen jälkeen ja siinä päätetään oppilaan oikeusturvan ja opetuksen järjestämisen kannalta merkittävät asiat. Opetuksen järjestäjä tekee päätöksen. Joskus oppilaalla voi olla sellainen vamma tai sairaus, ettei hänelle voida antaa opetusta ja tällöin psykologisen ja lääketieteellisen arvion perusteella voidaan erityisen tuen päätös tehdä jo ennen esi- tai perusopetuksen alkamista, mutta myös sen aikana. Tällaisessa tapauksessa ei tarvitse tehdä pedagogista selvitystä tai oppimisen tehostetun tuen antamista. (Opetushallitus 2010, s. 15-16.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 38) kuitenkin mainitaan, että lapsen saaman tuen vaikutuksia on hankala arvioida lyhyessä ajassa ja tästä syystä erityisen tuen lopettaminen esiopetuksessa on harvinaista.

Erityisen tuen tasolla ei laadita oppimissuunnitelmaa, vaan lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet kirjataan HOJKSiin eli henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (Takala 2011, s. 28). Oppilaan opettajat laativat HOJKSin yhdessä huoltajan ja oppilaan kanssa. Tarvittavilta osin HOJKS laaditaan moniammatillisena yhteistyönä. HOJKS on tavoitesuunnitelma, mutta se sisältää lisäksi suunnitelman tukitoimista, opetuksen sisällöistä ja pedagogisista menetelmistä. HOJKS-asiakirja tulee tarkistaa säännöllisesti, jotta pystytään vastaamaan oppilaan tarpeisiin mahdollisimman hyvin. (Opetushallitus 2010, 21-23.)

## 4 YHTEISTYÖ PÄIVÄKODIN, KOULUN JA KODIN KANSSA

Yhteistyö nähdään vuorovaikutussuhteena, johon osallistuu vähintään kaksi osapuolta. Molempien osapuolten toiminta vaikuttaa siihen toteutuuko yhteistyö ja onko se onnistunut. (Opetushallitus 2007, s. 28.) Opetuksen järjestämistä ohjaavissa velvoitteissa mainitaan muun muassa, että kodin kanssa tehtävä yhteistyö tulee olla osa opetuksen järjestämistä (Opetushallitus 2014b, s. 14). Kodin kanssa tehtävän yhteistyö korostuu niin Esiopetuksen kuin Perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Kodin kanssa tehdessä yhteistyötä, tulee molempien osapuolten muistaa yhteistyön tärkein tekijä eli lapsi ja lapsen oikeus (Opetushallitus 2007, s. 28). Tässä luvussa tarkastelemme tarkemmin yhteistyötä, jota toteutetaan kodin kanssa sekä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä.

Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on saanut alkunsa jo 1970-luvulla, jolloin opetusministeriö järjesti koulu- ja sosiaalishallinnon yhteisen esikoulukokeilun. Tämän kokeilun myötä luotiin pohja kahden hallintomuodon sekä opettajaryhmän väliselle yhteistyölle. (Tiisonen 1994, s. 23.)

Nykypäivänä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä pidetään edelleen tärkeänä ja se näkyy Esiopetuksen ja Perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 16-17) mainitaan, että esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyön tavoite on lapsen kasvun ja kehityksen johdonmukainen jatkumo. Lähtökohtana pidetään, että esi- ja alkuopettajat tuntevat koulunkäynnin eri vaiheet sekä tiedostavat molempien osapuolten tavoitteet, käytännöt ja ominaispiirteet. Yhteistyön tulee olla toteutuakseen systemaattista sekä siirtymävaiheet tulee suunnitella yhdessä. Esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön tulisi pystyä tutustumaan toistensa toimintaan sekä mahdollisuuksien mukaan vierailemaan toistensa oppimisympäristöissä. (Opetushallitus 2014a, s. 8.)

Yhtenäisyyden ja johdonmukaisuuden puute kasvatuksen ammattilaisten ja kasvatusympäristöjen välillä voi johtaa siihen, että oppilaan oppimiseen liittyviä ongelmia ei välttämättä havainnoida. Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen voi tällöin toteutua pahimmillaan epäsuotuisena jatkumona, joka yhdistettynä riittämättömiin tukitoimiin voi aiheuttaa varhaista syrjäytymistä. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 12.)

Moniammatillinen yhteistyö on tärkeä osa esiopetuksen ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö voi tapahtua oppilashuoltona, johon osallistuu oppilaan huol-



taja sekä tarpeen vaatiessa terveydenhuollon ja sosiaalihuollon ammattilaisia. (Opetushallitus 2010, s. 44-45.) Oppilashuoltoryhmän (OHR) kokouksissa voi olla läsnä ne henkilöt, joita asia koskee käsiteltäessä yksittäistä oppilasta koskevia asioita (Takala 2011, s. 23-24). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) uudistui vuonna 2013 ja astui voimaan elokuussa 2014. Voimaan astunut laki kattaa oppilas- ja opiskelijahuollon palvelut aina esiopetuksesta toisen asteen koulutukseen asti. Oppilashuoltoryhmän tulee olla jokaisessa päiväkodissa ja koulussa ja sen täytyy kokoontua säännöllisesti (Takala 2011, s.23). Oppilashuoltoryhmä voi olla myös sama esi- ja perusopetuksessa (Opetushallitus 2014a, s. 45).

Varhaiserityisopettaja ja erityisopettaja ovat tärkeitä osapuolia päiväkodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Nämä kaksi asiantuntijaa antavat tärkeää erityispedagogista osaamista, jota voidaan hyödyntää oppilaan tuen suunnittelussa, antamisessa ja järjestämisessä (Friend, Cook, Hurley-Chamberlein & Shamberg 2010). Vuonna 2012 muutettiin varhaiskasvatustalain lasten päivähoitolaikasta (909/2012), joka nykyisin velvoittaa kuntia käyttämään varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita sen mukaan, mikä on sen hetkinen tarve. Koulun erityisopettajan yksi tehtävistä on tunnistaan tuen tarpeiset oppilaat, valvoa tuen toteutumista sekä tehdä yhteistyötä eri asiantuntijoiden kanssa (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, s. 162).

Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa tekemään yhteistyötä kodin kanssa. Lisäksi Valtioneuvoston asetuksessa (1435/ 2001) tarkennetaan opetuksen valtakunnallisia tavoitteita ja siinä mainitaan seuraavasti: “Opetus ja kasvatustulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Opetuksessa otetaan erityisesti huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot”.

Yhteistyö kodin kanssa tulisi toteutua siten, että se muodostaa jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetukseen sekä siitä eteenpäin perusopetukseen (Opetushallitus 2007, s. 16). Koko oppimispolun jatkuva kodin ja kasvatustalain ammattilaisten yhteistyö synnyttää lapsen edun mukaisen jatkumon siirryttäessä aina seuraavaan koulutusvaiheeseen. On kuitenkin havaittu, että aktiivisinta kodin ja kasvatustalain ammattilaisten yhteistyö on esikoulussa ja ensimmäisillä luokilla koulussa. (Lämsä, 2013, s. 53-55.) Huoltajien kokemukset yhteistyöstä edellisessä vaiheessa vaikuttavat hyvin paljon siihen, kuinka yhteistyö tulee onnistumaan seuraavassa vaiheessa (Opetushallitus 2007, s. 16). Yhteiset tapaamiset huoltajien ja opettajien kanssa ovat hyvä tapa aloittaa rakentaa yhteistyösuhdetta. Tämä on tärkeää huoltajien

ja opettajan kommunikoinnin kannalta sekä tulevaisuudessa mahdollisten ilmenevien ongelmien selvittämisessä. (Gonzalez-Mena 2008, s. 195.) Yhteistyötä toteutetaan huoltajien kanssa esimerkiksi vanhempainilloilla, tapaamisilla, arviointi- ja kehityskeskusteluilla ja sähköpostilla. Jos lapsen koulunkäynnissä ilmenee ongelmia, on tapaaminen aina parempi vaihtoehto kuin asiasta tiedottaminen sähköpostilla. (Opetushallitus 2007, s. 22-23.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymykset. Kuvaamme myös tutkimusmenetelmiä, joita tutkimuksessamme on käytetty sekä kerromme aineistonkeruusta ja aineiston analyysistä. Lopuksi tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen avulla haluamme selvittää, miten tieto oppilaan tuesta siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen ja mitä toimenpiteitä tämä vaatii esi- ja alkuopettajilta. Tutkimuksessamme on seuraavat kysymykset:

Mitkä ovat tiedonsiirtokäytännöt tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen?

Miten kolmiportainen tukimalli on vaikuttanut tiedonsiirtokäytänteisiin?

Minkälaista yhteistyötä tehdään tiedonsiirtokäytänteissä?

Pääkysymyksen avulla pyrimme selvittämään mitkä ovat tiedonsiirtokäytännöt tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla, jotta taataan sujuva jatkumo päiväkodista kouluun. Jatkumo edellyttää, että tieto oppilaan tuen tarpeista välittyy myös koululle. Kandidaatintutkielmassa huomasimme erityisesti, että yhteistyö on merkittävässä roolissa, kun tietoa oppilaan tuesta siirretään ja tämän olemmekin ottaneet huomioon tutkimuskysymyksiä laatiessa. Lisäksi kolmiportainen tukimalli on ollut käytössä vasta muutaman vuoden, joten tämä antaa aihetta tutkia, kuinka se on otettu vastataan kentällä ja miten se on vaikuttanut tiedonsiirtokäytänteisiin.

### 5.2 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa kerromme aluksi kvalitatiivisesta tutkimusotteesta sekä fenomenografiasta, joka on tutkimuksemme lähestymistapa. Fenomenografiasta käytetään kirjallisuudessa monia eri nimityksiä kuten tutkimusote, tutkimusmenetelmä, lähestymistapa tai analyysimenetelmä (Koskinen 2011, s. 268). Tutkimuksemme kannalta on kuitenkin perusteltua käyttää sanaa lähestymistapa, koska aineiston analyysi tapahtuu tulkinnallisesti (Sandberg 2000, s.

12). Lähestymistavan ja tutkimusotteen tarkastelun jälkeen siirrymme kertomaan sisälönanalyysistä sekä teemahaastattelusta aineistonkeruumenetelmänä. Kerromme myös aineistonkeruun kulun ja sen käsittelyn sekä aineiston analysoinnin. Koemme myös tärkeäksi tarkastella tutkimuksemme luotettavuutta, joka kuuluu Aaltion ja Puusan (2011, s. 153) mukaan osana hyvään tutkimuskäytäntöön.

Toteutimme tutkimuksemme kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, ettei siinä pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan tarkoituksena on kuvata jotain ilmiötä tai tapahtumaa ja antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle, joka on tutkimuksessamme oppilaan tuen siirtymisen lähtökohdat esiopetuksesta alkuopetukseen. Tärkeää onkin, että tutkimusjoukolla on paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen tutkimusjoukon valinnan tulee olla tarkoitukseen sopivaa sekä harkittua. (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 85-86.) Laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteerinä pidetään enemmän laatua kuin määrää eli tutkimusjoukon on hyvä olla pieni, kuten tutkimuksessamme, jotta analysointi olisi mahdollisimman perusteellista (Eskola & Suoranta 2005, s. 18).

Laadullinen tutkimus on empiiristä ja siinä onkin kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa sekä argumentoida sitä. Tutkimuksen raportointivaiheessa analyysin tueksi voidaan ottaa lainauksia alkuperäisistä haastatteluista ja tämän katsotaan parantavan tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 22.)

### 5.2.1 Fenomenografia ja teemahaastattelu

Fenomenografia on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen suuntauksista, joka tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä. Fenomenografia tulee sanoista ilmiö ja kuvata (Ahonen 1996, s. 114). Ahonen (1996, s. 114) on määritellyt fenomenografian tutkivan sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografiaan liittyy toisen asteen näkökulma eli tutkitaan toisen ihmisen tapaa kokea jotakin. Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisenä olentona. Tämä tarkoittaa, että ihminen muodostaa käsityksiä ilmiöistä, liittyy tapahtumia toisiinsa sekä pyrkii selittämään näitä. (Huusko & Paloniemi 2006, s. 163-164.) Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei siis ole selvittää, miksi ihmisillä on tutkittavasta aiheesta tietynlaisia käsityksiä, vaan pyritään tarkastelemaan erilaisia näkemyksiä niiden omista lähtökohdista (Häkkinen 1996, s. 13).

Fenomenografiassa haastattelu on tavanomaisin aineiston hankintamenetelmä. Haastattelu voi olla esimerkiksi avoin tai puolistrukturoitu eli teemahaastattelu. (Ahonen 1996, s. 138.) Tutkimuksessamme olemmekin käyttäneet teemahaastattelua fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti. Kysymysten avoimuus haastattelussa on erityisen tärkeää aineistonkeruussa, jotta saadaan erilaiset käsitykset aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, s. 163-164). Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto muokataan usein kirjalliseen muotoon, jotta sitä olisi helpompi hyödyntää (Huusko & Paloniemi 2006, s. 163). Tämä tarkoittaa, että haastattelut litteroidaan eli kirjoitetaan puhtaaksi, jotta pystytään palaamaan niihin tulkintoja ja johtopäätöksiä tehdessä (Ahonen 1996, s. 140).

Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Pohdimme aluksi yhdessä sitä, mikä olisi sopivin tapa kerätä aineistoa, jolla saisimme vastauksen tutkimuskysymykseemme sekä siitä johdettuihin alakysymyksiin. Koimme, että teemahaastattelun avulla tutkimuskysymys voidaan jakaa teemoihin, joka helpottaa haastattelun laatimista, mutta myös vastauksien saamista itse tutkimuskysymykseen. Laadullista aineistoa on Suomessa yleistä kerätä haastatteluiden avulla, mutta haastattelua voidaan käyttää myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 85). Koska tutkimuksemme on laadullinen, oli teemahaastattelun valinta perusteltua siltäkin osin, että sen käyttö laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä.

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu kohdentuu tiettyihin teemoihin, jotka ovat tutkimuksessamme kolmiportainen tuki, tiedonsiirto ja lähtökohdat tuen siirtymiselle (Hirsjärvi & Hurme 2004, s. 47). Teemat ovat etukäteen mietitty ja näistä teemoista haastattelutilanteessa keskusteltiin. Hirsjärvi ja Hurme (2004, s. 48) ovat maininneet teemahaastattelussa olevan se etu, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelutilanne etenee tiettyjen teemojen varassa ja näin ollen saadaan tutkittavien ääni kuuluviin. Teemahaastattelun muoto on avoin eli haastateltava pääsee puhumaan vapaamuotoisesti ja näin ollen saatu aineisto edustaa haastateltavien puhetta (Eskola & Suoranta 2005, s. 87).

Ennen haastattelutilannetta tutkija laatii teemaluettelon, joka haastattelutilanteessa toimii haastattelijan muistilistana ja ohjaa keskustelua, mutta se sisältää myös kysymyksiä, jotka tarkentavat tiettyä teema-aluetta (Hirsjärvi & Hurme, 2004, s. 66). Haastattelijan tulee varmistaa, että kaikki ennaltamäärätyt teemat käydään haastattelussa läpi, mutta niiden laajuus

ja järjestys voivat kuitenkin vaihdella haastattelusta toiseen. Ennaltamäärätyt teemat takavat myös sen, että haastatteluissa on puhuttu samoista asioista. (Eskola & Suoranta 2005, s. 86-87.)

### 5.3 Aineiston keruu ja käsittely

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää luokanopettajia ja lastentarhanopettajia haastattelemalla, mitkä ovat tiedonsiirtokäytännöt tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla esiopetuksesta alkuopetukseen. Haastattelimme kahta (2) luokanopettajaa ja kahta (2) lastentarhanopettajaa vuoden 2016 tammikuussa. Haastateltavien kokemus ja työskentely alalla vaihteli 12-30 vuoden välillä. Osa haastateltavista oli ollut työelämässä kauemmin, kun taas osa vasta vähemmän aikaa. Emme kysyneet haastattelussa haastateltavien ikää, koska mielestämme sillä ei ollut merkitystä tutkimuksemme kannalta.

Anoimme Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuurilautakunnalta tutkimuslupaa, joka myönnettiin meille tammikuun alussa 2016. Lähetimme joulukuussa 2015 sähköpostilla haastattelupyynnöitä (liite 1) useille Oulun alueen peruskouluille sekä päiväkodeille. Vastauksia haastattelupyynnöihin saimme sähköpostitse ainoastaan yhdestä koulusta. Haastateltavien saamiseksi soitimme peruskouluihin ja päiväkoteihin, jonka seurauksena onnistuimme saamaan loput haastateltavat. Puheluiden avulla saimme annettua lisäinformaatiota tutkimuksestamme ja tämä varmasti vaikutti siihen, miksi saimme haastateltavat paremmin kuin pelkällä sähköpostilla. Haastateltaviksi oli helpompi saada lastentarhanopettajia kuin luokanopettajia, koska luokanopettajilla oli kiireelliset aikataulut. Olimme itse joustavia haastattelu-aikojen suhteen ja jokainen haastattelu toteutettiin haastateltavan työpaikalla hänen valitsemanaan ajankohtana. Haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen, koska teemahaastattelu edellyttää hyvää kontaktia haastateltavaan ja rauhallisessa ympäristössä kommunikointi on mahdollisimman häiriötöntä (Hirsijärvi & Hurme 2004, s. 74). Rauhallinen haastattelu-paikka oli myös tärkeää, koska nauhoitimme haastattelut myöhempää litterointia varten.

Ennen kuin lähdimme pitämään varsinaisia haastatteluja, suoritimme esihaastattelun erälle luokanopettajalle, joka ei kuulunut tutkimusjoukkoomme. Koimme, että esihaastattelun pitäminen olisi tärkeää, koska voisimme harjoitella itse haastattelutilannetta ja sitä kuinka toimimme siinä yhdessä. Esihaastattelun pohjalta muokkasimme teemahaastattelurunkoa vielä lisää ja saimme samalla tietää, kuinka kauan yksi haastattelu kestäisi.

Esihaastattelun avulla haastattelija pääsee testaamaan haastattelurungon toimivuutta, kysymysten muotoa sekä aihepiirien järjestystä. Samalla haastattelija harjaantuu haastattelutehtäväänsä, joka vähentää haastattelussa tehtäviä virheitä. Esihaastattelua voidaankin pitää välttämättömänä ja tärkeänä, kun tarkoituksena on tehdä teemahaastattelu. (Hirsijärvi & Hurme 2004, s. 72-73.)

Lähetimme haastateltaville haastattelun teemat etukäteen sähköpostilla (liite 2) pohdittavaksi, koska halusimme saada haastatteluista mahdollisimman paljon irti. Tuomi ja Sarajärvi (2012, s. 73) mainitsevat, että haastattelussa tarkoitus on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta ja tästä syystä haastatteluteemat on hyvä lähettää haastateltaville etukäteen, jotta he voivat tutustua niihin. On eettisesti perusteltua kertoa, mitä aihetta haastattelu koskee ja lisäksi Burton, Brundrett & Jones (2014, s. 86) korostavat, että tutkimuksen tarkoitus ja ne toimenpiteet, joihin tutkittavat tulevat osallistumaan tulisi tehdä selväksi tutkimukseen osallistuville.

Oli myös tärkeää, että olimme perehtyneet tutkimuksen aiheeseen eli olimme tehneet jo teoreettisen viitekehyksen valmiiksi, jotta pystyimme esittämään haastattelussa lisäkysymyksiä sekä tiesimme mistä haastateltava puhuu. Haastatteluiden avulla voidaan kerätä suuri määrä tietoa ja sitä voidaankin pitää haastattelun yhtenä vahvuutena (Burton ym. 2014, s. 134).

Haastattelujen aluksi kerroimme haastateltaville teemahaastattelusta ja sen kulusta. Päädyimme kertomaan teemahaastattelun ominaisuuksista, koska halusimme luoda mahdollisimman keskustelunomaisen haastattelun. Haastattelussa on hyvä luoda heti aluksi miellyttävä ja vapautunut ilmapiiri haastattelijan ja haastateltavan välille, joten ei ole suotavaa aloittaa haastattelua saman tien (Eskola & Vastamäki 2010, s. 32). Tästä syystä aloitimme haastattelut keskustelemalla haastateltavan koulutustaustasta ja työkokemuksesta. Kukin haastattelu kesti noin 20 minuuttia.

Etenimme haastatteluissa ennaltamäärättyjen teemojen mukaan ja lähestulkoon jokaisessa haastattelussa teemojen järjestys pysyi samana. Haastattelun edetessä tuli mieleen usein myös lisäkysymyksiä, jotka veivät haastattelua oikeaan suuntaan tai jos halusimme jostain asiasta enemmän tietoa. Pyrimme kuitenkin koko haastattelutilanteen ajan olla johdattelematta haastateltavaa ja sen vuoksi kysymystenmuoto oli tarkkaan harkittu ja mietitty etukäteen.

Haastattelutilanteet sujuivat hyvin ja niin lastentarhanopettajilla kuin luokanopettajillakin oli käsitys tutkittavasta aiheesta. Eskola ja Suoranta (2005, s. 89) kuitenkin mainitsevat, että joskus haastateltava puhuu paljon, mutta myös niukkasanaisia haastateltavia löytyy. Tämän vuoksi olisi tärkeää olla jotain jutun juurta, jotta haastattelussa päästäisiin eteenpäin. Olimme valmistautuneet tähän laatimalla teemahaastattelurunkoon “lopuksi” otsikon, jossa tutkittavan oma ääni pääsi täysin kuuluviin, kun hän sai kertoa mitä tahansa, mitä tulee mieleen tutkimusaiheeseen liittyen.

Nauhoitimme kaikki haastattelut litterointia varten ja nauhoittamisesta tiedotimme haastateltavia etukäteen. Teemahaastattelulle on tyypillistä tallentaminen, sillä sen avulla saadaan haastattelu sujumaan ilman katkoja ja nopeasti (Hirsjärvi & Hurme 2004, s. 92). Litteroinnin vaiheessa annoimme haastateltaville koodinimet, koska emme pystyneet vaihtolovelvollisuuksien vuoksi käyttämään oikeita nimiä. Jaoin luokanopettajat LO1 ja LO2 koodinimiin ja lastentarhanopettajat LTO1 ja LTO2 koodinimiin. Mielestämme koodinimien käyttö ei anna kenellekään mahdollisuutta selvittää tutkimuksen osallistuneiden henkilöllisyyttä ja tämä on mielestämme tärkeää.

Burton ym. (2014, s. 87) painottavat, että se tieto, joka koskee tutkimukseen osallistuvia, tulee säilyttää turvallisesti ja Lichtman (2009, s. 196) ohjeistaa aineiston tallentamista useaan eri paikkaan. Haastattelusta saadut nauhoitukset tuhottiin heti litteroinnin jälkeen ja litteroinnista saatu aineisto tallennettiin Lichtmanin ohjeistuksen mukaan useaan eri paikkaan. Tässä vaiheessa kuitenkin aineisto oli sellaista, että siitä jonkun tietyn henkilön tunnistaminen oli lähes mahdotonta. Kun aineisto oli kasassa, siirryimme käsittelemään aineistoa tarkemmin ja aloitimme sen analysoinnin.

#### **5.4 Aineiston analysointi**

Tutkimuksemme aineisto sisältää haastateltavien kuvauksia tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä eli tiedonsiirronkäytännöistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi olla hyvin runsas, jonka vuoksi analyysivaihe tuntuu usein haastavalta ja työläältä. (Puusa 2011, s. 114.) Saimme litteroinnin jälkeen 33 sivua aineistoa, joka oli mielestämme runsas ja riittävä tutkimuksemme kannalta.



Aineiston analyysitapaan ei ole olemassa tiettyä ohjetta ja analyysitavat vaihtelevat tutkimuksesta toiseen. Laadulliselle tutkimukselle on kuitenkin tyypillistä, että analysoinnissa yhdistyvät analyysi sekä synteesi eli aineisto pilkotaan osiin valitun menetelmän mukaisesti ja siitä tehdään synteesejä ja näin se kootaan uudelleen. Tämän jälkeen uudelleen kootusta aineistosta tehdään johtopäätöksiä, jotka esitetään raportointivaiheessa. Aineiston analyysin tavoitteena voidaankin pitää sitä, että siitä saadaan mielekäs kokonaisuus, jonka avulla voidaan tehdä tulkintoja ja johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa 2011, s. 114-116.)

Aloitimme aineiston analyysin lukemalla litteroidut haastattelut läpi ja samalla alleviivasimme tekstistä tutkimuksemme kannalta tärkeimpiä asioita. Alleviivasimme yksin, mutta keskustelimme yhdessä alleviivaamistamme asioista ja huomasimme, että olimme löytäneet samoja asioita haastatteluista. Eskola ja Suoranta (2005, s. 174) mainitsevat, että tekstistä on pyrittävä löytämään ja sen jälkeen eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset asiat.

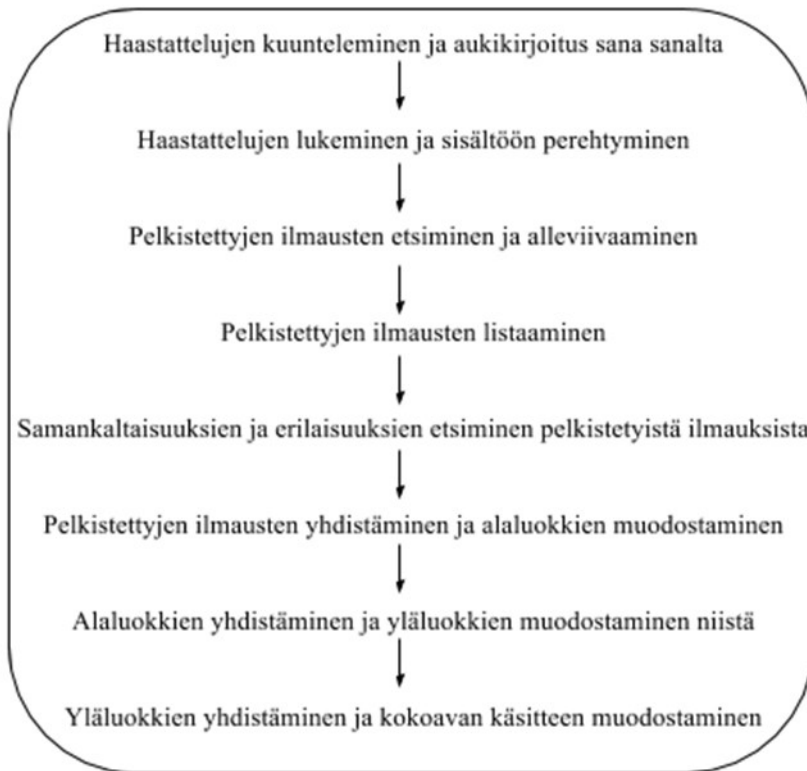
Alleviivauksien jälkeen jaoin haastateltavat eri väreihin ja kirjoitimme tietyllä värillä esimerkiksi mitä luokanopettaja 1 oli sanonut. Mielestämme värien käyttö helpotti lukemista ja hahmottamista. Listasimme haastateltavien sitaatteja eri värein teemahaastattelussa olevien teemojen alle. On tärkeää, että haastatteluvastauksesta tavoitetaan olennainen sisältö ja se jääkin tutkijan pääteltäväksi, milloin haastateltava puhuu temasta, jota tarkastellaan (Hirsjärvi & Hurme 2004, s. 142).

Kun lähdimme pilkkomaan aineistoa osiin, emme käyttäneet aluksi tietyn analysointitavan mukaisia ohjeita. Aluksi etenimme sen mukaan, mikä tuntui järkevältä, mutta lopulta valitsimme analysointitavaksi sisällönanalyysin, koska sen avulla pääsimme aineistoon syvemmälle.

Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi soveltuu monenlaisiin tutkimuksiin. Siihen sisältyy niin aineistolähtöisiä kuin teorialähtöisiä piirteitä. Analyysi punoutuu tulkintaan ja perustuu päättelyyn. Analyysiprosessi on kuitenkin käytännössä monivaiheinen ja tulkinta on mukana koko analyysiprosessin ajan. Sisällönanalyysissä tärkeää on aluksi järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, mutta järjestämisen aikana tutkijan on otettava huomioon, ettei siitä saa kadota aineiston sisällä oleva informaatio. (Puusa 2011, s. 117.)

Litteroinnin jälkeen saatu aineisto oli runsas ja se sisälsi myös sellaista, joka ei ollut tutkimuksemme kannalta oleellista. Järjestämisen tarkoituksena onkin tarkoitus luoda hajanaisesta aineistosta yhtenäistä informaatiota sisältävä kokonaisuus, jonka avulla voidaan tehdä

tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Puusa 2011, s. 117). Tarkastelemalla aineistolähtöisen ja teorialähtöisen sisällönanalyysin vaihteita ja piirteitä, sisällönanalyysimme tarkentui aineistolähtöiseksi. Kuviossa 2 on esitetty aineistolähtöisen sisällönanalyysin jokainen eri vaihe, jotka voidaan vielä tiivistää kolmeen eri vaiheeseen.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 109)

Miles ja Huberman (1994) ovat erottaneet aineistolähtöisen sisällönanalyysistä kolme eri vaihetta: pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistämässä aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen pois ja kirjoitetusta aineistosta etsitään alleviivaamalla ilmaisuja, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 109). Näin etenimme alussa ja koimme, että aineiston pelkistäminen helpotti aineistoon perehtymistä. Pelkistämisen vaiheeseen kuuluu myös alkuperäisten ilmausten muuttaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi, jotka listataan taulukkoon. Pelkistetyt ilmaukset ovat tutkimuksessamme ns. ydinasioita. Tässä vaiheessa esimerkiksi alkuperäisilmauksesta “ihan hyvin otettu meidän koulussa (käyttöön), itse oon tietenki ottanu sen käyttöön” löydettiin

ydinasia, joka muutti ilmauksen lyhyempään muotoon: kolmiportainen tukimalli on otettu käyttöön. Tästä etenimme seuraavaan vaiheeseen eli aineiston ryhmittelyyn. Siinä listasimme ydinasiat yhdistetään ja niistä muodostetaan alaluokat. Luokittelun ansiosta aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin ja tämä luo alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 110).

Taulukko 2.

ilmaisu	ydinasia	alaluokka
Ihan hyvin otettu meidän koulussa (käyttöön), itse oon tietenki ottanu sen käyttöön.	Kolmiportainen tukimalli on otettu käyttöön	Kolmiportainen tukimalli käytössä kouluissa
Tulee niinkö opettajalle työtä lisää, ns. paperityötä	Kolmiportainen tukimalli tuonut lisää työtä	Työmäärän lisääntyminen
Joo olen käyttänyt (on käyttänyt kolmiportaista tukimallia työssään), tehostettua	Kolmiportainen tukimalli on otettu käyttöön	Kolmiportainen tukimalli käytössä kouluissa
Minusta se on otettu aktiivisesti, käytetään ihan niinku koko ajan, se on toiminut hyvin	Kolmiportainen tukimalli on otettu käyttöön	Kolmiportainen tukimalli käytössä päiväkohteissa
Aivan heti ensimmäisestä vuodesta lähtien, jo oikeastaan silloin ku se oli vielä epävirallista	Kolmiportainen tukimalli on otettu käyttöön	Kolmiportainen tukimalli käytössä päiväkohteissa

Seuraavaksi saaduista alaluokista muodostetaan yläluokat. Tässä vaiheessa alaluokista etsitään yhtäläisyyksiä ja ne yhdistetään yhdeksi yhteiseksi yläluokaksi. Tämän vaiheen tarkoi-

tuksena on löytää tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Tästä vaiheesta on mahdollista jatkaa käsitteellistämistä vielä pidemmälle, mutta saamamme yläluokat vastasivat tutkimuskysymyksiin, joten koimme ettei analysointia ole tarpeellista jatkaa. Aineistolähtöisessä sisälönanalyysissä käsitteellistämisen tehtävänä on saada lopulta vastaus tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 111-112.)

Taulukko 3.

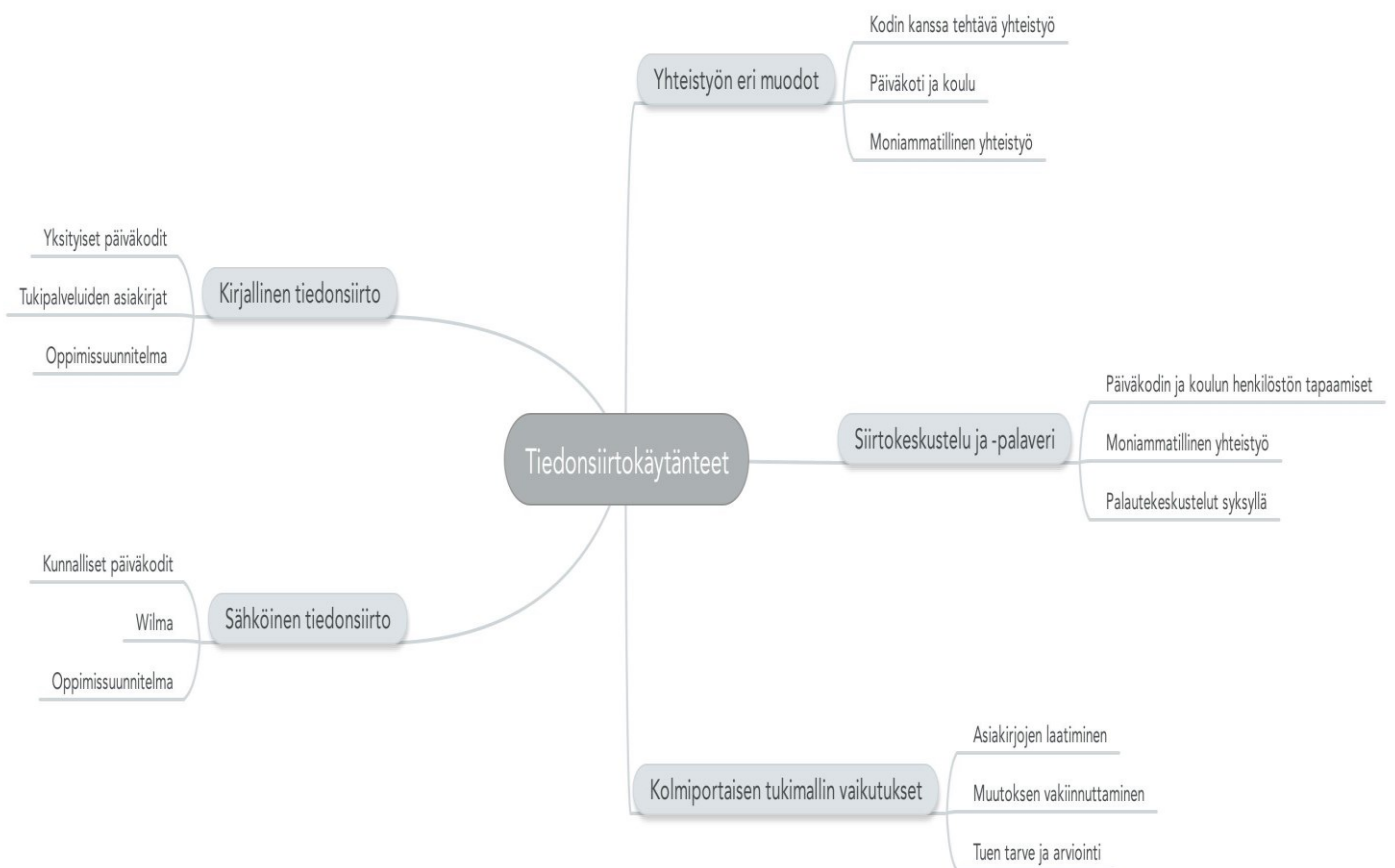
alaluokka	yläluokka
Kolmiportainen tukimalli käytössä päiväkodeissa Kolmiportainen tukimalli käytössä kouluissa	MUUTOKSEN VAKIINNUTTAMINEN
Työmäärän lisääntyminen Pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatiminen	ASIAKIRJOJEN LAATIMINEN
Tuen tarve aikaan ja tilanteeseen sidonnainen Harkittu siirtyminen tuen tasolta toiselle Tuen tarve oppiaineissa Kolmiportaisen tukimallin monitasoisuus	TUEN OIKEA TASO, MUOTO JA OIKEA-AIKAISUUS
Yhteistyö erityisopettajan kanssa Siirtokeskustelut Havainnointi ja tiedonsiirto	TUEN TARPEEN ARVIOINTI

Varhainen puuttuminen	
Luokanopettajilla puutteellinen koulutus Lastentarhanopettajilla koulutus Sisäistäminen haastavaa	KOULUTUKSEN TÄRKEYS

Yllä olevassa taulukossa 3 on analysoinnin pohjalta saadut tulokset, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen “miten kolmiportainen tukimalli on vaikuttanut tiedonsiirtokäytänteisiin?”. Olemme koonneet myös muihin tutkimuskysymyksiin vastaavat taulukot. Näiden pohjalta oli helppo siirtyä kirjoittamaan tutkimustuloksia, jotka on esitetty seuraavassa luvussa.

## 6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mitkä ovat tiedonsiirtokäytänteet tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tässä luvussa esittelemme aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta saatuja tuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelemme lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksiä tiedonsiirtokäytännöistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla. Haastatteluissa korostuivat yhteistyön eri muodot, siirtokeskustelu ja -palaveri sekä sähköinen ja kirjallinen tiedonsiirto. Lopuksi tuomme esille kolmiportaisen tukimallin vaikutuksia tiedonsiirtokäytänteisiin, koska se on muuttanut toimintatapoja tiedonsiirrossa sekä tuen antamisessa. Alla olevassa kuviossa 4 on esitetty tutkimuksemme tulokset kokonaisuudessaan.



Kuvio 3. Tutkimuksen tulokset tiedonsiirtokäytännöistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla

## 6.1 Tiedonsiirtokäytänteet

Tässä alaluvussa esittelemme tutkimusaineiston pohjalta saatuja tiedonsiirtokäytänteitä, joilla tietoa tuetaan siirretään esiopetuksesta alkuopetukseen. Tiedonsiirtokäytänteet kuvataan aina paikallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a, s. 54). Tämän vuoksi tiedonsiirtokäytänteissä voi olla eroja eri kaupunkien välillä. Tässä tutkimuksessa keskitymme kuitenkin Oulun alueeseen ja sen tiedonsiirtokäytänteisiin esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä.

Tutkimusaineistosta nousee selkeästi esille erilaiset tavat toteuttaa tiedonsiirtoa ja sitä kautta oppilaan saaman tuen siirtymistä. Lapsen oikeus korostuu haastateltavien vastauksissa erityisesti silloin, kun puhutaan tiedonsiirrosta. Jokaisella lapsella on Perusopetuslain (642/2010, 30§) mukaan oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä ja tästä syystä tiedonsiirron tulee onnistua, jotta oikeus tukeen taataan myös jatkossakin.

### 6.1.1 Yhteistyön eri muodot

Tutkimusaineistosta yhdeksi tärkeäksi tiedonsiirtokäytänteeksi nousevat yhteistyön eri muodot. Yhteistyötä pidetään oleellisena tekijänä tiedonsiirron onnistumisessa, sillä yhteistyö toimii pohjana myös muille tiedonsiirtokäytänteille. Päiväkoti ja koulu tekevät yhteistyötä keskenään, mutta myös kodin kanssa. Haastateltavat puhuivat vanhemmista, kun keskusteltiin yhteistyöstä kodin kanssa. Itse käytämme käsitteitä koti tai huoltajat, koska koemme niiden olevan neutraaleja ilmaisuja ja niitä käytetään virallisissa asiakirjoissa. Lisäksi yhteistyössä voi olla mukana eri alan toimijoita oppilaan tuen tarpeesta riippuen, tällöin puhutaan moniammatillisesta yhteistyöstä.

Esiopetuksen (2014a) sekä perusopetuksen (2014b) opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että päiväkodin ja koulun tulee tehdä yhteistyötä kodin kanssa. Kodin kanssa tehtävää yhteistyötä pidetään tärkeänä osana tiedonsiirtoa. Ensisijaisen tärkeää on, että päiväkodilla ja koululla on hyvä yhteistyösuhde huoltajien kanssa. Huoltajilla on lisäksi oma roolinsa tiedonsiirrossa ja heillä tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa päiväkodin sekä koulun toimintaan (Mangione & Speth 1998, s. 383).

*”No vanhempien rooli on lähinnä siinä tiedonsiirrossa mmm.. no kyllä vanhemmat ovat aina mukana, jos on tällöinen esimerkiksi joku pedagogisen arvion keskustelu tai tehostetun tuen keskustelu, vanhemmat on aina mukana tietysti siinä missä on myös erityisopettaja tai*

*koulupsykologi tai mikä tahansa.. instanssi siinä nyt on mukana sitten. Ja kyllä vanhemmat siinä mielipitteensä sanovat sitten ja oikeestaan niissä tilanteissa jopa enemmän... tai yleensä se on vanhempien mielipide joka ekana kuunnellaan. Se on aika sellanen perinteinen, jos on tällöinen keskustelu niin ekana mitä vanhemmat haluaa kertoa omasta lapsesta, miten vanhemmat sen näkkee, sitten mä nään taas sen ryhmäkäyttäytymispuolen tai ryhmässä toimimisen puolen enemmän.” LTO1*

Tiedonsiirrossa huoltajien mielipidettä kysytään ensimmäisenä sekä heidän näkemyksensä lapsesta otetaan aina huomioon. Tällä tavoin luodaan perusta luottamukselle sekä hyvälle yhteistyölle kodin ja ammattilaisten välillä. Yhteistyö huoltajien ja ammattilaisten kesken on tehokkaimmillaan silloin, kun kunnioitus, luottamus ja kommunikointi ovat molemminpuolista (Kikas, Poikonen, Kontoniemi, Lyyra, Lerkkanen & Niilo 2011,s.24). Huoltajat ovat aina mukana esimerkiksi pedagogisen arvion keskusteluissa, joten heillä on tiedossa jo ennen varsinaista tiedonsiirtohetkeä se, mitä pedagogisen arvion pohjalta tehdyssä lapsen oppimissuunnitelmassa lukee.

Lastentarhanopettajilla ja luokanopettajilla on velvollisuus kertoa huoltajille, minkälaista tietoa heidän lapsestaan ollaan siirtämässä, kun lapsi on siirtymässä päiväkodista kouluun. Kun huoltajat otetaan aktiivisesti mukaan lapsen liittyvissä asioissa, tuetaan hyvää yhteistyösuhdetta ja se myös luo pohjaa tuleville yhteistyösuhteille läpi koulupolun. Ensimmäisillä vuosiluokilla jatketaan esiopetuksen aikana syntyneitä yhteistyötä (Opetushallitus 2010, s. 34). Tutkimusaineistosta käy selkeästi ilmi, että yhteistyö huoltajien kanssa on sujunut hyvin ja huoltajat ovat olleet yhteistyöhaluisia.

*“...sellasiakin vanhempia ollu ku ekaluokan ottanut ne on jo sitten ottanut jo sillo eskari keväänä yhteyttä ja kertonut siitä lapsesta, että tietenkkin sekin on, et kauheen hyvä jos on sit jotakin semmosta huomioon otettavaa.” LO2*

Huoltajat voivat olla myös itse aktiivisia tiedonsiirrossa ja välittää tietoa lapsestaan tulevalle opettajalle. Esimerkiksi Beveridge mainitsee, että huoltajien aktiivisuuteen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vaikuttaa lapsen kehittyminen ja koulumenestys (Beveridge 2005, s.78). Huoltajien oma aktiivisuus tukee positiivisesti lapsen polkua esiopetuksesta alkuopetukseen, kun lapsen tilanteessa on jotain huomionarvoista kuten esimerkiksi tuen tarve. Joissakin tapauksissa huoltaja voi kuitenkin kieltää tiedon siirtämisen.



*“...ne antaa luvan, että me siirretään se oppimissuunnitelma sinne kouluun. Ja itseasiassa periaatteessa vanhemmat eivät sais sitä ees kieltää sitä siirtämistä, että se on ihan lapsen oikeus että tieto siirtyy sinne.” LTO1*

Huoltajilta on aina hyvä ensisijaisesti pyytää suostumus tietojen siirtämiseen, mutta perusopetuslain mukaan (1288/2013, 40§) huoltajat eivät voi kieltää opetuksen järjestäjää saamasta tietoja. Tutkimusaineiston perusteella tietojen saamisessa ei ole ollut ongelmaa vaan tieto tuesta on aina siirtynyt päiväkodista kouluun. Päiväkodin ja koulun välillä on tehty yhteistyötä tiedonsiirron takaamiseksi.

*“Kyllä me tehhään tosi paljon... me ollaan kerran kuussa oltu niinku tuota siis niinku ollaan vierailtu puolin toisin, sitten samalla tietenkin on sit aina ollu se sit kyllä meilläkin sit aikuisilla se ajatusten vaihto siinä...” LO2*

Päiväkotien ja koulujen välillä on tutkimusaineiston mukaan yhteistyötä, joka toteutuu lastentarhanopettajan ja luokanopettajan välillä esimerkiksi vierailujen kautta. Vierailut ovat osa “eskari-koulu yhteistyötä”, joissa esikoululaiset ja ensimmäisen luokan oppilaat käyvät toistensa oppimisympäristöissä. Nämä vierailut eivät ole varsinaisia tiedonsiirtokäytänteitä, mutta niissä tapahtuu tiedonsiirtoa epävirallisesti ajatuksia vaihtamalla. Tutkimusaineistosta nousee esille, että päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää.

*”Mut sitte meillä on lähikoulun kanssa tämmöstä niinku eskari-koulu yhteistyötä ja se on meillä painottunu sitte vuosien mittaan tähä kevät puolelle, että meillä eskarit vierailee koululla, et me ollaan siellä aina se koulupäivän aika, että yheksästä kahteentoista noin suurinpiirtein. Osallistutaan oppitunneille ja tota syödään siellä ja vähä vuosittain vaihtuu aina et mitä tehhään. Ollaan sit eka ja tokaluokkalaisten vieraana.” LTO2*

*“Aivan todella tärkeä, kyllä. Varsinkin nimenomman just näitten tuota lasten kanssa joilla on haasteita... on tosi tärkeää et sil opettajalla on joku etukäteistieto, tieto minkälainen lapsi tulee.” LTO1*

Nisonen (2001) mainitsee, että päiväkodilla ja koululla tulisi olla yhteinen näkemys lapsen kehityksestä ja kasvusta. Lapsi siirtyy joustavasti päiväkodista kouluun, kun molemmat kasvatusinstituutiot ovat omaksuneet samat kasvatusperiaatteet. Kaiken tämän edellytys on kestävä suunnitelmallinen yhteistyö. (Nisonen 2001, s.53.) Yhteistyötä päiväkodin ja koulun välillä tarvitaan erityisesti, jos lapsella on tuen tarve. Koulujärjestelyjen tulee olla lapselle

suotuisat ja tämän vuoksi, tulevalla opettajalla on hyvä olla tieto etukäteen lapsen tuen tarpeista. Tämä edesauttaa tukea tarvitsevan lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen myönteisesti.

Päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö tukea tarvitsevan lapsen kohdalla tapahtuu moniammatillisena yhteistyönä, jolla pyritään varmistamaan virallinen tiedonsiirto. Tutkimusaineistossa moniammatillinen yhteistyö käsitetään muun muassa erityisopettajan, koulupsykologin, koulukuraattorin ja erityislastentarhanopettajan osallistumisena tiedonsiirtoon. Erityisopettaja kutsutaan päiväkodille, kun huoli lapsesta on syntynyt ja lisäksi hän tekee kouluvalmiuksien arviointeja esiopetuksen ryhmissä. Lapsen haasteiden ollessa isoja, voidaan päiväkodille kutsua myös koulukuraattori tai koulupsykologi havainnoimaan. Tutkimusaineiston perusteella tämä on yksi tapa varmistaa, että ensimmäinen tieto lapsesta siirtyy koululle.

Moniammatillinen yhteistyö toteutuu myös lapsikohtaisissa asiantuntijaryhmissä, jotka koontuvat syksyllä keskustelemaan tietyn lapsen tilanteesta, jos hänellä havaitaan tuen tarve. Näissä asiantuntijaryhmissä on aina koulun toimijat mukana, joten myös näissä tilanteissa tapahtuu tiedonsiirtoa. Tämän avulla voidaan lisäksi pohtia sitä, mitkä ovat vastaanottavan koulun valmiudet vastaanottaa juuri tämä kyseinen lapsi.

### 6.1.2 Siirtokeskustelu ja –palaveri

Tietoja lapsen saamasta tuen tasosta vaihdetaan päiväkodin ja koulun välillä siirtokeskustelujen avulla. Siirtokeskustelussa käydään läpi oppimissuunnitelmassa olevia tietoja, joista on aikaisemmin kerrottu huoltajille. Tutkimusaineiston perusteella siirtokeskustelut ovat hyödyllisiä ja niiden avulla saadaan tärkeää tietoa oppilaasta. Siirtokeskusteluissa voidaan täydentää oppimissuunnitelmassa olevia tietoja sanallisesti.

Valtakunnallisessa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa ei mainita käsitettä siirtokeskustelu. Kuitenkin esimerkiksi Oulun kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelmassa (2011, s. 12), joka on osa Oulun kaupungin opetussuunnitelmaa tämä käsite mainitaan. Asiakirjassa ohjeistetaan siirtokeskustelun pitämistä esiopetusvuoden aikana.

*“...ne päiväkodit, joista lapsia tänne tulee, niin heille varataan aika ja sieltä tulee sitten lastentarhanopettajat yks tai kaks nimilistan kanssa ja meillä yhteinen palaveri alkaa ja siinä sitten oppil.. tai siis lapsikohtaisesti käydään läpi ja sit tietenkin jos siellä on näitä*

*erityistukea saaneita lapsia niin heidän kans sit tietenkin vähän enemmän keskustellaan... ”*

LO1

Tutkimusaineistossa käytetään käsitettä siirtokeskustelu puhuttaessa päiväkodin ja koulun henkilöstön tapaamisista, joissa vaihdetaan tietoa kaikista lapsista, jotka siirtyvät seuraavana syksynä kouluun. Siirtokeskustelu käsitteen lisäksi käytetään myös käsitettä siirtopalaveri, jolla tarkoitetaan tapaamista, jossa käsitellään yhden lapsen asioita. Siirtokeskustelun ja siirtopalaverin käsitteiden käytössä on kuitenkin kirjavaa käytäntöä, sillä osa pitää niitä samana asiana ja osa ei.

*”...sen lisäksihän meillä on aina sitte, ku meillä suurin osa menee lähikouluun niin lähikoulun erityisopettaja järjestää aina semmosen tiedonsiirtokeskustelun sillo huhtikuun loppupuolella. Ja tota siinä sitte käydään niinku tällai ihan ritirimpsuna nämä lapset läpi, yleisen tuen lapset, siinä ei koskaan puhuta näistä tehostetuista eikä erityisistä, koska niillä on aina omat lapsikohtaiset tiedonsiirtopalaverit ja sekin, että mitä siinä sitte puhutaan, niin se on sitä samaa asiaa, joka on siellä Wilmassa...” LTO2*

Siirtokeskusteluun voi osallistua lastentarhanopettajan kanssa niin tuleva ensimmäisen luokan opettaja kuin erityisopettajakin. Tutkimusaineistosta saa kuitenkin käsityksen, että yhä enemmän siirtokeskustelut ovat erityisopettajan vastuulla. Erityisopettaja haluaa suullisen tiedon tekemiensä kouluvalmiuksien arviointien lisäksi niistä lapsista, joista on syntynyt huoli esiopetusvuoden aikana. Tämän vuoksi siirtokeskusteluissa puhutaan yhä vähemmän kaikista lapsista aiempaan verrattuna, koska tietoa halutaan niistä lapsista, joilla on tuen tarpeita. Erityisopettaja ja luokanopettaja keskustelevat tukea tarvitsevasta lapsesta vähän ennen koulun alkua, jos luokanopettaja kokee sille tarvetta. Lapsen siirryttäessä lähikoulua kauemmas, on käytäntönä toteuttaa tiedonsiirtoa myös puhelinsoitolla.

*”Joo puhelimella sitte taikka sitten joko sieltä tulee täällä käymään erityisopettaja yleensä, koska välttämättä ei vielä huhtikuussa tiietä, että kuka on se tuleva ekaluokan opettaja, et yleensä se on erityisopettaja, jonka kans jutellaan puhelimessa tai tulee käymään täällä, aika harvoin on semmosta, että mentäis täältä käymään sitten jossain, kyllä niitä aina on, että koulun sisällä on näitä muuttoja että lapsi on täällä ollu taikka sitte ööö perhe on muuttanu lapsen päiväkotivuosien aikana jonneki muualle, mutta perhe ei oo kuitenkaan halunnu vaihtaa sit sinne lähialueelle. Että aina näitä muutamia tapauksia on.” LTO2*

Tutkimusaineistosta käy ilmi, että lapsen siirryttäessä kauemmas kouluun, ei ole aina mahdollisuutta järjestää siirtokeskustelua päiväkodin ja koulun välillä. Tällöin tiedonsiirto tapahtuu puhelimen välityksellä ja yleensä luokanopettaja tai erityisopettaja ottaa itse yhteyttä päiväkotiin ja tiedustelee lasta koskevia asioita.

Siirtokeskusteluissa tieto siirtyy usein yhdensuuntaisesti päiväkodilta koululle, mutta olisi tärkeää, että tieto kulkisi molempiin suuntiin. Oulun kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelmassa mainitaan (2011, s. 16), että syksyisin käynnistyvät palautekeskustelut edellisen vuoden esikoululaisista. Tämä ei kuitenkaan toteudu kaikkialla Oulussa, mutta sen toteutuminen olisi tarpeellista.

*”No se mitä meillä täällä päiväkodissa, eskaripuolella, päiväkodin puolella mietitään, että ois mukava joskus saaha välillä feedbackiä sieltä koulun puolelta, sitten ku se mejän eskari siirtynyt sinne kouluun varsinkin ne haasteelliset lapset, että että oliko se tiedonsiirto onnistunu elikkä annettiinko me oikeanlaista tietoa, pitikö se tieto paikkansa ja vähä miten se sillä lapsella menee, toki siinä tulee nämä vaitiolovelvollisuus asiat, asiat kyseeseen valitettavasti, mutta ois tosi mukava tietää, että miten on onnistunut tavallaan siinä omassa työssä ja varsinkin sitten siinä tiedonsiirrossa. Täällä taas täällä esikoulussa tai päiväkodin sisällä se on helppo keskustella.” LTO1*

Tutkimusaineistosta nousee esille, että palaute koululta päiväkodille antaisi arvokasta tietoa tiedonsiirron onnistumisesta sekä onko koululle siirretty oikeanlaista tietoa. Erityisesti palautetta takaisin päiväkodille tarvitaan, kun kyseessä on tukea tarvitseva lapsi. Palautekeskustelut vaativat kuitenkin aina huoltajien luvan, jonka vuoksi niitä ei aina järjestetä.

### 6.1.3 Sähköinen tiedonsiirto ja kirjallinen tiedonsiirto

Tieto- ja viestintäteknikka on kehittynyt 1990- 2000 -lukujen aikana todella nopeasti (Opetushallitus 2011, s.5; Kerhokeskus 2009, s.8). Tieto- ja viestintäteknikan kehityksen myötä tiedonsiirto on muuttunut yhä enemmän sähköiseen muotoon. Tutkimusaineistosta saa käsityksen, että sähköinen tiedonsiirto on helpottanut tiedon siirtämistä, mutta myös salassa pidettävien asiakirjojen säilyttämistä. Sähköinen tiedonsiirto päiväkodin ja koulun välillä nousee tutkimusaineistosta esille oppimissuunnitelmien kohdalla.

Kunnallisilla päiväkodeilla ja kouluilla on käytössään Wilma, jonka avulla oppimissuunnitelmat siirretään sähköisesti keväällä. Koulun erityisopettajalla on mahdollisuus saada oppimissuunnitelmat lukukäyttöön jo toukokuun alussa ja niistä saatujen tietojen perusteella hän suunnittelee miten luokkaryhmät muodostuvat. Lapsen tuleva opettaja näkee oppimissuunnitelmat vasta koulun alkaessa eli hän ei saa niitä lukukäyttöönsä aikaisemmin.

*“...on näitä yksityisiä niin tuota ei se oikeastaan, et ihan samalla tavalla sieltä tulee tänne lastentarhanopettajat, mutta tosiaan heiltä ei tuu Wilman kautta se oppimissuunnitelma... se tulee niinkö ihan paperisena.” LO1*

Lapsen siirtyessä lähikoulun sijaan kauemmaksi kouluun, siirretään oppimissuunnitelma joko sähköisesti tai kirjallisesti sen mukaan, mikä on päiväkodin käytäntö. Näissä tapauksissa luokanopettaja voi myös soittaa päiväkodille ja kysyä täydentäviä tietoja lapsesta ja hänen tuen tarpeista. Yksityisiltä päiväkodeilta oppimissuunnitelmat siirtyvät kuitenkin tois-  
taiseksi paperiversioina, koska heillä ei ole käytössään Wilmaa.

Luokanopettaja voi halutessaan pyytää huoltajilta asiakirjat, jotka liittyvät lapsen saamiin tukipalveluihin kuten toimintaterapiaan tai puheterapiaan, koska näitä tietoja ei pystytä siirtämään päiväkodilta. Nämä asiakirjat toimitetaan aina paperiversioina, jos huoltajat ovat halukkaita antamaan ne koululle.

## **6.2 Kolmiportaisen tukimallin vaikutus tuen siirtymiseen**

Kolmiportaisen tukimallin tuomat muutokset ovat vaikuttaneet tiedonsiirtokäytänteisiin esiopetuksesta alkuopetukseen. Kolmiportaisen tukimallin myötä laadittavia asiakirjoja on tullut lisää, jotka ovat osaltaan lisänneet lastentarhanopettajien ja luokanopettajien työmäärää. Muutokset ovat alkaneet vähitellen vakiintumaan, joka kertoo kolmiportaisen tukimallin sisäistämisestä.

### **6.2.1 Asiakirjojen laatiminen**

Kolmiportaisen tukimallin voimaan astumisen myötä, opettajaa veloitetaan laatimaan oppimissuunnitelma oppilaalle, joka siirtyy yleisen tuen tasolta tehostetun tuen tasolle (Opetushallitus 2010, s. 20). Tutkimusaineistosta käy kuitenkin ilmi, että oppimissuunnitelma

laaditaan jokaiselle lapselle jo päiväkodissa, vaikka laki ei velvoita tähän. Esiopetuksen oppimissuunnitelma siirretään kouluun keväällä, joten päiväkotien tulee kirjata oppimissuunnitelmat valmiiksi huhtikuun loppuun mennessä.

Ennen kuin oppilas siirtyy tehostetun tuen tasolle, tehdään pedagoginen arvio. Pedagogiseen arvioon voidaan kirjata kaikki tuki, mitä oppilaalle voitaisiin antaa. Pedagogisen arvion pohjalta laaditaan oppimissuunnitelma, johon kirjataan se, mitä voidaan käytännössä toteuttaa. Varsinkin koululla ei aina ole henkilöresurssien puutteessa mahdollisuus toteuttaa kaikkia tukimuotoja, joten tämä tulee ottaa huomioon oppimissuunnitelmaa laadittaessa. Tutkimusaineistosta nousee ilme, että oppimissuunnitelmat päiväkodin ja koulun välillä eroavat toisistaan.

*“...ku mä tein oppimissuunnitelmia kun meillä oli arviointikeskustelut kaikille ykkösille ja sit koitin niinku kattoo, että mä päivittäisin vaan sen eskarin niin sitähan ei voi tehdä ku sehän on aivan erilainen, että siitähan ei silleen oo mittään, mutta tuota on se hyvä ne on siellä olemassa, mut kyl mä niinku monta kertaa oon palannu ja kattonut että, toiset kirjottaa tosi vähän, mut jotkut eskariopet sitten vähän enemmän...” LO2*

Lastentarhanopettajilla ja luokanopettajilla on velvollisuus täyttää asiakirjat ja niiden laatiminen kuuluu osaksi työhön. Tämä on tuonut lisää työmäärää sekä vaatinut opettajien omaa tahtoa perehtyä asioihin. Tutkimusaineistosta nousee esille, että asiakirjojen laatiminen oli aluksi monimutkaista ja hankalaa, koska kolmiportainen tukimalli toi uusia asiakirjoja. Asiakirjojen rooli on kuitenkin todella tärkeä, sillä niiden laatimisella varmistetaan, että tieto tuesta siirtyy päiväkodista kouluun, koska asiakirjat on laadittu jo päiväkodissa lapsen tuen tarpeen ilmetessä.

*“Sitten ne pedagogiset arvioitten täyttämiset mä on kokenut ne kuuluu osaksi työhön ja toki mä silloin olen pois siitä lapsiryhmästä, mutta se kuuluu mun työhön, en mä ajattele sitten sillä tavalla, että voi ei nyt mä en oo siellä lapsiryhmässä, kun mä tiiän että se homma on tehtävä niin se on tehtävä sitten.” LTO1*

Kolmiportaisen tuen toimeenpanosta on tehty selvitys, jonka mukaan kolmiportainen tukimalli on lisännyt opettajien työmäärää. Työmäärän lisääntyminen näkyy ajankäyttönä ja kokouksina, joka liittyy oppilasseurantaan sekä oppilasta koskevien asiakirjojen laatimiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, s. 83.)

## 6.2.2 Muutoksen vakiinnuttaminen

Sekä lastentarhanopettajat että luokanopettajat mainitsevat käyttävänsä kolmiportaista tukimallia työssään aktiivisesti. Tähän vaikuttaa varmasti se, että sen käyttöönotto on perusopetuslaissa (642/2010, 16 a § & 17 §) määrätty. Kolmiportainen tukimalli on otettu käyttöön niin päiväkodeissa kuin kouluissa heti ensimmäisestä vuodesta 2011 lähtien, kun se astui voimaan. Osa haastateltavista oli tutustunut tukimallin sisältöihin jo silloin, kun se oli vielä epävirallinen.

*“Siis minusta se on otettu aktiivisesti, sitä käytetään ihan niinku koko ajan ööö, joka vuosi tai nyt meillä on pari vuotta niin aina niitä on ollu niitä lapsia, jotka on tarvinnu ja mun mielestä se on toiminut tosi hyvin.”* LTO1

Jotta kolmiportaisen tukimallin käyttö olisi hyödyllistä, tulisi aluksi sen periaatteet sekä erilaiset toimintatavat sisäistää. Niin lastentarhanopettajien kuin luokanopettajien vastauksissa korostuu koulutuksen tärkeys, mutta vain lastentarhanopettajat ovat saaneet koulutusta kolmiportaisesta tukimallista. Lastentarhanopettajien koulutuksen järjesti erityislastentarhanopettaja, joko kiertävä tai omasta yksiköstä. Luokanopettajat eivät saaneet koulutusta ja he olisivat kaivanneet sitä, jotta tukimallin sisäistäminen olisi ollut helpompaa.

*“Sillon kun tää kolmiportainen tuki tuli niinku ihan uutena asiana, niin meillä oli silloin tämmönen hyvin edistyksellinen varhais-erityisopettaja, joka heti silloin alkuunsa koulutti meitä... Jo oikeastaan silloin ku se oli vielä epävirallista, niin me lähettiin siihen sitte tutustumaan, että mitä se pitää sisällään.”* LTO2

Tilastokeskuksen (2015) mukaan vuoden 2011 jälkeen tehostettua tukea saaneiden oppilaiden määrä on kasvanut vuosi vuodelta. Sama ilmiö on havaittavissa tutkimusaineistosta, koska tehostetun tuen käyttöönoton myötä erityistä tukea on käytetty vain yhdessä tapauksessa. Tehostettu tuki taas on ollut käytössä jokaisella haastateltavalla lastentarhanopettajalla sekä luokanopettajalla.

*“No en mä osaa muista sanoo mä sisäistin sen silloin ku mä ensimmäistä kertaa jouin väkisin tekemään pedagogisen arvion ja et siirretäänkö lapsi tehostettuun tukkeen vai ei.. Ja sen jälkeen ku mä tehin sen mä huomasin että itseasissa näitä samoja asioita me päivittäin keskustellaan ryhmässä, ne pitää vaan kirjottaa sinne elikkä siitähän tekkee ite itelle peikon sitten... siitä asiasta, mutta mielestäni, enemminkin mä sanosin, että helppo oli sisäistää ku tosi vaikea, jos pitäis johonki siihe skaalaan laittaa.”* LTO1

Muutokseen vastaaminen vaatii asiakirjojen laatimista tehostetun tuen lapsille ja niiden siirtämistä kouluun. Jos muutokseen ei ole pystytty vastaamaan kentällä, jäävät asiakirjojen laatiminen puutteelliseksi ja tieto tuesta ei siirry päiväkodista kouluun.

### 6.2.3 Tuen tarve ja arviointi

Tuen tarve on aikaan ja tilanteeseen sidonnainen. Tuen tarvetta pohtiessa, täytyy tarkastella sen tuen tason kriteereitä, jonne lasta ollaan siirtämässä. Siirtyminen tuen tasolta toiselle ei ole yksinkertaista vaan se vaatii paljon toimenpiteitä ja sitä täytyy harkita tarkkaan. Täytyy pohtia mikä tuen tarve lapsella on, kuinka paljon hän tukea tarvitsee ja mihin asioihin tukimuodot kohdistetaan. Erityisesti tapauksissa, joissa lapsi on niin sanotulla ”harmaalla alueella”, täytyy kriteereitä pohtia erityisen tarkasti.

*” Sitte voi olla kyllä semmosia lapsia, että, et he ovat tavallaan siellä niinkö harmaalla alueella että ollakko vai eikö olla ja sitte ku mietitään sitä, että, et lähetäänkö niinku ihan kirjaamaan sitä pedagogista arviota ja tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa, jokahan on aina se, niinku se ensimmäinen tämmönen kun ei se yleinen taso enää riitä niin, niin niin, siinä pitää oikein tarkkaan pitää sit mieltä se mikä on ja kuinka paljon ja missä kaikissa asioissa se lapsi tarvitsee jotain joka on yli sen tehoste.. eiku tuota yleisen, että ne tehostetun kriteerit täytyy.” LTO2*

*“Me ei tehä tehostetun tuen ratkaisuja sen takia, että lapsi menee kouluun et se siellä tulee tarviin, vaan että sen tämän hetkisen tilanteen mukkaan toimitaan.” LTO2*

Tuen tarpeen tilannesidonnaisuus näkyy muun muassa siinä, että päätöstä tuen antamisesta ei tehdä ennakkoiden. Lähtökohtana tulee olla lapsi siinä ympäristössä ja sen ikäisenä kuin hän on sillä hetkellä. Esiopetuksessa tehdään tutkimusaineiston perusteella harvemmin tehostetun tuen päätöksiä lapselle. Tuen tarpeet tulevat ilmi koulussa selkeästi oppiaineiden kautta esimerkiksi matematiikassa ja äidinkielessä.

Tuen tarpeen arviointi tapahtuu aina yksilöllisesti jokaisen lapsen kohdalla. Arviointi tapahtuu moniammatillisena yhteistyönä, havainnoimalla ja varhaisella puuttumisella. Tuen tarpeen arvioinnissa varhainen puuttuminen on ensisijaisen tärkeää. Moniammatillinen asiantuntijuus on hyödyllistä oppimisvaikeuksien varhaisessa tunnistamisessa (Linnilä 2006, s. 264). Varhainen puuttuminen on avainasemassa, kun huoli herää lapsen tuen tarpeesta (LuKiMat, oppimisen arviointi).



“No suurimman osan kohallahan on näin, että se tuen tarve on tiedossa jo kun lapsi tulee eskariin. Aika harvoin on niin et se tuen tarve nousee ihan niinkö yhtäkkiä yllätyksenä eskarivuoden aikana...” LTO2

Tutkimusaineiston perusteella varhainen puuttuminen on onnistunut päiväkodeissa, sillä tieto lapsen tuen tarpeesta on usein tullut ilmi ennen kuin lapsi on siirtynyt esikouluun. Joskus kuitenkin esikouluun saattaa siirtyä sellainen lapsi, jolla on niin sanotusti hyvät paperit, mutta pian havaitaan tuen tarve ja lapsen haasteet eri asioissa.

*“ ... esimerkiksi tehostetusta tuesta kysymys niin kyllä siinä vaiheessa pitäis jo tietää tietenkin että sieltä tulee semmonen lapsi, joskus saattaa että tulee niin sanotusti hyvillä papereilla lapsi meille, sitten me havainnoimme...havaitaan jotain että eipä oookkaan että on jonku verran haasteita jossain asioissa joista me ei ees tietty tai edellisessä ryhmässä hoksattu tai... havainnoimmalla joko tiedonsiirtona tai sitten me havainnoidaan me eskariopet...” LTO1*

Tuen tarpeen arviointi on monimutkaista, koska kolmiportaisessa tukimallissa voidaan liikua kaksisuuntaisesti. Tutkimusaineistosta nousi esille käsitys tehostetun tuen selkeydestä, kun liikutaan tuen portailla ylöspäin. Käsitys kolmiportaisen tuen tasojen rajoista on epäselvä, joka tulee ilmi myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014 s. 80) tekemästä selvityksestä: “Yleisen ja tehostetun tuen raja ei ollut runsaalle viidennekselle selvä ja tehostetun eikä erityisen tuen raja enemmän kuin joka kymmenennelle.”

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa arvioimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Olemme pohtineet tutkimuksen jokaisessa vaiheessa eettisyyttä ja luotettavuutta, koska mielestämme hyvä tutkimus vaatii näiden kahden asian huomioon ottamista. Lisäksi kokoamme tutkimuksen tulokset yhteen ja teemme niistä johtopäätöksiä. Pohdimme myös tutkimuksen merkityksellisyyttä sekä jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olemme käsitelleet pro gradu -tutkielmamme aihetta jo kandidaatin tutkielmassa, jonka vuoksi meillä molemmilla oli ennen tutkimuksen aloittamista paljon tietoa siitä mitä olemme alkamassa tutkimaan. Tämä mielestämme vaikuttaa luotettavuuteen, koska olemme syvästi perehtyneet aiheeseen ja tienneet alusta asti, mitkä asiat ovat tutkimuksemme kannalta tärkeitä.

Kun laadullista tutkimusta arvioidaan, ei siihen ole olemassa selkeitä ohjeita, joiden mukaan pitäisi toimia (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 140). Tekemiensä ratkaisujen pohtiminen kuuluu tutkijan tehtäviin ja hänen täytyy lisäksi ottaa kantaa analyysin kattavuuteen sekä tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkija itse onkin tutkimuksensa luotettavuuden kriteeri ja tämän vuoksi luotettavuuden arvioinnin tulisi kulkea alusta loppuun koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 2005, s. 208-210.) Olemme pohtineet tutkimuksen luotettavuutta alusta alkaen ja olemme ottaneet sen huomioon, kun olemme tehneet tutkimukseen liittyviä tärkeitä ratkaisuja ja päätöksiä.

Tutkimuksemme aineiston keruu tapahtui teemahaastattelun avulla, joka mielestämme sopi tutkimusaiheemme tutkimiseen parhaiten. Teemahaastattelun avulla pystyimme jaottelemaan tutkimuskysymyksen teemoihin, joka oli tutkimuksemme kannalta välttämätöntä. Lisäksi haastattelu antoi haastateltavalle mahdollisuuden kysyä lisäkysymyksiä, jos jokin kysymys tai teema vaikutti epäselvältä. Tämä mielestämme lisää tutkimuksemme luotettavuutta, koska olemme pystyneet haastattelutilanteessa vaikuttamaan siihen, että aiheessa pysytään ja näin ollen olemme saaneet tutkimuksemme kannalta oleellista tietoa. Pidimme aluksi esihaastattelun, joka omalta osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska saimme harjoitella itse haastattelutilannetta sekä testata onko teemahaastattelurunko toimiva. Myös

kaksi haastattelijaa lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska haastattelutilanteessa toinen voi huomata jotain sellaista, mitä toinen ei ole huomannut.

Aloitimme aineiston analysoinnin lukemalla molemmat itsenäisesti haastatteluista kirjoitetut litteroinnit. Luimme aina yhden haastattelun kerrallaan, jonka jälkeen keskustelimme tekemistämme havainnoista. Keskustellessa huomasimme, että olimme tehneet samoja havainnoita aineistosta ja tämä kertoo siitä, että meillä on sama näkemys siitä mitä ollaan tutkimassa. Koemme, että analysointitapamme lisää tutkimuksemme luotettavuutta, koska tutustuimme aineistoon alusta asti syvällisesti.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkijat ovat rehellisiä, huolellisia, tarkkoja tutkimustyössä sekä soveltavat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Lisäksi on tärkeää, että tutkija on avoin tutkimustuloksia julkaistessaan. (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 132.) Olemme pyrkineet välttämään hyvän tieteellisen käytännön loukkaamista, joiksi Tuomi & Sarajärvi (2012, s.132-133) ovat maininneet tutkimustulosten raportoinnin huolimattomuuden, tulosten puutteellisen kirjaamisen tai säilyttämisen sekä muiden tutkijoiden osuuden vähättelemisen. Mielestämme eettisiin ratkaisuihin tulee paneutua tarkoin ja tutkijan tulee tiedostaa niiden tärkeys. Olemme olleet huolellisia tutkimustulosten tallentamisessa, jotta haastateltavien henkilöllisyydet ja työpaikat eivät paljastu ulkopuolisille. Tutkimusaineisto tuhottiin heti tulosten kirjoittamisen jälkeen ja tästä tiedotettiin myös haastateltavia etukäteen. Kaikki haastateltavat osallistuivat lisäksi vapaaehtoisesti tutkimukseemme. Tutkimuksessamme on kaksi tutkijaa ja mielestämme olemme olleet tasavertaisia tutkijoita koko tutkimuksen teon ajan.

Pohdittaessa tutkimusaiheen eettisyyttä, täytyy tehdä selväksi kenen ehdoilla aihe valitaan ja minkä vuoksi tutkimukseen aletaan. Tutkimusaiheen valinta on näin ollen eettinen kysymys. (Mäkelä 1998.) Tutkimuksemme aihe sijoittuu erityispedagogiikan kentälle siltä osin, että halutaan selvittää tiedonsiirtokäytänteitä niiden oppilaiden kohdalla, jotka tarvitsevat tukea. Erityispedagogiikan kentällä täytyy ottaa huomioon useita eettisiä velvollisuuksia, jotka vaativat oikeanlaista suhtautumista ja tiedostamista (Hausstätter 2011, s.167). Olemme lähestyneet aihetta hyvin yleisestä näkökulmasta eli emme keskity tutkimuksemme vain yhteen kouluun tai päiväkotiin ja niiden toimintatapoihin. Eettisestä näkökulmasta ajatellen, tutkimuksemme aihe on haastava, mutta se antaa paljon niin kasvatusalan kentälle, mutta myös lisää tukea tarvitsevien oppilaiden oikeutta saada tukea.

## 7.2 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitkä ovat tiedonsiirtokäytänteet tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Kolmiportainen tukimalli on vaikuttanut tiedonsiirtokäytänteisiin ja tämän vuoksi myös uusien toimintatapojen tutkiminen on tärkeää. Tulosten perusteella tiedonsiirtokäytänteitä ovat yhteistyön eri muodot, siirtokeskustelut sekä sähköinen ja kirjallinen tiedonsiirto. Kolmiportainen tukimalli on vaikuttanut muun muassa asiakirjojen laatimiseen ja tuen tarpeen arviointiin. Lisäksi muutokset täytyy vakiinnuttaa kentällä, jotta tieto lapsen saamasta tuesta siirtyy päiväkodista kouluun.

Moniammatillisessa yhteistyössä koulun erityisopettajan rooli on suuri, koska hän on linkkinä kaikkien muiden henkilöiden välillä. Erityisopettaja tekee kaikista aktiivisimmin yhteistyötä päiväkodin kanssa, koska hänen kauttaan tiedot lasten tuen tarpeista siirtyvät koululle. Erityisopettajan vastuulla on käydä tekemässä kouluvalmiuksien arviointeja esiopetuksen ryhmissä. Tämä on hyvä asia, koska erityisopettaja tekee luokat ja pystyy näin ollen suunnittelemaan heterogeeniset oppilasryhmät. Tuloksissa yllättävää on se, ettei varhaiserityisopettajaa mainita juurikaan. Voisi olettaa, että varhaiserityisopettajalla olisi vastuu esiopetuksessa olevista tuen tarpeisista lapsista, mutta tulosten perusteella vastuu on koulun erityisopettajalla. Tähän voi kuitenkin vaikuttaa se, että varhaiserityisopettaja on usein kiertävä ja hänen vastuullaan on monet eri päiväkotiyksiköt.

Tuloksista ilmenee, että päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö loppuu syksyllä niiden lasten kohdalla, jotka aloittavat koulun ja tällöin alkaa uusi yhteistyösuhde uusien esikoululaisten myötä. On harmillista, että yhteistyösuhde päättyy heti koulun alkaessa, koska tällöin päiväkotiei saa palautetta tiedonsiirron onnistumisesta. Palautekeskustelujen tärkeys korostuu tuloksissa, mutta niitä toteutetaan hyvin harvoin. Palautekeskustelujen kautta pystyttäisiin kehittämään tiedonsiirtokäytänteitä päiväkodin ja koulun välillä.

Yhteistyösuhde kodin kanssa on onnistunutta. Sekä päiväkotiei ja koulu pitävät kodin kanssa tehtävää yhteistyötä tärkeänä ja sen tärkeys korostuu myös tiedonsiirtohetkessä. Vanhemmat eivät kuitenkaan osallistu siirtokeskusteluihin, jotka käydään päiväkodin ja koulun välillä. Tämän voisi olettaa johtuvan siitä, että vanhemmat luottavat vahvasti lastentarhanopettajaan sekä päiväkodin muuhun henkilökuntaan. Vanhemmat luottavat siihen, että tiedot heidän lapsestaan siirtyvät juuri sellaisena, kun ne on kirjattu oppimissuunnitelmaan. Yhteenvetona

voidaan todeta, että päiväkodilla ja koululla on oikeat välineet toteuttaa yhteistyötä kodin kanssa.

Ilman siirtokeskustelua, oppimissuunnitelmissa olevat tiedot jäisivät vajaaksi. Keskustelemalla lapsen tuen tarpeesta saadaan kattavampi ja selkeämpi kuva lapsen tilanteesta, koska oppimissuunnitelmaan kirjattavat tiedot ovat passiivissa sekä niiden laajuudessa on eroja. Siirtokeskustelujen avulla pyritään minimoimaan mahdolliset väärinymmärrykset, koska pelkkä kirjoitettu teksti ei aina anna ymmärrettävää kuvaa lapsen tuen tarpeesta. Siirtokeskustelu on yksi tärkeimmistä konkreettisista tiedonsiirtokäytännöistä ja kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus lisää onnistumisen mahdollisuutta tuen tarpeisen lapsen tietojen siirtämisessä.

Tieto- ja viestintäteknikan kehittymisen myötä tiedonsiirto on helpottunut. Sähköinen tiedonsiirto on yleistynyt erityisesti asiakirjojen kohdalla, mikä on saanut positiivisen vastaanoton kentällä. Sähköistä tiedonsiirtoa käyttävät vain kunnalliset päiväkodit, joka on harmillista, koska yhä useampi lapsi siirtyy yksityiseltä päiväkodilta kouluun. Sähköinen tiedonsiirto on nopeaa sekä asiakirjojen säilyttämisen kannalta turvallista. Paperisten asiakirjojen säilyttäminen vaatii luokanopettajalta enemmän huolellisuutta, koska ne sisältävät salassapidettäviä tietoja. Mielestämme yksityisten päiväkotien olisi hyvä pohtia mahdollisuutta siirtää sähköiseen tiedonsiirtoon, koska voisi helpottaa myös heidän työtään.

Tiedonsiirron ja sen käytänteiden lähtökohtana on aina lapsi ja hänen oikeutensa eheään siltaan esiopetuksesta alkuopetukseen. Ilman tiedonsiirtokäytänteitä sujuvaa jatkumoa ei pystytä takaamaan tukea tarvitsevalle lapselle eikä se ole myöskään lapsen edunmukaista. Kasvatusalan ammattilaisten miettiessä tiedonsiirtokäytänteitä, täytyy lähtökohtana olla lapsen hetkiset tarpeet ja paras tapa toteuttaa tiedonsiirtoa. Tiedonsiirtokäytännöt eivät ole vain helpottamassa lastentarhanopettajien ja luokanopettajien työtä vaan niiden tarkoitus on taata lapselle hänen tarvitsema tuki sekä jatkumo päiväkodista kouluun.

Tulosten perusteella kolmiportainen tukimalli on otettu käyttöön. Eroavaisuuksia löytyy kuitenkin lastentarhanopettajien sekä luokanopettajien saamasta koulutuksesta aiheeseen. Lastentarhanopettajat saivat koulutusta heti kolmiportaisen tukimallin astuessa voimaan, mutta luokanopettajille koulutusta ei järjestetty systemaattisesti. Voisi olettaa, että ajan järjestäminen koulutukselle on haastavampaa koululle, koska luokkaryhmästä vastaa yleensä yksi opettaja. Koulutusta olisi kaivattu, koska tällöin kolmiportaisen tukimallin sisäistäminen olisi ollut helpompaa. Koulutuksen puutteesta huolimatta kolmiportaisen tukimallin sisäistämässä ei ilmene suuria eroavaisuuksia lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välillä.

Tiedonsiirtokäytänteitä ei mainita Esiopetuksen ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vaan ne laaditaan aina paikallisiin opetussuunnitelmiin. Tästä johtuen tiedonsiirtokäytänteissä on eroja Suomen eri kaupunkien välillä, mutta eroja löytyy myös Oulun alueen sisällä. Esimerkiksi palautekeskusteluiden järjestäminen on kirjattu Oulun esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelmaan, mutta niitä ei toteuteta kaikkialla. On mielenkiintoista pohdita, kuinka tiedonsiirtokäytänteet voivat vaihdella kaupungin sisällä vaikka paikallista opetussuunnitelmaa tulisi noudattaa.

Tutkimuksemme auttaa kehittämään esi- ja alkuopetuksen välisiä tiedonsiirtokäytänteitä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Tutkimuksen tulokset antavat teoreettista ohjeistusta, kuinka käytännössä tiedonsiirto voidaan toteuttaa. Tutkimuksemme on jo itsessään merkittävä, mutta sen merkitys korostuu vielä enemmän, kun siitä otetaan mallia käytännön työhön.

Tutkimuksemme aihe on laaja ja kaikkea siihen sisältyvää ei voida tutkia vain yhdessä tutkimuksessa. Olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimustamme pidemmälle esimerkiksi pitkittäis- tutkimusta tai tapaustutkimusta käyttäen. Näin ollen voitaisiin mahdollisesti luoda käytännön malleja tiedonsiirtoon sekä tutkia aihetta myös kokemusten kautta. Esimerkiksi tapaustutkimuksen avulla voitaisiin tutkia neljää lasta, jotka ovat samassa kaupungissa, mutta eri päiväkodeissa. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka tiedonsiirtokäytänteet eroavat eri kaupungin osien välillä. Lisäksi voisi tutkia sitä millaiset tiedonsiirtokäytänteet ovat, kun päiväkotijoukko sijaitsee koulussa. Tällaisessa tutkimuksessa voitaisiin selvittää, vaikuttaako esiopetuksen fyysinen sijainti tiedonsiirtoon ja vaikuttaako se sen onnistumiseen.

Tutkimuksemme tekeminen oli antoisa ja ajatuksia herättävä kokemus. Tiedostamme tutkimuksemme tärkeyden kasvatusalan kentällä, koska myös tutkimustulokset puhuvat sen puolesta. Tämä tutkimus antaa parhaimmillaan työkalun esi- ja alkuopetuksessa työskenteleville kehittää tiedonsiirtokäytänteitä. Lisäksi tutkimuksesta on hyötyä aloitteleville kasvatusalan ammattilaisille, koska tutkimuksemme teon aikana olemme huomanneet, että tietoa tiedonsiirtokäytänteistä varsinkin tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla on vähän. Siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen on lapselle suuri vaihe elämässä, joten kasvatusalan ammattilaisilla on vastuu sen onnistumisesta. Tämän vuoksi tiedonsiirtokäytänteisiin tulee panostaa, jotta pystytään luomaan onnistunut jatkumo päiväkodin ja koulun välillä. Kasvatusala on muuttuva ja kokoajan kehittyvä, jonka vuoksi tämän aiheen tutkiminen ei voi päättyä vain tähän. Tiedonsiirtokäytänteitä tutkimalla ja kehittämällä voidaan mahdollisuuksien mukaan

yhdessä rakentaa eheää siltaa esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim). Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Hansaprint.
- Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. University of Helsinki. Viitattu 23.2.2016 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20014/erityist.pdf?sequence=1>
- Beveridge, S. (2005). Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education. USA, New York: RoutledgeFalmer.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell.
- Burton, N., Brundrett, M. & Jones, M. (2014). Doing your educational research project. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. . Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell.
- Fowler, S. A., Schwartz, I. & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from pre-school to kindergarten for children with disabilities and their families. Exceptional Children.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G. & Hemmeter, M. (2009). Response to Intervention and the Pyramid Model. University of South Florida. Viitattu 26.5.2016 [http://ea.niusileadscape.org/docs/FINAL\\_PRODUCTS/LearningCarousel/rti\\_pyramid\\_web.pdf](http://ea.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/rti_pyramid_web.pdf)



Friend, M., Cook, L., Hurley–Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1). Viitattu 18.5.2016  
<http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535380>

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: Why, what, and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41(1).

Gonzalez-Mena, J. (2008). *Foundations of Early Childhood Education: teaching children in a diverse society*. 4th ed. Library of Congress Cataloging-in- Publication Data.

Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hausstätter, R. (2011). Erityispedagogiikan eettistä pohdintaa. Teoksessa Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Juva: PS-kustannus.

Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa*. Juva: PS-kustannus.

Hujala, E. (2002). *Uudistuva esiopetus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Printel.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37. Viitattu 2.3.2016  
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>

Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 21.

Jahnukainen, M. (2003). HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jokinen, K. (2012). Opintie pienluokan kautta. Peruskoulun alkuopetuksen pienluokkatoiminnan arviointia. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Acta Universitatis Ouluensis. E 100 Scientiae rerum socialium. Oulu: Oulun yliopisto.

Kerhokeskus. (2009). Mediakasvatus esi- ja alkuopetuksessa. Viitattu 1.6.2016 [http://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/materiaalit/mediakasvatus\\_esi-ja\\_alkuopetuksessa\\_netti.pdf](http://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/materiaalit/mediakasvatus_esi-ja_alkuopetuksessa_netti.pdf)

Kikas, E., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A-L., Lerkkanen, M-L. & Niilo, A. (2011). Mutual trust between kindergarten teacher and mother and its relations with family characteristics in Estonia and Finland. Scandinavian Journal of Educational Research, 55(1).

Kinos, J. & Palonen, T. (2013). Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja julkaisuja 2013:5. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 9.11.2015 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr05.pdf?lang=fi>

Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Hansaprint.

Lichtman, M. (2009). Qualitative research in education: A user's guide. 2 Thousand Oaks, CA: Sage.

Linnilä, M-L. (2006). Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294.

LukiMat. Kolmiportainen tuen malli. Viitattu 6.4.2016 <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>

LukiMat. Oppimisen arviointi. Viitattu 20.4.2016 <http://www.lukimat.fi/matematiikka/Vanhemmalle/oppimisen-arviointi>

Lämsä, A-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Mangione, P. & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: a framework for creating early childhood continuity through home, school and community partnerships. *The elementary school*. Vol. 98. No. 4.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Mäkelä, P.H. (1998). Tutkijan vastuu. Teoksessa A. Saarnilehto (toim.). *Tutkijan oikeudet ja velvollisuudet*. Helsinki: WSOY.
- Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.
- Nisonen, R. (2001). Esiopetus – yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, V. (1983). *Maamme koulutusjärjestelmä*. Juva: WSOY: graafiset laitokset.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Juva: Bookwell.
- Opetushallitus. (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki. Viitattu 2.5.2016 [http://www.oph.fi/download/115274\\_laatua\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf)
- Opetushallitus. (2010). *Opetussuunnitelman perusteiden täydennykset ja muutokset*.
- Opetushallitus. (2011). *Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä*. Viitattu 1.6.2016 [http://www.oph.fi/download/132877\\_Tieto- ja\\_viestintateknikka\\_opetuskaytossa.pdf](http://www.oph.fi/download/132877_Tieto- ja_viestintateknikka_opetuskaytossa.pdf)
- Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. (2014b.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tukimallin toimeenpanosta*. Viitattu 6.5.2016 [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/Oppimisen\\_ ja\\_hyvinvoinnin\\_tuki.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/Oppimisen_ ja_hyvinvoinnin_tuki.html?lang=fi)

Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Viitattu 10.3.2016 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf>

Oulun kaupunki. (2011). Oulun kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelma. Viitattu 25.4.2016 [http://www.ouka.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=7aef6c4a-1cff-4bf7-8028-712577dab69f&groupId=112792](http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=7aef6c4a-1cff-4bf7-8028-712577dab69f&groupId=112792)

Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 22.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

Perusopetuslaki 1288/1999. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Viitattu 12.2.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19991288>

Perusopetuslaki 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Viitattu 22.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Perusopetuslaki 1287/2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Viitattu 10.5.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Perusopetuslaki 1288/2013. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Viitattu 23.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131288>

Perusopetuslaki 1040/2014. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Viitattu 3.3.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040>

Poikonen, P-L. (2003). ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”: päiväkotikouluuyhteisö opetus-suunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim). Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Hansaprint.

Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. *Academy of Management Journal* 43(2).

Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: WS Bookwell.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö K. Päiväkodista peruskouluun - siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17.

Takala, M. (2011). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Takala, M. (2011). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Takala, M. (2011). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3).

Tilastokeskus. (2015). Viitattu 6.5.2016 [http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop\\_2014\\_2015-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html)

Tiihonen, E. (1994). Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) *Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatukseen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint.

Valtioneuvoston asetus 1435/2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Viitattu 4.5.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>

Varhaiskasvatuslaki 909/2012. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 20.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120909>



## LIITE 1 SÄHKÖPOSTI HAASTATELTAVILLE

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta kasvatustieteiden tiedekunnasta ja teemme tällä hetkellä pro-gradu tutkielmaa aiheesta “oppilaan tuen siirtymisen lähtökohdat esiopetuksesta alkuopetukseen.” Tutkimuksemme tarkoituksena on teemahaastattelua menetelmänä käyttäen selvittää lastentarhanopettajien ja luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia siitä, kuinka tieto oppilaan tuesta siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksemme painottaa koulun ja päiväkodin yhteistyötä ja tästä tulemme myös kyselemään haastattelussa. Haastattelussa käsitellään seuraavia teemoja: kolmiportainen tuki, yhteistyö, tiedonsiirto ja siirtymävaihe.

Toivomme, että teidän koulultanne/päiväkodiltanne löytyisi yksi vapaaehtoinen luokanopettaja/lastentarhanopettaja, jolla olisi mielenkiintoa ja aikaa osallistua haastatteluun. Etsimme luokanopettajaa, joka toimii tai on toiminut ensimmäisen luokan opettajana / lastentarhanopettajaa, joka toimii tai on toiminut esiopetuksessa. Haastattelu toteutettaisiin tammikuun 2016 aikana. Haastattelu tullaan nauhoittamaan ja materiaali tuhoataan tutkimuksen valmistuttua. Osallistuneiden henkilöllisyys ja heidän toimipaikkansa ei tule paljastumaan missään vaiheessa. Noudatamme vaitiolovelvollisuutta. Jos koulultanne/päiväkodiltanne löytyi kiinnostunut opettaja, niin ottakaa meihin yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse. Vastaukset tulevat myös mielellämme tutkimukseen liittyviin kysymyksiin.

Hyvää joulun odotusta!

Ystävällisin terveisin,

Heidi Pelimanni ja Jenni Tervo

## LIITE 2 SÄHKÖPOSTI HAASTATTELUN TEEMOISTA HAASTATTELTAVILLE

Hei!

Kiitos, kun olet kiinnostunut osallistumaan gradu tutkimukseemme. Tutkimuksemme tarkoituksena on teemahaastattelua menetelmänä käyttäen selvittää lastentarhanopettajien ja luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia siitä, kuinka tieto oppilaan tuesta siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksemme painottaa koulun ja päiväkodin yhteistyötä ja tästä tulemmme myös kyselemään haastattelussa. Haastattelussa käsitellään seuraavia teemoja: kolmiportainen tuki, yhteistyö, tiedonsiirto ja siirtymävaihe.

Terveisin,

Heidi & Jenni



## LIITE 3 TEEMAHAASTATTELU LOMAKE

### Taustatiedot

Kerro koulutustaustasi

Kauanko olet työskennellyt luokanopettajana/lastentarhanopettajana?

Kuinka kauan olet työskennellyt alkuopettajana/ esiopetuksen opettajana?

### Kolmiportainen tuki

Vuoden 2011 lakimuutoksen seurauksena syntyi kolmiportainen tukimalli ja uusi tuen taso, tehostettu tuki. Kuinka se on koulussanne/päiväkodissanne otettu käyttöön?

Oletko käyttänyt kolmiportaista tukimallia työssäsi? JOS VASTAA KYLLÄ NIIN miten?

Mitä tasoa olet käyttänyt kolmiportaisesta tukimallista?

Onko luokallasi/ryhmässäsi ollut oppilaita/lapsia, joilla on ollut tuen tarpeita? Luokallasi on (ollut) oppilaita, joilla on (ollut) tuen tarpeita. Miten nämä tuen tarpeet tulivat ilmi?

### Lähtökohdat tuen siirtymiselle

Mitkä ovat sinun mielestäsi lähtökohdat onnistuneeseen tuen siirtymiseen esiopetuksesta alkuopetukseen? Kuinka nämä toteutuvat teidän koulussa/päiväkodissa?

Kuinka paljon teette yhteistyötä päiväkodin/koulun kanssa?

Tekeekö teidän koulunne erityisopettaja kouluvalmiuksien arviointeja esiopetuksen ryhmissä? / Käykö teillä erityisopettaja tekemässä kouluvalmiuksien arviointeja esiopetuksessa oleville?

### Tiedonsiirto

Onko teidän koulussanne siirtopalavereita? Oletko koskaan ollut siirtopalaverissa?

Miten koet vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön vaikuttavan tiedonsiirtoon?

Miten koet tiedonsiirtolomakkeet ja niiden käytön?

Millaisia kokemuksia sinulla on tuen ja siihen liittyvän tiedonsiirron siirtymisestä?

Lopuksi

Tulisiko sinulla vielä ajatuksia aiheeseen liittyen?